ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA PROGRAMI)

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EMEĞİNİN TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜNE İLİŞKİN EKONOMİ POLİTİK BİR ÇÖZÜMLEME

DOKTORA TEZİ

Halil Buyruk

Ankara

Aralık, 2013

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM EKONOMİSİ BİLİM DALI
(EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA PROGRAMI)

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EMEĞİNİN TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜNE İLİŞKİN EKONOMİ POLİTİK BİR ÇÖZÜMLEME

DOKTORA TEZİ

Halil Buyruk

Tez Danışmanı: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

Ankara

Aralık, 2013

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan ..... Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Üye..... Prof. Dr. Fuat Ercan

Üye..... Prof. Dr. Leyla Ünal

Üye..... Doç. Dr. Şenay Özsoy

Üye..... Doç. Dr. Tuncer Bolbol

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20/12/2013

Prof. Dr. İsmail Güven

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Her geçen gün öğretmenliğin zorlaştığını, eğitim alanında hiçbir şeyin artık eskisi gibi olmadığını öğretmenlerle sohbet edenler sık sık işitirler. Nelerin değiştiğini, bu değişim ve dönüşümlerin hangi mekanizmalarla, nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarma çabası bu araştırmanın yapılmasının temel nedenleri arasındadır. Giderek yaşamın her alanını bir sarmaşık gibi saran metalaşma süreciyle birlikte eğitim alanında ve öğretmen emeğinde köklü dönüşümler yaşanmaktadır. Kuşkusuz yapısal değişimlerden yola çıkarak eğitimde ve öğretmenlikte yaşanan dönüşümleri resmetmek mümkündür. Ancak, "öğretmenlerin hikâyesi" yalnızca onların deneyimlerine, yaşadıklarına tanıklık ederek yazılabilir. Dolayısıyla böyle bir çalışmaya yönelmemin temel nedenlerinden bir diğeri farklı okullarda, koridorlarda, öğretmen odalarında, sendikalarda anlatılan deneyimlerin, paylaşılan dertlerin ortaklaşan ve farklılaşan yönlerini ortaya koyabilmek ve böylece onların hikâyesiyle birlikte kendi hikâyemi de yazabilmektir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesi ve tez yazım sürecini de kapsayan akademik yaşamımda pek çok kişinin katkısı ve desteği olmuştur. Öncelikle, yalnızca tez çalışmam süresinde değil, lisansüstü çalışmalarım boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim ve yetişmemde büyük emeği olan değerli hocam Prof. Dr. Işıl Ünal'a teşekkür ederim. Tezimi titizlikle okuyan, ufuk açıcı fikirleri ve önerileriyle tezin şekillenmesinde emeği olan Doç. Dr. Seçkin Özsoy'a, tez izleme komitesinde yer alarak katkı sunan ve yaptığı çalışmalardan çok şey öğrendiğim Prof. Dr. Fuat Ercan'a da teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tez jürisinde yer alarak katkı sunan Prof. Dr. Yüksel Kavak ve Doç. Dr. Tuncer Bülbül'e teşekkür ederim.

Yaşam öykülerini, deneyimlerini benimle paylaşan, bazen geçmişe bir yolculuk yaparak duygulanan bazen de yaşadıklarına sinirlenen ama hep samimi ve içten bir şekilde bana değerli zamanlarını ayıran, yetiştirdikleri birçok öğrencinin zihninde kazınmış olan isimlerini burada anamadığım değerli eğitim emekçilerine çok teşekkür ederim. Görüşme yaptığım öğretmenlerin bir kısmıyla iletişim kurmamı sağlayan ve çeşitli önerilerde bulunarak katkı sağlayan Dr. Niyazi Altunya'ya da teşekkür borçluyum.

Bugüne gelmemde emeklerini anmadan geçemeyeceğim ilk öğretmenlerim annem ve babama, bu çalışmayı tamamlayabilmem için evdeki sorumluluğumun büyük bölümünü üstüne alan eşim Yeşim'e ve çalışmam gerektiği için yanından ayrılmak zorunda kaldığım zamanlarda bana "baba ümüvesteye mi?" diye seslenen biricik kızım Deniz'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Halil Buyruk

ÖZET

ÖĞRETMEN EMEĞİNİN TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜNE İLİŞKİN EKONOMİ POLİTİK BİR ÇÖZÜMLEME

Buyruk, Halil

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez danışmanı: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

Aralık 2013, 507 sayfa

Bu çalışmada, Türkiye'de öğretmen emeğinin tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümün, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkılarak toplumsal değişim süreciyle ilişkili bir biçimde ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada, Türkiye'de çeşitli dönemlerde (tarihlerde) görev yapmış ve yapmakta olan öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarına dair anlatılarından, eğitime ve mesleklerine yükledikleri anlamlardan ve emek süreçlerindeki değişimle birlikte kendi rollerine ilişkin kavrayışlarından yola çıkarak öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm süreci çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğretmen emeğinin dönüşümü, yapısal koşulların öğretmen emeğinde yarattığı etkiler olarak değil, değişen yapısal koşullarla birlikte etkin özneler olarak öğretmenlerin işlerindeki dönüşümü nasıl yaşadığı, nasıl anlamlandırdığı ve sürece nasıl müdahil olduğunu anlamaya ve açıklamaya yönelik bir çerçeveden analiz edilmiştir. Araştırma konusu nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler temelinde betimlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam öykülerine, çalışma koşullarına, emek süreçlerine, örgütlülüklerine, eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamlara dair anlatılarını elde etmek amacıyla 40 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma, Türkiye'de 1950'li yıllardan günümüze öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarında, eğitime ve mesleklerine yükledikleri anlamlarda ve emek süreçlerindeki değişimle birlikte kendi rollerine ilişkin kavrayışlarında önemli değişimler olduğunu ortaya koymuştur. Merkezi sınavlar, kılavuz kitaplar, yeni yönetim paradigması, gelişen teknoloji dolayısıyla öğretmen emeği üzerinde artan denetim, öğretmenlerin emek süreci üzerindeki göreli denetimini ve dolayısıyla özerkliğini ortadan kaldırırken, karar alma süreçlerinin daha fazla dışına çıkmalarına yol açmaktadır. Eğitim hizmetlerinin metalaşması öğretmenin emek sürecinin, diğer okul bileşenleri ve toplumla kurduğu ilişkinin değişmesine neden olurken, mesleğine ve eğitime yüklediği anlamı da dönüştürmektedir. Öğretmenlerin toplumsal değişimde önemli bir rolü olduğuna ilişkin söylem devam etse de, yapılan görüşmeler öğretmenlerin mesleki ve toplumsal rollerinin giderek değiştiğini göstermektedir.

SUMMARY

A POLITICAL ECONOMY ANALYSİS RELATİNG TO THE HİSTORİCAL TRANSFORMATION OF TEACHER'S LABOUR IN TURKEY

Buyruk, Halil

Doctorate, Department of Educational Administration and Policy

Supervisor: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

December 2013, 507 pages

This research aims to analyse the historical transformation of teacher's labour in Turkey in association with the historical change process based on the own experiences of teachers. In this research, the change process in teacher's labour is analyzed based on the teachers' narratives relating to their work experiences and life conditions, the meanings they attribute to education and their work, their comprehensions relating to their roles together with the changing labour process of teaching. In this context, the transformation of teacher's labour is analyzed in a framework for understanding and explaining how the teachers live the change in their work, how they give meaning to this process and how they get involved in it, not as the effects that the structural conditions creates on teacher's labour. The subject of the research is described on the basis of the data obtained from the interviews by using a semi-structured interview form that is accordant with the qualitative research approach. In-depth interviews are conducted with 40 teachers in order to obtain the narratives of them relating to their life stories, working conditions, labor processes, organizations and the meanings they attribute to education and teaching.

The research shows that there've been important changes in teachers' work experiences and life conditions, the meanings they attribute to education and teaching, their comprehensions relating to their roles with the change in their labour process since 1950 in Turkey. While the increasing control is eliminating the teachers' relative control on their labour process and also their autonomy because of the standard exams, guide books, new management paradigm, developing technology, it also results in their moving to get out of the decision-making processes. The commodification of educational services transforms the meaning the teachers attribute to education and his/her work, as it causes changing of labour process of teaching, his/her relations with the other components of school and society. Despite ongoing discourse that teachers play an important role in social change, the interviews show that teachers' professional and social roles are increasingly changing.

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i
ÖNSÖZ ii
ÖZET iii
KISALTMALAR IX
BÖLÜM I: GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 11
Önem 11
Sınırlılıklar 12
Tanımlar 12
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE 13
EMEK: KAVRAMSAL VE KURAMSAL BİR ÇÖZÜMLEME 13
"Emek": Çok-anlamlı Bir Kavram 13
Emeğin İkili Doğası 19
Emeğin/ Çalışmanın Tarihsel Dönüşümü 23
Somut Emeğin Egemenliği: Kapitalizm Öncesi Çalışma 24
Soyut Emeğin Egemenliği: Kapitalizm ve Çalışma 28
Kapitalist "Çalışma"nın Doğuşu ve Manifaktürden Fabrikaya Emeğin Örgütlenmesi 29
Emek Örgütlenmesinde "Bilimsel" Dönem ve Çalışmanın Toplumda Merkezileşmesi 34
Emeğin Esnek Örgütlenmesi ve Çalışmanın Değişen Doğası 39
ÖĞRETMEN EMEĞİ VE DÖNÜŞÜMÜ 43
Öğretmen Emeği : Tanım ve Kapsam 44
Bir Meslek Olarak Öğretmenliğin Doğuşu ve Kapitalist Eğitim 47
Kapitalist Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Öğretmenliğin Kısa Tarihçesi 49
Öğretmen Emeğinin Cinsiyeti: Feminizasyon ve Öğretmenlik 55
Öğretmen Emeğinde Yaşanan Dönüşümü Anlamaya Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar 58
Profesyonelleşme Tartışmaları ve Öğretmenlik 60
Profesyonelliğin Kaybı Tartışmaları ve Proleterleşme 73
Emek Süreci Kuramı Bağlamında Öğretmen Emeği 76

Mesleki Dönüşümü Kavramada Bir Yol Haritası: Emek Süreci Kuramı .. 76
Eğitimde Emek Süreci Kuramının Tarihsel Arkaplanı …….. 80
Kapitalist Bir Emek Süreci Olarak Eğitim …..…….. 85
Emek Kuramı Işığında Öğretmen Emeği ……... 85
"Kamu Emek Süreci" Farklı mıdır? ..…….. 91
Eğitimde Emek Süreci Tartışmaları: Eleştirel Notlar ..…… 94
Öğretmen Emeğinin Denetimi ……..……. 97
Devlet ve Öğretmen Emeği ..……... 98
Öğretmen Emeğinin Denetim Mekanizmaları ..…….. 106
Denetimin Değişen Doğası ve Eğitimde Emek Sürecinin Dönüşümü …… 116
Yönetimde Paradigma Değişimi Sürecinde Eğitim ve Öğretmen 119
Eğitimde "Yerelleşme" ve Yönetime Katılım Söylemi ……. 122
Sonuç Odaklı Yaklaşım, Standartlar ve Performans Değerlendirme .. 124
Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları ……. 126
Eğitimde Esnek Uygulamalar …..…….. 129
Öğretmen Emeğinin Dönüşümü: Profesyonelleşme Değil Proleterleşme ….. 131
Vasıfsızlaşma ……. 131
İşbölümü ve Vasıfsızlaşma ..…… 132
Teknoloji ve Vasıfsızlaşma …….. 134
Vasıfsızlaşma -Yeniden Vasıflan(dır)ma Tartışmaları …… 135
Çalışmanın Yoğunlaşması .…… 137
Yabancılaşma ..……... 140
Toplumsal Sınıf Tartışmaları Bağlamında Öğretmenler ……. 143
Öğretmenlerin Nesnel Sınıfsal Konumları Üzerine ……... 146
Deneyim, Çalışma Kültürü ve Toplumsal Sınıf ....…… 152
Öğretmen Emeğinin Politik Doğası ..…..…….. 154
Osmanlı'dan Cumhuriyete Türkiye'de Öğretmenliğin Kısa Tarihçesi …….. 161
Cumhuriyetin Kuruluş Yılları ve Öğretmenler ....……. 164
Köy Enstitüleri ve Yeni Öğretmen Kimliği ..…..…….. 167
BÖLÜM III: ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ 173
Araştırma Yaklaşımı …..…….. 173
Çalışma Grubu ……. 174
Veri Toplama Teknikleri ve Araçları ……..…… 178

Verilerin Toplanması ….……. 180
Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumu ..……..... 182
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM …….. 183
Türkiye'de Öğretmen Emeğinin Tarihsel Dönüşümü ……. 183
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri ……. 183
Mesleğe Giriş Öyküleri …… 184
Öğretmenlerin Yaşam Koşulları …….. 192
Türkiye'de Öğretmenlerin Emek Süreci ve Tarihsel Dönüşümü …… 205
Eğitimde Emek Sürecinin Denetimi ve Dönüşümü ……. 212
Emek Sürecinin Ana Öğesi: Bir Denetim Biçimi Olarak Müfredat 216
İş Üzerinde Kontrol Kaybı: Planlamanın Yokoluşu ve Vasıfsızlaşma 222
Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Vasıfsızlaşma vs. Yeniden Vasıflanma ……... 238
Merkezi Sınavlar: Ölçülebilirlik ve Hesap Verme …….. 242
Gözetleme ve Gündelik Pratiklerin Disipline Edilmesi …….. 250
Okulun "Yeni" Aktörleri: Söz Velilerde ……. 258
Yönetim Süreçlerinin Dönüşümü: Bürokratik Yönetimden Yeni Kamu İşletmeciliğine Doğru ……..... 265
Toplam Kalite Yönetimi Çalışmaları ve Sürece Katılım Söylemi …. 272
Yeni Bir Denetim Biçimi Olarak Performans: Kendini Dönüştür ya da Yok Ol …… 279
Eğitim Hizmetlerinin Üretiminde Esnek Uygulamalar: Güvencesiz Öğretmen İstihdamına İlişkin Öğretmen Görüşleri ……... 286
Bireysel Özerklik Tartışması: "Sen sınıfın kapısını kapattığında kimse sana karışamaz" mı? …….. 295
Çalışmanın Yoğunlaşması ……. 300
Çalışma İlişkilerinin Dönüşümü: Bir Yabancılaşma Öyküsü …….. 310
Öğretmenler Arası İlişkinin Dönüşümü: Rekabetten Yıpratıcı Yarışa 310
Asıl ya da Yedek Olmak: Kadrolu ve Ücretli Öğretmen İlişkisi …… 315
Yöneticiler ve Öğretmenler Arası İlişkiler …….. 321
Öğretmenliğin Tanımlayıcı Öğeleri ve Dönüşümü ……. 328
Türkiye'de Öğretmenliğe Yüklenen Anlam ve Değer …….. 328
Modernleşmenin Misyoneri Olarak Öğretmen …… 331

Toplumun Eğitiminden Öğrencinin Yetiştirilmesine: Eğitimde Odak Değişimi 337
Öğretmenliğe Yüklenen Anlamın Öznelliği 345
Öğretmenliğe Yüklenen Anlam, Kimlik İnşası ve Yetiştirme ilişkisi 350
Öğretmen Yetiştirmenin Dönüşümü ve Öğretmen Kimliği 350
Öğretmen Okulları: İdealizm ve Sorumluluk 352
Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksek Okulları: İdealizmin Yıkılışı ... 355
Eğitim Fakülteleri: Yeni Profesyonel Öğretmenler 358
Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Karşılaştırılması: Değişime İlişkin Görüşler 363
Öğretmen Olmayan Öğretmenler: Alan Dışından öğretmenler 366
Türkiye'de Öğretmen Emeğinin Cinsiyeti 372
Öğretmenlerin Toplumsal Statüsü 380
Öğretmenliğin Değersizleşmesi 385
Öğretmenliğin Değersizleşmesinin Nedenleri: Bir Özet Değerlendirme 389
Öğretmenliğin Statüsü ve Toplumsal Köken İlişkisi: Öğretmenliği Kimler Tercih Ediyor? 398
Eğitimin Politik Doğası ve Türkiye'de Öğretmen Örgütlülüğü 403
Modernleşme Sürecinde Devlet, Toplum ve Öğretmen İlişkisi 413
Öğretmenler "Devletin Memuru" mudur? 421
Türkiye'de Öğretmen Örgütlülüğü: Bir Eylem Olarak Öğretmenlik 426
Örgütlenmeye ve Mevcut Örgütlere İlişkin Görüşler 438
Sendika-Siyaset İlişkisine Dair Notlar 448
BÖLÜM IV: SONUÇ VE ÖNERİLER 451
Sonuç 451
Öneriler 464
KAYNAKLAR 466
EKLER 482

KISALTMALAR

TİP: Türkiye İşçi Partisi

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

TÖS: Türkiye Öğretmenler Sendikası

ÜLKÜ-BİR: Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği

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

Eğitim-Sen: Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası

Eğitim-Bir-Sen: Eğitimciler Birliği Sendikası

Eğitim-İş: Eğitim ve Bilim İş-görenleri Sendikası

KESK: Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu

AKP: Adalet ve Kalkınma Partisi

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

ÖDP: Özgürlük ve Dayanışma Partisi

EMEP: Emek Partisi

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

CHP: Cumhuriyet Halk Partisi

AYÖP: Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu

MHP: Milliyetçi Hareket Partisi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

İLK-SEN: Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası

TÖDMF: Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu

OYAK: Ordu Yardımlaşma Kurumu

ADEY: Aşamalı Devamsızlık Yönetimi

RİDEF: Risk ve İhtiyaç Değerlendirme Formu

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

MC: Milliyetçi Cephe

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem

İnsanlar, tarihin ilk dönemlerinden itibaren edindikleri bilgi, beceri ve deneyimlerini kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmışlardır. Bu anlamda çeşitli biçimlerde sürdürülen bir eğitim sürecinden bahsetmek mümkünse de, resmi bir eğitim yapılanmasının kapitalizmin gelişmesiyle birlikte başladığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenliğin bir iş olarak kapitalizmle birlikte doğduğu, daha önceden çeşitli biçimlerde varlığını sürdürmüş olan öğretme-öğrenme ilişkisinin bu süreç içerisinde yeni bir anlam ve biçim kazandığı ifade edilebilir.

19. yüzyılda artan sanayileşmeyle birlikte kapitalist üretim ve fabrika sisteminin yaygınlaşması nedeniyle ailede verilen beceri eğitiminin piyasada talep edilen emek gücünü karşılayamaz olması, emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde rol oynayacak eğitim kurumlarının, okulların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Toplumsal işbölümündeki farklı konumlar için gerekli bireylerin seçimi, yetiştirilmesi ve dağıtımının eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilmesinin yanı sıra kentlerdeki büyüme ve ekonomik eşitsizliklerle birlikte toplumsal bütünleşme ve denetim gibi sorunların ortaya çıkması eğitim kurumlarına olan ihtiyacı artırmıştır (Bowles, 1977). Giderek büyüyen işçi sınıfının tehdit olarak algılanması kapitalist üretimin gerçekleştirilmesi için gerekli olan emek gücünün üretiminde, özellikle de denetiminde önemli bir işlev göreceği düşünülen okulların yaygınlaşmasına neden olurken, tüm kapitalist ülkelerde kitlesel eğitimin doğuşunda önemli bir rol oynamıştır. Dolayısıyla öğretmenlik araçsal bir mantık çerçevesinde öncelikle denetlenebilir bir emek kitlesi yaratılmasına olanak tanıyacak biçimde şekillenmiştir.

Eğitimin kurumsallaşmasında ve kitleselleşmesinde bir diğer önemli etken kapitalizmin ilerleyen dönemlerinde ihtiyaç duyulan ulus devlet örgütlenmesidir. Ulus devletin ihtiyaç duyduğu vatandaşların ve "modern" toplumun bireylerinin yetiştirilebilmesi eğitimin kitlesel bir biçimde sunumunu gerektirmiştir. Özellikle gelişimini ulus devlet örgütlenmesiyle sürdüren ülkelerde eğitimin, diğer işlevleriyle

birlikte "yurttaş yetiştirme" ekseninde şekillendiği, içerik ve biçim kazandığı görülmektedir. Modern bir toplumun yaratılabilmesi için öğretmenlere önemli roller yüklenmiştir. Zira yeni toplumun bireylerini onlar yetiştirecektir. Gelişen kapitalist üretim biçimi ve değişen toplumsal ilişkiler çerçevesinde inşa edilen ulus devletlerin ihtiyaç duyduğu politik ve kültürel birliğin sağlanabilmesi, ancak bu devlet biçimine uygun ulusal bir eğitim sisteminin kurulmasıyla mümkün olabilecektir (Green, 1990). Aydınlanma düşüncesinin Avrupa'da kendisini hissettirmesiyle eğitimin dini değerlerden daha çok seküler temellere dayandırılması devletlerin eğitim üzerinde daha sıkı bir denetim kurmasını beraberinde getirmiştir. Özellikle Türkiye gibi geç kapitalistleşen toplumlarda, daha önce kapitalistleşmiş ülkelerle girilen eşitsiz ilişki dolayısıyla modernleşme ve eğitim arasında daha sıkı bir ilişki kurulurken, öğretmenler toplumsal değişim sürecinin önemli aktörleri olarak görülmüştür.

II. Dünya savaşı sonrası önem kazanan Modernleşme Kuramları'nda, "az gelişmişliğin" nedenleri geleneksel anlayış, tutum ve davranışlar olarak açıklanırken, endüstrileşmiş toplumların bu değer, tutum ve davranışları değiştirerek modern toplum yapısına kavuştukları ve bu süreçte eğitim kurumlarının önemli bir işlev gördüğü vurgulanmıştır (Eskicumalı, 2003). Eğitimin, ekonomik kalkınmada ve dolayısıyla modernleşmede önemli bir kurum olduğuna işaret eden İnsan Sermayesi Kuramı çalışmaları da bu yıllardan itibaren gelişmeye başlamıştır. Eğitimin, sanayileşmiş ülkelerin teknolojik ve ekonomik olarak gelişmesinde önemli bir role sahip olduğu ve modernleştirici etkisine ilişkin vurgular, "azgelişmiş" olarak adlandırılan toplumların gelişmesinde önemli bir güç olarak görülmeye başlanmasında etkili olmuştur. Bağımsızlığını yeni kazanan eski sömürge ülkelerde eğitim, ulusal bir devlet kurma sürecinde, hedeflenen ekonomik ve politik gelişmenin sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmüştür. Dolayısıyla kapitalist toplumlarda temel işlevi toplumsal ilişkiler sistemini yeniden üretmek biçiminde şekillenen eğitim, bir yandan emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde rol oynamakta, diğer yandan yeni toplumsal ilişkiler sistemine uygun vatandaşların yetiştirilmesinde önemli bir işlev görmektedir (Ercan, 1998). Ancak bu işlevlerinin yanısıra eğitim, eşitlikçi bir toplum yaratılmasında rol oynayabilme ve özgürleştirici bir süreç olma potansiyelini de içinde taşımaktadır.

Endüstrileşmenin hızlanmasına paralel disipline edilmiş emek gücüne duyulan ihtiyaç çerçevesinde kitleselleşmeye başlayan eğitimin, düşünsel kaynaklarını Fransız

Devrimi'nden alan eşitlik, özgürlük ve kardeşlik ilkeleri temelinde ele alınması ve daha eşitlikçi bir biçimde sunulması için bir hak olarak görülmesi de gündeme gelmiştir. Bu anlamda eğitim, işlevselci yaklaşımlarda iddia edildiği gibi yalnızca "ortak değerler"in yaratılması ve toplumun sürekliliğinin sağlanmasında ya da yeniden üretim kuramlarında öne sürüldüğü gibi egemen toplumsal ilişkilerin ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretiminde işlev görmez. Eğitim, herhangi bir araçsal nedene dayanmaksızın öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmesine olanak tanıyan, kişisel olarak özerkleşmelerini sağlayan bir yetkinleştirme sürecidir aynı zamanda. Böyle bir eğitimin amacı terbiye etmekten farklı olarak, bireyde özerk bir biçimde kendi sorumluluğunu üstlenme, yani bireyi kendisi, öteki ve dünyayla olan ilişkisinin öznesi kılma kapasitesini ortaya çıkarmaktır (Gorz, 2001). Ancak böyle bir yolla yapısal-işlevselci yaklaşımlarda öne çıkan eğitimin yeniden üretim işlevi aşılabilir ve dönüştürücü potansiyeli açığa çıkarılabilir. Böyle bir eğitim süreci içinde edinilecek fikir ve beceriler, yalnızca hizmet edeceği amaç gibi dışsal nedenlerle değil, kendileri ve edinim süreci değerli olduğu için, yani bireye içsel nedenlerle izlenir. Çünkü ancak bu yolla insan kendi potansiyelini kavrayabilir, yeteneklerini keşfedebilir ve çok yönlü bir biçimde gelişebilir. Dolayısıyla genel anlamda kapitalist toplumsal ilişkiler sisteminin yeniden üretim sürecinde rol oynayan öğretmenlerin bu sürece karşı eyleyişlerde de rol oynayabileceği söylenebilir. Kapitalist toplumsal ilişkiler sistemi içinde bütünüyle gerçekleşmesi çok fazla mümkün olmayan böyle bir eğitimin yaratılabilmesi ya da eğitimin özgürleştirici bir alana dönüşebilmesi, eğitim sürecindeki aktörlerin deneyimlerine odaklanmayı gerekli kılmaktadır. Böyle bir yaklaşım okulların egemen değerlere karşı öğrenci ve öğretmenlerce kültürel mücadelenin yürütülebileceği politik alanlar olarak kavranmasına olanak tanımaktadır. Dolayısıyla eğitim, "toplumsal pratik için kapasite"nin nasıl geliştirileceği üzerine çatışma ve çelişkilerin, mücadelelerin yaşandığı bir alan olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin eğitim sürecindeki önemli ve kritik rolüne dikkat çeken Mclaren'e (2007) göre, sermaye birikiminin ve dolayısıyla kapitalist toplumun devamının bağlı olduğu tek meta olan ve aynı zamanda bu nedenle de sermayenin en zayıf halkası olan emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde görev alan öğretmenler özel bir konumda bulunmaktadır. Bu kritik rol ve bununla birlikte kapitalist toplumsal ilişkilerin ve buna içkin olan toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi ve meşrulaştırılmasında rol alması dolayısıyla en soyut formuna kavuşması söz konusu olan öğretmen emeği, aynı zamanda emek gücünün

sermayeleşmesinin önünde engeller yaratma, mevcut ilişkileri sorgulama ve dönüştürme gibi somut eyleyişlere yönelme potansiyelini de içinde taşımaktadır. Giroux (1988) da benzer biçimde okulların hem toplumu yeniden üreten hem de egemen düşünceye karşı direniş alanları içeren çatışmalı yerler olduğunu belirtmektedir. Ona göre öğretmenler, dönüştürücü (transformative) entelektüeller olarak öğrencileri yalnızca bilgi ve toplumsal beceriyle donatarak toplumda eleştirel özneler olarak görev yapmalarını sağlayacak biçimde güçlendirecek karşı-hegemonik pedagojiler geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onları toplumsal dönüşüm için eğitebilirler. Öğretmenlerin böylesi bir entelektüel işlevi yerine getirebilmesi için çalışmalarını özerk bir faaliyet olarak gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir. Gorz (2001, 53), çalışmanın özerk bir faaliyet olabilmesi için çalışanlar tarafından örgütlenmesi, içeriğinin yeti ve yetenekleri geliştirici işbirliğine dayalı bir tarzda olması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin, entelektüeller olarak çalıştıkları koşulların doğasını sorgulamaları ve mümkünse dönüştürmeleri gerekmektedir. Okuldaki günlük yaşamı organize edecek alan, zaman, mekân ve bilginin işleyeceği yolları şekillendirdikleri takdirde öğretmenlerin entelektüel işlevlerini yerine getirebileceğini savunan Giroux (1988), bunun da ancak üretecek, yazacak, araştıracak, birlikte müfredatı oluşturacak ve gücü paylaşacak yapısal koşulları yaratmakla mümkün olduğunu belirtmektedir. Ancak kapitalizmin değişen koşullarıyla birlikte öğretmenlerin emek süreçleri daha fazla denetim altına alınırken, sahip oldukları göreli özerklik yok olmaktadır.

1970'li yıllarla birlikte diğer tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bir dizi dönüşüm yaşanmaya başladığı görülmektedir. Bu yıllarda kapitalizmin içine girdiği kriz, sermaye birikim sürecinin önündeki engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik politikaların hayata geçirilmesiyle aşılmaya çalışılırken tüm toplumsal yapı ve süreçlerde önemli değişimler yaşanmasına yol açmıştır. Daha önceki sermaye birikim sürecinde devletin eğitim, sağlık gibi alanlara yaptığı harcamalarda kısıtlamaya gidilmesiyle yaratılan toplam artı değerin azalması önlenmeye çalışılırken, bu durum aynı zamanda sermaye için yeni değerlenme alanlarının yaratılmasına olanak tanımıştır. Sermayenin genişleyerek yeniden üretilme zorunluluğu eğitim gibi toplumsal yaşamın pek çok alanının bu sürece doğrudan dâhil edilmesine neden olurken, "insanın sermayeleştirilmesi" düşüncesini de güçlendirmiştir. Kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak emek gücünün

toplumsal yeniden üretim biçiminde yaşanan değişim, eğitimde yaşanan dönüşümün nedenlerinden biri olarak ortaya çıkarken, bu işlev değişimi eğitimin amaç ve işlevlerinin de yeniden yapılanan kapitalist ilişkilere göre şekillenmesine ve yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla bugün eğitim yapısında, süreçlerinde ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümlerin bu ilişkiler analize dâhil edilmeden anlaşılması güç görünmektedir. Eğitim, küresel sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda rekabetçi, esnek, gerekli niteliklerle donatılmış emek gücünün yetiştirilmesi ekseninde yeniden yapılandırılmak istenirken, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik sermayenin birikiminin ve yeniden üretiminin alanı olarak da yeniden tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinin temel aktörleri olarak öğretmenlere çeşitli reformlar aracılığıyla yaratılan bu değişim sürecine ayak uydurmaları, hatta bu sürecin taşıyıcıları olmaları için çeşitli rol ve işlevler yüklenmektedir.

Geçmiş dönemlerden itibaren gerek ülkemizde gerek dünyada okulların ve öğretmenlerin rollerine ilişkin çeşitli tartışmalar yapılmakta, okulların "iyi vatandaşlar" yetiştirmesi gerektiği her dönem vurgulanmakla birlikte, özellikle 1960 sonrası süreçte eğitimin "nitelikli işgücü" yetiştirmesi gerektiğine ilişkin vurgular artarak devam etmektedir. Ancak sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda talep edilen niteliklerin değişmesi, tartışmanın odak noktasının emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde rol alan öğretmenlerin "niteliği"ne kaymasına neden olmuştur. 1980'li yıllarda Amerika'da başlayan, son dönemlerde ise birçok ülkede öğretmen ve öğretmen yetiştirmenin problemli olduğuna ilişkin söylem yaygınlaşmakta, gerçekleştirilen reformlarla öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ginsburg ve Yeom, 2007). Her ne kadar konumuz gereği odak noktasında öğretmenler olsa da benzer tartışmaların diğer meslekler açısından de yapıldığını vurgulamak gerekir. Yeni dönemle birlikte her biri kendisine özgü bir takım özellikler barındıran çeşitli meslekler önemli değişimler geçirmeye başlamış, diğer pek çok meslek gibi öğretmenlik de bir başkalaşım sürecine girmiştir.

Mesleklerde yaşanan dönüşümü anlamaya ve çeşitli boyutlarıyla açıklamaya yönelik çabalar, bu dönüşüme ilişkin farklı şekillerde sıralanabilen ve sınıflandırılabilen kuramsal yaklaşımların da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Farklı disiplinlerde farklı biçimlerde adlandırmalar yapılsa da en genel anlamda bu yaklaşımları profesyonelleşme ve proleterleşme tartışmaları biçiminde sınıflandırmak

mümkündür. Bu yaklaşımlardan ilkinde öğretmenlerin zaman içinde profesyonelleştiği öne sürülürken, diğer yaklaşımda ise öğretmenlerin profesyonelleşmediği, aksine dönüşüm süreciyle birlikte giderek vasıfsızlaştığı ve böylece proleterleştiği öne sürülmektedir.

Geleneksel profesyonelleşme yaklaşımı çerçevesinde meslekler, sahip oldukları özellikler açısından diğer işlerden ayrıştırılmaktadır. Bir mesleğin (profession), diğer işlerden (occupations) ayrıştırılmasında temel hizmetlerden olması, yüksek düzeyde uzmanlık, karar verme yetisi ve hizmet öncesi eğitim gerektirmesi vb. özelliklerin yanı sıra, işyerinde sahip olunacak "özerklik" de öne çıkmaktadır. Her mesleğin atfedilen özellikleri sağladığında zaman içinde profesyonelleşeceği öne sürülen bu yaklaşım çerçevesinde profesyonelleşme yolunda ilerleyen bir meslek olarak tanımlanan öğretmenliğin de gerekli özellikleri sağladığında profesyonel bir meslek olacağı belirtilmektedir (Ginsburg ve Yeom, 2007). Bu değerlendirme temelde avukatlık ve hekimlik gibi geleneksel mesleklerin izlediği gelişme sürecinden yola çıkan klasik profesyonelleşme tezine dayanmaktadır. Ancak öğretmenlerle ilgili profesyonelleşme tartışmalarında yapılan tanımların ve "öğretmen profesyonalizmi"ne yüklenen anlamların farklılıklar içerdiğini ve karmaşık bir görünüm sergilediğini vurgulamak gerekir. Mesleklerin sahip olduğu özellikler açısından tanımlanmasına ilişkin tez, profesyonelleşme sürecinin dinamik doğasını kavramada yetersiz kaldığı yönünde çeşitli eleştiriler almaktadır (Witty, 2006). Çünkü öğretmen profesyonalizmi değişen tarihsel ve toplumsal koşullarla birlikte yeniden tanımlanmakta, içerik ve biçim kazanmaktadır. Profesyonelliği tanımlayan niteliklerin değişim göstermesiyle son dönem reformlarla öğretmenlikte yaratılan dönüşümler "yeni profesyonalizm" yaklaşımı çerçevesinde profesyonelleşme olarak tanımlanabilmektedir. İş üzerinde takdir yetkisi ve özerkliğe vurgu yapan geleneksel profesyonalizmden bir kopuşu ifade eden, pratiklerdeki standardizasyon ve ölçülebilir performansla ifadesini bulan "yeni profesyonalizm"de öğretmenlerin diğer okul bileşenleriyle kurdukları ilişkilerde de önemli değişimler yaşanmaktadır (Hargveages, 1994; Robertson, 1996; Ünal, 2005). Bu durum öğretmen profesyonalizminin farklı anlamlar taşıyacak biçimde inşa edilmesine ve sosyo-politik amaçlar çerçevesinde kullanılabilmesine de olanak tanımaktadır. "Profesyonelllik" gibi onun tanımlanmasında kullanılan "özerklik" ve diğer kimi kavramlar da yaşanan tarihsel sürece ve güç ilişkilerine bağlı olarak farklı biçimlerde tanımlanmakta ve farklı anlamlara gelebilmektedir. Dolayısıyla,

profesyonelliği tanımlama mücadelesi, Lawn'ın (1996) belirttiği gibi, öğretmenin işini tanımlamak için yaşanan politik mücadeleyle yakından ilişkilidir. "Profesyonelleşme", öğretmenlerin işleri üzerinde takdir yetkilerini kullanabilmelerine olanak tanıyacak bir özerklik mücadelesi olabileceği gibi, öğretmenlerin işinin kontrol edilmesi ve politika dışı tanımlanması amacıyla da kullanılmaktadır (Ginsburg, 1988; Hypolito, 2004). Profesyonalizmin farklı dönemlerde farklı anlamlara gelecek biçimde kullanıldığını belirterek kavramın tarihselliğine dikkat çeken Lawn (1996), II. Dünya Savaşı sonrası dönemde öğretmenlerin işinin, profesyonalizm çerçevesinde ekonomiyi canlandıracak, refah devletinin kuruluşunda aktif vatandaşları yetiştirecek özellikler çerçevesinde tanımlandığını, yüzyılın sonunda bu tanımın değişerek verimlilik hedeflerini karşılayacak biçimde "imtiyazlı işçi" tanımına yaklaştığını ifade etmektedir.

Eğitimin kalitesini ve öğretmenliğin niteliğini artırmak amacıyla gerçekleştirilen reformların öğretmenleri profesyonelleştirdiği söyleminin aksine, gerçekleştirilen reformların onları okulun bürokratik yapısı içerisinde vasıfsızlaştırdığı ve dolayısıyla proleterleştirdiğine ilişkin tezler de öne sürülmüştür. Profesyonelleşme tezine yönelik ilk eleştiriler öğretmenlerin profesyonelleşmek bir yana sahip oldukları özellikleri kaybettikleri yönündedir. Ancak ne profesyonelleşme tezleri ne de profesyonelliğin yitirildiğine ilişkin tezler öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü kavramada yeterli kuramsal açıklamaları geliştirememiştir. Braverman'ın (2008) geliştirdiği "Emek Süreci Kuramı"ndan esinlenerek öğretmen emeğine odaklanan çalışmalarda Taylor'un "bilimsel ilkeleri"nin tüm üretim süreçlerinde olduğu gibi eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde de kullanılmasıyla öğretmenlerin sahip oldukları belirli bir takım özelliklerini kaybetmeleri proleterleşme biçiminde yorumlanmış, bununla birlikte öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm daha bütünsel bir analiz çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımla birlikte öğretmenlerin, profesyonelleşmediği, aksine kavrayış ve uygulamanın ayrıştırılması ve uygulamaların kontrol edilebilir, çok daha küçük parçalara bölünmesiyle çeşitli vasıflarının yanısıra sahip oldukları göreli özerkliklerini de kaybetmeleriyle proleterleştikleri iddia edilmiştir (Apple, 1986; Harris, 1982; Lawn ve Grace, 1987; Ozga ve Lawn, 1981, 1988).

Değişen sermaye birikim sürecine paralel olarak gelişen yeni denetim stratejileri, değişen teknoloji, büyüyen müfredat paketleri, standartlaşma ve testlerle

birlikte kavrama ve uygulamanın ayrıştırılmasıyla öğretmenler kendi emek süreci üzerindeki denetimlerini kaybetmektedirler. Bu süreci diğer tüm mavi, pembe ve beyaz yakalı işlerdeki proleterleşme sürecine benzeten Apple (1986, 32) bu yeni öğretmen modelini, müfredat oluşturma ve değerlendirmede geleneksel yeteneklerini kaybetmiş, işinde yoğunlaşma yaşayan, başkaları tarafından hazırlanmış mevcut planları uygulayan teknisyenler olarak tanımlamıştır. Giroux'un da (1988, 121) benzer biçimde vurguladığı gibi gerçekleştirilen reformlarla, öğrencilerin aktif ve eleştirel vatandaşlar olarak yetiştirilmesinde rol oynayan öğretmenlerin entelektüel rolü ihmal edilmekte, dolayısıyla öğretmenler sınıf ortamından uzak uzmanların kararlarını uygulayan üst-düzey teknisyen statüsüne düşürülmekte ve vasıfsızlaştırılmaktadır.

Yaşanan teknikleştirme, vasıfsızlaştırma ve yeniden vasıflandırma süreci değişen kapitalist üretim ilişkilerinin bir parçası olmakla birlikte, bu süreç kendiliğinden gerçekleşmemektedir. Eğitim politikalarının oluşturucusu ve denetleyicisi olarak burada devletin önemli bir rolü bulunmaktadır. Ancak burada ifade edilen devlet, toplumsal güç ilişkilerinin dışında kendinde bir gerçeklik değil, bizatihi bu ilişkiler çerçevesinde şekillenmektedir. Dar anlamda devletin "profesyonelleşme" adı altında eğitim ve öğretmenler üzerindeki kontrolü sağlamak amacıyla gerçekleştirdiği reformlar ve uyguladığı politikalar eşitsiz güç ilişkilerine dayalı olarak devlet ve eğitim alanında yaşanan mücadelenin bir sonucu olarak okunabilir. Öğretmenler bir yandan hem sermayenin ihtiyaç duyduğu emekgücünün toplumsal yeniden üretiminde hem de eşitsizliklere dayalı toplumsal yapının meşrulaştırılmasında işlev görürken diğer yandan yaptıkları işin doğası gereği bu sürece karşı çıkma, direnme potansiyeline de sahiptir. Bu nedenle devlet hem birey olarak öğretmenleri hem de kolektif olarak öğretmenlik mesleğini kontrol etmek istemektedir (Carter ve Stevenson, 2009). Rikowski (2002) de, öğretmenlerin emek gücünün kontrolünün önemli ve gerekli olduğunu belirtmekte ve devletin üç temel nedenle bu gücü düzenlemek ve kontrol etmek istediğini vurgulamaktadır. Bunlardan ilki, eğitim ve yetiştirmenin küresel ekonomi içinde uluslararası rekabet için gerekli ulusal insan sermayesi biçimlerinin geliştirilmesinde rol alması; ikincisi, eğitimle emeğin değer yaratıcı biçimini güçlendirmek ve böylece alternatif bir biçimde gelişiminin engellenmesi; üçüncüsü ise kapitalist toplumsal gelişmeye alternatif olan eleştirel perspektifin alanını mümkün olduğunca daraltmaktır.

Eğitim ve öğretmenler üzerindeki denetim, her dönem önemli olmakla birlikte, özellikle 1980'lerde başlayan kapitalizmin yeni döneminde daha işlevsel ve gerekli hale gelmiştir. Kalkınma, gelişme ve ilerlemenin yeni miti "bilgi toplumu"na ulaşmak için gerekli "nitelikli bilgi"yi üretecek ve "nitelikli bilgi"yle donanımlı emek gücünün üretimini sağlayacak eğitim, sermaye için daha farklı bir anlam taşır hale gelmiştir. Robertson (2007), "bilgi temelli ekonomi" çerçevesinde toplumda epistemik ve ontolojik bir değişimin yaşandığını, eğitimin ekonomiye daha sıkı bağlandığını, insanın nasıl olacağına, nasıl gelişeceğine, nasıl öğreneceğine, dünyayı nasıl algılayacağına ilişkin bir düşünme biçimi öngörüldüğünü ve öğretmenlere de bu doğrultuda yeni roller verildiğini belirtmektedir. Çalışma biçimlerinde, mesleklerde ve meslek algısında yaşanan değişimlere paralel olarak öğretmenlerden geçmişte beklenen rollerin bugünkü süreçte büyük bir değişim geçirmesi, öğretmenlerin bu rolleri yerine getirmesi için üzerlerindeki denetim mekanizmalarının da değişip şekillenmesini beraberinde getirmiştir.

Kapitalizmin gelişim seyrine bağlı olarak emeğin denetim biçimleri tarihsel olarak değişimler geçirmektedir. Apple (1982, 110) öğretmen emeği üzerinde uygulanan denetim biçimlerini "basit", "teknik" ve "bürokratik" denetim olarak tanımlar. Ancak kapitalizmin bugününde denetim stratejilerinin geliştiğini ve farklılaştığını göz önüne aldığımızda, mevcut denetim biçimlerine yenilerinin eklendiğini ve diğerleriyle karmaşık bir süreç olarak işlediğini vurgulamak gerekir. Farklı istihdam biçimleri, kariyer ve ücret sistemiyle, yeni bir organizasyon ve yönetim yapısıyla, en genel anlamda yeni bir yaşam kültürü ve pratikler yoluyla hayata geçirilen denetim mekanizmaları öğretmen emeğinde vasıfsızlaşmaya neden olmakta ve bu süreç çoğu zaman teknik anlamda yeniden vasıflandırmayı beraberinde getirmektedir. Yaşanan vasıfsızlaşmanın, toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyete dayalı işbölümü nedeniyle diğer işkollarında olduğu gibi kadınlar için daha hızlı bir biçimde yaşandığı vurgulanmalıdır. Bu değişimler dünyanın pek çok bölgesinde benzer biçimlerde yaşansa da, her ülkede veya bölgede o bölgenin kendine özgü dinamiklerine bağlı olarak farklı şekillerde tezahür edebilmekte, öğretmenlerin göstereceği direniş ve uyuma göre şekillenebilmektedir.

İlerleme ve batılılaşma düşüncesi çerçevesinde şekillenen Türkiye'nin gelişim sürecinde modernleşmenin temel değerlerinin kazandırılması için eğitime önemli işlevler yüklenmiş, eğitim yoluyla yeni bir toplum inşası tahayyül edilmiştir.

Ulusal ortak bir pazarın kurulması için gerekli olan ulus devlet modeline göre inşa edilecek eğitim, hem kapitalist sermaye birikiminin sağlanmasına olanak tanıyacak yapının kurulması amacıyla toplumsal işbölümünün farklı konumları için bireylerin seçimi ve yetiştirilmesi hem de cumhuriyet ideolojisinin yaygınlaştırılmasında önemli işlevler görecektir. Modern değerlere sahip ancak aynı zamanda milli hassasiyetleri göz önünde bulunduracak yeni nesil, eğitim yoluyla bu değerlere sahip öğretmenler tarafından yetiştirilecektir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ulus devlet kurma sürecinde modern toplumun ihtiyaçlarına ve değerlerine uygun insan yetiştirme misyonu yüklenen öğretmenlerin toplumsal rolleri, mesleki kimlikleri, emek süreçleri birbiriyle ilişkili bir biçimde toplumsal güç ilişkileri çerçevesinde değişen kapitalist toplumsal ilişkilerle birlikte değişmekte ve yeni biçimler almaktadır. Türkiye'de öğretmen kimliğinde yaşanan değişimi değerlendiren Ünal (2005), Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında "geleneksel profesyonalizm" kavramı çerçevesinde şekillenen öğretmen kimliğinin neo-liberal politikalarla birlikte dünyada yaşanan değişime paralel olarak yerini "yeni profesyonalizm" olarak ifade edilen öğretmen kimliğine bıraktığını, öğretmenlerin "düşünmekten çok yapmaya yönlendirildiğini" belirtmektedir. Farklı biçimlerde kavramsallaştırılması mümkün olan öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün Türkiye'de nasıl bir seyir izlediği bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Eğitimde yaşanan dönüşüme ilişkin gerçekleştirilen analizler ve araştırmalar büyük oranda yapısal süreçlerin analizine dayanmakta ve makro boyutlar ön plana çıkarılmaktadır. Benzer biçimde emeği araştırma konusu edinen ve bu eksende mesleklerde yaşanan dönüşümü ele alan Emek Süreci Kuramı çerçevesinde yapılan çalışmalarda da üretim alanına odaklanılması gerektiği sık sık vurgulanmasına rağmen, daha çok yapısal analizler tercih edilmekte, bu alandaki dönüşümler makro siyasal yaklaşımların tezahürleri olarak okunmakta, öznenin rolü ihmal edilmektedir. Bununla birlikte okul içi süreçlere, öğretmen ve öğrenci deneyimlerine odaklanan çalışmalarda ise eğitim süreci ve öğretmenlerin işi teknik bir süreç olarak ele alınmakta ve genellikle eğitimin ve öğretmen emeğinin politik doğası göz ardı edilmektedir.

Öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün nasıl ve hangi koşullarda gerçekleştiğinin ortaya konulabilmesi, konunun değişen tarihsel ve toplumsal koşullar çerçevesinde bütünsel süreçle ilişkili olarak ele alınmasını gerektirmektedir. Özneler

arası bir ilişkiye dayanması dolayısıyla diğer pek çok işten farklılaşan öğretmenliğin doğasının anlaşılabilmesi ve geçirdiği dönüşümlerin ortaya konulabilmesi öğretmenlerin emek süreçlerinin, deneyimlerinin, işlerine yükledikleri anlamların, yaşam öykülerinin analize dâhil edilmesini gerekli kılmaktadır.

Amaç

Bu araştırmada Türkiye'de öğretmen emeğinin tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümün, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkılarak toplumsal değişim süreciyle ilişkili bir biçimde çözümlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, Türkiye'de çeşitli dönemlerde (tarihlerde) görev yapmış ve yapmakta olan öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarına dair anlatılarından, eğitime ve mesleklerine yükledikleri anlamlardan ve emek süreçlerindeki değişimle birlikte kendi rollerine ilişkin kavrayışlarından yola çıkarak öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü ortaya koymak üzere planlanmıştır.

Önem

Dünyada ve Türkiye'de öğretmenlik üzerine pek çok çalışmanın gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu öğrenci-öğretmen ilişkisine, öğretmen niteliklerine, öğretmen yetiştirme ve yeterliklerine, öğretim tekniklerine ve bu tekniklerin çeşitli değişkenler aracılığıyla uygulanmasına odaklanmıştır. Büyük oranda nicel analiz tekniklerinin kullanıldığı bu çalışmalarda çeşitli faktörlerin okul sürecinde yarattığı etkilere odaklanılmakta ve değişkenler arası neden sonuç ilişkileri ele alınarak genelleştirilmektedir. Son dönemlerde nitel araştırmalara ağırlık verilmesiyle birlikte, okul içi süreçlere odaklanan mikro boyutların ele alındığı çalışmalarda bir artış yaşandığı söylenebilir. Ancak, bu çalışmalarda eğitim süreci ve öğretmenliğin daha çok teknik bir mesele olarak değerlendirildiği ve politik boyutlarının çok fazla vurgulanmadığı ifade edilebilir. Oysa öğretmenlik, politika dışı tanımlanabilecek teknik bir iş olmadığı gibi, hem emek gücünün yeniden üretim sürecinde hem de toplumsal dönüşüm sürecinde aktif rol oynayan aktörlerin yerine getirdiği bir faaliyettir. Diğer yandan son dönemlerde toplumsal ilişkiler sisteminde meydana gelen hızlı değişimler ekseninde eğitimde yaşanan dönüşüm süreci analiz konusu yapılmakta, yapısal düzenlemelere odaklanılarak bu süreç açıklanmaya çalışılmakta, ancak öznelerin rolü bu çalışmalara

çok fazla dâhil edilmemektedir. Dolayısıyla Türkiye'de öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün eğitim sürecinin temel öznelerinden olan öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak bütünsel bir analizle anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılmasının alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma zaman, mekân ve kapsam yönünden çeşitli sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 1945 sonrası Türkiye'de öğretmen emeğine odaklanılmakta, yaşanan dönüşümlerin analizinde bu zaman diliminde görev yapmış öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanılmaktadır. Hem geçmiş dönemlerde çalışmış ve emekli olmuş hem de halen çalışmaya devam eden öğretmenler arasından görüşme yapılmak üzere seçilenlerden yalnızca resmî ilköğretim okullarında çalışanlar görüşmeye dâhil edilerek görüşme yapılacak kişilerle ilgili de bir sınırlama getirilmiştir. Araştırmanın maliyetini azaltmak amacıyla görüşmeler Ankara'da yaşayan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

***Eğitim*:** Eğitim, resmi ve resmi olmayan öğrenme ve öğretme biçimlerini de kapsayacak biçimde kullanılan geniş kapsamlı bir sözcüktür. Bu çalışmada eğitim sözcüğüyle okulda gerçekleştirilen eğitim kastedilmektedir.

***Öğretmen Emeği*:** Bu kavram, öğretmenliği yalnızca yapılan işi ve uzmanlık alanını ifade etmek için kullanılan meslek tanımlamasının sınırlarına hapsetmeden, yapılan işin teknik boyutlarının yanı sıra onun ekonomik, toplumsal ve özneler arası ilişkisellik boyutuyla birlikte politik doğasına yapılan vurguyu ifade etmektedir.

***Profesyonelleşme*:** Türkçe de meslekleşme olarak da kullanılabilen bu kavram, bazı işlerin toplumsal değişim dinamiklerine bağlı olarak diğer işlerden ayrışmasını, mesleki ve toplumsal bir statü kazanmasını ifade etmektedir.

Profesyonel meslek: Türkçe'de mesleğin pek çok işi kapsayacak biçimde geniş kapsamda kullanılması dolayısıyla geleneksel meslekler (professions) için "profesyonel meslek" kavramı kullanılmaktadır.

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. İlgili araştırma ve yayınlar kuramsal çerçeve içinde sunulmuştur.

EMEK: KAVRAMSAL VE KURAMSAL BİR ÇÖZÜMLEME

Çalışmanın bu bölümünde mevcut "çalışma / emek" tanımlarına yeni bir tanımlama eklemek ya da "çalışma"ya ilişkin yapılmış tanımların bir sentezini sunmak gibi bir çabaya girişilmemiş, yalnızca kavram üzerine yapılan tartışmalardan yola çıkılarak tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümlere ve kazandığı anlam farklılıklarına işaret edilmiş ve böylece öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü kavramaya yönelik bir temel oluşturulmaya çalışılmıştır. Çünkü öğretmen emeğinin doğasının ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün anlaşılabilmesi öncelikle "emek" ve/veya "çalışma" olgusunun ve kavrama yüklenen anlamların tarihsel süreçlerde geçirdiği dönüşümün anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır.

"Emek": Çok-anlamlı Bir Kavram

Emek, tanımı üzerinde uzlaşılmış bir kavram olmadığı gibi akademik alanda da üzerinde çok fazla çalışma yapılmamıştır. Nichols'a göre emek, tartışma konusu olduğu disiplinlerde bile çalışma demenin daha fiyakalı bir şekilde söylenmesinden ibarettir (Dinerstein ve Neary, 2006, 33). Literatürde "emek", "çalışma", "emek gücü", "iş" gibi kavramlar kimi zaman aynı anlamı karşılayacak biçimde birbirlerinin yerine kullanılabilmektedir. Kavramın anlamındaki bu muğlaklık emek kavramıyla ifade edilen eylemlerin ve etkinliklerin büyük bir çeşitlilik göstermesiyle de yakından ilişkilidir. Kimi zaman insanın tüm etkinliklerini kapsayacak biçimde geniş anlamda kullanılan kavram, bazen üretken etkinliklerin tanımlanmasında, bazen de bir üretim faktörünü adlandırmak için kullanılmaktadır. Dolayısıyla farklı kavramlar birbirlerinin yerine aynı anlamı karşılayacak biçimde kullanıldığı gibi, aynı kavramla birden fazla anlam da ifade edilmeye çalışılmaktadır. Bu durum emek kavramının tanımlanmasında mevcut muğlaklığı artırırken ve bir karmaşaya yol açarken aynı zamanda kavramdan bir kaçışa da neden olmaktadır.

Türkçe'de emek kavramı, emek gücü anlamına gelecek biçimde "bir işin yapılması için harcanan beden ve kafa gücü", yapılan işin bütününü anlatacak biçimde "uzun ve yorucu çalışma" ve süreci ifade edecek biçimde "insanın bilinçli olarak belli bir amaca ulaşmak için giriştiği hem doğal ve toplumsal çerçevesini hem de kendisini değiştiren çalışma süreci" olarak tanımlanmaktadır (TDK). İktisadi anlamda ise "belli bir bedel karşılığı üretim sürecinde üretim faktörlerinden biri olarak yer alan beden ve/veya beyin gücü" olarak ifade edilmektedir. (TDK, 2004). Aynı sözlükte "çalışma" ise "emekçinin düşünsel veya bedensel gücünü bir mal veya hizmet üretim sürecinde kullanması, emek" olarak tanımlanmaktadır. Benzer biçimde "iş" kavramının da tanımları içerisinde "emek" ve "çalışma" geçmekte veya aynı anlamlarda kullanılmaktadır. Örneğin İktisadi Terimler Sözlüğüne göre iş, "bir mal veya hizmet üretmek için harcanan emek (work); tarım, sanayi ve hizmetler gibi çeşitli iktisadi alanlarda yürütülen etkinlikler (business, activity); geçim sağlamak için herhangi bir alanda yapılan çalışma, meslek (profession)" anlamlarına gelebilmektedir. Yine aynı sözlükte "iş" sözcüğünün birbirinden farklı yirmi anlamı bulunmaktadır. Dolayısıyla bu anlam farklılıklarını ve/veya benzerliklerini birbirlerinden ayırmak güç olduğu gibi, bunları etimolojik ve filolojik bir çabayla artırmak da mümkündür.

Doğaya müdahale eden ve onu değiştiren bir hareket olarak "çalışma", insanların hayvanlardan ayrılmasında temel bir nitelik olarak ele alınmış, "homo faber", yani "alet yapan canlı" tanımlamasıyla insanın insanlaşma sürecinde önemli bir adım olarak sosyal bilimler ailesinin çeşitli disiplinlerine konu olmuştur. Çalışma sosyolojisi içinde genel anlamda emek, doğayla girilen mücadelede onu değiştirmek anlamına gelecek bir kavram olarak kullanılagelmiştir (Grint, 1998, 7). Bu tanıma benzer biçimde antropolojik yaklaşımlarda da insanın insanlaşma yolculuğunda çalışmanın önemine vurgu yapılmakta ve insanlar, alet yapan canlılar olarak hayvanlardan ayrılmaktadır (Childe, 2004). Bu anlamda emek, insanın gelişiminde ve doğayla kurduğu ilişkide önemli bir adım olarak görülmektedir. Endüstrileşmeye paralel olarak çalışma kavramının daha çok ücretli çalışma biçiminde tanımlanması, çalışmayı konu edinen sosyal bilimler disiplinlerinin de bu çerçevede bir yaklaşım göstermelerine neden olmuştur. Örneğin çalışma sosyolojisi, endüstri sosyolojisi ya da meslekler sosyolojisi biçiminde alt disiplinler ortaya çıkarken (Grint, 1998, 11), ana-akım iktisat disiplini anlayışıyla şekillenen çalışma iktisadında ise "çalışma", zaten baştan, verili olarak ücretli çalışma alanına hapsedilmiştir.

"Çalışma"yı tanımlamaya yönelik girişimlerden biri hangi faaliyetlerin çalışma, hangilerinin çalışma dışı olduğuna ilişkin bir sınıflandırma çabasıdır. Bu, aynı zamanda "çalışma" ve "çalışma dışı" ya da "boş zaman" gibi yaşamın ve gündelik zamanın farklı dilimlere bölünmesine yönelik bir kavrayışı da beraberinde getirmektedir. Oysa "çalışma" ve "çalışma dışı"nın tanımlanması çoğu zaman büyük zorluklar içermektedir.[1] Neyin "çalışma" sayılacağı, bu faaliyetin gerçekleştiği özel toplumsal koşullar ve bu koşullarla birlikte gerçekleştirilen faaliyetin konuyla ilgili kişiler tarafından nasıl yorumlandığına bağlıdır (Grint, 1998, 7). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, "çalışma"nın, diğer pek çok kavram gibi içinde yer aldığı tarihsel ve toplumsal koşullardan bağımsız olarak ele alınması, kapsadığı faaliyetlerle ilişkili olarak pek çok tanımının ortaya çıkmasını mümkün kıldığı gibi kavramın tanımlanamaz hale gelmesine de yol açabilmektedir. Dolayısıyla tıpkı diğer kavramlar gibi çalışmanın anlamı da toplumsal olarak inşa edilir ve toplumsal güç ilişkileri çerçevesinde anlam ve biçim kazanır. Özsoy'un (2004, 59) vurguladığı gibi toplumsal ve siyasal savaşımlar kavramlar aracılığıyla olduğu kadar, belki de bundan daha çok kavramlar üzerinde gerçekleşir. Bu nedenle "çalışma"nın kimi zaman küçümsenmesi ya da kimi zaman yüceltilmesi, içeriğinin farklı şekillerde doldurulması, ahlaki ve etik değerlerle birlikte anılması veya mitleştirilmesi bu savaşımın nasıl sürdüğüyle de yakından ilişkilidir. Dolayısıyla bir kavrama yüklenen anlam, aynı zamanda kavramın şekillendiği tarihsel ve toplumsal koşullara dair fikir edinmemize olanak tanımaktadır.

Modern anlamda "çalışma"nın daha çok iktisadi bir değişken olarak kavramsallaştırılmasıyla birlikte "karşılığı ödenen emek" biçiminde tanımlandığını, emeğin ise hem karşılığı ödenen hem de ödenmeyen faaliyetleri tanımlamak için daha genel bir kategori olarak kullanıldığını görüyoruz. Böyle bir tanımlama, çalışma, iş ve emek kavramlarının çoğu zaman birbirlerinin yerine aynı anlamı karşılayacak biçimde kullanılmasından kaynaklanan tartışmaları sonlandırmış gibi görünse de mevcut kafa karışıklığını ortadan kaldıramamıştır. Pek çok dilde bu sözcükler birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Fransızca ve Almanca gibi bazı Batı dillerinde "emek" ve "çalışma"

[1] Örneğin aynı zamanda bir yaşam biçimini de ifade eden çiftçilikte çalışma ve çalışma dışının belirlenmesi neredeyse imkânsızdır. Ancak çiftçiliğin endüstrileşmesiyle birlikte böyle bir ayrım rahatlıkla yapılabilir. Bununla birlikte günümüzde kimi çiftçilik faaliyetleri hobi olarak nitelenmekte, farklı işlerde çalışan insanlar için boş zamanı değerlendirme alanı olarak kullanılabilmektedir. Bu örnekleri spor üzerinden de çoğaltmak mümkündür. Spor geçmişte hiçbir şekilde çalışma olarak nitelenemeyecek bir kavramken bugün özellikle endüstriyel futbolun yükselişiyle birlikte neredeyse profesyonel meslekler statüsüne erişmiştir.

tek bir sözcükle ifade edilirken, İngilizce gibi bazı dillerde Türkçe'ye benzer biçimde bu kavramlar için farklı sözcükler kullanılmaktadır.[2]

Engels Kapital'in 4. Almanca baskısına yazdığı dipnotta, emeğin iki farklı yönü için İngilizce'de iki farklı sözcük kullanılabildiğini, kullanım değeri yaratanın ve nitel olarak dikkate alınanın emek (labour) değil iş (work) olduğunu, dolayısıyla değer yaratabilen ve nicel olarak dikkate alınanın emek olduğunu belirtir (Marx, 2011, 60). Bu çerçevede genel anlamda emeği kastederken iş kavramının kullanılması gerektiğini, emek kavramının ise yalnızca kapitalizm içinde iş için kullanılması gerektiğini vurgular. Bu yaklaşım işi, daha genel bir kategori olarak tanımlarken emeği kapitalizmle özdeşleştirmekte, genel anlamda "emek" ve kapitalizme özgü "emek" gibi bir ayrımı beraberinde getirmektedir.

"Emek" ve "iş" kavramları arasında ayrıma giden ve bu ayrımı kendine özgü bir biçimde tanımlayan kuramcılardan bir diğeri de Hannah Arendt'tir. Bu farkı bir dünya yaratmaya katkıda bulunup bulunmamak çerçevesinde açıklayan Arendt (1994), emeğin dünya yaratmadığını, doğal metabolizmanın devamlılığını sağladığını ve bu anlamda insanı doğal bir varlık olarak yeniden ürettiğini vurgular. Oysa ona göre doğal olmayan nesneleri ise iş üretir.[3] "Homo faber"in yaptığı bir etkinlik olarak "iş"i zanaatkârlık anlamında kullanan Arendt, işi ürün vermeyle ilişkilendirirken, emeği tüketim amacıyla ya da ihtiyaçların karşılanması amacıyla gerçekleştirilen faaliyetle ilişkilendirir. Emek ve iş arasında yaptığı ayrımı, Lock'dan esinlenerek "bedenimizin emeği" ve "elimizin işi" olarak ortaya koyarken, emeği, "sonuçları neredeyse hemen tüketilen ve doğal metabolizmanın devamını sağlayan bedensel faaliyet", işi ise "dünyaya nedensellik sağlayan, mümkünse kalıcı eserler bırakan ellerimizle üstlendiğimiz aktivite" şeklinde tanımlar (Arendt, 1994, 114-130). İşi emek karşısında daha değerli bir konuma taşıyan Arendt'in yaklaşımında iş, yalnızca gerçekleştirilen faaliyetin değil aynı zamanda ürünün de adıdır ve "dünyaya nedensellik" sağlaması bağlamında toplumsal ilişkilerin kurucu öğesidir. Maddi yaşamın yeniden üretimi çerçevesinde emek gücünün harcanmasına karşılık

[2] Hem "emek" hem de "çalışma", Fransızcada "travail", Almancada ise "arbeit" sözcükleriyle ifade edilmektedir. İngilizcede ise emek için "labour", çalışma için "work" kullanılmaktadır. Ancak Türkçe'de olduğu gibi bu sözcükler zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilmektedir.

[3] Arendt'in *İnsanlık Durumu* adlı eserinde "work" Türkçe'ye "iş" olarak çevrilmiş, fakat aynı eserden yapılan alıntılarda aynı sözcük için "çalışma" kavramı kullanılmıştır. Bu nedenle farklı kullanımlardan kaynaklı bir karışıklık söz konusudur.

gelebilecek ve Marx'ın "yabancılaşmış emek" tanımını andıran Arendt'in emek yaklaşımında yalnızca tüketim nesneleri üretilir. Tüketim nesneleri insan yaşamı için neyse, insani bir dünyanın yaratılmasında işle yaratılan kullanım nesneleri odur.

Marx ise bu kavramlar arasında bir ayrıma gitmemiş ancak emek kavramını farklı anlamları içinde barındıran geniş bir kategori biçiminde kullanmıştır. Doğadaki belli maddeleri belirli birtakım insan ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla uygun bir hale getirecek üretici faaliyetin zorunluluğundan bahseden Marx (2011, 56), kullanım değerinin yaratıcısı olarak yararlı emek anlamında emeği, bütün toplum biçimlerinden bağımsız bir şekilde insanla doğa arasında madde alışverişini ve dolayısıyla insanın yaşamını mümkün kılan bir zorunluluk olarak tanımlamaktadır. Maddi yaşamın yeniden üretimine karşılık gelebilecek bu tanımlamadan hareket eden Arendt (1994) Marx'a yoğun eleştiriler yöneltmiştir. Ona göre "emek"le "iş"i eşitlemek çağın patolojisidir ve Marx da "emek" ile "iş" arasında bir ayrım yapma gereği duymamış ve bu nedenle de farkında olmadan "katı olan her şeyi buharlaştıran" tüketim zihniyetine hizmet etmiştir (Gambetti, 2007). Oysa Marx'ın yaklaşımında birbirinden farklı kavramlar kullanılmamakla birlikte emeğin ikili doğasına vurgu yapılmakta, her toplumda yararlı emek ve üretici etkinlikten bahsedilebileceği ancak bu emek biçiminin farklı toplumlarda farklı biçimler alacağı ve toplumsal evrelerden bağımsız olmadığı savunulur (Holloway, 2011, 113). Dolayısıyla Marx'a göre emeğin kapitalist toplumda aldığı biçim, değer üreten emektir ve kapitalist üretim biçiminden dolayı yabancılaşmıştır. Marx'ın çeşitli eserlerinde bahsettiği gibi işçi, çalışma esnasında özgür fiziksel ve entelektüel bir etkinlik gerçekleştirememekte, "bedenine ve tenine eziyet" etmektedir. Bu nedenle de insanın çalışmaktan özgürleştirilmesi gerektiği Marx tarafından vurgulanır. Ancak burada ifade edilen çalışma yaklaşımı kapitalist üretim biçiminden kaynaklanan sömürü ilişkileri dolayısıyla insanın "yaratmış olduğu dünyada kendisini seyretmesine olanak tanıyacak", türsel olarak nesnelleşmesini sağlayacak bir çalışma değildir ve çalışmasının amacı kendisinden koparılıp alınmıştır.[4] Dolayısıyla Arendt'in eleştirilerinde dikkate almadığı nokta burasıdır.

[4] Marx (2000, 79-82) insanın gerçek üretimin fiziksel üretimden bağımsızlaştığında mümkün olduğunu vurgular ve bu üretim aracılığıyla dünyanın onun yapıtı ve onun gerçekliği olarak göründüğünü belirtir. Bu anlamda çalışmanın amacı insanın türsel yaşamının nesneleşmesidir; ancak bu yolla kendisini etkin bir biçimde yaratmış olduğu bir dünyada seyreder. Emeğin yabancılaşması insandan üretim nesnesini çekip alırken, onun kendi türsel yaşamını, gerçek türsel nesnelliğini de koparıp alır. Dolayısıyla, "insanın kendiliğinden etkinliği, özgür etkinliği yozlaştırılıp bir araca indirgenirken, yabancılaşmış emek insanın türsel hayatını, fiziksel varoluşunun bir aracı yapar."

Arendt ekonomik anlamda sömürü sorunsalına tamamıyla duyarsız kaldığı ve kapitalizmi üretim alanı ve üretim araçlarının mülkiyeti üzerinden değil, birikim ve tüketim mantıkları üzerinden tahlil ettiği için (Gambetti, 2007) kapitalist işin yarattığı toplumsal ilişkileri de bu çerçevede kavramaktadır. Emeği işten ayırırken ve olumsuz bir anlam yüklerken, bu olumsuzluğun nedenini üretime ve sömürü ilişkisine odaklanmadan, faaliyetin nerede gerçekleştiğinden bağımsız olarak ürün ortaya koyup koymaması, geçiciliği ve tüketimle olan ilişkisi çerçevesinde açıklamaktadır. İnsanlar arası ilişkinin farklı bir biçimde kurulması, anlam dünyasının inşası, özgürleşme ve dolayısıyla toplumsal değişimi ise emek ve iş dışı bir faaliyetle, eylem olarak adlandırdığı bir kategoriyle tanımlar Arendt. Marx'ın yaklaşımında ise her üç kategori tek bir kavram, emek kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Çünkü kapitalist üretim biçimi nedeniyle yabancılaşan da, sınıf savaşımıyla bu yabancılaşmayı ortadan kaldıracak ve özgürleşmeyi sağlayacak olan da yine emektir.

"Emek", "çalışma" ya da "iş", nasıl adlandırıldığına bakılmaksızın, kapitalist toplumda emek kullanımının aldığı biçim dolayısıyla ve özellikle son birkaç yüzyıldır ücretli emeğe dayalı bir toplumda yaşadığımızı göz önüne aldığımızda, yaşamın, toplumsal ilişkilerin kurulmasının ana çimentosunu oluşturan bağın da "emek" olduğu iddia edilebilir. Dolayısıyla toplumsal yaşamda giderek daha merkezi bir konuma yükselmiş olan çalışma, yalnızca maddi yeniden üretimi sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda toplumsal ilişkilerin örülmesini, toplumda bir konum ve kimlik kazanılmasını, mevcut ilişki ve konumların meşrulaştırılmasını da sağlıyor. Ancak yaşanan bu durum "kapitalist çalışma"yla, "ifade ilişkisi ve insani etkinlik" anlamında "çalışma"nın giderek daha fazla birbirlerine karıştırılmasına neden olmaktadır. Genel anlamda "çalışma", olumlu anlamlar yüklenen yaklaşımlarda kişinin kendisini gerçekleştirmesinin, yani eserleri aracılığıyla kendisini ifade etmesinin bir yolu ve toplumsal bağ olarak görülmekte, insanın doğaya karşı durarak bir şey yaratması ve diğer insanlarla ilişkiye girmesini sağlayan temel faaliyet olarak tanımlanmaktadır. Kapitalist toplumdaki emek kullanım biçimlerini aşan bu tür tanımları Meda (2004) "çalışmaya dayalı toplumların meşrulaştırılması" olarak adlandırmakta ve kavramın tarihselliğine dikkat çekmektedir. Meda'ya (2004, 17-25) göre bu tür yaklaşımlar işsizliğin tehdit olarak görüldüğü dönemlerde ortaya çıkmıştır ve üç noktada ortaklaşmaktadır. Bunlardan ilki çalışmanın antropolojik bir kategori olması, yani insanın yaratıcı özgürlüğünü ifade eden bir faaliyet olarak ele alınması ve insanın

özünü oluşturmasıdır. İkincisi, çalışmanın toplumsal entegrasyonu sağlaması ve toplumsal bağın önemli bir öğesi olması, sonuncu özellik ise çalışmanın yabancılaşma alanından çıkarılması ve gerçek yüzüne kavuşturulmasıdır. Büyük oranda "emek" / "çalışma" üzerine yaşanan tartışmaların temeli bu son özellikte yatmaktadır. Aslında bu özellik "çalışma" olarak ifade edilen faaliyetlerin çeşitliliğine dayanmakta ve emeğin ikili doğasının dikkate alınmamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla emeğin ikili doğası dikkate alınmadığında yok edilmesi gereken bir faaliyet olarak karşımıza çıkabilen "çalışma"nın, özgürleştirici bir içeriğe kavuşturulmasının mümkün olduğu söylenebilir.

Emeğin İkili Doğası

Emeğin birbiriyle karşıtlık içerisinde olan iki boyutundan bahsedilebilir. Ancak kapitalizme ilişkin değerlendirmelerde bu iki boyut çoğu kez göz ardı edilmiş ve değer yaratan emeğe, yani soyut emeğe odaklanılmıştır. Marx (2011, 55) ekonomi politiği anlamanın çıkış noktasını oluşturmasından dolayı emeğin iki yönlü doğasını aydınlığa kavuşturmak gerektiğini vurgulayarak öncelikle metanın iki farklı yönüne vurgu yapar. Metanın bu iki temel özelliğini kullanım ve değişim değeri olarak adlandıran Marx'a göre, bir şeyin yararlı olması onu kullanım değeri haline getirirken, bu yararlılık metaya içkin olan özellikleriyle belirlenir. Bu anlamda metalar kullanım değerleri olarak farklı niteliklere sahipken, mübadele değerleri olarak farklı niceliklere sahip olabilirler. Yani bir metanın kullanım değeri bir yana bırakıldığında geriye yalnızca emek ürünü olma özelliği kalır. Bu anlamda meta onu kullanım değeri yapan fiziksel unsur ve biçimlerden de soyutlanmış olur. Marx, emek ürününün kullanım değerinden soyutlanarak soyut emeğe indirgenmesini şöyle ifade eder:

> Emek ürünü artık masa ya da ev ya da iplik ya da başka yararlı bir şey değildir. Tüm duyusal özellikleri yok olmuştur. O artık marangoz emeğinin ya da yapıcılık emeğinin ya da herhangi bir başka üretici emeğin ürünü değildir. Emek ürününün yararlı olma özellikleriyle birlikte, emeklerin bunlar aracılığıyla ortaya konan yararlı olma özellikleri de yok olur; dolayısıyla, bu emeklerin farklı somut biçimleri de yok olur; bunlar artık birbirlerinden ayırt edilemez olur; hepsi eşit insan emeğine, soyut insan emeğine indirgenmiş olur (Marx, 2011, 52).

Emek ürünlerinin kullanım değerlerinden ve dolayısıyla onları tanımlayan özelliklerinden soyutlanması, onu yaratan ve onları diğerlerinden farklı kılan insan emeğinin de öznel niteliklerini kaybetmesi ve soyutlanması anlamına gelir. Bu soyutlanma "çalışma"yı artık insanın kendisini ifade etmesini sağlayacak bir faaliyet olmaktan çıkarır ve insana yabancı bir etkinliğe dönüşür. Marx'ın emeğin ikili

doğasına odaklanarak, emeğin genel olarak tüm toplum biçimlerinden bağımsız olarak aldığı biçimle kapitalist toplumda aldığı biçim arasında bir ayrım yaptığı görülür. Bu ayrım temelinde emeğe atfedilen özellik, geçmişte bir yerlerde aranıp bulunacak bir öz olarak değil, gelecekte insanlar ihtiyaçlardan özgürleştiğinde ve "insanlar arası ilişkiye siper olan" meta ilişkileri ortadan kalktığında çalışmanın bir "ifade ilişkisi"ne dönüşmesi anlamına gelir. Dolayısıyla emeğin ikili bir doğaya sahip olması onun bir kısmının somut ve diğer kısmının soyut olduğu anlamına gelmez ya da emek bir aşamada somutken diğer aşamada soyut hale gelmez (Elson, 2005, 25). Bu kategoriler metada cisimleşmiş tek ve aynı emeğin farklı veçhelerini ifade ederler. Emeğin değer yaratan ve değer olarak ifade edilen toplumsal yönü soyut emektir (Rubin, 2010, 153). Bu nedenle kapitalist toplumsal ilişkiler soyut emeğin diğer emek biçimleri üzerinde kurduğu egemenlik tarafından belirlenir.

Emeğin ikili doğası kapitalist toplumu tanımlayan tüm yapı ve işleyişin de açığa çıkarılmasına olanak tanır. Emeğin soyutlanması ve bununla birlikte onu tanımlayan özelliklerinin ve öznel niteliklerinin ortadan kaybolması, aynı zamanda emek ürünlerinin eşitlenebilir bir değere sahip olduklarını söylemek anlamına gelir. Metaların değeri onların üretiminde harcanan emek gücü tarafından belirlenir. Ancak emek gücünün emekten koparılmasıyla başlayan süreçte emek gücüne ödenen ücretin yarattığı değerin altında olması, bir başka ifadeyle değeri yaratan işçinin aldığı ücrete karşılık gelen emek zamanından daha fazla çalışması, ödenmemiş emek zamanının artı değer olarak ortaya çıkması anlamına gelir. Üretim ile başlayan sürecin artı değerin realizasyonunu sağlayan bölüşüm ve tüketim ile tamamlanmasıyla birlikte toplumsal sermayenin genişleyerek yeniden üretimi de sağlanmış olur (Ercan, 2005, 37). Bu döngü, meta biçimi aracılığıyla metalarda "ölü" biçimde bulunan yabancılaşmış ya da soyut emeğin ve bu emeğin yarattığı değerin, sermaye olarak "canlı emeğe" hükmetmesini ve böylece sürecin devamlılığının sağlamasını olanaklı hale getirir (Cleaver, 2008, 116). Dolayısıyla üretilen artı değer, yalnızca sermaye birikiminin kaynağı değil aynı zamanda tüm kapitalist toplumsal ilişkilerin de kaynağıdır.

Soyut emek biçimine bürünen çalışmayı araçsallaştırılması bağlamında değerlendirmek de mümkündür. Çalışma faaliyeti içinde olan insanın doğrudan kendi ihtiyacını üretmek amacıyla değil, kendisinin üretmediği ihtiyaçlarını satın almak amacıyla emek gücünü işverene satması ve böylece kullanım değeri için değil

mübadele değeri için yani pazar için üretmeye başlamasıyla birlikte iktisadi akılcılaştırma da başlamış olur. Bu süreç emek gücünün daha fazla değer üretebilmesi için daha verimli çalışması anlamına gelirken, üretim etkinliğini gerçekleştiren kişi, çalışmasının ona sağladığı zevk ve hoşnutsuzluktan, etkinliği gerçekleştirmek için ortaya koyduğu çabadan, üretilen ürüne ilişkin duygusal ve estetik ilişkilerden soyutlanır (Gorz, 2007, 139). Soyut emeğin hâkimiyeti altında yapılan etkinliklerin tercihler ve zevkler için değil, belirli bir akılcılaştırma çerçevesinde yapılmasını beraberinde getirir. İnsanın gelişebilmesinin "çalışmaktan özgürleşerek" gerçekleşebileceğini savunan Gorz (2001), bir zorunluluk olarak çalışmayı "iktisadi amaçlar için çalışma"yla özdeşleştirir. Dolayısıyla "çalışma zamanı" ve "yaşam için zaman" ikiliği üzerinden hareket ederek araçsallaştırılmış çalışma için ayrılan zamanın mümkün olduğunca daraltılması ve böylece "üretici ve yaratıcı etkinlikler" için daha fazla zaman ayrılabilmesiyle insanın kendisini gerçekleştirebilmesine olanak tanınabileceğini öne sürer. Araçsal aklın hâkim olmadığı bir diğer "çalışma" yaklaşımını Sennett'de görmek mümkündür. Bir işi başka bir şey için değil yalnız o şey için yapmak anlamında "zanaatkâr" kavramını kullanan Sennett'e (2009) göre, her ne kadar bu kavram endüstri toplumunun gelişimiyle kaybolmakta olan bir hayat tarzını akla getirse de bu doğru değildir ve zanaatkârlık sürekli, temel bir insan dürtüsüne, el emeğinin ötesinde bütün insan uğraşlarına hitap etmektedir. Zanaatkârlık sürekli bir biçimde kendi iyiliği için bir görevi güzel yapma arzusuna işaret eder.

Emeğin ikili doğası dikkate alınmadığında, daha fazla artı değer üretimini ve dolayısıyla sermaye birikimini hedefleyen "çalışma" da bazen kişiyi geliştiren temel bir insan gereksinimi olarak algılanmaya ve anılmaya açık hale gelmektedir. Böyle bir yaklaşımla emeğin soyut biçimine bürünmesi ve dolayısıyla artı değer üretimi mesele edilmeden yaratılan değerin nasıl paylaşıldığına odaklanılmaktadır. Örneğin gelişme fikrinin kendisini sorgulamadan ekonomik gelişmenin çalışan insanların çıkarları doğrultusunda denetlenmesi ve örgütlenmesi gerektiğini vurgulayan Sayers (2008, 251) iş ve istihdam anlamında çalışmanın da temel bir insan gereksinimi olduğunu belirtir, fakat aynı zamanda çalışmanın bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmasının tarihselliğine de dikkat çeker. Çünkü çalışma ve kamusal alanda gerçekleşen diğer faaliyetler kaçınılmaz olarak yabancılaştırıcı değildir. Ancak bunu kapitalist toplumsal formasyondan ayrı olarak ele almamak gerekir. Çünkü Gorz'un (2007, 143) vurguladığı gibi, sınırlı ihtiyaçlarla üretim arasındaki bağı koparan "kapitalizmin

ruhu"dur ve çalışmanın amacı artık hissedilen ihtiyaçların tatmini değildir. Gorz'un çalışmalarına eleştirel bir yaklaşım getirerek iktisadi olarak akılcılaştırılabilen ve akılcılaştırılamayan etkinlikler arasında kesin bir ayrım yapmanın olanaksız olduğunu belirten Sayers (2008, 250) bu yaklaşımın piyasaya sınırlar koyarak özel alanı korumak anlamına geleceğini, bunun da mümkün olmadığını vurgular. Sermaye mantığı artı değer üretimini artırmak için her zaman yeni değerlenme alanlarına ihtiyaç duyar ve kapitalist olmayan ilişkileri yerinden ederken, "iktisadi olarak akılcılaştırıl(a)mamış" çalışmaları da dönüşüme uğratır. Bu nedenle kapitalist üretim biçiminde böyle bir sınırlamanın yapılmasının olanaksız olduğunu belirtmek gerekir. Dolayısıyla kapitalist mantık çerçevesinde tüm çalışma biçimlerinin zaman içerisinde soyut emeğin egemenliği altına girmesi söz konusudur. Ancak bu sürecin mutlak ve geriye döndürülemez olduğu anlamına gelmez. Çünkü emeğin bütünüyle soyutlanması söz konusu değildir; emek, bu tarihsel dönemde soyut emeğin egemen olduğu bir forma bürünmüştür, ancak bu bütünüyle soyut emeğe dönüştüğünü göstermez, egemenlik altında da olsa somut yönler barındırmaktadır ve gelecekte farklı bir biçim alması mümkündür.

Emek, çalışma ve iş kavramları, barındırdıkları anlam karmaşasından dolayı emeğin ikili doğasını ifade etmek için yeterli gelmemektedir. Emek kavramını insanın bütün yetilerini kapsayacak biçimde genişlettiği görülen Marx, emeği, insanın kendisini gerçekleştirdiği kapsamlı bir etkinlik olarak tanımlar. Ancak bu tanımlama emeğin kapitalist toplumda aldığı biçimden, yani soyut emeğin egemenliğinde olan emek biçiminden farklıdır. Dolayısıyla bu ikili doğayı ifade etmek için yeni kavramlara ihtiyaç vardır. Holloway (2011, 122) bu ayrımı yapabilmek ve insan varlığının her biçimde ortak olan bir insan etkinliği nosyonunu korumak için "eyleyiş" gibi daha genel bir terimin benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü ona göre "yararlı" kavramı da bir karmaşaya yol açmaktadır. Yararlı ve yararlı olmayan etkinlikler arasındaki belirgin ayrım aynı zamanda kapitalizme özgü araçsal aklın sahip olduğu bir niteliktir. Dolayısıyla Marx'ın belirttiği emeğin ikili doğasını vurgulamak için "soyut emek" ve "somut eyleyiş" kavramlarını kullanmak daha anlamlı görünmektedir.

Emeğin çifte doğasından hareketle etkinlik olarak, yaratıcı ve geliştirici bir eylem olarak emek ve kapitalizme özgü emek kavramları arasında yapılan ayrımda hata olduğunu düşünen Meda (2004) tarihin farklı dönemlerinde ve geleceğe yönelik

de uygulanabilecek bir tarih üstü iş ya da emek kavramının olmadığını vurgulamaktadır. Çünkü belirli bir tarihsel dönemde ortaya çıkan "çalışma"nın, doğduğu ve var olmaya devam ettiği biçim unutulmamalıdır. Benzer bir yaklaşımla Cleaver (2008, 192) günümüzde emeğin aldığı biçim olarak modern emeğin temel örgütlenme biçiminin sermayenin ürünü olduğunu ve onun damgasını taşıdığını vurgulayarak hem manifaktür hem de makine döneminde endüstrideki yararlı emeğin sermayenin ihtiyaçlarına uygun olarak kontrol edilmekte ve biçimlendirilmekte olduğuna dikkat çeker. Dolayısıyla bu şekliyle yararlı emek, kullanım değerinin olduğu kadar değerin ve aynı zamanda emek üzerindeki kontrolün de üreticisidir. Bu nedenle özgürleştirilmesi mümkün değildir ve emeğin mevcut biçimleri parçalanmalıdır (Cleaver, 2008, 192). Lenin'in kapitalist devlet üzerine yaptığı analizden yola çıkan Cleaver, devletin bu şekliyle ele geçirilemez ve kullanılamaz olduğunu dolayısıyla yıkılması gerektiğini, aynı durumun sermaye biçimleri altında bulunan yararlı emek için de geçerli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla emeğin dönüşümü hem nicel hem de nitel olmak zorundadır.

Tarihsel bir kavram olarak emek ve ona yüklenen anlamlar toplumsal değişim sürecine paralel olarak evrim geçirmiş ve günümüzde kullanıldığı biçimine kavuşmuştur. Toplumsal güç ilişkileri dolayımında tarihsel süreçte çalışma ve emeğin örgütlenmesinde yaşanan değişimler emeğe yüklenen anlamların da değişmesine neden olmaktadır. Elson'un (2005, 26) vurguladığı gibi tarihsel dönemleri birbirlerinden farklı kılan şey emek kategorilerinin nasıl temsil edildiği, yani nasıl göründükleridir.

Emeğin/ Çalışmanın Tarihsel Dönüşümü

Emeğin tarihsel dönüşümü, emeğin karşıtlık içinde ve çelişkili birliğini ifade eden somut ve soyut veçhelerinin mücadelelerle dönüşümü biçiminde özetlenebilir. İnsanlık tarihinin tüm aşamalarında emekten bahsetmek mümkünse de soyut emeğin egemenliği yalnızca kapitalizme özgüdür. Marx, belirli tarihsel dönemlerde gelişen kavramları başka dönemlerin olgularına uyarlamamak gerektiğini vurgular. Bu anlamda emek ya da çalışmanın aldığı temel biçimleri ya da işlevleri tanımlandığı dönemin ekonomi politik yapılanması çerçevesinde ele almak gerekir. Çünkü tüm tarihsel dönemlerden bağımsız bir çalışma ya da emek tanımı yapmak olanaklı olmadığından, çalışmaya içerisinde yer aldığı tarihsel dönemin ve üretim ilişkilerinin

dışında bir anlam atfetmek de mümkün değildir. Zira çalışmanın anlamı ve yerine getirdiği işlevler tarihsel süreç içerisinde büyük ölçüde değişim geçirdiği gibi, çalışmanın bugün yerine getirdiği işlevler farklı toplumsal yapılanmalarda ve farklı dönemlerde farklı biçimlerde ve farklı araçlarla yerine getirilmiştir (Meda, 2004, 31).

Somut Emeğin Egemenliği: Kapitalizm Öncesi Çalışma

Kapitalizm öncesi pek çok toplumsal yapıda homojen, türdeş emek kavramıyla ifade edilen bir faaliyet olmadığından bahsedilebilir. İnsanlar birçok faaliyetle meşgul olmalarına rağmen bu faaliyetlerin hepsini adlandıran çalışma, iş ya da emek gibi bir kavram kullanılmamaktadır (Meda, 2004, 206). Kapitalizm öncesi toplumlarda toplumsal yaşamın farklı bir biçimde örüldüğünü belirten Holloway (2011, 126), insan etkinliklerinin sahip oldukları somut biçimlerinden soyutlanmadan, hatta aksine bu somut biçimlere dayalı olarak bir araya getirildiğini vurgular. Yani mevcut toplumsal ilişkiler sistemi içerisinde toplumsal işbölümüne bağlı olarak insanlar birbirlerinin yararına iş yaparken, emeğinin toplumsallığı kendi özel vasfı olarak varlığını korur. İnsanlar ya yaptıkları işlerle, çiftçi, çoban ya da bulundukları toplumsal konumla köle, serf vb. adlandırılmaktadır. Pek çok Avrupa kültüründe ailelerin kasaplar, değirmenciler, aşçılar, fırıncılar gibi yaptıkları işlerle anılması ve dolayısıyla yapılan işlerin aile isimlerine yansıması da bu durumun tipik bir örneğidir (Huws, 2006, 47). Dolayısıyla genel anlamda ne çalışma kavramından ne de işçi gibi bir adlandırmadan söz etmek mümkün değildir.

Kapitalizm öncesi toplumlarda insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen ve toplumsal rollerini, statülerini belirleyen farklı mekanizmalardan bahsetmek olasıdır. İnsanların kendilerini karşılarında daha güçsüz hissettikleri doğa ve tanrı gibi varlıklar bu ilişkilerin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığı gibi, atalarından miras aldıkları gelenekler de toplum yaşamında oldukça belirleyicidir. İnsanların yaşamlarını yalnızca besin toplayarak ve avlanarak devam ettirebildiği ilkel topluluklarda bireyin varlığını sürdürebilmesi de ancak topluluğun üyesi olmasına bağlıdır. Dolayısıyla bu dönemde emeğin ortaklaşa kullanılması bir yaşama koşuluyken, bu yaşam biçiminde çocuklar, kadınlar, erkekler ve yaşlılar işbölümüne göre farklı görevleri yerine getirmişlerdir (Laçiner, 2007, 24). Ancak "çalışma" tarafından yapılandırılmayan bu toplumlarda faaliyetlerin amacı yalnızca ihtiyaçların karşılanması ya da birikim mantığıyla şekillenmediği için çalışma ve diğer faaliyetler

arasında bir ayrışma söz konusu değildir (Meda, 2004, 36-37). Dolayısıyla çalışma olarak tanımlanabilecek bir faaliyet insanların toplumsal yaşam içerisindeki genel faaliyetlerinden farklı bir yerde konumlandırılamaz.

Üretim ilişkilerinin değişmesiyle birlikte toplumsal işbölümüne bağlı olarak farklı çalışma biçimleri ve meslekler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemlerde toplumsal işbölümü ve mülkiyet ilişkilerinde yaşanan değişime paralel olarak sınıfsal farklılaşmaların da kendisini göstermesiyle birlikte çalışmanın anlamı, toplumsal yaşamdaki yeri ve örgütlenmesinde de bir değişim yaşanmaya başlamıştır. Marx ve Engels (2010, 41) işbölümünün gelişmesinin mülkiyet biçimlerini de geliştirip değiştirdiğini, işbölümünün her yeni aşamasının çalışmanın konusunu ve dolayısıyla insanların aletleri ve ürünleri bakımından kendi aralarında kurduğu ilişkileri de belirlediğini vurgular. Yaşanan değişimler daha önce tüm toplum üyelerinin yerine getirdiği bir faaliyet ve yaşamın bir parçası olan "çalışma"nın yalnızca belirli bir kesimin toplumun maddi yeniden üretimini sağlamak için yerine getirdiği bir etkinliğe dönüşmesine neden olmuştur. Köleci dönem olarak da tanımlanan bu dönemde çalışarak toplumun maddi yeniden üretimini sağlayan köleler, aynı zamanda satılarak ticaret konusu da olmaktadır.

Özellikle Antik Yunan toplumunda çalışma olarak adlandırılabilecek faaliyetler alçaltıcı görevlerle özdeşleştirilmiş olduğundan asla değer verilmemektedir (Febvre, 1995). Ayrıca toplumda gerçekleştirilen faaliyetleri ifade etmek için çalışma gibi tek bir kategori de kullanılmamaktadır. "Çalışma" olarak ifade edilebilecek maddi yeniden üretim faaliyetlerini yerine getiren kişiler genellikle kölelerdir ve bu faaliyetler oldukça olumsuz anlamlar taşımaktadır. Ancak bu faaliyetlerin olumsuz anlamlar taşımasının nedeni emeğe dayalı faaliyetler olmaları değil, kölelik ve tahakküm ilişkisine neden olmaları ve bu nedenle dışlanmalarıdır (Meda, 2004, 38-41). Burada temel mesele yapılan faaliyetin başka amaçlara hizmet için mi yapıldığı yoksa amacı kendi içinde mi saklı olduğudur. Dolayısıyla çalışmanın anlamı, şekillendiği tarihsel ve toplumsal dönemdeki işleviyle yakından ilişkilidir. Ücret karşılığı yapılan işler hatta zanaat, zorunluluğa bağlı olarak kendisi için değil de başka bir amaçla, örneğin para kazanma amacıyla yapılmasından dolayı mahkûm edilir. Zanaat ve benzeri işlerin aşağılanmasının bir diğer nedeni de "elle yapılan" bir faaliyet olmasıyla ilişkilidir (Febvre, 1995, 113). Eski Yunan'da yurttaşların özgür insanlar olabilmelerinin yolu zorunlu görevlerden azat olmalarından, yani çalışmaktan

özgürleşmelerinden geçmektedir. Eğer yetenekler sınırsızca geliştirilmek isteniyorsa amaçları dışarıda olan faaliyetler değil, amacı kendi içinde saklı faaliyetler gerçekleştirmek gerekmektedir.

Ortaçağın sonunda çalışma, hala tüm meslekleri içeren, nesne ve değer yaratan tek faaliyet olarak görülmemektedir. Bu dönemde ifadesini bulan çalışma, köylü ya da zanaatkârın çalışmasıdır, günlük ekmek ya da giysiyi karşılamayı amaçlayan ama zenginleşmeyi hedeflemeyen çalışmadır. Çünkü işçileri manifaktürlere kapatan büyük devrim henüz gerçekleşmemiştir (Meda, 2004, 59). Çalışmaya yüklenen olumsuz anlamın bu dönemlerde de devam ettiği görülmektedir. Febvre (1995, 110) Latince kökeni üç çatallı bir alet (tripalium) ile işkence yapmak anlamına gelen çalışmanın (travail), 17. Yüzyılda bile acı çekme, sıkıntı, bitkinlik anlamlarında kullanıldığını ifade eder. Köleci dönemde toplumun maddi yeniden üretimini sağlayan köle emeğinin yerine serf emeğinin geçtiği feodal dönemde kölelik ilişkisi yavaş yavaş ortadan kalkmakla birlikte, sömürü ve tahakküm ilişkisi devam etmekte, serfler üretim faaliyetinin büyük bölümünü efendileri için gerçekleştirmektedir. Ortaçağda toplumun savaşanlar, dua edenler ve çalışanlardan oluştuğunu belirten Huberman (2009, 11) çalışanların diğerlerini beslemek için üretim yaptığını vurgular.

Toprak mülkiyeti dolayısıyla egemenlik altında bulunan serf emeğinin dışında bu dönemde ortaya çıkan bir başka çalışma biçimi ise zanaatkârlıktır. Elle yapılan faaliyetler ya da daha genel olarak ifade etmek gerekirse bedensel emek, tarihsel süreçte zihin emeği karşısında aşağı bir faaliyet olarak değerlendirilegelmiştir. Temelde zihinsel ve bedensel etkinliklerin birbirlerinden koparılması güç olmakla birlikte, gerek Antik Yunan'da gerekse orta çağda "çalışma" olarak adlandırılabilecek bedensel faaliyetleri gerçekleştiren insanlar neredeyse insan olup olmama gibi bir ölçütle sınıfsal olarak diğerlerinden farklılaş(tırıl)mıştır. Ancak kapitalist üretim biçimi öncesine denk gelen süreçte kafa ve kol emeğini birleştiren farklı bir çalışma biçimi olarak zanaatkâr emeği kendisini gösterir.

Basit meta üretimi yapılan zanaatkârlığın erken dönemlerinde üretim araçlarının ve kullandığı hammaddelerin sahibi olan zanaatkâr, üretim faaliyetlerini ya kendi başına ya da büyük oranda aile üyelerinden birileri olan kalfa ve çıraklarla birlikte gerçekleştirmektedir. Her zanaatkârın üretim sürecinin bütününün bilgisine sahip olması ve kontrolünü elinde bulundurması söz konusudur. Dolayısıyla hem

beceri hem de ustalık gerektiren ve aynı zamanda kullanılan araçların ve malzemelerin de bilgisine sahip olmayı gerekli kılan bu çalışma biçimi kafa ve kol emeği arasındaki ayrışmayı da bir ölçüde ortadan kaldırmaktadır (Sayers, 2008, 53). Çünkü işbölümünün gelişmemiş olması o faaliyeti gerçekleştiren kişinin usta oluncaya kadar işin bütün süreçlerini öğrenmesini gerektirmiştir. Zanaatkâr, yalnızca üretim yapan kişi değil, aynı zamanda hammaddenin bulunmasından satın alınmasına, yanındaki çırak ve kalfalara işin öğretilmesinden üretilen ürünlerin satılmasına kadar tüm süreçlerde yer alan kişidir (Huberman, 2009, 127).

Zanaatkârlığı farklı kılan bir diğer özellik ise loncalar biçiminde güçlü bir örgütlenmeye sahip olmalarıdır. Bu örgütlenmeler, mesleğe girişlerin kontrol edilmesini sağladığı gibi, üretim ve emeğin düzenlenmesini, çalışma koşulları ve ücretlerin belirlenmesini denetlemek amacıyla çeşitli kurallar koymakta, böylece rekabet oluşmasının da önüne geçmektedir. Herhangi bir lonca örgütlenmesinde yer almayan kişinin iş kurması engellendiği gibi, mesleğini icra etmesi de söz konusu değildir. Yani zanaatkâr olabilmek için çıraklıktan başlayarak kalfalığa ve ustalığa uzanan uzun ve meşakkatli yolu geçmek gerekmektedir. Her emekçinin bütün çalışma seyrini tamamlamasının zorunlu olması, değişimlerin sınırlı olması, kentler arası ilişkilerin sınırlılığı ve nüfusun seyrekliği işbölümünün gelişmesini engellemiş ve usta olmak isteyen herkesin mesleğini tam olarak öğrenmesini gerekli kılmıştır (Marx ve Engels, 2010, 84). Emek süreci üzerinde kontrol gücüne de sahip olan zanaatkâr, aynı zamanda talebin kestirilebilir olduğu bir pazara yönelik üretim yaptığı için ne kadar üreteceğini de belirleyebilmektedir. Bu nedenle de kâr maksimizasyonu gibi bir derdi olmadığı için üretkenliğin artırılması ya da daha az maliyetle daha çok üretim gibi bir çaba içerisine de girmemektedir.

Ticaretin ve para ilişkilerinin gelişmesi, kendi kendisine yeterli küçük yerleşim birimlerinin artan ticarete paralel olarak kentlere dönüşmesi, kentler arası ilişkilerin artması, dünyanın çeşitli yerlerindeki zenginlik ve hammaddenin belirli bölgelerde yoğunlaşması, atölyelerin kurulması ve genişlemesi mevcut üretim tarzında çeşitli değişimler yaşanmasına neden olurken, çalışma biçimlerini, üretim ve emek sürecinin örgütlenmesini de önemli ölçüde dönüştürmüştür.

Soyut Emeğin Egemenliği: Kapitalizm ve Çalışma

İnsanlık tarihinin başından itibaren insanlar yaşamlarını sürdürmek için maddi yeniden üretim faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Bu faaliyetler tarihsel ve toplumsal koşullara bağlı olarak şekillenmiş, üretim, tüketim ve bölüşüm ilişkilerinde çeşitli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlerin en görkemlisinin kapitalizmle birlikte gerçekleştiği söylenebilir. Çünkü hem üretimin amacı hem de çalışmanın anlamı ve örgütlenmesi büyük dönüşümler geçirmiştir. Daha önce üretim faaliyetleri insanların üretim araçlarını kullanarak kendi ihtiyaçlarını karşılaması biçiminde gerçekleşirken, kapitalizmde ise bu amaç başkalarının tüketimine yönelik üretim faaliyetlerine dönüşmüştür. Kuşkusuz bu durum tarihsel süreçte farklı toplumsal yapılarda da görülmektedir. Burada ayırıcı olan üretim faaliyetinde yaşanan bu dönüşümün toplumsal ilişkilerin kurucu öğesi olarak ortaya çıkması, kâr amacı taşıması ve genelleşmesidir.

Üretimin kâr amacıyla gerçekleştirilmesi sermaye birikiminin sağlanmasını hedeflemektedir. Sermaye birikiminin temel kaynağı ise emeğin yarattığı artı değerdir. Dolayısıyla kapitalizmin tarihi, artı değerin yaratılması ve yaratılan bu değerin artırılmasına yönelik müdahalelerin tarihi olarak da okunabilir. Artı değeri artırmaya yönelik her müdahale üretim örgütlenmesinde, emek süreçlerinde ve çalışmanın anlamında değişim ve dönüşümlere yol açmaktadır. Dolayısıyla kapitalist toplumda iş/çalışma toplumsal yaşamın örgütleyicisi olarak ortaya çıkarken, gündelik yaşamı, yaşamları sürdürdüğümüz kurumları belirleyerek yön vermektedir (Dinerstein ve Neary, 2006, 13). Üretim sürecinin meta üretim sürecine, emek sürecinin de kapitalist emek sürecine dönüşmesiyle temel insani etkinlikler ve bir ifade biçimi olan emek, soyut emeğin egemenliği altına girmektedir. Emeğin soyutlanmasına karşı yürütülen her mücadele ise "somut eyleyiş" biçiminde kendisini ortaya koyarken, artı değerin yaratılmasına ve artırılmasına yönelik bir engel teşkil etmektedir.

Kapitalizmin veya emeğin soyut biçimine bürünmesinin belirli bir tarihte başladığını söylemek oldukça güçtür. Çünkü bir üretim tarzını belirleyen hâkim üretim tarzının yanında faklı üretim tarzlarını da görmek mümkündür. Günümüzde kapitalizmin geldiği düzeye rağmen feodal üretim ilişkilerine ait kalıntıları ya da yalnızca kullanım değeri için çalışma biçimlerini görmek mümkündür. Ancak soyut emeğin tarihini köylülerin ve serflerin topraklarından edildiği, Marx'ın "ilk birikim"

olarak adlandırdığı dönemle başlatmak anlamlıdır. Bu dönemde insanlar topraklarından ve üretim araçlarından koparılmış, böylece emek güçlerinden başka satacak hiçbir şeyi olmayan "özgür emekçiler"e dönüşmüşlerdir. Bu dönemde ortak kullanım alanlarının çitlenmesiyle birlikte topraklarından kovulan köylülere ve serflere emek güçlerini satmalarını sağlayacak biçimde "kapitalist çalışma" dayatılmıştır. Dolayısıyla çitlemeyi yalnızca toprakların çitlenmesi olarak kavramak yerine emeğin fabrikalara kapatılarak soyut biçimine büründürülmesi olarak kavramak mümkündür. Holloway'in (2011, 40) de vurguladığı gibi kapitalizm, tarih sahnesine çıkmasından bu tarafa ortak kullanılan şeylerin özel mülkiyete alınması anlamında bir çitleme hareketidir. Erken kapitalist dönemde toprakların çitlenmesi gibi, kapitalizmin gelişmesiyle birlikte ortak kullanılan tüm alanların, ortak yararların özel mülkiyete dönüştürülmesi de bir çitleme hareketi olarak adlandırılabilir.

Kapitalist "Çalışma"nın Doğuşu ve Manifaktürden Fabrikaya Emeğin Örgütlenmesi

Erken kapitalist dönemden fabrikaların kurulmaya başladığı sanayi kapitalizmine geçiş dönemine kadar yaklaşık iki yüzyıllık bir süreçte toplumsal ilişkiler değiştiği gibi, "çalışma" ve / veya emek örgütlenmesi de değişim göstermiş ve yaşanan çatışma ve çelişkilerle birlikte yeni biçimler kazanmıştır. Makinelerin üretime girmesi ise, hem üretim örgütlenmesinde hem de emek sürecinde köklü dönüşümlere yol açmış, işçinin işiyle, üretim araçlarıyla, ürünüyle kurduğu ilişkinin değişmesinde ve dolayısıyla çalışmanın toplumsal anlamının yeniden inşa edilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Kapitalist üretim biçimine özgü emek iki ana kaynağa dayanmaktadır. Bunlardan biri ekip biçtiği topraklardan kovulan ve üretim araçları elinden alınan köylüler ve serfler, diğeri ise kendine özgü bir şekilde üretimlerini gerçekleştiren zanaatkârlardır (Yurtsever, 2012, 75). Kırlardan kovularak topraklarından ve üretim araçlarından koparılan köylüler ve serfler şehirlere gelerek çeşitli zanaat dallarında çalışmaya başlamışlar, ancak Marx ve Engels'in (2010, 83) vurguladığı gibi emeklerine duyulan ihtiyaca rağmen karşılarında örgütlü bir yapı bulduklarından kendilerine verilenle yetinmek zorunda kalmışlardır. Üretim araçlarına sahip olmadıkları için yaşamak için emek güçlerini satmaktan başka hiçbir seçenekleri olmayan büyük bir kitle oluşmaya başlamış ve böylece daha önceki toplumsal

yapılanmalarda görülmeyen bir "çalışma" biçimi doğmuştur. Kölelik ve serflikten farklı olarak emekçi bütünüyle bir başkasına ait olmadığı ya da belirli günleri efendisinin hizmetinde geçirmediği için emek gücü üzerindeki tasarruf hakkı da kendisine aittir. Başka bir ifadeyle söyleyecek olursak, emek gücünün sahibi olan "özgür emekçi"nin onu satın almak isteyen bir başkasıyla daha öncekilerden farklı bir toplumsal ilişki kurmasıyla birlikte yepyeni bir çalışma ilişkisinin de temelleri atılmıştır.

Kırsaldan gelen çiftçiler ve şehirlerdeki zanaatkârların belirli atölyelerde toplanmasıyla birlikte elbirliğine dayalı üretim de tarih sahnesinde yerini almıştır. Artı değer yaratmanın önemli bir adımı olarak kapitalizmin temeli kabul edilen elbirliğine dayalı üretim "işin / çalışma"nın henüz parçalanmadığı bir dönemi anlatmaktadır. Bu üretim modelinde işçi, işini baştan sona takip edebilmekte, zihinsel ve bedensel olarak bir bütünlük göstermektedir. Braverman (2008, 83), geleneksel üretime kıyasla küçük değişiklikler içeren erken atölye tipi bu üretim biçiminde bir araya toplanan zanaatkârların geleneksel bilgi ve vasıflarını sürdürerek çalıştığını, dolayısıyla iş üzerindeki denetimlerinin de devam ettiğini vurgulamaktadır. Bir araya toplanma çalışma biçiminde herhangi bir değişime neden olmasa bile, toplu halde çalışmanın getirdiği bir takım sorunlar ortaya çıkmaya başlamıştır. İşyerinin bulunması, üretim dışındaki diğer faaliyetler, bağımsız çalışan zanaatkârların bir araya getirilmesi bile bir koordinasyonu gerekli kılmaktadır (Braverman, 2008, 84). Bunun yanı sıra üretim koşullarında yaşanan değişim çalışma koşullarını da ortaklaştırmakta, yeni çalışma ilişkileri yaratırken toplumsal ilişkilerde de değişimlere neden olmaktadır.

Bir kısmı aynı zamanda zanaatkâr da olan tacirlerin elinde birikmeye başlayan sermayenin yoğunlaşmasıyla birlikte, lonca örgütlenmesinin zayıf olduğu kırsal bölgelerde ve özellikle belirli bir beceri gerektirmeyen dokumacılık gibi işkollarında manifaktür gelişmeye başlamıştır (Marx ve Engels, 2010, 86-87). Marx'ın (2011) da vurguladığı gibi işçilerin tek bir kapitalistin patronluğu altında aynı türden bir meta üretmek üzere bir araya toplanmaları kapitalist üretimin çıkış noktasını oluşturur. Bu üretim sürecinde çok sayıda ve farklı emek araçları kullanılmıyor olsa bile, fazla sayıda işçinin bir araya gelmesiyle üretimin ritmi ve böylece emeğin denetimi mümkün olmuştur (Belek, 1997, 39). Her ne kadar zanaatkârların emek süreçleri üzerindeki denetimleri devam etse bile, hem zanaatkârların hem de kırdan kopup gelen köylüler ve serflerin emek güçlerinin tanımlanmış bir süre için satılması, bu

gücü satın alanın belirlenmiş bu sürede çalışanlar üzerinde bir denetim kurması anlamına gelmektedir. Yaratılan bu denetim mekanizmasıyla emek, farklı bir biçimde örgütlenmiş, çalışma saatlerinin de uzatılmasıyla birlikte üretkenlikte bir artış sağlanmış, böylece artı değer yaratılmasında önemli bir aşama kaydedilmiştir. İşgününün uzatılması ya da işin yoğunlaştırılmasıyla yalnızca mutlak artı değer üretiminin gerçekleştiği bu dönemi Marx, emeğin biçimsel olarak boyunduruk altına alınması olarak tanımlamıştır.

Manifaktüre geçişle birlikte emeğin üretim sürecindeki örgütlenmesinde çeşitli değişimler gerçekleşmiştir. Bağımsız üretim yapan zanaatkârları aynı çatı altında toplayan manifaktür üretiminde birbirlerinden farklı formları görmek mümkündür. Bunlardan biri, bağımsız zanaatlardan işçilerin, bir atölyede, tek bir kapitalistin denetimi altında birleşmesi, diğeri ise aynı ya da benzer işleri yapan çok sayıda zanaatkârın bir araya toplanmasıdır (Marx, 2011, 327-328). Her iki formda da zanaatkârlığa dayanan manifaktür üretimi zamanla değişirken, teknik anlamda da bir işbölümü gerçekleşmiştir. İşbölümünün derinleşmesi ve işçilerin giderek daha fazla bir biçimde makinaların uzantılarına dönüşmeye başlamaları maddi ve zihinsel üretimi birbirinden koparırken, işçiler yaratıcı yeteneklerini kaybetmeye başlamış, aynı işi aynı biçimde yapar duruma gelmişlerdir. Gelişen işbölümünü Marx şöyle tanımlamaktadır.

> Gerçek manifaktür, geçmişte bağımsız olan işçiyi sermayenin komuta ve disiplini altına sokmakla kalmaz, aynı zamanda işçilerin kendi aralarında da hiyerarşik bir kademelenme yaratır. …işçinin bir yığın üretken içgüdü ve eğilimini baskı altında tutma yoluyla tek bir parça işteki hünerini seradaki gibi geliştirerek, onu bir hilkat garibesi haline sokar; tıpkı La Plata devletlerinde kürk veya yağını almak için koca bir hayvanın boğazlanması gibi. Sadece özel parça işler farklı bireyler arasında dağılmakla kalmaz, bireyin kendisi de bölünür, bir parça işin otomatik motoru haline gelir… (Marx, 2011, 348)

Üretim araçları aynı kalmakla birlikte, emeğin üretim araçlarıyla olan ilişkisinde gerçekleştirilen düzenlemeler ve gelişen yeni işbölümüne paralel olarak üretim araçlarına sahip olmayan zanaatkârlar emek gücünü sermayeye satmadığı sürece iş yapamaz duruma gelmiştir. Manifaktür üretim ve gelişen işbölümüyle birlikte emeğin bu yeni örgütleniş biçiminde daha önce üretimin tüm aşamalarını gerçekleştiren zanaatkâr, üretken yeteneğinden zamanla uzaklaşmakta ve işin belirli bir parçasını gerçekleştirir hale gelmektedir. Emekte yaşanan bu türdeşleşme, soyut emeğin egemenliğine geçişte, yani artık belirli bir etkinliğin, kendisi olmaktan çıkarak giderek türdeş bir faaliyeti ifade edecek biçimde tek bir kavramla anılan “çalışma”/ iş

olmaya dönüşmesinde önemli bir adımdır. Çünkü somut eyleyişin bir biçimi olan "çalışma", artık başka bir faaliyetin, değişim değeri üretiminin aracı olarak araçsallaşmakta ve soyutlanmaktadır. Emeğin niteliğindeki bu değişim, aynı zamanda çalışanın kendisine, yaptığı işe ve ürettiği ürüne karşı yabancılaşmasının da temellerini atmıştır.

İnsanın biyolojik özelikleri nedeniyle işgününde belirli bir süre çalışabilmesi, yani çalışma süresinin sınırlı olması mutlak artı değeri daha fazla artırmayı olanaksız kılmaktadır. Ayrıca çalışma süresi üzerinde yaşanan mücadeleler dolayısıyla mutlak artı değerin daha fazla artırılmasının mümkün olmaması, kapitalistleri aynı çalışma süresiyle artı değeri artıracak yeni yöntemler geliştirmeye itmiştir. Çalışma süresi uzatılmadan hem gerekli emek zamanın artık zamana oranını azaltan hem de daha fazla değer yaratacak emek yoğunluğunu sağlamanın kapitalist açısından tek yolu canlı emek yerine ölü emek koymasıdır (Ercan, 1997). Yani teknolojinin ve makineleşmenin gelişmesidir.

Teknolojideki gelişmelerle birlikte, manifaktürde büyük oranda pek çoğu ayrı zanaatkârlarla gerçekleştirilen üretimin farklı aşamaları tek bir makinada birleştirilmiş ve işlerin aşamaları arasında zorunlu bir süreklilik ortaya çıkmıştır. Emek araçlarında yaşanan bu gelişme, emeğin örgütlenmesinde büyük bir değişime yol açmıştır. Makinalar pek çok zanaatçının yaptığı işin yerini alırken işbölümünün manifaktüre has özelliklerini yerinden etmiş ve emek üzerinde yeni bir denetim ortaya çıkarmıştır (Belek, 1997, 47). Teknolojinin gelişmesi ve makineleşmeye paralel olarak artan işbölümü emeğin üretkenliğini, dolayısıyla artı değer oranını artırarak sermaye birikimine ivme kazandırırken, emekçilerin sermayeye olan bağımlılığının artmasına ve yoksullaşmalarına neden olmuştur.

Artan sermaye birikimine paralel olarak fabrikaların ortaya çıkması, sanayinin büyümesi ve dolayısıyla kapitalizmin gelişmesi üretim örgütlenmesinde ve emek sürecinde köklü değişimler yaşanmasına neden olmuştur. Büyük makinaların geliştirilmesi daha önce küçük atölyelerde gerçekleştirilen üretimin atölyelerin birleştirilmesiyle oluşturulan fabrikalara taşınmasına neden olmuş, işçilerin ise yaş ve cinsiyet farkı gözetmeksizin tüm aile bireyleriyle birlikte bu fabrikalarda çalışmak zorunda kalmalarına yol açmıştır. Dolayısıyla ücretli emek sayısında büyük bir artış

gerçekleşirken, "çalışma" toplumsal yaşamda daha merkezi bir rol oynamaya başlamıştır.

Üretim araçlarında yaşanan gelişme ve teknolojik yenilikler, bir taraftan işçilerin, bu araçlar üzerindeki denetimlerini ve dolayısıyla emek sürecindeki bağımsızlıklarını sürekli olarak azaltırken, bu araçlara ve sahiplerine olan bağımlılıklarını artırmıştır. Marx (2011, 404), işçilerin üretim araçlarıyla kurduğu ilişkide yaşanan değişimi "manifaktürde ve zanaatçılıkta işçi aletten yararlanır, fabrikada ise işçi makinaya hizmet eder" sözleriyle ifade etmiştir. Dolayısıyla makinelerin üretim sürecinde belirleyiciliğinin artmasıyla birlikte, Marx'ın vurguladığı gibi, sermayenin emek üzerindeki biçimsel boyunduruğu mutlak boyunduruğa dönüşmüştür. Göreli artık değeri artırmaya yönelik tüm müdahaleler bu boyunduruğu derinleştirmekte ve soyut emeğin egemenliğini artırmaktadır.

Her ne kadar manifaktüre dayalı üretimle birlikte atölyelerde çalışmaya başlayan köylü ve zanaatkârların özgür emekçiye dönüşmesinden bahsedilmiş olsa da bu çalışma biçimlerinin belirli bir zorlamayla yapıldığını vurgulamak gerekir. Kapitalizm öncesi toplumsal yapılarda artık ürüne el konulması ekonomi dışı zora dayanmaktadır (Wood, 2003, 22). Ancak kapitalizme geçişle birlikte emek gücünden başka satacak mülkiyeti olmayan emekçinin artı değer üretim sürecine ekonomik zor dolayısıyla, yani aç kalmamak için girdiği varsayılır. Günümüzde insanların "ya iş ya hiçlik"[5] ideolojisi çerçevesinde disipline edildiği, aç kalmamak ve toplum dışına itilmemek için iş bulmak amacıyla mücadelelere girdiği göz önüne alındığında, bu yaklaşım hemen kabul edilebilir görünmektedir. Oysa ilk birikim döneminde yaşananlar sürecin ekonomi dışı zorun da yoğun bir şekilde kullanıldığını ve bu zora karşı büyük mücadelelerin yaşandığını göstermektedir.

Kapitalist üretim tarzı egemen oluncaya kadar, işçileşme ve dolayısıyla emeğin soyutlanması bir dizi yasal ve yasal olmayan zorlamayla hayata geçirilmiştir. Topraklarından koparılarak şehirlere gelen köylü ve serfler emeklerinin soyutlanmasına karşı direnç göstermişlerdir. Marx (2011, 704) alışık oldukları hayat tarzından uzaklaştırılan bu insanların disipline hemen uyum gösteremediklerini kısmen kendi eğilimlerinden kısmen de koşulların zorlamasıyla dilencilere, serserilere

[5] "İşini kaybedenin her şeyini kaybettiği" anlayışıyla işi kıt bir metaya ve ayrıcalığa dönüştüren ve işi elde tutmak için her türlü aşağılanmaya ve küçük düşürülmeye hazır olunması gerektiğini yaratan egemen toplumsal söylem (Gorz, 2001, 82).

ve soygunculara dönüştüğünü vurgular. Emeklerinin soyutlanmasına karşı dilenciliği tercih eden ve direnen bu insanlar yoksulluklarından ve serseriliklerinden dolayı sorumlu tutulmuş ve cezalandırılmışlardır. Dolayısıyla ilk birikim döneminde kapitalist toplumsal ilişkilerin gelişmesine paralel olarak genel anlamda çitlemeye karşı bir dirençten bahsedilebilir. Bu durum emeğin manifaktürlere, fabrikalara kapatılmasına, yani emeğin soyutlanmasına, Holloway'ın vurguladığı gibi, bir anlamda soyut emek biçiminde çitlenmesine karşı bir mücadeledir. "Meta biçimi"nin dayatılması ve buna karşı gelişen mücadeleler (Cleaver, 2008, 120-122) aynı zamanda sınıf mücadelesinin doğmasına ve yükselmesine yol açmıştır.

Yaşanan tüm mücadelelere rağmen "çalışma" kaçınılmaz bir süreç olarak ortaya çıkmıştır. Mutlak ve göreli artı değeri artırmaya yönelik müdahaleler, makineli üretime geçişle birlikte çalışma sürelerindeki uzama ve çalışma hayatında yaşanan zorluklar yaşanan mücadelelerin hem amacında hem de biçiminde bir değişimi beraberinde getirmiştir. Artık mücadelenin merkezinde "çalışma"nın kabul edilip edilmemesi değil, çalışma süresi, ücreti ve koşullarının nasıl olacağı vardır. Başka bir ifadeyle, soyut emek egemenliğini ilan etmiştir, ancak bu egemenliğin kapsamı üzerinde mücadele çetin bir şekilde sürmektedir. Dolayısıyla soyut emeğin egemenliği, yani "kapitalist işin dayatılması" sorgulanmasa bile, bu dayatmanın sınırları, süresi ve derecesi sorgulanmaya devam etmiştir.

Emek Örgütlenmesinde "Bilimsel" Dönem ve Çalışmanın Toplumda Merkezîleşmesi

Üretim sürecinde yeni bir emek örgütlenme modeli olarak Taylorizm, soyut emeğin somut eyleyiş üzerinde egemenlik kurabilmesi için önemli bir adımdır. Çünkü emeğin başka bir biçimde gelişmesini engellemek amacıyla en iyi nasıl denetim altına alınabileceğine ilişkin bir yaklaşım sunar. Uygulanan denetim sayesinde emek gücünü nasıl kullanacağı sahibinin kontrolünden çıkmakta ve bu güç, sermayesini genişletmek isteyen ve bu nedenle onu satın alan kapitalistin ihtiyaçları doğrultusunda daha iyi bir biçimde örgütlenebilmektedir. Her ne kadar Taylor'un çalışmaları "bilimsel yönetim" olarak anılıyor olsa da Braverman'ın (2008, 106) vurguladığı gibi "bilimsel yönetim"in araştırma konusu emek değil, emeğin sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda nasıl uyumlu hale getirileceğidir.

Taylorizmin öncü uygulamaları manifaktür üretimde görülmekle birlikte, 20. yüzyılın başında Taylor'un "bilimsel yönetim" adlı çalışmasıyla emek üzerindeki denetimin derinleştirilmesi, üretkenlik artışı sağlanması ve böylece artı değerin artırılması temel amaç olarak ortaya çıkmıştır. Manifaktür dönemde çeşitli biçimlerde işbölümü gerçekleşmiş olsa da işçinin beceri ve kapasitesi üretimde önemli bir rol oynamakta, bu nedenle işçinin el, ayak hareketleri ve hızı verimlilik artışını sınırlayabilmektedir (Aydoğanoğlu, 2011, 62). Taylorizmin "bilimsel yönetimi"yle emek sürecinin denetim altına alınması, çalışanların üretim süresince yaptığı hareketlerin sistematik hale getirilmesi, verimliğin ve dolayısıyla üretim kapasitesinin artırılması hedeflenmiştir.

Taylorizmin en temel üç ilkesinden biri, emek sürecinin uzmanlıklardan kurtarılması ve basitleştirilmesi, dolayısıyla üretim sürecinin parçalanması; ikincisi, düşünme sürecinin üretimden çekilmesi yani planlamanın merkezi düzeyde gerçekleştirilmesi, böylece planlama ve uygulamanın ayrıştırılmasıdır. Bu aynı zamanda kafa ve kol emeği arasında bir ayrımı beraberinde getirmekte, dolayısıyla düşünme ve eyleme arasındaki bağı da birbirinden koparmaktadır. Taylor (2011, 40) eski sistemde işçinin planlama faaliyetlerini kişisel tecrübesiyle gerçekleştirdiğini, yeni sistemle birlikte ise bu görevin bilimsel kurallara uygun olarak yönetim tarafından yerine getirileceğini vurgulamaktadır. Çünkü ona göre üretim yapan işçinin üretimin bilimsel tarafını geliştirebilmesi mümkün değildir. Taylor'un üçüncü ilkesi ise ikinci ilkeyi bütünler nitelikte işçinin yapacağı her aşamanın yönetimce planlanarak işçiye direktifler biçiminde verilmesidir. Bu süreç içerisinde işçi, yalnızca kendisine talimatlarla bildirilen görevleri yerine getirecek, işin diğer süreçleriyle ilgilenmeyecektir. Taylor işle ilgili herhangi bir kararın işçilere bırakılmasının yönetimin kendi kendini sınırlaması ve engellemesi anlamına geldiğini belirtir. Çünkü ona göre "insanlar doğası gereği tembeldir, ancak, en büyük tehlike hem çalışanların hem de yöneticilerin karşı karşıya kaldığı kaytarmadır. … " (Taylor, 2011, 25). Dolayısıyla emeğin soyut emek dışında farklı bir forma bürünmesinin engellenmesi için sıkı bir denetime tabi tutulması gerekir.

Taylor'dan önce de yönetimin çalışanlar üzerinde bir denetiminden bahsetmek mümkündür. Ancak bu denetim biçimlerinde çalışanın işi nasıl yapacağına doğrudan müdahale edilmezken, işlerin nasıl yapılacağı planlanmaktadır (Aydoğanoğlu, 2011, 64). Taylorizmde ise planlama ve uygulama tamamen birbirinden ayrıştırılmakta, işin

en basit parçasına kadar nasıl yapılacağı yönetim tarafından tasarlanmakta, uygulama ise işçiye kalmaktadır. Ansal'ın (1996) vurguladığı gibi, Taylorist uygulamalarla birlikte kapitalist emek sürecinde işçi her türlü beceriden, üretim bilgisinden ve zihinsel faaliyetten koparılmakta, vasıfsızlaştırılmakta, her türlü küçük parça işi yapar hale getirilmekte ve değersizleştirilmektedir. İşçiler bu süreçle birlikte yalnızca üretim araçları üzerindeki denetimlerini kaybetmekle kalmıyor, kendi emekleri, emek gücünün kullanımı üzerindeki denetimlerini de kaybediyorlar ve dolayısıyla işçinin kendi yaşam etkinliği üzerindeki denetimi de yok oluyor. Artık bu noktadan sonra "çalışma"nın anlamında büyük bir değişim yaşandığından bahsetmek mümkündür. "Çalışma", kişinin kendisini geliştirmesinin, ifade etmesinin bir yolu olmadığı gibi tamamen artı değer üretim sürecine tabi kılınmaktadır. Dolayısıyla Taylorist emek örgütlenmesi emeğin soyut biçiminin egemenliği için önemli bir aşama olmuştur.

Fordizm ise, Taylorizmin uygulama biçimi olarak ortaya çıkmış, adını Ford otomobil fabrikasında kullanılmasından almıştır. Fordizm kavramı, özellikle düzenleme okulu[6] tarafından, kapitalizmin ikinci dünya savaşı sonrası yöneldiği yeni bir sermaye birikim rejimini anlatmak için kullanılmaktadır. Fordizm, sermaye birikim rejiminin gereklerine uygun olarak ekonomik, siyasal, toplumsal düzenlemelerin de yapıldığı kapsamlı bir yapılanmaya işaret etmekle birlikte üretim sürecinde emeğin yeniden örgütlenmesinde, çalışmanın ve çalışmaya yüklenen anlamın değişmesinde önemli etkiler yaratmıştır.

Belek (1997, 48), Taylorizmi emeğin makine başındaki örgütlenmesi olarak tanımlarken, Fordizmi emekle birlikte makineli sistemin fabrika içerisinde yeniden düzenlenmesi olarak ifade etmektedir. Bütün işin en ince ayrıntılarına kadar planlanmasıyla her türlü işin standardize edildiği Taylorizm'de işçilerin makineler arasında gidip gelmeleri zaman kaybına ve verim düşüklüğüne neden olmaktadır. Fordist üretim örgütlenmesinde bunun önüne geçilmiş, makineler ve makinelerle birlikte işçilerin konumlanması yeniden düzenlenerek zaman kaybını minimuma indiren bant sisteminin düzenlenmesiyle verimlik artışı sağlanmış, dolayısıyla artı değer artışına gidilebilmiştir. Dolayısıyla işin standartlaşması, işbölümünün

[6] Kapitalizmin içsel dinamiklerinden kaynaklanan temel çatışma ve çelişkilerine rağmen, sermaye birikiminin sürekli olarak nasıl devam ettirildiği üzerine çalışmalar yapan ve bu sürekliliğin sürdürülmesinde ortaya çıkan düzenlemelere odaklanarak bu süreci geliştirdikleri kavram setleriyle açıklayan okulu ifade etmek için kullanılmaktadır.

derinleşmesi, planlama ve uygulamanın birbirinden koparılması gibi Taylorist ilkeler daha sistematik bir biçimde hayata geçirilmiştir. Ansal (1996)'ın vurguladığı gibi Fordizm, emek sürecinde yönetimin işçilerin becerilerine bağımlılığı ortadan kaldırılarak işçileri vasıfsızlaştıran bir dizi adımın mekanize olmuş bileşimi olarak tanımlanabilir.

Fordist üretim örgütlenmesinin Taylorizmden ayrılan en önemli özelliklerinden biri, Taylorizm'de yalnızca emek sürecinin teknik denetimine odaklanılırken, Fordizmde işçilerin çalışma dışı zamanları da planlanmıştır. Bu çerçevede işçilerin üretim dışında nasıl yaşayacakları, zamanlarını nasıl geçirecekleriyle ilgili gündelik yaşam üzerinde hegemonik bir denetim kurulmuştur. Aslında bu durum yeni sermaye birikim rejimine uygun olarak kurumsal ve toplumsal düzenlemelerin gerçekleştirilmesiyle ilişkilidir. Çünkü sermayenin değerlenme sürecine uygun olarak üretim örgütlenmesi ve emek sürecinde gerçekleştirilen değişimlerin hayata geçirilebilmesi için kurumsal ve hukuksal bir takım düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. "Çalışma" ekseninde yapılan bu düzenlemeler özellikle ücretli çalışmayı toplumda çok daha merkezi bir konuma taşımıştır.

Dolayısıyla daha önceki dönemlerden farklı olarak Fordist dönemde çalışma, toplumsal rollerin belirlenmesinde daha fazla öne çıkar olmuştur. Çünkü toplumsal olarak onaylanmış, belirlenmiş bir takım yeteneklerle tanımlanmış, tasdik edilmiş, yasalaştırılmış ve meşrulaştırılmış bir çalışma, ekonomik makinenin ve toplumsal sistemin işlevlerine uygun düşmektedir (Gorz, 2001, 81). Bu dönemde, çalışmanın somut koşullarının iyileştirilmesi, güvenceli kılınması, sağlık koşularının iyileştirilmesi, ücretlerin yükselmesi gibi gelişmelerle birlikte hizmet ve tüketime daha rahat ulaşılabilmesi yaşanan toplumsal ilişkiler sistemini daha yaşanılır kılmıştır. Böyle bir sistem içinde hem büyüme ve zenginleşme gerçekleşecek hem de refahın görece daha eşitlikçi bir biçimde dağıtılması söz konusu olacaktır. Bunun yollarından biri de, aslında kapitalizm koşullarında tam olarak mümkün olmasa da tam istihdamın sağlanması ve toplumun tüm kesimlerinin belirli bir ücret düzeyine kavuşturulmasıdır. Bu makinenin iyi işleyebilmesi için devletin bu döneme özgü bir biçimde örgütlenmesi de zorunlu olmuştur. Böyle bir sistem içerisinde emekçiler, ücretliler emeğin başka türlü örgütlenemeyeceği ve özgürleştirilemeyeceğini de hegemonik bir süreçte öğrenmişlerdir.

"Sosyal devlet"in kazanımlarıyla birlikte, "özgürleşmiş emek" ütopyası yerini, daha yüksek bir refah ve istihdam garantisinin sağlanması hedefine bırakmıştır (Meda, 2004, 137). Böyle bir ortam, herkese, kişisel duygusundan bağımsız olarak üzerine düşen toplumsal sorumluluğu yerine getirmesi anlamında yararlık duygusu yaşatırken, yaptığı işle, meslekle ve aldığı ücretle ve buna uygun olarak edindiği haklarla tanınma fırsatı da sağlamıştır. Toplumsal ilişkiler giderek daha fazla ticarileşirken ve dolayısıyla paraya ve değişime dayalı olarak örgütlenirken, toplum, ağırlıklı olarak ücretlilerden oluşmaya başlamıştır (Hirsch, 2011, 122). Bu dönemde içerilme mekanizması iş ve gelir dağıtımına dayandığı (Bora ve diğerleri, 2011, 16) için kamusal alanda var olabilmenin yegâne koşulu da iş sahibi olmak, yani çalışmaktan geçmektedir. Dolayısıyla ücretli emeğin bir kimlik edinimi çerçevesinde şekillenmesi ve tüm dünyaya yayılması ancak 20. yüzyılda mümkün olabilmiştir. Bu yüzyılda "profesyonel" olarak adlandırılan mesleklerin de ücretli olarak düzenlenmesi eğilimi görülmeye başlamıştır.

Makineleşmenin artması, işin parçalara ayrılarak merkezi olarak düzenlenmesi ve üretimin bu temelde örgütlenmesi vasıfsız işçi sayısında önemli bir artışa neden olmakla birlikte, bu dönemde işgücü yalnızca vasıfsız işçilerden oluşmamıştır. Üretim süreci tasarım, vasıflı işgücünün yaptığı işler ve vasıfsız işgücünün yaptığı rutin işler olmak üzere hiyerarşik kategorilere ayrılmıştır (Aydoğanoğlu, 2011, 69). İşgücünün emek süreci içerisinde hiyerarşik kategorilere ayrılması, çalışanların toplumsal konumlarında da belirleyici bir rol oynamaktadır. Temelde kafa ve kol emeği ayrışmasına dayanan ve bu ayrışma sonucu kafa emeği olarak tabir edilen profesyonel meslekler toplumda daha güçlü bir konum elde edilmesine olanak tanımış, toplumsal kimliğin kurucu bir öğesi olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle kamu hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde devletin önemli roller üstlenmesi, ücretlilik ilişkisiyle de düzenlenen kimi mesleklerin kamusal sorumlulukla birlikte daha önemli ve güçlü hale gelmesine de olanak tanımıştır.

1960'lı yıllarla birlikte insanların politik taleplerle ortaya çıkmaları, değişim değerinin egemenliğindeki çalışmanın bir sonucu olarak yaşamlarındaki yabancılaşmanın daha fazla katlanılabilir olmaması, farklı biçimlerde kendilerini ifade etmek istemeleri bir takım örgütlenmeleri ve karşı duruşları da beraberinde getirmiştir. Emeğin soyut biçiminin egemenliğine karşı mücadeleyi çeşitli şekillerde görmek mümkündür. İşçiler emek güçlerinin diğer metalar gibi satılmasına karşı somut

eyleyişlerini ortaya koyarken, bazen bunu bireysel olarak pasif bir direnişle göstermekte, bazen de örgütlü bir karşı duruş sergilemektedirler. İşçiler kaytarma, hatalı üretim ve sabotaj vb. eylemliliklerle her türlü denetim stratejisine karşı direnmişlerdir. Bu durum, çalışma koşullarının düzeltilmesi, emek süreci üzerinde daha fazla denetime sahip olmak gibi taleplerle soyut emeğe karşı somut eyleyişin kapitalist iş örgütlenmesi sürecindeki tezahürleri olarak değerlendirilebilir. Yaşanan bu gelişmelerin yanı sıra 1970'lerle birlikte artı değer oranlarında yaşanan azalma ve dolayısıyla sermaye birikim sürecindeki gerileme kapitalizmin bu döneminde yeni bir krizi haber verirken, krizden çıkma çabaları birikim rejiminde köklü değişimleri işaret etmiştir.

Emeğin Esnek Örgütlenmesi ve Çalışmanın Değişen Doğası

Kapitalizmin daha önceki dönemlerinde olduğu gibi 1970'lerde düşen kar oranlarını yükseltmek ve sermaye birikim sürecinin devamlılığını sağlayabilmek için artı değerin artırılmasının önündeki engellerin ortadan kaldırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu engellerden biri bir önceki sermaye birikim rejimindeki devletin sermaye dışı kesimlere yaptığı harcamalardır. Müftüoğlu (2003) neoliberal politikalarla birlikte sermayenin vergi yükünden kurtarılması amacıyla, devletin "sosyal devlet" döneminde sermayeden sağlanan vergi gelirleri ile oluşturulan kaynağın sermaye dışı kesimlere eğitim, sağlık gibi sosyal harcamalar yoluyla aktarılmasına dayanan "geliri yeniden bölüştürme" işlevinin tersine dönüştürülmeye çalışıldığını vurgulamaktadır. Bu alanlara yapılan harcamaların kısılması, aynı zamanda sermaye için yeni değerlenme alanları yaratılması anlamına da gelmektedir. Sermayenin genişleyerek yeniden üretiminin önündeki bir diğer engel ise emek maliyetlerinin yüksek olduğu tespitidir. Artı değerin en üst seviyeye çıkarılabilmesinin temel koşullarından biri emek maliyetlerinin en alt seviyeye çekilmesidir. Dolayısıyla sermaye birikim sürecinin devamı için yeni bir üretim örgütlenmesine ve buna uygun bir emek rejimine ihtiyaç duyulmaktadır. Üretimin bu yeni örgütlenme tarzını tanımlayan temel terim ise "esneklik"tir.

Bu yeni üretim örgütlenmesinin hayata geçirilmesi için ileri sürülen gerekçelerin bir önceki dönemle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Üretimde yaşanan zaman kaybı ve verimlilik düşüklüğü ön plana çıkarken, bunu aşmanın yolları farklılaşabilmektedir. Standart üretime dayalı bant sisteminin geçerli olduğu Fordist

üretim örgütlenmesinin katı olduğu vurgusundan hareketle, Post-fordist olarak da adlandırılan bu yeni dönemde, üretimin piyasadaki değişimlere cevap verebilecek biçimde esnetilmesinin yanısıra girdilerin farklılaşmasına yol açabilecek, kolaylıkla değiştirilebilir bir teknolojiye sahip yeni bir üretim örgütlenmesine geçilmesi gündeme gelmiştir (Harvey, 1999). Mikro teknolojilerin etkisiyle esnekleştirilen üretim örgütlenmesiyle katı yapıdan kaynaklanan zaman kaybı ve kalite düşüklüğüne sebep olan sınırlılıklar aşılabilecek, buna ek olarak Fordist emek örgütlenmesinin yol açtığı yabancılaşma sorununun da üstesinden gelinebilecektir.

Esneklik, hem üretim alanında hem de onunla ilişkili olan bütün yapılarda bir değişimi beraberinde getirmektedir. Bir taraftan üretim aşamalarının parçalara ayrılması ve üretim alanında emeğin çok yönlü esneklikle donatılması anlamına gelirken, diğer yandan çalışanların yeni istihdam biçimlerini ifade etmek için kullanılmaktadır (Belek,1997, 54-55). Bir başka yönden ise üretim sürecine yatırılan sermayenin geri dönüş hızını artırmak için insan ve metaların zaman açısından etkin kullanımını da gündeme getirmektedir (Ercan, 1997). Dolayısıyla esneklik Ercan'ın (1997) vurguladığı gibi, yalnızca mekânsal, sayısal ve işlevsel değil, bir bütün halinde sermaye birikim koşullarının esnekliğidir ve kapitalizmin başından beri sermaye birikimine engel olan katılıklar sürekli olarak esnekleştirilirken sermaye birikimi için uygun yeni uygulamalar başlatılmaktadır.

Dünyanın farklı bölgelerinde farklı şekillerde örgütlenen esnek üretimle birlikte çalışmanın doğasında da bir değişim yaşandığı kimi yazarlarca vurgulanmaktadır. Çalışmada yaşanan değişime olumlu yaklaşımlardan en fazla öne çıkanı, yeni emek örgütlenmesiyle birlikte emeğin yaratıcı bir biçim kazandığı, Fordist dönemdeki tasarım ve uygulama arasında mevcut olan kopmanın ortadan kalktığı ve böylece çalışmanın "yeni zanaatkârlık" olarak adlandırılabilecek bir biçime büründüğüne ilişkindir. Örneğin Piore ve Sabel (1984) esnek uzmanlaşma olarak adlandırdıkları üretim örgütlenmesinin amaçları doğrultusunda üretimin bilgisayarlaşmasıyla birlikte Taylorist-Fordist dönemdeki emek ve teknoloji örgütlenmesinden kaynaklanan emeğin makineye tabiiyet durumunun tamamen değiştiğini, makinenin insanın kontrolüne girdiğini ve bu sürecin insanın üretim süreci üzerinde yeniden denetim kurmasını sağladığını, böylece yaratıcılığın, fiziksel ve entelektüel kapasitenin gelişebileceğini öne sürmüşlerdir. Onlara göre zanaatkârlık

döneminde gözlenen kafa ve kol emeğinin bütünleşmiş yapısı ve üretimin bütünlüklü süreci bilgisayarlı üretimle birlikte yeniden ortaya çıkmıştır.

Bir diğer esnek üretim biçimi özellikle Japonya'da ortaya çıkan ve daha çok büyük ölçekli işletmelerde geçerli olan "yalın üretim modeli"dir. Bu modelde büyük ölçekli üretimden tamamen vazgeçilmezken, kitlesel üretimin getirdiği hantallık ve olumsuzluklardan ve zaman kaybından kurtulmak hedeflenmektedir. Bu nedenle üretimin esnekleştirilmesinin önünde engel oluşturabilecek üretim bölümleri "alt sözleşme", "taşeronlaştırma" gibi uygulamalarla üretim dışına çıkarılmakta, daha doğrusu yan üretim ilişkileri kurularak daha küçük işletmelere devredilmektedir. "Sıfır hatalı üretim" ve "toplam kalite kontrolü"nün öne çıktığı yalın üretimde, Fordist üretimden farklı olarak işçinin çok yönlü bir biçimde farklı görev ve işlevleri yerine getirebilmesi istenirken, üretimin artırılabilmesi ve verimliliğin sağlanabilmesinde işçilerin sorumluluk almaları ve yaşanan aksaklıklara çözüm üretmeleri için bir araya gelerek toplantılar yapmaları beklenmektedir. Bu yöntemlerle işçilerin işletmeye karşı aidiyet duygusu ve bağımlılık geliştirmesi sağlanmaya çalışılırken, aynı zamanda sendikal örgütlenmeler de engellenmektedir. Toplam Kalite Yönetimi ekseninde kalite çemberleri uygulamalarıyla işçilerin yönetime katıldıkları, sorumluluk almalarının sağlandığı ve çok yönlü işlevleri dolayısıyla becerilerinden yararlanıldığı ifade edilerek daha vasıflı oldukları iddia edilmektedir.

Esnek üretim örgütlenmesi ekseninde yürütülen vasıf tartışmalarının temelde emek piyasalarındaki farklılaşmayla ilişkili olduğu, merkez ve çevre ikiliği ekseninde şekillendiği söylenebilir. Emek piyasasının farklı bölümleri için farklı vasıflara sahip çalışanlar istihdam edilmektedir. "Esnek uzmanlaşma"ya dayalı üretim örgütlenmesinde "merkez" ana firmada az sayıda iş güvencesine sahip vasıflı işçiye ihtiyaç duyulmakta ve bu işçiler kavrayış ve uygulamayı birleştirebilecek biçimde çalışmalarını örgütlemektedir (Ünal, 1996, 128-131). "Çevre" olarak tabir edilen işyerlerinde ise güvencesiz koşullarda ya da evde çalışan çok daha fazla sayıda vasıfsız işçi bulunmaktadır. Dolayısıyla teknoloji yoğun ve bazı kilit sektörlerde iş gücünün yeniden vasıflandırılması söz konusuyken, üretim ve hizmetin standart olduğu alanlarda ve ekonomik açıdan marjinal sektörlerde vasıfsızlaşma giderek yoğunlaşmaktadır (Hirsch, 2011, 143). Bu anlamda yeni dönemde çalışanların bir bütün halinde vasıfsızlaştığından ya da vasıf kazandığından bahsetmek zordur.

Dolayısıyla esnekleşmeyle birlikte işçilerin vasıf kazandığı savı, daha çok ileri teknolojinin kullanıldığı işyerlerindeki çekirdek bir işgücüyle sınırlıdır.

İstihdam biçimlerinde yaşanan esneklik uygulamalarıyla birlikte bir önceki yoğun sermaye birikim rejimindeki tam zamanlı ve sürekli istihdam biçimi yerini farklı ve belirli bir standardı olmayan istihdam biçimlerine bırakmakta, çalışma daha güvencesiz ve istikrarsız bir hal alırken, koşulları giderek kötüleşmektedir. Avrupa'da 1970'lerin ortalarında çalışanların yaklaşık % 80'i süresiz iş sözleşmesine sahipken günümüzde üçte ikiden fazlası süreli ve geçici bir sözleşmeyle çalışmaktadır (Bora ve diğerleri, 2011, 22). Bununla ilişkili olarak kısa süreli, geçici ve yarı zamanlı çalışma biçimleri giderek yaygınlaşmaktadır. Dolayısıyla bu yeni dönemde çalışma biçimleri değişirken ve yeni meslekler ortaya çıkarken, mevcut çalışanlardan da yeni vasıflar geliştirmesi beklenmektedir.

Anakronizme düşmeden ifade etmek gerekirse, kapitalizmin ilk dönemleri ve bugünün yeni kapitalizminin emek rejimleri arasında esnekleştirme ve hukuksuzlaştırılma anlamında büyük benzerlikler olduğu görülmektedir. Esnekleşme ve güvencesizleşmeyle birlikte çalışma koşulları giderek kötüleşirken, çalışma yeniden "acı veren bir faaliyet"e dönüşmektedir. Yaşanan değişimler bir bütün halinde çalışanlar kitlesinde bir türdeşleşmeye yol açarken, meslek yapılarında da büyük değişimler yaşanmasına neden olmaktadır. Zanaat temelli mesleklerin fabrikaların ortaya çıkmasıyla birlikte yok olmaya başlaması ve işçileşmeye benzer eğilimlerin günümüzde profesyonel mesleklerde yaşandığı ifade edilebilir. Kapitalizme içkin olan bu durum mesleklerin korunaklı duvarlarını yıkarken, çalışanlar birbirlerinin yerini kolaylıkla alabilecek bir kitleye dönüşmektedir.

Yeni kapitalizmde yaptıkları işlerden bağımsız olarak çalışanlardan beklentiler büyük oranda ortaklaşmaktadır. Bu yeni dönemde esnekliğin ön plana çıktığını vurgulayan Sennett (2005) bu beklentileri her an değişime hazır olmak, sürekli risk almak, yeni bilgi ve beceriler kazanmak biçiminde sıralarken, bu dönemin sloganını "uzun vade yok" olarak ifade etmektedir. İstihdam biçimleri ve çalışma yaşamında gerçekleşen değişimler bunlarla sınırlı kalmazken çalışmanın doğasını da değişime uğratmaktadır. Güvencesizlik, geçicilik ve yüzeysellik, beyaz yakalı işler dâhil olmak üzere yeni çalışma biçimlerinin özellikleri olarak ortaya çıkarken, çalışma kültürünün de bu çerçevede şekillenmesine neden olmakta, daha önceden mevcut olan işyeriyle

özdeşleşme, güven, sadakat ve çalışmayla kimlik edinimi gibi öğeleri ortadan kaldırmaktadır.

Çalışmanın artık kimliğin kurucu bir öğesi olmaktan çıktığına yönelik iddialarla birlikte insanların kendilerini başka şekillerde ifade edebilecekleri ve bu esnek koşullarda daha fazla özerk olabilecekleri biçiminde ortaya çıkan söylem son dönemlerde övgüyle karşılansa da, insanlara "yön duygusunu kaybettiren" bu yeni çalışma anlayışı, "somut eyleyiş" için yeni olanaklar yaratmak bir yana soyut emeğin egemenliği altında yaşamın tamamının yabancılaşmasına yol açmaktadır. Sermayenin emek üzerindeki denetimi artarken, yaşamın neredeyse tamamının "çalışma" ekseninde kurulması dayatılmaktadır. Sürekli iş değiştirme, görevler ve mekânlar arasında hareketlilik uzun vadeli bir iş ve meslek edinimini engellerken, böyle bir "şansa" sahip olabilenlerin yaşamlarını "çalışma" ekseninde kurmalarını gerekli kılmaktadır. Gelişen teknolojiyle birlikte çeşitli kesimler için her an her mekânda çalışabilmenin önü açılırken, sermayenin denetim alanı genişlemekte ve işyerinden yaşamın her anına ulaşabilecek düzeye ulaşmaktadır. Diğer yandan güvenceli koşullardan yoksun çalışanlar maddi yeniden üretimlerini sağlayabilmek için farklı işler arasında mekik dokumaktadırlar. Böyle bir çalışma temposu işten atılma kaygısıyla da birleşince dayanışmanın ve sendikalaşmanın önünde de büyük engeller oluşturmaktadır.

Fordist dönemde toplumsallaşmanın merkezinde olan ve toplumsal kimliklerin oluşumunda önemli bir rol oynayan çalışma, günümüzde ideolojik anlamda bu rolün yine çalışmaya ve mesleğe bağlı olduğu imgesini sürdürse de yaşanan gelişmeler buna çok fazla izin vermemektedir.

ÖĞRETMEN EMEĞİ VE DÖNÜŞÜMÜ

Kapitalizmin gelişim seyri içinde kimi işlerin toplumsal statüsünün yükseldiği ve sahip olduğu bazı özellikler nedeniyle diğer işlerden farklılaştığı görülmektedir. Özellikle emeğin kendi içinde bölünmesini ifade eden ve kapitalist üretim biçiminde kafa ve kol emeği olarak ortaya çıkan ayrışma temelinde, bu iki emek türü arasında önemli farklılıklar oluşmaktadır. Örneğin "beyaz yakalı işler" kapsamında değerlendirilen profesyonel meslekler, kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak zamanla güç kazanmış ve kimi özellikleriyle diğer işlerden ayrış(tırıl)mıştır. Ancak kapitalist üretim koşullarında yaşanan dönüşümler, bu farklılıkların azalma eğilimine

girdiğini göstermektedir. Sermayenin genişleyerek yeniden üretimine bağlı olarak tüm toplumsal ilişkiler yeniden şekillenirken, beyaz yakalı işleri de kapsayacak şekilde tüm emek biçimlerinde önemli değişimler yaşanmaktadır.

Diğer meslekler gibi öğretmenlik de, kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak çeşitli tarihsel dönemlerde güç kazanmış ve kimi özellikleriyle diğer işlerden ayrışmıştır. Son yıllarda meslek yapılarında ve mesleki kimliklerde gözlenen köklü dönüşümlerin en çarpıcı biçimde yaşandığı mesleklerden biri de öğretmenliktir. Tüm çalışma biçimlerinde olduğu gibi öğretmenlikte de sınırların, norm ve değerlerin yeniden tanımlandığı bir dönüşüm süreci yaşanmaktadır. Bu süreçle birlikte, özneler arası ilişki, kendinden verme gibi özellikleri dolayısıyla özel bir emek biçimi olarak tanımlanabilecek öğretmenliğin, tüm toplumsal özelliklerinden soyutlanarak türdeşleşti(rildi)ği gözlenmektedir. Bu çerçevede öğretmen emeğinin de tıpkı kol emekçilerinin "esneklik" ve "güvencesizlik" ekseninde yaşadığı değişimlere paralel değişimler geçirdiğini, ama kendine has kimi özgüllükler taşıdığını vurgulamak gerekir.

Öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm, eğitimde ve eğitimin içinde yer aldığı toplumsal formasyonda yaşanan dönüşümden ayrı bir biçimde ele alınamaz. Dolayısıyla günümüzde öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün anlaşılabilmesi hem tarihsel olarak öğretmenliğin inşasının hem de günümüzde değişen kapitalist toplumsal ilişkilerle birlikte eğitimin değişen yapı ve süreçleri çerçevesinde bu emek biçiminde yaşanan dönüşümün anlaşılabilmesiyle mümkündür.

Aşağıda, öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm tarihsel ve kuramsal yönleriyle değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen Emeği: Tanım ve Kapsam

"Emek" kavramıyla ifade edilen eylem ve etkinliklerin çeşitliliği dolayısıyla kavrama yüklenen anlamlardaki muğlaklık, belirli bir alandaki uzmanlık ekseninde şekillenen faaliyetleri ifade etmek için kullanıldığında daha fazla artabilmektedir. Örneğin "öğretmen emeği" kavramlaştırması, salt iktisadi bir tanımlamayla bir üretim faktörü olarak ele alınabileceği gibi, toplumsal değişimdeki rolüyle ilişkili olarak, davranış ve alışkanlıklar kazandırmayı, yetiştirmeyi, toplumsallaştırmayı, kültürel aktarımı; insanın, insanlığın, toplumun değişmesine katkıyı ya da insanda var olan

kapasitenin karşılıklı bir etkileşimle ortaya çıkarılmasını ifade eden anlamlara da gelebilmektedir. Pek çok faaliyet gibi öğretmenlik de "iş", "çalışma", "emek", "meslek" biçiminde adlandırılabilmektedir. Her ne kadar bu kavramlar çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılsa da, faaliyetlerin tanımlanmasına ilişkin olarak ortaya çıkan bu adlandırmalar çeşitli kuramsal yaklaşımların bilgi birikiminden süzülerek gelmektedir. Bu çok anlamlılığı aşmak için Arendt'in "emek" tanımından yola çıkarsak, öğretmen emeği, öğretmenin yalnızca maddi yeniden üretimini gerçekleştirmesinin, biyolojik varlığını sürdürmesinin, yani geçimini sağlamasının bir aracıdır ve toplumsal işbölümü içerisinde üzerine düşen rolü yerine getirmesiyle anlamını bulur ve bu nedenle de araçsallaşır. Oysa aynı yaklaşım çerçevesinde öğretmenliği bir "iş" olarak tanımladığımızda, "sonuçları hemen tüketilmeyen" ve "dünyaya nedensellik sağlayan" bir anlam ortaya çıkar ki, bu yaklaşım öğretmenliğin doğasını ortaya çıkarmak açısından çok daha anlamlıdır. Çünkü bir "iş" olarak öğretmenlik, dünyaya kalıcı katkılar sunar. Öte yandan yine Arendt'in terminolojisini kullanarak öğretmenliği bir "eylem" olarak tanımlamak da mümkündür. "Muktedir olma" halini anlatan "eylem", Gambetti'nin (2007) vurguladığı gibi, zorunluluk yüzünden sürekli tekrarlanan (emek) ya da önceden tasarlanmış çeşitli kalıplara uygun olarak ifa edilen davranış (iş) değildir. Eylem, insanlar arası anlam dünyasının kurulmasında rol oynar ve özgürleşmeyi çağrıştırır. Bu anlamda bir praksis olarak öğretmenlik eylemi, bilinçli bir faaliyet olarak özgürleştirici bir praksise dönüşme potansiyelini içinde taşır. Tüm bu tanımlamaların öğretmen emeğinin doğasına içkin olduğunu vurgulamak gerekir. Ancak bu içkinlik, tarihsel ve toplumsal koşulların belirlenimlerinden muaf olmadığı için hangi tanımın öne çıkacağı ya da hangisinin egemen olacağı bu koşullar ve bu koşullarla birlikte insan öznenin failliğiyle belirlenir. Dolayısıyla öğretmenlik, hem geçim sağlamanın bir aracı, hem "dünyaya nedensellik sağlayan" bir iş hem de yaratıcı, dönüştürücü bir eylemdir.

Marx'ın emeğin ikili doğasına yaptığı vurgudan hareket edersek, öğretmen emeğinin de bu ikili doğanın karşıtlık ve mücadelesi ekseninde içerik ve biçim kazandığı ifade edilebilir. Hatta bu ikili doğa, öğretmen emeğinin şekillenmesinde çok daha kritik bir rol oynamaktadır. Çünkü değer yaratabilen tek meta olan emek gücünün toplumsal yeniden üretim sürecinde işlev gören öğretmen emeğinin, soyut emeğin egemenliğinin inşasında yer almasıyla birlikte soyut formuna bürünmesi söz konusu olur. Diğer yandan öğretmen emeği, bu süreci tersine çevirme, emeğin farklı

bir şekilde gelişmesine katkı sunma gibi "somut eyleyişleri" bağrında taşır. Bu çerçevede emeğin karşıtlık ve mücadele içerisinde olan soyut ve somut veçheleri, öğretmen emeği söz konusu olduğunda çok daha önemli bir değer taşır. Öğretmen emeğinin ikili doğasını açıklığa kavuşturabilmek için, eğitimin birbiriyle taban tabana zıt ama birlikte var olan iki anlamından bahsetmek gerekir.

Türkçe'de "eğitim" anlamına gelen İngilizce'deki "education" sözcüğü, amaç ve anlamları dolayısıyla birbiriyle karşıtlık içerisinde olan ve bu nedenle de bir araya gelmesi imkânsız gibi görünen, ancak yazılış ve okunuşları itibarıyla birbirine benzerlik gösteren Latince iki sözcükten türemiştir (Craft, 1984; Billington, 1997). Bu sözcüklerden biri, öğreneni bir iş ya da meslek edinimiyle bağlantılı olabilecek şekilde farklı amaçlara ulaşmak için bir takım özel beceriler edinmesini sağlayan "talim ettirme", "kalıba dökme", anlamına gelen "educare"dir. Bu eğitimin amacı, bireyin endüstrinin gerektirdiği niteliklerle donanmış bir emek gücü, mevcut toplumsal yapıya ve devlete uygun iyi bir yurttaş ve piyasa değerlerini içselleştirmiş bir tüketici olarak yetiştirmesi ekseninde şekillenmiştir (Özsoy, 2002). Böyle bir eğitimin içeriği de, amacıyla ilişkili olarak araçsal ve faydacı bir yaklaşıma dayanacak, süreçten çok sonuçlara odaklanacaktır. Diğeri ise "dışarı çıkarma" anlamına gelen "educere"dir. Bu ilke temelinde şekillenecek bir eğitim, herhangi bir araçsal nedene dayanmaksızın öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmesine olanak tanıyacak, kişisel olarak özerkleşmelerini sağlayacak bir yetkinleştirme sürecidir. Bu eğitimin amacı terbiye etmekten farklı olarak, bireyde özerk bir biçimde kendi sorumluluğunu üstlenme, yani bireyi kendisi, öteki ve dünyayla olan ilişkisinin öznesi kılma kapasitesini ortaya çıkarmaktır (Gorz, 2001). Ancak böyle bir yolla işlevselci yaklaşımda öne çıkan eğitimin yeniden üretim işlevi aşılabilir ve dönüştürücü potansiyeli açığa çıkarılabilir. Böyle bir eğitim süreci içinde edinilecek fikir ve beceriler, yalnızca hizmet edeceği amaç gibi dışsal nedenlerle değil; kendileri ve edinim süreci değerli olduğu için, yani bireye içsel nedenlerle izlenir. Çünkü ancak bu yolla insan kendi potansiyelini kavrayabilir, yeteneklerini keşfedebilir ve çok yönlü bir biçimde gelişebilir. Özsoy'un (2002) vurguladığı gibi insanın "yapma" becerilerinde değil, "olma" becerilerinde mükemmelleşmeye çalışması, "educere" anlamında bir eğitimin yaratacağı durumu özetlemektedir. "Educare" yaklaşımı çerçevesinde "iyi işçi" ve "iyi vatandaş" yetiştirme çerçevesinde şekillenen eğitimin

aksine, böyle bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilerle ne yapılacağı, hangi amaçlara ulaşılacağı soruları da anlamlarını yitirmektedir. Çünkü sürecin kendisi değerlidir.

Yapılacak kısa bir gözlemle bile, eğitimin dayandığı bu iki anlamın, birbiriyle karşıtlık içerisinde olmasına rağmen bir arada var olabildiğini, ancak mevcut egemenlik ilişkilerinin eğitimin amaç, içerik ve uygulamalarını şekillendirdiğini söyleyebiliriz. Eğitimin en temel aktörleri olarak öğretmenlerin bu süreçteki rol ve işlevlerinin de bu egemenlik biçimine göre şekillendiği ifade edilebilir. Dolayısıyla eğitimin ikili anlamı öğretmen emeğinin ikili doğasını ifade etmektedir. "Educare" anlamında bir eğitim yaklaşımında öğretmen emeği soyut emeğin egemenliğinde şekillenirken, "educere" anlamında bir yaklaşımla ise öğretmen emeğinin soyut biçimleri mevcut olsa bile, somut eyleyişlerin egemenliğinde bir faaliyete dönüşmesi mümkün olabilir. Öğretmen emeğinin iki yönü arasındaki karşıtlık ve mücadele, eğitimin iki anlamı arasındaki karşıtlık ve mücadeleyi de ifade eder. Bu çerçevede eğitimde yaşanan ticarileş(tir)me ve metalaş(tır)ma sürecini, educare anlamında eğitimin egemen olması ve yaygınlaşması, dolayısıyla educere anlamında eğitimin marjinalize olması ve gizlenmesi; bir başka ifadeyle, eğitimde meta ilişkilerinin hâkim olması biçiminde ifade edebiliriz. Bu aynı zamanda öğretmen emeğinin daha fazla soyutlanması, emeğin soyut biçiminin somut eyleyişler üzerinde egemenlik kurması ve baskı altına alması anlamına gelir.

Bir Meslek Olarak Öğretmenliğin Doğuşu ve Kapitalist Eğitim

Öğretmenliğin bir iş, bir meslek olarak kapitalizmle birlikte doğduğu, daha önceden çeşitli şekillerde varlığını sürdürmüş olan öğretme-öğrenme ilişkisinin bu süreç içerisinde yeni bir anlam ve biçim kazandığı ifade edilebilir. Meda (2004, 143-155) kapitalist çalışmanın ortaya çıkması ve gelişimine dair üç ana mantıktan bahseder. Bu üç mantık, öğretmen emeğinin ortaya çıkması ve gelişimini anlamak açısından önemli ipuçları vermektedir. Bunlardan ilki, çalışmanın kapitalist mantığın hizmetinde bir araç olmasıdır. Meda'ya göre çalışma, bireyin kendisini gerçekleştirmek için peşinde koştuğu bir amaç olarak değil, baştan itibaren bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Kuşkusuz burada vurgulanan çalışma, soyut emeğin egemenliği altında gelişen kapitalist çalışmadır. Zira Meda, başka faaliyetleri ifade edebilecek biçimde bir çalışma tanımı yapmamaktadır.

Öğretmen emeğinin aynı mantık çerçevesinde kapitalist üretim ilişkilerinin gelişmesine paralel olarak, modern anlamda eğitimin doğuşu, kitleselleşmesi ve bu kitlesel eğitimi gerçekleştirecek emeğe duyulan ihtiyaçla birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Kuşkusuz daha önce vurgulandığı gibi farklı bir şekilde öğreten ve öğrenen ilişkisinin kurulduğu bir eğitimden bahsetmek mümkündür. Ancak okulların doğmasının ve eğitimin resmi ve kitlesel bir form kazanmasının temellerini kapitalist toplumsal formasyonla birlikte başlatmak anlamlıdır. Emek gücünün emekten kop(arıl)masıyla birlikte artı değer yaratmanın bir aracına dönüşmesi, eğitimin de bu çerçevede inşa edilmesine, içerik ve biçim kazanmasına neden olmuştur. Kapitalist üretimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli emek gücünün toplumsal üretimi ve özellikle de denetimi, eğitimin kitleselleşmesinde önemli bir rol oynarken, baştan beri araçsal bir mantık ekseninde ortaya çıkmasıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen emeği de bu rasyonaliteye bağlı olarak öncelikle denetlenebilir bir emek kitlesi yaratılmasına olanak tanıyacak biçimde şekillenmiştir. Ancak bu durum öğretmen emeğinin ve eğitimin farklı bir biçimde var olamayacağı anlamına gelmez. Kitleselleşmesiyle birlikte eğitim, eşitlik ve özgürlük gibi değerlerle de birlikte tartışılmaya başlamıştır. Çünkü eğitim, yalnızca artı değeri artıracak biçimde emek gücünün yetiştirilmesine hizmet etmez, aynı zamanda insanın çok yönlü gelişimine yol açarak artı değer üretiminin önünde engeller de oluşturabilir.

Öğretmenlerin "somut eyleyişler"e yönelmesini engelleyecek temel etkenlerden biri Meda'nın ücretli emeğin gelişimi üzerinde ikinci mantık olarak tanımladığı "tabi oluş" mantığıdır. Ücretlinin kendisinden istenen şeyi bir iş sözleşmesi aracılığıyla kendisine dayatılan bir örgütlenme içerisinde hayatta geçirmesini ifade eden bu mantık, öğretmenin kendisinden beklenen rol ve işlevleri yerine getirmesi için denetim altında tutulmasını ifade eder. Meda'nın dünyayı düzene koyma aracı olarak emek biçiminde tanımladığı üçüncü mantık ise "teknik gelişme"ye dayalı ilerlemedir. Emeği daha etkili kılmak ve dolayısıyla bolluğu, refahı arttırmak ve böylece dünyayı insanileştirerek kendimizi daha fazla uygarlaştırmak ve modernleştirmek çalışmanın gelişiminde önemli bir adımdır. (Meda, 2004, 154) Burada temel mesele ilerlemeye, modernleşmeye duyulan kör inançtır. Çünkü toplumsal sınıflardan bağımsız olarak bir uygarlaşma, gelişme miti yaratıldığında herkesin "ortak iyi"si ilân edilen bu gelişme için çalışmak kaçınılmaz olmakta ve emek en soyut biçimine kavuşmaktadır. Öğretmen emeğinin amacı da bu çerçevede

"ortak duyu" aracılığıyla yaratılan hedefler doğrultusunda modernleşmiş, uygarlaşmış bir toplum yaratmak olarak ortaya çıkarken, bu araçsal bakış açısı tek bir mantığı, sermaye birikim süreci mantığını dayatmaktadır.

Kapitalist Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Öğretmenliğin Kısa Tarihçesi

Tarihin ilk dönemlerinden itibaren belirli bir takım bilgi ve becerilerin sonraki kuşaklara aktarılması anlamında bir eğitimden bahsetmek mümkündür. Kapitalizm öncesi toplumlarda oldukça yavaş bir biçimde değişen bu aktarım süreci genellikle aile içerisinde gerçekleşmekte, toplumsal rollerin öğretilmesi ve döneme özgü üretim becerilerinin kazandırılmasıyla sınırlı kalmaktadır. Çalışma hayatına başlamak yeni bir toplumsal ilişkiler sistemine uyarlanmayı gerektirmediği için, buna yönelik bir eğitim yapılanmasından söz etmek güçtür. Üretim için gerekli pratik becerileri, toplumsal norm ve değerleri aile içerisinde öğrenen çocuk, mevcut toplumsal ilişkiler sistemine gerekli uyumu sağlamaktadır.

Eğitimin, dolayısıyla öğretmenliğin tarihini köleci topluma kadar götürmek olasıdır. Toplumun "efendi" ya da "soylu" olarak adlandırılan belirli bir kesiminin çocuklarının eğitimi için köleler arasından "çocuk bakıcıları"nın seçildiği bilinmektedir.[7] Pedagoglar, çocukların hem hayata hazırlanmasını ve belirli bir takım pratik beceriler kazanmalarını sağlarken hem de felsefe, sanat gibi bazı alanlarda yetişmelerinde yardımcı olmaktadır. Özellikle antik çağ filozoflarınca sistematik bir biçimde gerçekleştirilen bu tarz bir eğitim tek bir çocukla yapılabildiği gibi belirli bir grupla da gerçekleştirilebilmektedir. Dünyanın pek çok bölgesinde kurulmuş eski uygarlıklarda toplumsal yapıya göre değişimler gösteren eğitim pratiklerinin uygulandığı bilinmektedir. Örneğin Antik Yunan uygarlığında erkeklerin çocukluklarında vatandaş olarak eğitilmeleri ve bir sanat dalında yetiştirilmeleri söz konusuyken kadınlar eğitim alamamaktadır. "Çalışma"ya karşı olumsuz yaklaşımdan dolayı "çalışmaktan özgürleşmiş vatandaşlar"ın çocuklarına pratiğe yönelik eğitimin yerine, daha çok pasajların okunarak tekrarlandığı dikte tarzı bir eğitim ve bununla birlikte drama, okuma, yazma, konuşma eğitimi verilmektedir (Houston, 2009, 16). Sparta geleneğinde ise askeri eğitimde uzmanlaşmış eğitmenlerin gerçekleştirdiği askeri eğitim mevcuttur.

---

[7] Kölelerin yerine getirdiği bu faaliyetler Yunanca "Paidagogeo" olarak adlandırılmıştır. Latince "Pedogoji" olarak kullanılan sözcük, Türkçe'de "çocuk eğitimi" olarak karşılık bulmuştur.

Birebir öğreten-öğrenen ilişkisinin yaşandığı eğitimin en tipik örneği zanaatkârlıkta görülmektedir. Toplumsal işbölümüne bağlı olarak gelişen meslekler genellikle babadan oğula aktarılırken, aile dışında mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerin sonraki kuşaklara aktarımı çıraklık ilişkisiyle sağlanmaktadır. Usta bir zanaatkârın yanına çırak olarak verilen çocuk, ustasından aldığı eğitimle zanaatı öğrenerek ustalaşmaktadır. Feodal dönemde politik katılım söz konusu olmadığı için ve çocukların politik bir takım kuralları öğrenmesi gerekmediğinden yurttaşlık eğitimi gibi bir eğitime ihtiyaç duyulmamaktadır. Bu anlamda aile dışında toplumsallaşmayı sağlayan temel kültürel kurum, bir takım dini değerlerin ve eğilimlerin öğretildiği dini kurumlardan ibarettir. Üniversitelerde verilen aristokratik eğitimin dışında din eksenli yapılan eğitim nedeniyle "öğretmenlik", daha çok dini referanslarla anılmaktadır. Dolayısıyla 19. yüzyıl öncesine kadar çocukların yetiştirilmesi ve eğitimi aileler ya da dini kurumlar tarafından gerçekleştirilmekte, okul ise marjinal bir rol oynamaktadır.

Kapitalizmin doğuşu ve kitlesel eğitimin gelişimi arasında bir paralellik söz konusudur. Kapitalizm öncesi çok yavaş olan değişim sürecinin yeni üretim tarzıyla birlikte büyük bir hız kazanması yeni mesleklerin ve uzmanlık alanlarının doğmasına yol açmıştır. Daha önce zanaat temelli üretim ekseninde yeterli olan ve genellikle aile içerisinde gerçekleştirilen beceri eğitimi fabrikalarda gerçekleştirilen üretimin koşullarını karşılayamaz duruma gelmiştir. Bununla birlikte, kırlardan kopup gelen çiftçiler ve zanaat üretiminin çalışma ilişkilerine uyumlu zanaatkârların kapitalist üretim ve fabrika düzeninin gereklerini öğrenebilmesi ve bunlara uyum gösterebilmesi, bir başka ifadeyle emeğin denetim altına alınabilmesi için eğitilmesi önemli bir gereklilik haline gelmiştir.

Kapitalizmin doğuşuyla birlikte yaygınlaşan eğitim, uzmanlık ve meslek ediniminden daha çok fabrika kurallarına uyumu sağlayacak ve işgücünü denetim altına almayı kolaylaştıracak bir tarzda gerçekleşmiştir. Okulların yaygınlaşmasına paralel olarak eğitim hızla kitleselleşmektedir. Ancak bu dönemde açılan okulların çok az süre açık olduğu ve genellikle fabrikalara uyumlu bir şekilde yapılandırıldığı vurgulanmalıdır. Çocukların fabrikalarda çalışması dolayısıyla yılın belirli dönemlerinde açık olan okullarda, eğitim öğretimden daha çok fabrikalardaki üretime yönelik alışkanlıklar setinin kazandırılması hedeflenmektedir. Fabrikaların yükselmesiyle okulların gelişmesi arasında direkt bir ilişki olduğunu belirten Rury (2002, 62) endüstri kapitalizminin gelişme döneminde işyeri sahiplerinin maliyetleri

düşürmek için çocuk emeği kullanmaya yöneldiğini bu nedenle de fabrikaların da bir anlamda okullaştığını vurgular. Çünkü çocuk ve kadın emeğinin kullanılması artı değer üretiminde bir artışa yol açarken, manifaktür dönemde işçiler tarafından gösterilen direncin kırılmasında da önemli bir rol oynamıştır. Makinelerin üretime girmesiyle birlikte çocuk emeğinin yoğun bir şekilde kullanılabilmesi kimi yasal düzenlemeleri gerektirmiştir. 19. Yüzyıl İngiltere'sinde Fabrika Yasasına[8] tabi bütün sanayilerde üretimde 14 yaşından küçük çocukların kullanılabilmesi için bu çocukların okula gitmesi yasal bir koşul haline getirilmiştir. Ancak bu dönemde yapılan eğitimin yalnızca çocukları fabrikalarda çalıştırabilmenin bir koşulunu yerine getirmekten ibaret olduğu söylenebilir. Fabrikatörlerin sorumluluğunda olan bu eğitimle çocuklar günün belirli saatlerinde okul adı verilen yerlerde tutulurken, öğretmenler okuma yazma dahi bilmemektedir.

> … Yasa çocukların günde belli bir süre (3 saat) okul adı verilen dört duvardan ibaret bir yerde kapalı tutulmasından ve çocuğu çalıştıran kimsenin, her hafta öğretmen olarak imzasını atan bir kişiden bir belge almasından başka hiçbir hüküm getirmemektedir (Akt. Marx, 2011, 384).

Endüstrileşmeyle birlikte kentleşmenin de hızlanması eğitimin kitleselleşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Kentlerin büyümesi toplumsal problemlerin de büyümesi anlamına gelirken, ortaya çıkan problemlerin ve çatışmaların çözülmesinde çeşitli kurumlar önemli işlevler üstlenmeye başlamıştır (Rury, 2002, 11). Bu kurumlardan biri kiliseyken bir diğeri toplumsal kontrolün sağlanmasında önemli bir işlev gören okuldur. Kentleşmeyle birlikte daha çok nüfusun yoğun olduğu yerlerde kurulan okulların yaygınlaşmasıyla kitleselleşen ilköğretim, çocukların suça yönelmesini önleyecek bir sosyal kontrol mekanizması olarak düşünülmeye başlanmıştır. Örneğin Amerika'da ilk defa kamuca desteklenen okul 19. Yüzyılda fakir çocuklar için açılan yetimler okuludur (charity schools). Bu yıllarda kamusal bir hizmet olarak görülerek fakirler için açılan okullar genellikle bilinç geliştirme potansiyeli göz önünde bulundurularak gereksiz olarak nitelenmekle birlikte, daha çok disipline edici bir yaklaşımla endüstrinin ihtiyaçlarına göre yapılandırılmaya çalışılmaktadır (Fagerland ve Saha, 1983, 37). Dolayısıyla okullarda çocuklara bir yandan çalışma alışkanlıkları, din kuralları, okuma yazma becerileri, hesaplama öğretilerek endüstriyel hayatın gereklerine uygun davranışlar geliştirmeleri

[8] İngiliz fabrika yasasına göre ebeveynler 14 yaşından küçük çocuklarını, ilk eğitim sağlanmadan, bu yasaya tabi fabrikalara gönderemez. Yasa hükümlerinin yerine getirilmesinden fabrikatör sorumludur. "Fabrikanın sağlayacağı eğitim zorunludur ve bu çalışma koşullarından biridir". (Rapor, 31 Ekim 1865, akt. Marx, 2011, 461)

sağlanmakta, diğer yandan kontrol dışına çıkmaları engellenmektedir. Böylece fabrikaların hızla arttığı bu yüzyılda endüstriyel yaşamın gerektirdiği davranış ve alışkanlıklar eğitim yoluyla sağlanmaya başlanmıştır.

19. yüzyıl içinde gelişmeye başlayan eğitimin, evin bir uzantısı biçiminde ortaya çıkan ve çeşitli alışkanlıklar setinin öğretildiği okullardan zanaat öğretimine, dini okullardan yalnızca haftanın belirli günleri, örneğin pazar günleri açık olan okullara, belirli bir ücret karşılığı gidilen özel okullardan halkın yoksul kesimlerinin gidebildiği halk okullarına kadar süreç içinde farklılaşan okulların açılması ve yaygınlaşmasıyla çeşitli biçimlerde devam ettiği görülmektedir (Labaree, 2008). Eğitimin giderek daha kitlesel bir biçim kazandığı bu süreçte gelişen okul modelleri endüstri çağının gereklerine uygun olarak düzenlenmiştir.[9] Bowles ve Gintis'in (1976) vurguladığı gibi okullar ve endüstriyel kuruluşlar arasındaki benzerlikler, geleceğin işçilerinin üretim sürecinde yerine getireceği rolleri okulda öğrenmelerine olanak tanımakta, böylece okul, emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde önemli bir işlev görmektedir.

Eğitimin yaygınlaşmaya başladığı bu dönemlerde öğretmenlere olan ihtiyaç da hızla artmaktadır. Ancak öğretmen olmanın çok fazla bir nitelik gerektirmediği bu yıllarda, özellikle 19. Yüzyılın ilk yarısında, okuma yazma bilen, bireysel olarak ahlaki değerlere sahip olan birisi yerel düzeyde okul kurullarının değerlendirilmesinden geçerek rahatlıkla öğretmen olabilmektedir. Okulların uzun süreli açık olmaması öğretmenliğin daha çok geçici bir iş olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Bowles ve Gintis (1976, 153) 1870 yılına kadar 5-17 yaş arası çocukların yarısından daha az bir oranının okula devam ettiğini, eğitim öğretim yılının yılda yetmiş sekiz günü geçmediğini belirtmektedirler. Benzer biçimde Amerika'da okulların yalnızca bir dönemde birkaç ay açık olduğunu belirten Rury (2002, 15), öğretmenlerin de düzenli bir şekilde istihdam edilmediğini ve eğitimlerinin de öğrencilerden çok da iyi bir durumda olmadığını vurgulamaktadır. Öğretmenliğin geçici bir iş olarak görülmesi neredeyse öğretmenlik yapanların büyük bir bölümünün

[9] Örneğin yüzlerce çocuğun eğitim aldığı Lancaster okul modelinde daha eski öğrenciler, bir öğretmen gibi yeni öğrencileri gözetlemek ve denetim altında tutmak için kullanılmaktadır. İlk olarak İngiltere'de ortaya çıkan ve daha sonra Amerika'da da yaygınlaşan, eski öğrencilerin öğretmen yardımcısı olarak kullanılması dolayısıyla aynı zamanda öğretmen de yetiştiren, fabrikalara benzer tarzda örgütlenen, katı kuralların ve kitlesel eğitimin olduğu, oldukça disiplinli bu okullarda çocuklara dikte ve uygun davranış alışkanlıkları öğretilmektedir (Angus, 2001, 10; Edwards, 1991, 240-241; Rury, 2002, 66). Fabrika düzenine benzer tarzdaörgütlenen Lancaster okulmodeli pahalı olmaması, kitleselleşmeye imkân tanıması ve gözetlemeye dayalı bir sistem olması dolayısıyla tercih edilmiştir.

iş değiştirmesine yol açmaktadır. Zira öğretmenlik yaşamı sürdürecek düzeyde bir gelir de getirmemektedir. Öğretmenlik yapmakta ısrar edenlerin ise daha çok mecbur oldukları ya da başka meslekler yapamadıkları için bu meslekte devam ettikleri görülmektedir. Diğer mesleklere geçme konusunda bu kişilerin önünde bir engel olmamakla birlikte, öğretmenlik toplumsal hareketlilik açısından bir basamak işlevi görmektedir. Çünkü o dönemlerde kilise çanı çalmak gibi, öğretmenlik de bir kamu hizmeti olarak istihdam olanağı sunmaya başlamıştır. Bu nedenle de öğretmenliğe daha çok toplumun alt kesimlerinden, farklı kariyer mesleklerine ulaşamayan kişiler, özellikle de kadınlar yönelmektedir (Sedlak ve Schlossman, 1986).

Eğitimin kitleselleşmesinde ve kurumsallaşmasında bir diğer önemli etken kapitalizmin ilerleyen dönemlerinde ihtiyaç duyulan ulus devlet örgütlenmesidir. Ulus devletin ihtiyaç duyduğu vatandaşların ve "modern" toplumun bireylerinin yetiştirilebilmesi eğitimin kitlesel bir biçimde sunumunu gerektirmiştir. Özellikle gelişimini ulus devlet örgütlenmesiyle sürdüren ülkelerde eğitimin, diğer işlevleriyle birlikte "yurttaş yetiştirme" ekseninde şekillendiği, içerik ve biçim kazandığı görülmektedir. Eğitimin ve dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin gelişiminde pek çok ülkede temel mantık aynı olmakla birlikte, kapitalizmin gelişim sürecine ve yerel dinamiklere göre kimi farklılıklar yaşanmıştır. Anglo-Sakson dünyanın aksine Kıta Avrupa'da devletin eğitim üzerinde çok daha fazla belirleyici olduğu, dolayısıyla öğretmenliğin bu belirleyiciliğin gölgesinde şekillendiği söylenebilir. Bu nedenle de öğretmen yetiştiren kurumların ilk olarak Fransa'da ortaya çıkmasının bir tesadüf olmadığını vurgulamak gerekir. 18. yüzyılın sonunda ve 19. Yüzyılın başında Avrupa'da öğretmenlik mesleğinin gelişimi açısından önemli bir dönem yaşanmıştır. Çünkü bu dönemde, ülkelerin sahip oldukları özgüllüklerinden bağımsız olarak eğitimin dini mi yoksa seküler mi olması gerektiği çerçevesinde yürütülen tartışmalarla "iyi öğretmen" tanımının nasıl olması gerektiğine ulaşılmaya çalışılıyordu (Novoa, 2000, 49). Aydınlanma düşüncesinin tüm Avrupa'da kendisini hissettirmesiyle "aklın egemen olması" bu tartışmayı sekülerleşme yönünde sonuçlandırırken, devletin eğitim süreci üzerinde daha sıkı bir kontrol geliştirmesini de beraberinde getirmiştir. Elbette bu sürecin sağlanabilmesi, seküler bir toplumun yaratılabilmesi için öğretmenlere büyük roller düşüyordu. Zira yeni toplumun bireylerini onlar yetiştirecekti. Gelişen kapitalist üretim biçimi ve değişen toplumsal ilişkiler çerçevesinde inşa edilen ulus devletlerin ihtiyaç duyduğu politik ve kültürel

birliğin sağlanabilmesi ancak bu devlet biçimine uygun ulusal bir eğitim sisteminin kurulmasıyla mümkün olabilecekti (Green, 1990). Gellner'ın vurguladığı gibi devletin merkezileşmesi ile eğitimin merkezileşmesi arasında yakın bir ilişki vardır (Nóvoa, 2000). Çünkü modern değerlerin yaratılması ancak merkezi ve bütünleşmiş bir eğitim sistemiyle mümkün olabilecektir.

Geç kapitalistleşen ülkelerde bu yaklaşım çok daha hızlı bir biçimde kendisini hissettirmiş, modernleşme ve eğitim arasında daha sıkı bir ilişki kurulmuştur. Dünyanın çeşitli bölgelerindeki kaynaklara el konulmasıyla artan sermaye birikimine paralel olarak erken kapitalistleşen ülkeler, kendilerini modern, gelişmiş olarak tanımlarken, diğerlerini "modernleşmemiş", "azgelişmiş", "geri kalmış" olarak adlandırmışlardır. Özellikle II. Dünya savaşı sonrası önem kazanan Modernleşme Kuramları'nda, "az gelişmişliğin" nedenleri geleneksel anlayış, tutum ve davranışlar olarak açıklanırken, endüstrileşmiş toplumların bu değer, tutum ve davranışları değiştirerek modern toplum yapısına kavuştukları ve bu süreçte eğitim kurumlarının önemli bir işlev gördüğü vurgulanmıştır (Eskicumalı, 2003). Eğitimin, sanayileşmiş ülkelerin teknolojik ve ekonomik olarak gelişmesinde önemli bir role sahip olduğu ve modernleştirici etkisine ilişkin vurgular, "azgelişmiş" olarak adlandırılan toplumların gelişmesinde önemli bir güç olarak görülmeye başlanmasında etkili olmuştur. Bağımsızlığını yeni kazanan eski sömürge ülkelerde eğitim, ulusal bir devlet kurmanın, hedeflenen ekonomik ve politik gelişmenin sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmüştür.

Dolayısıyla eğitimin kitleselleşmesinin ikinci uğrağı II. Dünya savaşı sonrasıdır. Dünyanın pek çok bölgesinde hem ilköğretim hem de ilköğretim sonrası eğitimde büyük bir kitleselleşme yaşandığı görülmektedir. Kapitalizmin başlangıç dönemlerinde uzmanlık gerektiren meslekler büyük oranda aldığı eğitim dolayısıyla seçkinler tarafından doldurulmaktadır. Kapitalizmin gelişimine paralel olarak sanayileşmenin hızlanması, üretime yeni makinelerin girmesi yeni bilgi ve becerileri gerektirmiş, okumak, yazmak, basit işlemler yapabilmek yeni üretim tarzına uyum için önemli olmakla birlikte uzmanlık gerektiren mesleklere ihtiyaç artmıştır. Bu aynı zamanda emeğin farklı bir biçimde örgütlenmesi ve yeni çalışma alışkanlıkları edinmesi anlamına gelmektedir. Artan üretime paralel olarak alım satımı takip edebilecek, faturaları işleme sokacak bir kâtipler ordusunun da gerekli olmaya başlaması (Huws, 2006) işgücünün çeşitlenmesine neden olurken yeni mesleklerin

ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Endüstrileşmenin hızlanmasıyla üst sınıflardaki mevcut emek gücü giderek artan meslekleri karşılayamadığından belirli bir kesimin tekelinde olan ilköğretim sonrası eğitim de kitleselleşmeye başlamıştır.

Dolayısıyla hem üretim alanında hem de daha geniş bir biçimde toplumsal rollerin kazanılmasında eğitim önemli bir öğe olarak ortaya çıkmıştır. Eğitilmiş emek gücüne duyulan ihtiyacın yanısıra eğitimden yeterince yararlanamayan toplumsal kesimlerin eğitim talebi de eğitimin kitleselleşmesinde bir diğer faktör olarak kendisini göstermiştir. Eğitimin, ekonomik ve toplumsal gelişmede, refahın sağlanmasında önemli bir katkı sağladığına ilişkin çalışmalar ve dönemin gereklerine uygun olarak kamu harcamalarının artırılmasına olanak tanıyan Keynesyen politikalar eğitimin kitleselleşmesinde ve kurumsallaşmasında önemli gelişmeler yaratmıştır. Yaşanan tüm bu gelişmeler toplumun en ücra köşesine ulaşma potansiyelini taşıyan öğretmenlerin giderek daha fazla önem kazanmasına ve "sosyal devlet" döneminin kazanımlarıyla birlikte güçlenmesine olanak tanımıştır.

Öğretmen Emeğinin Cinsiyeti: "Feminizasyon" ve Öğretmenlik

Öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimini aynı zamanda meslekteki "feminizasyon" süreciyle birlikte değerlendirmek gerekir. Çünkü öğretmenlik bir meslek olarak doğmasından itibaren toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili biçimde genellikle bir "kadın mesleği" olarak tanımlanmıştır. Bunun yanısıra endüstrinin gelişmesiyle birlikte oluşan istihdam yapısı öğretmenliğe erkeklerden daha çok kadınların yönelmesine olanak tanımıştır.

"Feminizasyon", farklı disipliner yaklaşımlarda çeşitli yönleriyle ele alınmakla birlikte, en genel anlamda meslekteki kadın sayısının erkek sayısından fazla olmasını, dolayısıyla kadınların çoğunluğu oluşturmasını ifade etmektedir. Kimi çalışmalarda bir mesleğe kadınların katılımındaki artış da "feminizasyon" olarak adlandırılmaktadır (Kelleher, 2011).

Endüstrileşmeye paralel olarak modern anlamda eğitimin ilk ortaya çıkmaya başladığı dönemlerden itibaren kadınların öğretmenlik yapmaya başladıkları söylenebilir. Bowles ve Gintis (1976, 153) Amerika'da ilkokulların evin bir uzantısı olarak ortaya çıktığını ve eğitimin okuryazar bir kadın tarafından gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Öğretmenlik yapan kadının evinde gerçekleştirildiği için "dame

school" olarak adlandırılan ve altı yedi yaşlarındaki bir kaç kız ve erkek öğrencinin yer aldığı bu eğitimlerde öğrencilere yaramazlık yapmama, davranışlarını düzenleme, ilahiler ve ev işlerine yönelik temel becerilerin öğretilmesi hedeflenmekte, öğretmenin ücreti de öğrencilerin aileleri tarafından karşılanmaktadır (Fraser, 2007, 20). İlköğretimin evin dışına çıkması ve kitleselleşmesine paralel olarak erkeklerin yanı sıra kadınlar da okullarda öğretmenlik yapmaya başlamış ve zaman içinde sayıları hızla artmıştır. 19.yüzyılın ikinci yarısından itibaren endüstriyel olarak gelişmeye başlayan pek çok ülkede kadınların öğretmenlik mesleğine yöneldikleri ve zaman içerisinde meslekte büyük çoğunluğu oluşturdukları görülmektedir. Örneğin Kanada'da 1850'lerde öğretmenlerin yalnızca beşte biri kadınlardan oluşurken, bu rakam 1870'lerde erkeklerle eşitlenmiş, 1880'de ise kadın öğretmenlerin sayısı erkekleri büyük oranda geçmiştir (Ritchter, 2006, 2). Cortino ve San Roman (2006) bu dönemlerde İngiltere, Amerika, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi İngilizce konuşan ülkelerde de benzer gelişmelerin yaşandığını, kadın öğretmenlerin oranının erkeklere göre daha fazla olduğunu vurgulamaktadır.

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren kadınların öğretmenlik mesleğine yönelmesinin ve dolayısıyla meslekte yaşanan "feminizasyon"un ekonomik, politik, tarihsel ve toplumsal çeşitli nedenlerinden bahsetmek mümkündür. Bu nedenlerden biri endüstrileşmeye bağlı olarak erkeklerin ilkokul öğretmenliği yerine daha çok kentlerde çalışmayı tercih etmesidir. Öğretmenliğin geçici bir iş olarak görülmesinin yanısıra, ücret ve çalışma koşullarının pek çok işe göre kötü olması da erkeklerin başka işlere yönelmesine neden olmuştur. Bu dönemlerde kadınlar için daha çok evlenmeden ve aile kurmadan önce yapılacak bir iş olan öğretmenlik, erkekler için büyük oranda diğer kariyer mesleklerine hazırlanırken yapılan geçici bir iş niteliğindedir (Vaughn-Roberson, 1992). Erkeklerin işgücü piyasasında kadınlara göre çok daha geniş bir alanda istihdam imkânı bulmaları, sezonluk bir iş olan öğretmenlik için ödenen ücret karşılığında bu mesleği yapmak istememelerine neden olmuştur. Diğer yandan eğitimdeki kitleselleşmeyle birlikte öğretmen ihtiyacı artmaktadır. Bu ihtiyacın daha az maliyetle karşılanabilmesi çabası öğretmenlikte kadın istihdamının oranını önemli ölçüde artırmıştır. Örneğin Amerika'da 19. Yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başında kadın öğretmenlere ödenen ücret bir erkek öğretmene ödenen ücretten daha düşük olmasına rağmen kadın öğretmen sayısında önemli bir artış yaşanmıştır (Carter, 1992). Kuşkusuz kadınların toplumsal cinsiyet rolleri dolayısıyla

başka sektörlerde iş bulamamasının bu gelişmede önemli bir payı vardır. Zira kadınların bu dönemlerde hemşirelik, bakım hizmetleri gibi daha çok toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili mesleklerde iş bulabildikleri görülmektedir. Bu meslekler gibi öğretmenliğin de annelik, çocuk bakımı ve ev işlerinin uzantısı vb. ile ilişkilendirilerek daha çok bir "kadın mesleği" olarak görülmesi kadınların öğretmenlikte daha fazla temsil edilmesine yol açmıştır (Palmieri ve Seddon, 2009; Ünal, 2008). Toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili bu işleyiş, öğretmenlerin çok daha az ücretle istihdam edilmelerine yol açmıştır. Dolayısıyla en iyi öğretmenin değil en az maliyetle istihdam edilen öğretmenin bulunmaya çalışıldığı 19. Yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başında kadın öğretmen istihdamında önemli bir artış yaşanmıştır.

Öğretmenlerin farklı branşlara ayrılmasında da toplumsal cinsiyet rollerinin önemli olduğu görülmektedir. Erkeklerin daha çok teknik ve bilimle (fen bilimleriyle) ilgili konulara, kadınların ise daha çok bunların dışında kalan konulara (örneğin çocuk ve yaşlı bakımı, sosyal bilimler, estetik vb.) ilgi duyduğu ve bu nedenle yaptıkları seçimlerin geleneksel cinsiyet rolleriyle uyumlu olduğuna ilişkin söylem öğretmen emeğinin cinsiyete göre bölünmesinde önemli bir rol oynamıştır (Kelleher, 2011, 13). Bununla ilişkili olarak en alt kademedeki anaokulu ve ilkokul öğretmenliği genellikle anneliğin uzantısı biçiminde yorumlanarak bir "kadın mesleği" olarak tanımlanmıştır. Apple'ın (1985) vurguladığı gibi 19. Yüzyılın sonlarında pek çok ülkede öğretmenlik kadın doğasıyla ilişkilendirilerek, kadınların yerine getirmesi gereken bir misyon olarak düşünülmüştür.

20. Yüzyılın ilk yarısında da öğretmenlik mesleğindeki "feminizasyon"un devam ettiği, Amerika'da her beş öğretmenden dördünün kadın olduğu görülmektedir. 1900'lü yılların başında kadın öğretmenlerin oranı (% 70) erkek öğretmenlerin oranına (% 30) göre oldukça fazladır (Clifford, 1989; Houston, 2009; Sedlak ve Schlossman, 1986). Ancak eğitim kademelerinde yukarı doğru çıktıkça erkek öğretmen sayısı artmaktadır. Özellikle de ilkokul sonrası eğitimin yaygınlaşmasına paralel olarak erkekler, öğretmenlik mesleğine geri dönmeye başlamışlardır. Kadın öğretmenlerin eğitimin üst kademelerindeki öğrencileri disipline etmekte zorlanacağı düşüncesiyle daha çok alt kademelerde istihdam edildikleri, öğretmenlerin büyük bir kısmı kadınlardan oluşmasına rağmen, karar verme ve yönetim pozisyonlarında kadınların olmadığı görülmektedir (Ritchter, 2006, 3). Dolayısıyla "feminizasyon" olarak adlandırılan bu durumun doğrusal ve homojen bir

biçimde gerçekleşmediği, bölgelere, okul çeşitlerine, dallara ve okul içi hiyerarşik yapılanmaya bağlı olarak farklılıklar gösterdiği vurgulanmalıdır (Apple, 1986; Hypolito, 2004; Palmieri ve Seddon, 2009).

Öğretmenlik mesleğinin "feminizasyonu" doğal bir süreç olarak tanımlanmakla birlikte mesleğin statüsünü zayıflattığı için profesyonelleşmenin önünde bir engel olarak da görülmektedir (Hypolito, 2004). Çünkü profesyonel meslekler büyük oranda erkek egemen bir biçimde gelişmiş ve toplumsal statüsünü elde etmiştir. Kadınların bir meslekte büyük çoğunlukla istihdamı emek gücünün ucuzlamasına, mesleğin tercih edilmemesine ve dolayısıyla statüsünün düşmesine neden olmaktadır.

Kadın öğretmen arzının artması öğretmen emeğinin ucuzlamasına neden olsa da, diğer yandan kadınların kamusal alana çıkmaları anlamını taşımıştır. Mavrogeni öğretmenliğin 19. yüzyılda Kuzey Amerika'da, Avustralya'da ve Avrupa'da kadınların evliliği geciktirmesi, kadının ve annenin yerine getirmesi gereken toplumsal rolleri ertelemesi için bir fırsat sağladığını, bu anlamda öğretmenliğin kadınların kamusal alanda kendilerini var edebilmelerine, özgürleşmelerine olanak tanıdığını vurgular (Akt. Kelleher, 2011). Ancak bu süreç kadınlar için bir özgürleşme serüvenine dönüşse de, öğretmenliğin yine de uzaklaşmak istedikleri toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkilendirilmesi çeşitli sınırlılıkları da beraberinde getirmiştir. Devletin sekülerleşmesi ve merkezileşmesine paralel olarak eğitimin kurumsallaşması pek çok ülkede benzer deneyimlerin yaşanmasını sağlamış, kadınların öğretmenlik mesleğindeki temsiliyetini artırmıştır. Modernist yaklaşımlarda kadınların toplumsal konumlarının geri kalmışlığın bir göstergesi olarak ele alınması (Kandiyoti, 2007, 167), modernleşme çabasındaki ülkelerde özellikle öğretmenlik gibi kamuoyunda öne çıkan mesleklerde kadınların istihdam edilmeye çalışıldığını ve bir modernlik projesi olarak kadın öğretmenlerin ön plana çıkarıldığını vurgulamak gerekir.

Öğretmen Emeğinde Yaşanan Dönüşümü Anlamaya Yönelik Kuramsal Yaklaşımlar

Toplumsal işbölümüne bağlı olarak ortaya çıkan ve kapitalizm öncesi toplumlarda da insanların toplumsal konumlarının, yaşam biçimlerinin, toplumsal

ilişkilerinin şekillenmesinde önemli bir öğe olan meslekler[10] (occupations), kapitalizmle birlikte daha güçlü bir toplumsal anlam kazanmış, ancak önemli ölçüde değişim geçirmiştir. Sanayi üretiminin yaygınlaşmasıyla birlikte fabrika üretiminin gerektirdiği nitelikler açısından homojen, ikame edilebilir bir çalışan kitlesi oluşurken, zanaat temelli meslekler dağılmaya başlamış, diğer yandan sanayileşmenin gerektirdiği mesleki uzmanlaşmalar çerçevesinde yeni (profesyonel) meslekler doğmuştur. Ancak değişen tarihsel ve toplumsal koşullar içerisinde mesleklerde ve meslek yapılarında önemli değişimler yaşanırken, pek çok mesleğin kurucu öğeleri dönüşüme uğramaktadır.

Çalışma biçimlerinde, mesleklerde ve meslek yapılarında yaşanan değişim ve dönüşümlerin çeşitli boyutlarıyla açıklanabilmesine yönelik çabalar, bu dönüşüme ilişkin farklı şekillerde sıralanabilen ve sınıflandırılabilen kuramsal yaklaşımların da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Meslek sosyolojisi çerçevesinde başlıca iki ana yaklaşımdan bahsetmek olasıdır. Bunlardan ilki, mesleklerin toplumda önemli işlevleri yerine getiren güç sahibi topluluklar olduğuna işaret eden işlevselci yaklaşımdır. Meslekleri sahip olduğu özellikler çerçevesinde ele alan bu yaklaşımda, mesleklerin süreç içerisinde işlevsel bir biçimde profesyonelleştiği iddia edilmektedir. Diğeri ise, mesleklerin konum ve oluşumlarını daha geniş toplumsal ilişkiler bütünü içinde, özellikle de sınıf ilişkileri ekseninde ele alan, çatışma yaklaşımı olarak da ifade edilen Marksist ve Neo-Markist çözümlemelere dayanan yaklaşımdır. Bu yaklaşım temelinde, mesleklerde yaşanan dönüşümle birlikte çalışanların iş üzerindeki kontrollerini kaybederek vasıfsızlaştığı ve böylece proleterleştiği öne sürülmektedir. Ancak her iki yaklaşım içinde de farklı yönelimlerin olması, bu yaklaşımların sınırlarının belirlenmesi ve tanımlanmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle bu bölümde, öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü kavramaya yönelik kuramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla, salt meslek sosyolojisi alanında kalmadan, daha geniş ekonomi politik bir yaklaşımla "profesyonelleşme" ve "proleterleşme" tartışmalarına yer verilmiştir.

[10] Tıpkı "emek", "iş", "çalışma" sözcüklerinin kullanımında olduğu gibi Türkçe'de "meslek" kavramının kullanımıyla ilgili de bir karmaşa mevcuttur. Bazı batı dillerinde kullanılan meslek (profession) kavramı Türkçe'de "profesyonel meslek" kavramıyla karşılanmaktadır.

Profesyonelleşme Tartışmaları ve Öğretmenlik

İşlevselci yaklaşımın gelişiminde önemli bir yeri olan Durkheim'e (1986) göre meslekler toplumun bütünleşmesinde rol alan kurumlar olarak değerlendirilebilir. Toplumsal düzenin sürekliliğinin sağlanması ve toplumsal sorunların çözümü üzerine çalışmalar yapan Durkheim, Endüstri Devrimi'yle ortaya çıkan toplumsal ve ekonomik sorunların o dönemde sayıları artmaya başlayan yüksek düzeyde eğitim almış profesyonellerce çözülebileceğini savunmuştur (Durkheim, 1986). Artan toplumsal işbölümüne paralel olarak uzmanlık alanlarının artması ve uzmanlaşmanın gelişmesiyle birlikte profesyonel meslek sahiplerinin toplumsal uzlaşmada rol oynayabileceğine ilişkin görüşler de güçlenmeye başlamıştır. Örneğin Parsons (1939), modern toplumun ihtiyaçları doğrultusunda artan eğitimle de ilişkili olarak profesyonellerin toplumsal itibarlarının ve güçlerinin arttığına dikkat çekmiştir. Profesyonellerin toplumsal rollerinin artacağına ilişkin görüşlerin canlandığı bir diğer dönem ise endüstri sonrası toplum tartışmaları ve bilginin artan önemine ilişkin vurguyla başlamıştır. Hizmet sektöründeki genişlemeye paralel olarak profesyonellerin sayısının ve toplumsal etkisinin artacağını iddia eden endüstri sonrası toplum kuramcılarına göre yeni dünya, profesyonellerin uzmanlık dünyasıdır ve geleneksel işçilerin yerini eğitimli ve seçkin bir küme alacaktır (Karasu, 2001, 23).

Profesyonelleşmeye yönelik bu ilgi profesyonel mesleklerin tanımlanmasına ilişkin bir dizi çalışma yapılmasını beraberinde getirmiştir. İşlevselci yaklaşımı temel alan çalışmalarda profesyonel meslekler sahip oldukları özellikler açısından diğer işlerden ayrıştırılırken, atfedilen bu özellikleri sağlayan işlerde zamanla profesyonelleşme yaşanacağı iddia edilmiştir (Ginsburg, 1997). Uzun bir eğitim sonucu elde edilen yüksek düzeyde sistematik bilgi ve bir meslek örgütü etrafında birleşme profesyonel bir mesleği diğer işlerden ayıran en temel özelliklerdir (Hughes, 1963). Meslek üyelerinin yüksek düzeyde eğitim yoluyla edindikleri bilgi, toplumun diğer kesimlerine göre ayrıcalıklı bir konum elde etmelerine olanak tanırken, yalnızca kendi aralarında anlaşmayı sağlayan bir kod sisteminin de oluşmasına olanak tanımaktadır. Özellikle hekimlik ve avukatlık gibi mesleklere toplumun eğitim alabilen belirli kesimlerinin ulaşabilmesi, bu grupların toplum içinde mevcut olan ayrıcalıklarının daha fazla güçlenmesine neden olmuştur. Aldıkları eğitim ve mesleki pratikler ekseninde bir tür "profesyonalizm ideolojisi" geliştiren meslek üyeleri, edindikleri mesleki, kültürel ve etik bir takım normlar çerçevesinde neleri yapıp neleri

yapmayacaklarını, ne tür pratikler sergileyebileceklerini de bilir hale gelmekte, böylece mesleki bir "habitus" oluşturmaktadır.

Profesyonellerin toplumun geneline göre belirli konularda daha fazla bilgi sahibi olmalarının yanı sıra verilen standart eğitim ve sertifikasyon yoluyla meslek arzının denetlenmesi, toplumda kazandıkları statülerini sürdürmelerinde etkili olmaktadır. Bir mesleğin yalnızca profesyonellerce yerine getirilebilecek görev sınırlarının belirlenmesiyle mesleğe giriş koşulları da sınırlandırılmaktadır. Bu durum, meslek üyelerinin oluşturduğu örgütlülükler ve devlet desteğiyle sağlanırken, mesleğe özgü bir kimlik oluşumunu da kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, profesyonel bir mesleği diğerlerinden ayıran önemli özelliklerden bir diğeri de, meslek üyelerinin belirlenen kurallara sıkı bir biçimde bağlı olmasıdır. Bu bağlılık, oluşturulan meslek örgütleri aracılığıyla sağlanırken, profesyonellerin bir dereceye kadar dış kontrolden yalıtılmalarına, işleri ve davranışlarını kontrol edebilmelerine ve böylece belirli bir özerkliğe sahip olmalarına olanak tanımaktadır.

Larson (1977) özerkliği, profesyonel bir mesleği diğer işlerden ayıran en temel özelliklerden biri olarak tanımlamaktadır. Profesyonel meslek sahiplerinin kendi mesleklerinin geleceğini güvence altına alabilecek güce sahip olduklarını iddia eden Freidson'a (1996) göre özerklik, kişinin çalıştığı işyerinde kendi işinin kontrolünü sağlayabilmesidir. Bir dereceye kadar siyasal iktidardan bağımsız bir güç oluşturabilen profesyoneller, kendilerini dışsal etkenlere karşı koruyabildikleri sürece özerkliklerini devam ettirebileceklerdir. Bu nedenle de meslek üyeleri oluşturdukları örgütlülükler yoluyla mesleğin icrasında bir takım etik kurallar koymuşlar, Goode'nin (1996) vurguladığı gibi ortak bir kimlik duygusuyla birbirlerine bağlanmışlardır. Meslek örgütleri ekseninde oluşan kurallar bütünü ve birliktelik duygusu meslekten ayrılanların "dininden dönmüş" birisi gibi değerlendirilmesine neden olmaktadır (Hughes, 1963). Özetlemek gerekirse, eğitimle kazanılmış yüksek düzeyde sistematik bilgi, merkezi bir mesleki örgütlülük ve mesleğin icrasındaki "özerklik" profesyonel bir mesleği tanımlayan temel özelliklerdir.

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup olmadığına ilişkin tartışmalar sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerinde devam etmektedir. Öğretmenliğin sahip olduğu özellikler açısından profesyonel bir meslek mi yoksa yarı profesyonel bir meslek mi olduğuna ilişkin değerlendirmeler bu tartışmaların ortak noktasını oluşturmaktadır.

Klasik profesyonelleşme tezini izleyen bu çalışmalarda avukatlık ve hekimlik gibi geleneksel mesleklerden yola çıkılarak öğretmenliğin profesyonelleşme yolunda ilerleyen yarı profesyonel bir meslek olduğu ve profesyonel bir mesleğin gerektirdiği özellikleri sağladığında profesyonelleşeceği iddia edilmektedir (Etzioni, 1969; Hoyle, 1982; Hargreaves, 2000). Ancak özellikle öğretmenlerle ilgili profesyonelleşme tartışmalarında yapılan tanımların ve "öğretmen profesyonalizmi"ne yüklenen anlamların farklılıklar içerdiğini ve karmaşık bir görünüm sergilediğini vurgulamak gerekir. Farklı ve eksik şekillerdeki kullanımlar ve profesyonalizme yüklenen anlamlardaki değişimler nedeniyle "öğretmen profesyonalizmi"ni tanımlamak da güçleşmektedir (Evans, 2008; Hargreaves & Goodson, 1996). Bununla birlikte, mesleklerin sahip olduğu özellikler açısından tanımlanması tezi profesyonelleşme sürecinin dinamik doğasını kavramada yetersiz kaldığı yönünde çeşitli eleştiriler almaktadır (Whitty, 2006). Çünkü öğretmen profesyonalizmi değişen tarihsel ve toplumsal koşullarla birlikte yeniden tanımlanmakta, içerik ve biçim kazanmaktadır. Hargreaves ve Goodson (1996) tıp ve hukuk alanındaki meslekler için kullanılan geleneksel profesyonalizm yaklaşımından farklı olarak öğretmenlerin profesyonelleşmesine ilişkin literatürdeki tartışmalarda birbiriyle içiçe geçmiş farklı söylemlerin ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bu durum öğretmen profesyonalizminin farklı anlamlar taşıyacak biçimde tanımlanmasına ve sosyo-politik amaçlar çerçevesinde kullanılabilmesine olanak tanımaktadır.

Profesyonelleşme ve profesyonalizm kavramları kimi zaman birbirlerinin yerine kullanılmakla birlikte, aralarındaki fark literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Profesyonelleşme mesleğin sahip olduğu özellikler çerçevesinde toplumsal statüsünün artmasını ifade ederken, profesyonalizm meslek üyelerinin nitelik, tutum ve davranışlarına karşılık gelmektedir (İngersol ve Perda, 2008). Bir meslek grubunun çıkarlarını artırmaya yönelik toplumsal ve politik bir proje olarak "profesyonelleşme" ve meslek üyelerinin pratiklerinin özellik ve niteliğini ifade eden "profesyonalizm" çoğu zaman birbirini tamamlayan süreçler olsa da, kimi zaman çatışmalı da olabilmektedir (Hargreaves ve Goodson, 1996). Çünkü profesyonalizmin tanımı güç ilişkilerine bağlı olarak tarihsel süreçte değişebilmekte ve farklı eğilimleri ifade edebilmektedir. Bu kavram, bir mesleğin kendi içinde, diğer meslek grupları ve devletle olan ilişkileri çerçevesinde değişik anlamlar kazanabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin profesyonelleşmesi devlet açısından çeşitli reformlarla öğretmenlerin

işinin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi anlamına gelebileceği gibi, öğretmenler açısından mesleki anlamda ayrıcalıklarını sürdürme ve özerkliklerini koruma mücadelesine dönüşebilmektedir (Ginsburg, 1997; Ozga ve Lawn, 1988). Dolayısıyla kavrama yüklenen anlam toplumsal olarak inşa edilmekte, güç ilişkileri çerçevesinde tarihsel olarak değişmektedir.

Öğretmenlerin profesyonelleşme sürecinin farklı aşamalardan geçtiğini, "profesyonalizm"e yüklenen anlamların değiştiğini ve bu değişimin kimi farklılıklar barındırmakla birlikte Anglo-Sakson dünyada ortak özellikler taşıdığını belirten Hargreaves (2000) bu sürecin tarihsel gelişimini dört dönemde incelemektedir. Bu dönemlerden ilki, kitlesel eğitimin ortaya çıkmaya başladığı 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında öğretmenliğin yönetimsel olarak çaba gerektiren ama teknik olarak basit, pratik çabalarla öğrenildiği "profesyonellik öncesi" dönemdir. Hargreaves'e göre (2000) bu dönemin özelliklerini kalabalık sınıflar gibi faktörlerden dolayı günümüzde Doğu Asya ülkelerinde görmek mümkündür. İkinci dönem ise öğretmen özerkliğinin önemli ölçüde öne çıktığı genel anlamda istihdamın arttığı, "insan sermayesi" kavramını geliştirmeye yönelik çalışmalarla birlikte eğitimin kitleselleşmesinin ikinci dönemi olarak da tanımlanabilecek 1960 sonrası "refah dönemi" içinde yer alan "özerk profesyonellik" dönemidir. Bu dönemde bireysel özerkliğe dayalı profesyonalizm yaklaşımının hâkim olduğunu vurgulayan Hargreaves, öğretmenlerin sınıflarını diğer öğretmenlerden izole ederek kendi başlarına çalışmalarını yürüttüklerini ve öğretim metotlarını seçmede özgür olduklarını belirtmektedir. 1980'lerle birlikte girilen ve gerçekleştirilen reformlara uyum süreciyle birlikte "bireysel özerkliğe" dayalı profesyonelliğin yerini daha çok birlikte hareket etmeye dayalı bir profeyonellik yaklaşımına bıraktığını iddia eden Hargreaves, yükseköğretimin arttığı, öğretim materyalleri ve metotlarının hızla değiştiği bu dönemdeki profesyonalizm yaklaşımının D. Hargreaves'in vurguladığı gibi geleneksel değil "yeni" olduğunu öne sürmektedir. Bu dönemin bir diğer özelliği de öğretmen profesyonalizminin bir yol ayrımına gelmiş olması ve nasıl gelişeceği üzerinde öğretmenlerin profesyonel örgütlerinin oynayacağı rolle ilişkilidir. Hargreaves'in tanımladığı dördüncü dönem ise öğretmen profesyonelliğinin postmodern bir döneme girdiği iddiasıyla "profesyonellik ötesi" ya da "post modern profesyonellik" olarak tanımladığı dönemdir. Hargreaves'e göre bu dönemde öğretmen profesyonelliği sabit ve tanımlanmış değildir, nasıl gelişeceği öğretmenlerin

ve diğer aktörlerin davranışlarına bağlıdır ve demokratik bir içeriğe kavuşabilir. Bununla birlikte öğretmenler üzerinde uygulanan güç, ölçme ve kontrolün artması, standartlaştırma, merkezi uygulamalar dolayısıyla öğretmen profesyonalizmi azalabilir veya yok olabilir.

Özellikle son dönemlerde gerçekleştirilen reformlarla öğretmenlerin giderek profesyonelleştiği öne sürülürken, profesyonalizmi tanımlayan özelliklerde yaşanan değişimlerle birlikte geleneksel profesyonalizmden farklı olarak Hargreaves'ın vurguladığı gibi bu dönemdeki profesyonalizm "yeni" olarak adlandırılmaktadır. Yeni profesyonalizm söylemi ekseninde gerçekleştirilen reformlarla öğretmenlerin daha sıkı bir şekilde kontrol edilmesi mümkün olabilmektedir. İş üzerinde takdir yetkisi ve özerkliğe vurgu yapan geleneksel profesyonalizmden bir kopuşu ifade eden, pratiklerdeki standardizasyon ve ölçülebilir performansla ifadesini bulan "yeni profesyonalizm"de öğretmenlerin diğer okul bileşenleriyle kurdukları ilişkilerde de önemli değişimler yaşanmaktadır (Hargreaves, 1994; Robertson, 1996; Ünal, 2005).

Profesyonelleşmenin farklı yönelimlerle de olsa devam ettiğine ilişkin söylemin yanı sıra, Johnson'a (1972) göre profesyonelleşme, çeşitli işlerin bir takım özelliklere sahip olduğunda uğrayacağı bir süreç değil, bazı işlerin belirli bir dönemde şekillendiği tarihsel bir süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla günümüzde öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümleri profesyonelleşme olarak adlandırmak ona göre anlamsızdır. Bu yaklaşımdan hareket eden Ginsburg (1997) öğretmenlerin profesyonelleşmeyi farklı ülkelerde, çeşitli tarihsel dönemlerde yaşadıklarını vurgulamaktadır.

Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında "refah devleti" uygulamalarının gelişimine paralel olarak eğitim ve sağlık gibi kimi hizmetlerin devlet tarafından sağlanması ve "kamu hizmeti" olarak tanımlanması, bu hizmetlerin yerine getirilmesinde rol oynayan öğretmenlik gibi bazı mesleklerin profesyonel meslekler kategorisinde değerlendirilmesine neden olmuştur. Zira Barber'ın (1996) da vurguladığı gibi, bireysel çıkardan çok toplumsal çıkara yönelme profesyonel mesleği tanımlayan önemli özelliklerden bir diğeridir. Bu çerçevede öğretmenlik gibi büyük oranda devletin gölgesinde gelişen bazı mesleklerin, daha çok bir "kamu hizmeti"nin savunulması biçiminde geliştiği ve bu eksende bir "profesyonalizm ideolojisi"yle profesyonel meslekler kategorisine dâhil edildiği söylenebilir.

Mesleklere ilişkin çalışmaların çoğu gelişmiş batı ülkeleri ile sınırlı olduğu gibi, büyük oranda da profesyonelliği üzerinde uzlaşılmış hekimlik gibi meslekler etrafında yoğunlaşmıştır. Öğretmenliğin, kategorize edilmesi ve tanımlanması güç bir meslek olması, genel olarak diğer meslekler gibi Anglo-Sakson dünyadaki profesyonelleşme çalışmalarına dayanarak çözümlenmesine neden olmaktadır. Oysa profesyonelleşme süreci tarihsel ve toplumsal koşullar içerisinde güç ilişkilerine bağlı olarak farklı rotalar izleyebilmekte, farklı biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Bu durum yalnızca ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile ilgili değil, kapitalist toplumsal ilişkilerin gelişimi, devlet yapılanması, devlet ve meslek ilişkisiyle de ilgili bir süreçtir. McClelland (1990), Anglo-Sakson tipi profesyonelleşme yaklaşımlarının özerkliğe ve meslek piyasası üzerindeki kontrole vurgu yapmalarına rağmen profesyonelleşme sürecindeki tarihsel ve kültürel öğeleri açıklamakta yetersiz kaldığını belirtir. Almanya üzerine yaptığı çalışmadan hareketle profesyonelleşmenin iki yoldan ilerlediğini vurgulayan McClelland'a göre, bunlardan ilki profesyonellerin kendilerinin oluşturduğu kültürle "içeriden profesyonelleşmesi", diğeri ise bir mesleğin gelişmesinde devletin ve diğer toplumsal güçlerin müdahale etmesini ifade edecek biçimde "yukarıdan profesyonelleşme"dir. Bu ayrım Larson'un (1977) profesyonelleşmenin otonom ve heteronom biçimi arasında yaptığı ayrımla benzerlik göstermektedir. Anglo-Sakson toplumlarda ve Avrupa'da profesyonelleşmenin farklı bir şekilde geliştiğini vurgulayan Larson, Avrupa'da devletin etkili olması ve hükümetlerin daha fazla müdahale etmesini profesyonelleşmenin kendiliğinden gelişmesine engel oluşturduğunu vurgular. Bu çerçeveden hareket eden McClelland, Anglo-sakson tip profesyonelleşme yaklaşımının Almanya gibi ülkelerde yaşanan profesyonelleşmeyi açıklayamayacağını vurgular. Dolayısıyla Dünya'nın farklı bölgelerinde, özellikle de gelişmekte olan toplumlarda yaşanan profesyonelleşme olgusunu Amerika ve İngiltere'deki profesyonelleşmeyi temel alan Anglo-Sakson bir yaklaşımla analiz etmek zordur. Ancak McClelland'ın yukarıdan profesyonelleşme olarak tanımladığı yaklaşımın modernleşmenin geç başladığı toplumlarda daha fazla geçerli olduğunu vurgulamak gerekir.

Benzer bir ayrımı profesyonel mesleklerin gelişimindeki farklılıklara dayanarak yapan Evetts (2009) profesyonalizmin gelişimini örgütlü profesyonalizm (yukardan profesyonalizm) ve mesleki profesyonalizm (içeriden profesyonalizm) olmak üzere iki ideal tip ekseninde tanımlar. Ona göre bu iki ideal tip arasında önemli

farklılıklar vardır. Örgütlü profesyonalizm, işletme kontrolü yaklaşımıyla işin prosedür ve pratiklerinde artan bir standartlaşmayla birlikte performansın ölçülebilirliğini ve dıştan bir düzenlemeyi beraberinde getirmektedir. Mesleki profesyonalizm ise meslektaşlar arasında dayanışmaya dayalı özerkliğin olduğu, profesyonel enstitü ve kuruluşların gözetiminde sağlanan profesyonel etik ilkeler temelinde iş üzerinde yetki ve kontrolün çalışanlarda olduğu bir durumu ifade etmektedir.

McClelland'ın ve Evetts'in yaptığı bu ayrımları öğretmenlerin profesyonelleşmesi bağlamında değerlendirdiğimizde daha çok devletin gölgesinde gelişen bir meslek olarak öğretmenliğin "örgütlü profesyonalizm" ya da McClelland'ın ifadesiyle "yukarıdan profesyonelleşme"yle tanımlanabileceği ifade edilebilir. Öğretmenliğin büyük oranda yukarıdan profesyonelleşmeyle şekillenmesi devlet tarafından daha fazla kontrol edilmesinin ve çeşitli sosyo-politik hedefler doğrultusunda biçimlendirilmesinin olanaklarını da yaratmıştır. Öğretmenliğin profesyonel mesleklerden farklı olarak devletin gölgesinde gelişmesi, meslek üyelerinin kendi norm ve değerlerini oluşturacak, mesleğe girişleri denetleyecek, mesleğin gelişiminde ve statü kazanmasında rol oynayacak örgütleri oluştur(a)mamasına yol açmıştır

Mesleklerin oluşum ve gelişiminde meslek örgütleri önemli bir rol oynamaktadır. Mesleğe ilişkin norm ve standartların oluşturulması, gerekli düzenlemelerin yapılması, toplumsal güç ilişkileri içerisinde bir konum elde etmeye yönelik politikaların hayata geçirilmesi meslek örgütleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Mesleğe giriş koşullarının düzenlenmesi gibi, mesleğin uygulanmasına yönelik denetimler de meslek örgütleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Üyelerinin hak ve sorumluluklarını belirleme gücünü elinde bulunduran meslek örgütlerinin, mesleklerin ekonomik, toplumsal ve siyasal gücünü artırmak amacıyla yaptıkları etkinlikler diğer toplumsal gruplar ve devletle bir mücadeleye tutuşmalarına da neden olmaktadır. Meslek örgütlerinin yanı sıra meslek üyelerinin örgütlendiği kurumsal yapılanmalardan bir diğeri de sendikalardır. Sendikaların üye tabanlarını genellikle işçiler oluştururken, meslek örgütlerinin üyeleri profesyonellerden oluşmaktadır. Ancak ücretli çalışan "profesyonellerin" meslek örgütlerine üyelikleri resmi düzeyde de olsa sürmekle birlikte, özellikle

ekonomik bunalım dönemlerinde sendikalarda örgütlendikleri görülmektedir (Karasu, 2001, 79).

Öğretmenlerin ilk örgütlenme deneyimleri 19. Yüzyılın ortalarından itibaren başlamıştır (Cooper, 2000). Bu dönemlerde öğretmenler çıkarlarını korumak, ücretlerini yükseltmek, özellikle de iş güvencesini sağlamak amacıyla örgütlenmeye başlamışlardır. Kurulan bu örgütlülükler henüz sayıları az olan ve devlet çalışanı olmayan öğretmenlerin görev tanımlarının, mesleki özelliklerinin belirlenmesine de öncülük etmiştir. 19. Yüzyılın sonlarında kurulan öğretmen örgütleri 20. Yüzyılın başından itibaren sendikalaşmaya yönelmişlerdir. Öğretmenler, sendika, dernek, vakıf, meslek örgütleri gibi çeşitli örgütler etrafında örgütlenmiş olsalar da, diğer profesyonel meslek gruplarının aksine, meslek örgütlerinden daha çok işçiler gibi sendikalarda örgütlenmişler, bu anlamda profesyonellerden çok işçiler gibi hareket etmişlerdir. Eğitimin kitleselleşmesine paralel olarak, öğretmen sayısındaki artış, öğretmenlerin ücretli çalışanlar olmaları ve büyük oranda devlet tarafından istihdam edilmeleri sendikal örgütlenmelerin gelişmesinde önemli rol oynamıştır.

Öğretmen sendikaları günümüzde eğitimli çalışanlar içinde en büyük sendikal örgütlenmeyi oluşturmaktadırlar. Gelişimlerinden bugüne öğretmenlerin mesleki ve sosyal haklarını elde etmelerinde önemli kazanımlar sağlayan bu örgütler, özellikle gelişmiş olan kimi ülkelerde toplu sözleşme ve grev gibi işçi sendikalarının sahip olduğu temel özellikleri taşımaktadırlar. Bununla birlikte pek çok ülkede sendikaların resmi bir nitelik kazanması 1950'li yıllardan sonra gerçekleşmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin sendika kurma hakkı, bu hakkın kapsamı ve sınırlarının ülkeden ülkeye büyük değişimler gösterdiğini belirtmek gerekir. Bazı ülkelerde öğretmen sendikaları henüz yasal niteliğe kavuşmamış ve bir dernek statüsünde faaliyet göstermektedir.

Kapitalizmin gelişim süreci içinde işçi sendikalarının gücünün artmasıyla birlikte sendikal mücadelenin konusu ve kapsamının ulaştığı boyut, sendikaların önce yasaklanmaya çalışılmasına, sonrasında ise kontrol altında tutulması amacıyla yasal sınırlar içerisinde faaliyet göstermesine yönelik politikaların izlenmesine yol açmıştır. (Akkaya, 2005, 517) Bu süreçte ekonomik ve toplumsal gelişmelere paralel olarak çeşitli sendikal anlayışlar gelişmiştir. Bu çeşitliliğin eğitim sendikalarına da yansıdığı, mesleki, endüstriyel ve toplumsal adalet sendikacılığı başlıkları altında toplanabilecek üç tip sendikacılık anlayışının ortaya çıktığı ifade edilebilir (Ironside ve Seifert, 2005, 77). Özellikle ABD'de 1960'lı yıllarda ortaya çıkan endüstriyel sendikacılık

yaklaşımında öğretmenlerin çalışma ilişkileri endüstriyel sektörlerle benzer bir biçimde ele alınmış, ücretler, çalışma koşulları ve iş güvenliği gibi konular öne çıkmıştır. Bu sendikal anlayış, eğitim ve öğretimin doğasını kavrayamadığı, kültürel boyutları göz ardı ettiği biçiminde çeşitli eleştiriler almıştır. Meslek sendikacılığında, endüstriyel sendikacılığın aksine uzlaşma söyleminin ve okul reformunun ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu anlayışta eğitim profesyonellerinin okulun iyileştirilmesi için çalışması ve standartları yükseltilmesi temaları ön plana çıkmıştır. "Toplumsal adalet sendikacılığı" ise, her iki yaklaşımın da okullarla toplum arasında ilişkiyi, eşitlik ve ırk gibi konuları dikkate almadığı eleştirilerinden hareketle, bu yaklaşımların eksikliklerini gidermek amacıyla ortaya çıkmıştır (Gemici, 2008, 73).

Dünyanın pek çok ülkesinde bu anlayışlar temelinde örgütlenmiş çok sendikalı bir yapı oluştuğunu ve bu sendikaların politikaları arasında önemli farklılıkların ortaya çıktığını belirtebiliriz. İngiltere'de altı tane öğretmen sendikası oluğunu belirten Stevenson (2007), sendikaların öğretmen ve yöneticiler arasında parçalandığını, gerçekleştirilen reformlara karşı da farklı politikalar izlediklerini, bazı sendikaların reformların nasıl yapılacağı konusunda merkezi ve yerel otoritelerle birlikte hareket ettiklerini vurgulamaktadır. Amerika'da da benzer bir durum yaşandığını, toplumsal birliktelik/uzlaşı çerçevesinde işveren ve sendikaların ortak çıkarlar çerçevesinde uzlaştığını ifade eden Koppick (2006), bu durumu "reform sendikacılığı" olarak adlandırmaktadır. Bu dönemde aynı işkolu içinde örgütlenen farklı sendikaların bir araya gelerek merkezileşmesiyle birlikte işçi-işveren-devlet arasında işbirliği temelinde gelişen korporatist sendikal yaklaşımın değiştiğine işaret edilmektedir. Yeni dönemde ortaya çıkan sendikal yaklaşım farklı çıkarları temsil eden grupların karşıtlıklarının ve çatışmalarının müzakere içerisinde çözülmesi yaklaşımından öte, birlikte hareket etme, işverene ve işe karşı sorumluluk duyma biçimine evrilmektedir. Bu anlamda özellikle devlet sektöründe istihdam edilen öğretmenlerin sendika sayısında önemli bir artış yaşanırken, bu sendikaların büyük oranda devlet politikalarını destekleyen ve gerçekleştirilen reformların hayata geçirilmesinde aktif rol aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla meslek sendikaları olarak da adlandırılan "reform sendikaları"nın bir sendikadan daha çok "yeni profesyonalizm" ekseninde gelişen meslek örgütü niteliği taşıdığı ifade edilebilir. Yani bir önceki dönemin uzlaşma stratejisi olarak ortaya çıkan korporatist yaklaşım yerini, "yeni profesyonalizm" çerçevesinde bir uzlaşma stratejisine bırakmaktadır.

Klasik anlamda "profesyonalizm" ve sendikalaşma genellikle karşıtlık içerisinde tanımlanmıştır. Bir meslek kimliği üzerinden tanımlanan ve diğer çalışanlar içerisinde ayrıcalıklı olmayı da ifade eden profesyonelleşme sürecinde iş üzerinde kontrolün gelişmesi ve özerklik meslek örgütleri aracılığıyla sağlanmaktadır. Oysa sendikalar daha geniş türdeşleşmiş işçi örgütleri olarak ortaya çıkmışlardır. Yani bir anlamda "profesyonalizm ideolojisi" sendikal örgütlülüğü dışlamaktadır. Torres ve diğerleri (2000, 6) bu gerilimi öğretmenler üzerinden iki şekilde açıklamaktadır: Bunlardan ilki, profesyonalizm ideolojisi ve ahlakıyla ilgili olarak öğretmenlerin kendilerini kamu görevlileri olarak gelecek nesillerin yetiştirilmesinde sorumlu hissetmeleri ve belli etik değerlerle hareket etmek zorunda kalmalarıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin grev, pazarlık, politik baskı yapmaları bu değerlerle uyuşmamaktadır. Bir diğeri ise, öğretmenlerin göreli olarak özerk olmaları, işleri üzerinde kendi kontrollerini sağlama girişimi sendikanın kontrol ve disiplin yapısıyla uyuşmamaktadır. Dolayısıyla sendikalaşma profesyonelliğe zarar vermektedir. Ayrıca sendikalar tutucu olmakla, reformları ve bu çerçevede öğretmenlerin rollerinde yaşanan değişimi anlayamamakla da eleştirilmektedir. Sendikaların yeni bir döneme girdiğini belirten Torres ve diğerleri (2000) yaşanan bu durumu "profesyonel sendikacılık" olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla yeni sendikal yaklaşımla, "yeni profesyonalizm" arasında bir karşıtlık değil, aksine bir tamamlayıcılık ilişkisi söz konusudur.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren öğretmenler arasında sendikal örgütlülüğün bütün ağırlığıyla kendisini hissettirdiği söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin alan eğitimlerine dayalı dernek tipi örgütlülüklerinden de bahsetmek mümkündür. Ancak öğretmen örgütlerinin mesleğin norm ve değerlerinin belirlenmesinde dolaylı bir rolü olmakla birlikte, diğer profesyonel mesleklerde olduğu gibi bir belirleyiciliğinden bahsetmek mümkün değildir. Özellikle devletin en önemli işveren olması, çoğu zaman bu norm ve değerlerin, mesleğe giriş koşullarının ve düzenlemelerin devlet tarafından belirlenmesine yol açmıştır. Öğretmenler kurdukları örgütlülükler aracılığıyla bu politikaların şekillenmesinde göreli bir rol oynasa da, daha çok sendikal bir anlayışla hareket etmişlerdir. Fakat yukarıda da vurgulandığı gibi, öğretmenlerin işlerinin, büyük oranda kamusal sorumluluk ekseninde tanımlanması nedeniyle endüstriyel "çalışma"dan kimi özellikleriyle farklılaştığını vurgulamak gerekir.

Meslek örgütlerinin yanısıra profesyonel meslekleri diğer işlerden ayıran ve profesyonellerin toplum içinde bir ayrıcalık da elde etmelerine olanak tanıyan bir diğer özellik eğitim yoluyla elde edilmiş sistematik bilgidir. Dolayısıyla profesyonel meslekler gelişim süreçlerinin başından itibaren eğitim kurumlarıyla yakın bir ilişki içinde olmuşlardır. Özellikle mesleklerin kuramsal bilgisini üreten ve bu çerçevede mesleğin uygulamalarına yön veren üniversiteler, profesyonelleşme sürecinde etkili kurumlar olarak işlev görmüşlerdir.

Öğretmen yetiştiren kurumların tarihi incelendiğinde, eğitimin kitleselleşmesine paralel olarak artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 19. yüzyılın başlarından itibaren açılmaya başladığı görülmektedir. Endüstrileşmenin hızlanmasına paralel olarak öğrencilerin yalnızca denetim altında tutulması değil, aynı zamanda çeşitli niteliklerle donatılmış bir biçimde yetişmesini sağlayacak öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin bir yetiştirme sürecinden geçmesi zorunluluk haline gelmiştir. Öğretmenliğin aynı ülkede bile farklı şekillerde icra edilmesi, işe alma koşullarının yerel bölge otoritelerince belirlenmesi öğretmenlik mesleğinde bir standart geliştirilmesini zorlaştırmıştır. Mesleğe bir takım standartlar getirmek amacıyla öğretmen okulları (normal schools) açılmaya başlanmıştır.

Öğretmen yetiştirmenin kurumsallaşmasının dünyanın farklı bölgelerinde yerel ihtiyaçlara paralel olarak şekillendiği görülmektedir. Öğretmen okulu (normal school) adlandırması temelde Fransa'da 1794 yılında öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Paris'te açılmasına karar verilen "Ecole Normale" adlı okula dayanmaktadır (Edwards, 1991). Bu okulun tarihi ise Fransa'da 17. yüzyılda kilise eksenli olarak kurulan ilk öğretmen yetiştirme okuluyla ilişkilidir. Öğretmen okulları hem Avrupa'da hem Amerika'da 19. Yüzyılda hızla yayılmıştır. Dünyanın farklı bölgelerinde olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk öğretmen okulu bu dönemde açılmıştır.

Batıda endüstriyel gelişmeye paralel olarak öğretmen yetiştirmenin Lancaster okul modeli ekseninde geliştiği söylenebilir. Bu modelde daha eski öğrencilerin küçük sınıflara bölünmüş geniş bir odada yeni öğrencileri gözetlemesi ve böylece öğretmen olarak yetiştirilmeleri sağlanmaktadır (Edwards, 1991, 242; Labaree, 2008, 292). İlk önce İngiltere'de ortaya çıkan bu model, hızla artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla kimi değişikliklerle Amerika'da da kullanılmaya başlamıştır (Edwards,

1991, 241). Daha önce de vurgulandığı gibi, aslında amacı öğretmen yetiştirme olmayan bu model ekseninde gelişen mantık "bugün bana yirmi dört öğrenci ver, yarın sana yirmi dört öğretmen vereyim" biçimindedir. Bu süreçte öğretmen okullarının sayısı da hızla artmaktadır. Diğer yandan Amerika'da kimi eyaletlerde, örneğin New York'da öğretmenler akademiden yetişmektedir. Öncelikle seminerler biçiminde başlayan öğretmen yetiştirme daha sonra özel akademilere evrilmiş, sonrasında ise üniversitelerde bölümler açılmıştır. Ancak öğretmen okullarının yaygınlaşması, genel okullar için öğretmenlerin lise eğitimine paralel bir yapılanmayla öğretmen okullarında ya da benzer programlarda yetiştirilmesi akademiden yetiştirme modelini geriletmiştir (Angus, 2001, 5). Dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumların sayısında bir artış yaşanmasına rağmen pek çok ülkede bu kurumlarda bir standart olduğu söylenemez. Ülkeler arasında olduğu gibi aynı ülkenin eyaletleri arasında bile farklı uygulamalarla öğretmen yetiştirildiği görülmektedir (Labaree, 2008, 293).

Öğretmen okullarının gelişim süreçlerinin Anglo-Sakson ve Kıta-Avrupası geleneğinde farklılıklar taşıdığını vurgulamak gerekir. Hem Amerika'da hem de İngiltere'de devletin öğretmen yetiştirme sürecine müdahale etmesinin daha geç yaşandığı görülmektedir. Amerika'da tıpkı diğer eğitim kurumları gibi öğretmen okulları da öncelikle özel okullar olarak açılmış, daha sonra ise devletin açtığı öğretmen okullarıyla birlikte bir gelişim süreci izlemiştir. Özel kolejlerin ve üniversitelerin pahalı olması alt sosyo-ekonomik kökenden öğrencilerin daha ucuz olan öğretmen okullarına yönelmesini kolaylaştırmıştır (Labaree, 2008, 294). İngiltere'de devlet, 19. yüzyılın sonlarına doğru öğretmen yetiştirmeyi ya çok az düzeyde ya da geçici olarak desteklemiştir. Bu yıllarda sayıları çok da fazla olmayan öğretmen okulları büyük oranda kiliselerle ilişkili gönüllü kuruluşlarca desteklenmektedir. 19. yüzyılın sonunda ilkokul eğitiminin yaygınlaşması öğretmen ihtiyacını artırırken öğretmen yetiştirmede devlet tarafından desteklenmeye başlamıştır. Kıta Avrupası modelinde devlet, diğer mesleklerde de olduğu gibi öğretmen yetiştiren kurumların yapılanmasında daha aktif bir rol oynamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin denetim altına alınmasında yetiştirme sürecinin düzenlemesi önemli bir rol oynamıştır.

Öğretmen yetiştirmenin Avrupa'daki evrimine bakıldığında, özellikle ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde, üç farklı yol izlediği görülebilir.

Bunlardan biri, ilköğretim sonrası öğretmen okulları, diğeri ortaöğretim sonrası öğretmenlerin enstitülerde yetiştirilmesi, sonuncusu ise üniversiteler bünyesinde fakültelerde yetiştirmedir (Novoa, 2000). Amerika'da ise öğretmen yetiştiren kurumların evriminde öğretmen okullarından öğretmen kolejlerine oradan da üniversitelere doğru bir serüven görüyoruz. Öğretmen yetiştirmenin Amerika'da üniversite bünyesine bütünüyle girmesinin 1970 sonrası yaşanan bir gelişme olduğunu vurgulayan Labarre (2008), Avrupa'da öğretmen yetiştirmenin orta çağdan beri üniversitelerle ilişkili olduğunu, sonradan merkezi konumunu kaybettiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak kimi farklılıklar olmakla birlikte hem Avrupa'da hem de Amerika ve İngiltere'de öğretmen yetiştirmenin çeşitli biçimlerde üniversite bünyesine katılmasının 1960 sonrası yaşanan bir gelişme olduğu söylenebilir.

Öğretmen yetiştirmenin farklı kurumsal yapılanmalara dayanması ve üniversitelerle tanışmasının geç yaşanması öğretmenlik mesleğinde bir takım standartların oluşmasını güçleştirirken, aynı zamanda profesyonel bir mesleğin sahip olması gereken bilgi bütünlüğünün oluşmasını da engellemiştir. Avukatlık ve doktorluk gibi mesleklere ait sistematik bilginin büyük oranda ortaçağdan beri üniversitelerde üretildiği görülmektedir. Oysa öğretmen yetiştirmenin üniversitelerle olan ilişkisinde teori ve pratik ekseninde kimi gerilimler yaşanmıştır. Bir yanda öğretmen okulları ve daha sonra öğretmenlere mesleki bilgi ve teknik kazandırması ekseninde şekillenen pedagoji bölümlerinin pratiğe dayalı yapılanması, diğer yanda üniversitelerde bir disiplin olma mücadelesi veren eğitim bilimlerinin öğretmen yetiştirmeyle problemli ilişkisi öğretmenlerin profesyonel kimlik geliştirmesinde kimi çatışmaları beraberinde getirmiştir. Ayrıca, eğitim bilimleri disiplinlerinin farklı disiplinlerin gölgesinde gelişmesi öğretmen yetiştirmenin eğitim bilimleriyle olan problemli ilişkisini daha karmaşık bir boyuta taşımış, öğretmenlik mesleğinin kendi sınırlarında özerk bir biçimde gelişmesinin önünde önemli engeller yaratmıştır. Ancak öğretmenlerin, eğitim sürecini farklı boyutlarıyla kavramalarına olanak tanıyacak mecralara açılmalarının da olanağını yaratmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin dayandığı bilgi kaynağının büyük oranda kendi dışında olmasının, özellikle farklı branş öğretmenlerinin yetiştiği disiplinlerin kimlik oluşumunda etkili olmasının, öğretmen kimliğinin bütünlüklü yapısının oluşmasının önünde engeller yarattığı da söylenebilir.

Profesyonelleşme yaklaşımı çerçevesinde öğretmenliğin geleneksel anlamda profesyonel bir mesleğin taşıdığı özellikleri gösterdiği pek söylenemez. Gerek öğretmen örgütlerinin mesleğin gelişiminde rol oynayacak güçte olmaması, gerekse mesleğe özgü bilgi birikimini sağlayacak eğitim kurumlarının standardizasyonunda yaşanan sıkıntılar öğretmenliğin diğer profesyonel meslekler gibi bir gelişim göstermesini güçleştiren kimi etkenler olarak sıralanabilir. Bunun yanısıra öğretmenliğe daha çok alt toplumsal kesimlerin ve kadınların yönelmesi mesleğin toplumsal statüsünün düşük olmasında önemli bir rol oynamıştır. Son dönemlerde mesleğe statü kazandırmak söylemi çerçevesinde Dünya'nın farklı bölgelerinde öğretmenlerin yetiştirilmelerinden istihdamına bir dizi düzenleme hayata geçirilmekte, böylece profesyonelleşme yaşanacağı iddia edilmektedir. Ancak bu dönemde yaşanan "yukarıdan profesyonelleş(tir)me" denemesinin meslek üyelerine güç kazandırmaktan daha çok, dışarıdan düzenlemeye imkân tanıyarak onların ölçülebilir olmalarına ve kontrol edilebilmelerine yol açması olası görünmektedir.

Profesyonelliğin Kaybı Tartışmaları ve Proleterleşme

1970'li yıllarla birlikte doruk noktasına ulaşan toplumun giderek profesyonellerden oluşacağı, profesyonel bilgiye sahip olanların elde ettikleri güçle toplumun işleyişinde önemli roller edineceği tezlerine yine bu yıllarda önemli eleştiriler yöneltilmeye başlanmıştır. Profesyonelleşme tezi çerçevesinde bilgiye odaklananların, profesyonellerin özerkliği konusunu göz ardı ettiğini vurgulayan Haug (1996, 129), toplumda profesyonelliğin giderek kaybolduğunu ileri sürmüştür. Haug'a göre profesyoneller bilgi üzerindeki tekellerini, kamu çıkarı güttüklerine dair imajlarını, kuralları koymaya ilişkin sahip oldukları gücü, dolayısıyla toplumdaki statülerini ve kendilerine duyulan güveni de kaybetmektedirler. Profesyonellerin statü kaybı yaşamalarının çeşitli nedenlerinden bahsedilebilir. Teknolojinin gelişmesi, özellikle de bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle profesyoneller dışındaki kesimlerin de bilgiye ulaşmasının hızlanması, profesyonellerin sahip olduğu bilgi tekelinin kırılmasına neden olmuştur. Meslekten olmayan nüfusun eğitiminin artması, meslek elemanlarının kararlarının meslekten olmayanlarca sorgulanmasına neden olmuştur. Toplumsal hareketlerin yükselmesiyle de birlikte, profesyonellerce alınan kararların sorgulanması mesleklerin toplum içindeki itibarlarının kaybolmasında önemli bir etki yaratmıştır. Profesyonelliğin yitirilmesinde bir diğer neden mesleklerin giderek daha

fazla bir biçimde alt dallara ayrılması, yani dar uzmanlaşmadır (Karasu, 2001, 48). Meslek birliğine zarar veren bu gelişme, mesleğin güç kaybetmesine neden olmaktadır.

Profesyonelliğin kaybı tartışmalarını öğretmenlik mesleği çerçevesinde de görmek mümkündür. Okulda çalışma düzeninin değişmesiyle birlikte öğretmenler üzerinde gözetim ve denetimin artması, öğretmenlerin özerkliklerini ve toplumdaki statülerini kaybetmeleri öğretmenlerin profesyonelliklerini yitirdiği biçiminde yorumlanmıştır (Ginsburg ve Magehad, 2009). İşletme kültürünün yaygınlaşması, merkezi kontrolün artması, öğretmenliğin teknikleştirilmesi, çalışma saatlerinin uzaması profesyonellik kaybında ele alınan kimi göstergeler olarak çalışmalarda yer almıştır. Profesyonelliğin kaybı tartışmaları öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü kısmen açıklamakla birlikte sürece ilişkin bütünlüklü bir yaklaşım ortaya koyamamaktadır. Diğer yandan öğretmenlikte yaşanan dönüşümler ekonomi-politik bir yaklaşımla profesyonelleşme ya da profesyonelliğin kaybı olarak değil, "proleterleşme" süreci olarak tanımlanmakta ve bu eksende tartışılmaktadır.

Marx'ın ilkel sermaye birikim süreci olarak tanımladığı dönemde yaşanan mülksüzleş(tir)me, üretim ve geçim araçlarının sermayeleş(tiril)mesi ve özel mülkiyet temelinde yoğunlaşmasıyla kendi hesabına çalışan üreticilerin, zanaatçıların emek güçlerini satmak üzere "özgür emekçi"ye dönüşmesi klasik anlamda proleterleşmeyi ifade etmektedir. Marksist yaklaşım içerisinde mesleklere ve meslek yapısındaki değişimlere ilişkin farklı yaklaşımlar olmakla birlikte temel bazı noktalarda uzlaşıldığı ifade edilebilir. 19. yüzyılda sanayileşmeyle birlikte zanaatkârların yaşadığı dönüşümle kapitalizmin tekelci bir görünüm kazandığı, sanayileşmenin yoğunlaştığı 20. yüzyılda profesyonel meslek sahiplerinin yaşadığı dönüşüm arasında bir paralellik kurularak profesyonellerin mesleki dönüşümleri proleterleşme olarak adlandırılmaktadır (Carchedi, 1977; Larson, 1980; Oppenheimer, 1973). Bu düşünce kaynağını Marx'ın tüm çalışanların proleterleşeceği tezinden almaktadır.

"Profesyonel" bir işi, yükseköğretimin gerekli olduğu, işin standartlaştırılamadığı, dolayısıyla işçinin bireysel inisiyatif kullanarak karar verme sürecine hâkim olduğu bir iş olarak tanımlayan Oppenheimer'e (1973) göre, tıp, hukuk gibi profesyonel; mühendislik gibi "yeni profesyonel" ve hemşirelik, öğretmenlik gibi "yarı profesyonel" mesleklerin hepsi bürokratik çalışma

ortamlarından kaynaklı olarak proleterleşme eğilimine girmiştir. Proleterleşme işle ilgili kararların işi yapanlarca değil, üstleri tarafından belirlendiği bir sürece karşılık gelirken, işlerin standartlaştırılmasıyla çalışanların vasıfsızlaşması bu sürecin önemli bir öğesidir. Konumuz açısından burada dikkat çekici olan ise ister profesyonel isterse yarı profesyonel olarak kabul edilsin öğretmenlik mesleğinin bir proleterleşme süreci içinde değerlendirilmesidir.

Profesyonellerin proleterleşmesi, öncelikle serbest çalışan meslek elemanlarının ücretlilik ilişkisine tabi olmasına dayanmaktadır. Sermayenin yoğunlaşması ve merkezileşmesiyle birlikte şirketleşme ve bürokratikleşmenin artması serbest çalışan meslek elemanlarının ücretli çalışanlara dönüşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Öğretmenlerin, avukatlar ya da doktorlar gibi ücretlilik ilişkisine tabi olmasıyla proleterleşmeleri arasında bir bağ kurulması ise söz konusu değildir. Çünkü öğretmenler kapitalist toplumsal ilişkilerin gelişimine, özellikle de ulus örgütlenmesine paralel olarak devletin eğitim sürecini kontrol etmeye başlamasıyla birlikte büyük oranda devlet tarafından istihdam edilmiş, dolayısıyla baştan itibaren ücretlilik ilişkisi içerisinde yer almışlardır. Dolayısıyla, serbest çalışan konumundan ücretli çalışan konumuna geçişin proleterleşme olarak tanımlanması, öğretmenlerin baştan itibaren proleter olarak değerlendirilmesini beraberinde getirmektedir. Bu karışıklığı aşmak için proleterleşmeye farklı bir bakış açısı getiren Derber (1983), proleterleşmeyi "teknik" ve "ideolojik" proleterleşme biçiminde ayırmıştır. Üretimin ne amaçla yapılacağını belirleyememek "ideolojik proleterleşme" anlamına gelirken, nasıl yapılacağı hakkında söz sahibi olmamak ise "teknik proleterleşme"yi ifade eder. İdeolojik proleterleşme işin toplumsal amacının çalışanlar tarafından belirlenememesidir. Teknik proleterleşme ise, üretimin teknik yapısının da yönetim tarafından belirlenmesi, çalışanların işin yapısı ve süreci hakkında çok fazla seçim şansının olmaması, dolayısıyla işin parçalanması ve rutinleşmesini ifade etmektedir. Bu anlamda proleterleşmeyi tanımlayan öğe yalnızca ücretli olarak çalışma değildir. Dolayısıyla, işinin toplumsal amacının denetimini kaybeden çalışan, teknik anlamda proleter olmayabilir. Çoğu zaman her iki proleterleşme süreci beraber yaşanmakla birlikte, tarihsel süreçte ideolojik proleterleşmenin daha önce yaşandığı söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin endüstrileşmeye paralel olarak bir devlet çalışanı olarak işlerinin amacını belirleme noktasında baştan beri proleter olduklarını iddia etmek mümkündür. Ancak, beyaz yakalı çalışanların ya da profesyonel meslek sahiplerinin

proleterleşmesi, kamu çalışanlarını da içerecek biçimde genel olarak iş üzerindeki takdir yetkisinin kaybı, standartlaşma ve vasıfsızlaşmayla tanımlanmaktadır. Bu anlamda öğretmenlik gibi ideolojik anlamda proleterleşmiş mesleklerin son zamanlarda yaşanan dönüşüm süreciyle birlikte teknik anlamda da proleterleştikleri iddia edilebilir. Ancak, öğretmenlik ve diğer mesleklerin emek süreçleri farklı yönleriyle ele alınmadan, genel bir yaklaşımla mesleklerde profesyonelleşme ya da proleterleşme yaşandığına ilişkin değerlendirmeler yapmak yaşanan dönüşümü açıklamakta yetersiz kalacaktır. Dolayısıyla öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm ancak emek sürecinin mesleğe özgü bir biçimde analiz edilmesiyle anlaşılabilir.

Mesleklerde yaşanan dönüşümü proleterleşme ekseninde ele alan çeşitli çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, beyaz yakalı çalışanların proleterleştiğine ilişkin en kapsamlı ve çığır açıcı çalışma, Braverman'ın 1974 yılında basılan "Emek ve Tekelci Sermaye" adlı kitabıdır. Braverman'ın Marx'ın emek süreci analizlerinden yola çıkarak geliştirdiği emek süreci kuramına dayanarak pek çok meslekte yaşanan değişim ve dönüşüm analize tabi tutulmuştur. Bu mesleklerden biri de profesyonelleşip profesyonelleşmediği tartışmalı olan öğretmenliktir.

Emek Süreci Kuramı Bağlamında Öğretmen Emeği

Öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü anlamak için emek süreci kuramı önemli bir yol haritası sunmaktadır. Bu nedenle, öncelikle bu kuram ana hatlarıyla ele alınmış ve öğretmenlerin emek sürecinin analiz edilmesine yönelik temel referans noktaları vurgulanmıştır.

Mesleki Dönüşümü Kavramada Bir Yol Haritası: Emek Süreci Kuramı

İnsanlar ihtiyaç duyduğu şeyleri üretirken doğa ile ilişkiye girerler ve dolayısıyla kullanım değerleri üretmeye dönük eylemlerde bulunurlar. Emek süreci olarak nitelenen bu ilişki bütün toplumsal biçimlerden bağımsız olarak (tarihi belirlenimlerinden soyutlanarak) ele alındığında Marx'a (2011, 181) göre insanla doğa arasındaki bir ilişkidir. İnsan bu ilişkiyi düzenleyip yönlendirirken doğayı dönüştürür ve bu süreçte kendisini, yeteneklerini ve bilincini de dönüştürür. Kuşkusuz doğada üretim faaliyeti içerisinde bulunan yalnızca insan değildir. Marx, insanla üretim faaliyetinde bulunan diğer varlıklar arasındaki farkı ortaya koymak için şu metaforu kullanır:

> Bir örümcek dokumacının çalışmasını andıran faaliyetlerde bulunur ve bir arı, bal peteğini yaparken bazı mimarları utandırır. Ama en kötü mimarı en iyi arıdan daha en başında ayırt eden şey, mimarın peteği balmumundan yapmadan önce kafasında kurmuş olmasıdır (Marx, 2011, 182).

Dolayısıyla her emek sürecinin sonunda üretilen ürün, üretken insanın imgeleminde başlangıç halinde kurulmaktadır. İnsanın kendi emek süreci üzerinde hâkimiyetini anlatan bu örneğin kapitalizmin değişen koşullarında karşılık bulamayacağı açıktır. Çünkü kapitalist üretim örgütlenmesinde üretim süreci, "emek süreci" ve "değer yaratma süreci" olarak iki aşamadan oluşur. Birbirinden kopuk olmayan bu iki süreçten emek süreci, artı değer üretim sürecinin egemenliği altındadır ve işçi üretim araçları sahibinin, yani kapitalistin denetimi altında çalışmakta ve artı değer üretmektedir.

Emek sürecinin kapitalist karakteri, bu sürecin yalnızca teknik bir süreç değil, toplumsal ilişkilerin yeniden üretildiği politik bir süreç olduğunu da ortaya koyar. Dolayısıyla üretim alanında işçiler üretim faaliyetini gerçekleştirirken yalnızca mal üretmekle kalmazlar, aynı zamanda yönetenlerle ve birbirleriyle olan toplumsal ilişkileri de üretirler. Bu yüzden Marx, artı değer üretiminin yanı sıra egemenlik ilişkilerinin de üretildiği kapitalist emek sürecini kapitalizmin tahlilinin ve sınıf mücadelesinin başlangıcı olarak düşünmüştür (Yücesan-Özdemir, 2008).

Marx'ın çalışmalarında merkezi bir öneme sahip olan emek süreci analizlerinden yola çıkan, çalışmasıyla emek süreci kuramının oluşum ve gelişimine öncülük eden Braverman (2008) "Emek ve Tekelci Sermaye" adlı kitabında üretim ve toplum ilişkilerine, değişen denetim stratejilerine, bilimsel ilerleme ve teknolojik gelişmelerin vasıf üzerindeki etkilerine ve bunlarla ilişkili olarak sınıf ve meslek yapılarındaki değişimlere odaklanmıştır. Çalışma biçimlerinde ve meslek yapılarında yaşanan değişimlerle birlikte mesleklerin icra ediliş biçimleri ve meslek üyelerinin toplumsal konumları da farklılaşmaktadır. Braverman'a göre kapitalizmin gelişimiyle birlikte yalnızca mavi yakalı olarak tabir edilen işler değil, beyaz yakalıların yaptığı işler de değersizleşmekte, işgücünde ise vasıfsızlaşma yaşanmaktadır. Dolayısıyla sanayi ekonomilerinde hizmet sektörünün payı arttıkça yeni bir profesyonelleşme sürecinin yaşanacağı iddiasının pek gerçeklik kazanmadığı söylenebilir.

Kapitalizme içkin olan kârı artırma dürtüsü emeğin parçalanmasına ve vasıfsızlaşmasına neden olurken, kavrayış ve uygulamanın birbirinden koparılması emeğin denetlenebilmesinde temel mekanizmalardan biri olarak işlemektedir.

Dolayısıyla emek sürecinin bütünü üzerindeki kavrayış gücünü kaybeden işçi temel vasıflarını da yitirmektedir. Kapitalistin artı değer oranını artırmak için emek süreci üzerinde denetim kurma isteği, ancak işçinin emek süreci üzerindeki denetim gücünün ve özerkliğinin ortadan kaldırılması, üretim sürecindeki vasıf düzeyinin azaltılması ve işin planlamasının yönetimde toplanmasıyla mümkün olur. Braverman'a göre bu süreç Taylor'un "bilimsel yönetim" ilkelerinin hayata geçirilmesiyle sağlanabilmektedir.

Braverman'ın çalışmasıyla birlikte emek sürecini merkeze alan çalışmalarda bir artış yaşanmış, çeşitli mesleklerde yaşanan değişimler emek süreci kuramının ışığında analiz edilmiştir. Braverman'ın özellikle büro çalışanları üzerinde yaptığı ayrıntılı inceleme hizmet sektöründe çalışan diğer meslek gruplarının emek süreçlerinin incelenmesinde model olmuştur. Taylor sisteminin büroya uygulanmasıyla yöneticilerin yalnızca rutin ve tekrara dayalı işler değil, büro işlerinin de standartlaştırılıp rasyonelleştirilebileceğini kavradıklarını vurgulayan Braverman (2008, 288), kafa emeğinin yavaş yavaş büro işlerinden uzaklaştırılmasıyla fabrikada çalışmayla büroda çalışma arasındaki farkın ortadan kalktığını belirtmektedir. Özellikle bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle pek çok beyaz yakalı ve profesyonel işin "Taylorizm"le tanışması endüstriyel çalışmayla aralarındaki farkın ortadan kalkmasında önemli bir rol oynamıştır. Tekelci kapitalizm döneminde emek süreçlerinde ve işçi sınıfında yaşanan dönüşüm pek çok çalışmanın temel odak noktası olmuş, dönüşümün nasıl olduğu ve bu dönüşümle birlikte vasıfların yok olarak işin değersizleşmesine ilişkin incelemeler öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün anlaşılabilmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Eğitimde emek süreci kuramının tarihsel gelişimine geçmeden önce, emek süreci kuramına ilişkin kimi eleştiriler ve geliştirmeye yönelik çabalardan bahsetmek anlamlıdır. Çünkü bu kurama yönelik eleştiriler ve tartışmalar eğitimdeki emek sürecine dair analizlerin gelişmesinde önemli etkiler yaratmıştır.

Braverman'ın geliştirdiği emek süreci kuramına pek çok eleştiri yapılmıştır. Bu eleştirilerin tamamını burada ele almak mümkün değilse de, konumuz açısından önemli olanları çeşitli başlıklar altında toplamak mümkündür. Eleştirilerden biri, Taylor'un geliştirdiği "bilimsel yönetim"in işçiler üzerinde oluşturulan denetim biçimlerinden yalnızca biri olduğuna ilişkindir. Kapitalist denetimin tek bir yaklaşıma indirgenemeyeceğini, farklı denetim biçimlerinin de var olduğunu vurgulayarak

doğrudan denetim yaklaşımına işçilerin işletmenin amaçlarıyla kendilerini özdeşleştirdikleri "sorumlu otonomi" yaklaşımını ekleyen Friedman (1977), işçilerin gözetim ve denetime bağlı olarak sorumlu davrandıklarını belirtir. Dolayısıyla Wardell'ın (1999) vurguladığı gibi, doğrudan kontrol biçiminde bir denetçinin yaptığı kontrol ve denetleme işçinin belirli bir sorumlulukla kendi kendisine gerçekleştirdiği bir eyleme dönüşür. Edwards da (1979) kapitalizmin gelişimine uygun olarak denetim biçimlerinin dönüştüğünü, "basit", "teknik" ve "bürokratik" denetim olarak evrildiğini, örgütlü sınıf mücadelesinin yeni denetim stratejilerinin geliştirilmesini gerektirdiğini belirtir. Bir diğer eleştiri, denetimin tek yönlü işleyen bir süreç olmadığı, işçilerin çeşitli şekillerde direnç gösterdikleri ve Braverman'ın bu süreci ihmal ettiğine ilişkindir. Braverman, analizinde emek sürecinin yapısal ve objektif özelliklerine odaklanmakta, oysa emek süreci içerisinde yönetsel kontrolün bir sonucu olarak işçilerin bilinç geliştirebildiği ve kontrol mekanizmalarına karşı çeşitli şekillerde direnebildikleri gözlenmiştir (Wardell, 1999). Braverman'ın tarihdışı bir denetim yaklaşımıyla kapitalist emek sürecinin özünü kavrayamadığını belirten Burawoy (1985), emek sürecinde kapitalist denetimin amacının emek gücünün emeğe dönüştürülmesi olduğuna dikkat çekmekte ve kapitalizmin tarihsel seyri içinde baskının rızaya üstün geldiği despotik rejimin yerini, rızanın egemen olduğu hegemonik "fabrika rejimi"ne bıraktığını vurgulamaktadır. Vasıfsızlaşma tezine yönelik önemli bir eleştiri ise vasıf tartışmalarının sermaye birikim süreçleri ile birlikte düşünülmesi gerektiğine ilişkindir. Vasıfsızlaşmanın sermaye birikim koşullarına göre sektör içi ve sektörler arası farklılıklar gösterebileceği, ayrıca sermayenin artı değer üretimini artırmak için vasıfsız ve vasıflı emeğe ihtiyaç duyabileceği vurgulanmıştır (Yücesan- Özdemir, 2008). Braverman'ın kitabında cinsiyet ve ırkın çalışma deneyimlerinde yarattığı farklılıklara yer vermemiş olması da ona yöneltilen bir başka eleştiridir (Knights ve Willmott, 1989).

Yapılan eleştiriler emek süreci kuramının gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Thompson ve Smith'in (2009) emek süreci kuramında ikinci dalga olarak adlandırdığı bu çalışmalarda, gelişen işletme kontrolüne dikkat çekilmiş; işyeri, endüstri ilişkileri, devlet ve daha geniş toplumsal yapı arasındaki ilişkilere, mikro düzey mücadelelere ve bunun daha geniş işletme rejimiyle ilişkisine odaklanılmıştır. İlk dönem çalışmalarla kuramın ana öğelerinin kafa ve kol işinin ayrışması, hiyerarşik kontrol, emeğin parçalanması ve vasıfsızlaşma olarak tanımlandığını belirten

Thompson (2010), yapılan tartışmalarla birlikte çekirdek bir kuram ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Bu kuramın temel öğesini kapitalist üretim biçiminde emek gücünün metalaşması oluşturmaktadır. Çünkü sermaye birikiminin sağlanabilmesi için gerekli artı değerin yaratılabilmesi emek gücünün emeğe dönüştürülebilmesine bağlıdır. Kuramda dikkat çekilen diğer tüm öğeler bu temel mantık ekseninde gelişmektedir. Kapitalist emek süreci artı değer üretim sürecinin egemenliği altında olduğu için bu süreçte emeğin rolü ve emek-sermaye ilişkisi de analizin merkezinde yer almaktadır. Sermaye grupları arasındaki rekabet, emek ve sermaye arasındaki çatışmalar ekseninde biçimlenen sermaye birikim süreci ve bu eksende gelişen mantık üretim sürecini sürekli olarak dönüşüme zorlamaktadır. Thompson'un vurguladığı bir diğer öğe denetimin gerekliliğidir. Emek üzerindeki biçimsel boyunduruğun gerçek boyunduruğa dönüşebilmesi emeğin denetimini zorunlu kılmaktadır. Çünkü piyasa mekanizmasının bu denetim işlevini yerine getirmesi mümkün değildir. Artı değer üretiminin sürekliliği denetimin sürekliliğine bağlıdır. Ancak bu sürekliliğin sağlanmasında rol oynayan denetim zor ve baskının yanısıra emeğin yaratıcılığını ortaya çıkarmak için rızaya da yer vermek zorundadır. Sermaye birikim koşullarına bağlı olarak artan denetim, kafa ve kol emeğinin ayrışmasına ve vasıfsızlaşmaya neden olabilirken, işçilerin iş üzerindeki takdir yetkilerinin artmasını, sorumluluk almalarını, göreli olarak özerkleşmelerini ve vasıf kazanmalarını da sağlayabilmektedir.

Braverman'ın geliştirdiği emek süreci kuramı ve sonrasında yapılan çalışmalar kapitalizmin tarihsel seyri içinde eğitimde ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü anlamak için önemli bir yol haritası sunmaktadır.

Eğitimde Emek Süreci Kuramının Tarihsel Arkaplanı

1970'li yıllarla birlikte eğitim üzerine yapılan çalışmalarda artış yaşanmış ve eleştirel yaklaşımlar içinde temelde iki ana yönelim gerçekleşmiştir. Bu yaklaşımlardan ilki, eğitimin kapitalist toplumsal ilişkilerin sürdürülmesindeki rolüne ilişkindir. Yeniden üretim kavramı ekseninde yoğunlaşan bu çalışmalarda eğitimle toplumsal eşitsizliklerin nasıl yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığına odaklanılmıştır. Üretim ilişkilerinin yeniden üretiminin büyük ölçüde "devletin ideolojik aygıtları"nca sağlandığını belirten Althusser (2006, 50-51), eğitimin üretim ilişkilerinin yeniden üretiminde rol aldığını, daha önce üretim içinde gerçekleşen emek gücünün yeniden

üretiminin ise giderek üretim dışında, kapitalist eğitim sistemi içinde gerçekleştiğini vurgulamıştır. Althusser'e göre çocuklar "etkiye en açık" olduğu çağda alınarak sınıflı toplumlarda yerine getirmesi gereken toplumsal role uygun ideolojiyle donatılmakta ve kendi toplumsal sınıflarına uygun işler için yetiştirilmektedirler. Yeniden üretim kuramının Amerika'daki temsilcileri Bowles ve Gintis (1976) ise eğitim ve ekonomik yapı arasındaki benzerliğe dikkat çekerek eğitimin mevcut sınıfsal farklılıkları yeniden ürettiğini, insanları toplumsal işbölümüne ve modern işletmelerdeki iş hiyerarşisine uygun becerilerle donatarak, şikâyet etmeden çalışacak toplumsal emek gücünü yeniden ürettiğini vurgularlar. Endüstri ve okullar arasında bir mütekabiliyet (correspondance) olduğunu öne süren Bowles ve Gintis'e göre fabrikalar gibi yapılandırılmış olan okullar hem endüstri için gerekli emek gücünün hem de kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde rol almaktadır. Yeniden üretim kuramları çeşitli şekillerde eleştirilmiş ve bu kuramlar ekseninde benzer çalışmalar yapılmıştır. Ekonomik yeniden üretim kavramına kültürel yeniden üretim kavramını ekleyen Bourdieu'nun (2006) yaklaşımında, klasik yeniden üretim kuramlarında eyleyişi yapı tarafından belirlenen özneler, "habitus"larında taşıdıkları kavrayışla bilen ve eyleyen öznelere dönüşmüşlerdir. Öznelerin pasif olarak ele alındığı yeniden üretim kuramlarına yeni bir açılım getiren Willis (1977) de toplumsal yeniden üretimin "direniş" ve "mücadele"ye dayalı karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymuştur. Ancak genel olarak yeniden üretim kuramına dayanan çalışmalarda, emek gücünün ve kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretimi makro boyutta ele alınırken okul içi emek süreci çok fazla dikkate alınmamış ve öğretmenler yeniden üretim sürecinin taşıyıcıları olarak görülmüş; okul içi süreçlere odaklanan mikro yaklaşımlarda ise öğretmen emeği odak noktası haline getirilmemiştir.

Diğer yaklaşım ise, eğitimin gerçekleştiği bir alan olarak okulun emek süreci kuramı çerçevesinde ele alınmasıdır. Eğitimin bir iş, öğretmenlerin de bir işçi olarak değerlendirildiği emek süreci kuramına yaslanan bu çalışmalar, eğitimdeki emek sürecinin ve öğretmen emeğinin doğasının anlaşılabilmesi için önemli açılımlar sunmuştur. Ancak, eğitim emek sürecinde yaşanan değişimle birlikte öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüme odaklanan ilk çalışmalar eğitim ve toplumsal yeniden üretim ilişkisine minimum düzeyde yer vermişlerdir (Carter, 1997). Eğitimdeki emek süreci üzerinde yapılan sonraki çalışmalarda ise bu ikiliğin aşılmasında önemli ilerlemeler katedilmiş olmasına ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün emek

gücünün ve kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretimiyle ilişkisini ortaya koymaya yönelik çabalara rağmen, bu alanda çok fazla çalışma ortaya konulamamıştır.

Eğitimin, bir iş olarak kapitalist karakterine dikkat çekilmesi ve kapitalist üretim süreci dolayımında ele alınmasıyla birlikte öğretmen emeğinin bu üretim sürecinde nereye oturduğu önem kazanmaya başlamıştır. Öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü anlamak için Braverman'ın geliştirdiği emek süreci kuramı oldukça önemli bir rehber olmuş, 1980'li yıllarla birlikte bu alanda çalışma sayısı artmaya başlamıştır. Taylor'un "bilimsel yönetim" ilkelerinin uygulanmasıyla emek sürecinde yaşanan değişime odaklanan ve büro, teknik ve yönetici emeğini analiz eden Braverman (2008), istihdam yapısı içerisinde orta katmanlarda yer alan bu işlerin profesyonel olarak sermaye için çalışan üst düzey yöneticiler içinde veya emeği kontrol ve organize eden grup içerisinde değerlendirilemeyeceğini belirtmektedir. Bununla birlikte kapitalist gelişme dinamiklerine bağlı olarak bu işlerin sürekli bir biçimde parçalanma ve çürüme süreci yaşadığını vurgulamakta ve bu çerçevede çalışanların proleterleştiğini iddia etmektedir.

Öğretmenlerin proleterleştiğine ilişkin ilk çalışmalar genellikle profesyonelleşme tezinin bir eleştirisi biçiminde ortaya çıkmıştır. Profesyonelleşme tezinde öğretmenlerin taşıdığı kimi özelliklere bakılarak öğretmenliğin profesyonel bir meslek olup olmadığı tartışması yürütülmekteydi. Bu paradigmaya sıkışarak bir işten çok meslek olarak ele alınan öğretmenlik, sahip olduğu özellikler dolayımında tarihsel ve toplumsal süreçlerin dışında bir gerçeklik olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin işyeri koşulları ve ilişkilerinin de görünür olmadığı bu yaklaşım çerçevesinde toplumsal sınıf, cinsiyet ve politik ilişkilerin dışında öğretmenliğe ilişkin çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Lawn and Grace, 2011). Profesyonelleşme tezine yönelik ilk eleştiriler öğretmenlerin profesyonelleşmek bir yana sahip oldukları özellikleri kaybettikleri yönündedir. Ancak ne profesyonelleşme tezleri ne de profesyonelliğin yitirildiğine ilişkin tezler öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü kavramada yeterli kuramsal açıklamaları geliştirememiştir. Braverman'ın çalışmasından esinlenerek öğretmen emeğine odaklanan çalışmalarda Taylor'un "bilimsel ilkeleri"nin tüm üretim süreçlerinde olduğu gibi eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde de kullanılmasıyla öğretmenlerin sahip oldukları belirli bir takım özelliklerini kaybetmeleri proleterleşme biçiminde yorumlanmış, bununla birlikte öğretmen

emeğinde yaşanan dönüşüm daha bütünsel bir analiz çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımla birlikte öğretmenlerin, profesyonelleşmediği, aksine kavrayış ve uygulamanın ayrıştırılması ve uygulamaların kontrol edilebilir, çok daha küçük parçalara bölünmesiyle çeşitli vasıflarının yanısıra sahip oldukları göreli özerkliklerini de kaybetmeleriyle proleterleştikleri iddia edilmiştir (Apple, 1986; Harris, 1982; Ozga ve Lawn, 1981, 1988).

Değişen sermaye birikim sürecine paralel olarak gelişen yeni denetim stratejileri, değişen teknoloji, büyüyen müfredat paketleri, standartlaşma ve testlerle birlikte kavrama ve uygulamanın ayrıştırılmasıyla öğretmenler kendi emek süreci üzerindeki kontrollerini kaybetmektedirler. Bu süreci diğer tüm mavi, pembe ve beyaz yakalı işlerdeki proleterleşme sürecine benzeten Apple (1986, 32) bu yeni öğretmen modelini, müfredat oluşturma ve değerlendirmede geleneksel yeteneklerini kaybetmiş, işinde yoğunlaşma yaşayan, başkaları tarafından hazırlanmış mevcut planları uygulayan teknisyenler olarak tanımlamıştır. Giroux (1988, 121) da benzer biçimde gerçekleştirilen reformların öğrencileri aktif ve eleştirel vatandaşlar olarak yetiştiren öğretmenlerin entelektüel rolünü ihmal ettiğini belirtmekte ve bu reformların öğretmenleri sınıf ortamından uzak uzmanların kararlarını uygulayan üst-düzey teknisyen statüsüne düşürdüğünü vurgulamaktadır.

Emek süreci teorisine dayanarak öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü analiz konusu eden sınırlı sayıda çalışmadan bahsetmek mümkündür. Bu çalışmalarda öğretmenlerin proleterleşmesinin ne derece gerçekleştiğine ilişkin çeşitli tartışmalar yaşanmasına ve görüş ayrılıkları olmasına rağmen genel anlamda öğretmenlikte denetim ve vasıf kaybı üzerinden bir proleterleşme yaşandığı vurgulanmıştır. Emek süreci teorisinin eğitim alanında uygulanması biçiminde gelişen bu çalışmaların ortaklaştıkları noktalar olmakla birlikte, bütünlüklü bir yaklaşımdan söz etmek zordur. Bunun nedenlerinden biri öğretmen emeğinin emek süreci çerçevesinde analiz edildiği çalışmaların yeterince gelişmemesidir. 1980'li yıllarla birlikte emek süreci teorisine artan ilgi öğretmen emeğinin de bu çerçevede analiz edilmesine olanak tanımış, ancak zaman içerisinde bu ilgi kaybolmuştur. Diğer bir neden ise, benzer bir literatürden hareket eden çeşitli çalışmalarda, farklı ülkelerde öğretmenlerin işlerinde yaşanan değişim çerçevesinde neler olup bittiği tartışılmış, ancak emek süreci yaklaşımı bu analizlere dâhil edilmemiştir. Dünyada hızla yayılan "neoliberal politikalar"a paralel olarak eğitimde ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümlere odaklanan bu çalışmalar

(Ball, 1998; Gewirtz, 1997; Mahony and Hextall, 2000; Robertson, 2007; Ünal, 2005) öğretmenlerin işlerinin doğasının ve "yeni kapitalist" süreçte gerçekleştirilen reformlarla birlikte öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün anlaşılmasında önemli katkılar sunmuştur. Bu çalışmaların yanı sıra öğretmenlerin yaşam öyküleri, deneyimleri ve anlatılarına dayalı olarak öğretmenlikte yaşanan dönüşümleri ortaya koyan çalışmalar, farklı coğrafyalarda yaşanan deneyimlerin yerel dinamiklere göre nasıl biçimlendiğinin anlaşılmasına olanak tanımıştır.

Ortaya koyduğu argümanlarla proleterleşme tezine benzeyen, öğretmenlerin işinde yaşanan değişime odaklanan genel olarak profesyonelliğin yitirildiğine dair yaklaşımlar, öğretmen emeğinde yaşanan değişimi statü kaybı çerçevesinde ele alırken, ekonomik ve politik tartışmaları ve sınıf mücadelesini analizlerine çok fazla dâhil etmemektedirler. Bu çalışmalarda öğretmenlerin işlerinde yaşanan değişim çerçevesinde vasıfsızlaşma, yoğunlaşma ve teknisyenleşme bol bol vurgulanmasına rağmen bu süreçlerin neden yaşandığına ilişkin değerlendirmeleri görmek çok fazla mümkün değildir. Oysa proleterleşme olgusu ya da kavramı, teknisyenleşme ve statü kaybını da içeren çok daha bütünsel bir süreci ifade etmektedir. Bu nedenle emek süreci yaklaşımı çerçevesinde yapılan bir analizde, kapitalist üretim biçiminde eğitim hizmetinin üretim sürecinin çözümlenmesinden yola çıkılarak öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılır.

Emek süreci perspektifine dayanan çalışmalar, öğretmenliğin toplumsal sınıf ilişkileri çerçevesinde değişen sosyo-politik doğasına, devletle olan karmaşık ve çatışmalı ilişkisine odaklanarak tarihsel materyalist bir yaklaşımın gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenlik bir meslekten öte iş olarak görülmektedir. Connell'un (1995) deyimiyle söyleyecek olursak okullar işyeri, öğretmenler işçi olarak ele alınmıştır. Emek süreci yaklaşımı çerçevesinde öğretmenliğin bir iş ve okulun işyeri olarak tanımlanması öğretmenliğin belirli bir takım toplumsal ilişkiler seti çerçevesinde gerçekleştiğini anlamak açısından önemli olmuştur (Carter ve Stevenson,2009). Bu yaklaşım öğretmenlerin ne yaptığı, işlerinin nasıl düzenlendiği ve yaşanan dönüşüm süreciyle birlikte emek süreçlerinin nasıl değiştiğini anlamak için daha geniş bir politik perspektif sunmaktadır. Öğretmenlerin vasıf kaybına uğrayarak proleterleşmelerine yönelik argümanların ekonomik, tarihsel ve toplumsal bağlam içine oturtularak analiz edilmesi meslek yaklaşımıyla sınıfsal,

ekonomik ve politik ilişkilerden soyutlanmış olarak ele alınan öğretmen emeğinin eleştirel bir perspektifle değerlendirilebilmesine olanak tanımaktadır.

Kapitalist Bir Emek Süreci Olarak Eğitim

Eğitimin ve bu çerçevede öğretmen emeğinin emek süreci kuramı çerçevesinde analiz edilip edilemeyeceği temel tartışma konularından biridir. Kuramın ana ilkesine baktığımızda emek sürecinin kapitalist bir biçim alması, artı değer üretim sürecinin egemenliğine girmesi, yani üretim araçlarından tümüyle koparılan işçinin kapitalistin denetiminde çalışması ve artı değer üretmesi anlamına gelir. Dolayısıyla eğitim sürecinin, kapitalist bir üretim süreci olarak tanımlanıp tanımlanamayacağı meselenin özünü oluşturmaktadır. Bu tartışma, temel olarak öğretmen emeğinin artı değer üretim sürecindeki rolüyle ilişkili olarak üretken olup olmaması tartışmasına dayanmaktadır.

Emek Kuramı Işığında Öğretmen Emeği

Kapitalist üretim ilişkileri içinde öğretmen emeğinin nasıl konumlandığını ortaya çıkarmak ve bu eksende artı değer üretim sürecindeki rolünü çözümlemek için Marksist emek kuramının kavramsal çerçevesine ihtiyaç vardır. Zira ancak bu yolla öğretmenlerin emek sürecinin anlaşılabilmesi mümkün olacaktır.

Emek Gücünün Metalaşması

Marx, kapitalist üretim biçimine ilişkin analizine meta ile başlar. Çünkü "meta biçimi, sermayenin temel biçimidir". Kapitalist üretim biçiminin ayırt edici özelliği ise emek gücünün, yani insanın emek kapasitesinin metalaşmasıdır. Marx'ın analizlerinde maddi olup olmamasına bakılmaksızın değişime konu olan insan ürünleri meta olarak tanımlanmaktadır. Metanın iki özelliği kullanım ve değişim değerleridir. Bir şeyin kullanım değerinin olabilmesi başkaları için yararlı olmasına bağlıdır. Ancak bu özellik şeyin meta olabilmesi için önemli bir adım olmakla birlikte, yeterli değildir. Çünkü metanın aynı zamanda değişime konu olabilmesi yani bir değer taşıyıcısı olması gerekir. Emek ürünlerinin birbirleriyle değiştirilebilir olması için öncelikle karşılaştırılabilir ve eşitlenebilir olmaları gerekir. Bu anlamda karşılaştırılacak iki şey arasında ortak bir özellik olması zorunludur. Emek ürünleri kullanım değerlerinden ve niteliksel farklılıklarından soyutlandığında onları ortaklaştıran tek şey emek ürünü olmalarıdır. Emek ürünlerinin karşılaştırılabilir ve eşitlenebilir olması emeğin de eşitlenebilmesini mümkün kılar. Çünkü kapitalist

toplumda farklı emek türlerinin eşitlenmesi ancak emek ürünleri aracılığıyla gerçekleşir (Rubin, 2010, 109). Farklı ürünler mübadeleyle değer olarak eşitlendiğinde bu ürünlerin üretiminde harcanan farklı türden emek de eşitlenmiş olur (Marx, 2011, 50-60). Bu anlamda metalarda ortak olarak bulunan ve onların eşitlenmesini sağlayan soyut emektir.

Bir metanın başka bir meta ile değişim ilişkisine girmesiyle değişim değeri biçimini alması ilk kez kendisini meta olarak ortaya koyması anlamına gelir. Yani metalar gerçek değerlerini ancak dolaşıma girerek diğer metalarla buluştuklarında bulurlar (Yılmaz, 2006, 283). Kapitalist toplumda metaların değişimi ise para aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bir meta üretildikten sonra para dolayımında dolaşıma girerek tekrardan başka bir metayla değiştirilir. Bu dolaşımın ilk aşaması metanın paraya dönüşmesiyle (M-P) ve ikinci aşaması, ele geçen para ile kullanım değeri olan yeni meta alınmasıyla (P-M) tamamlanmış olur. Metanın basit dolaşımını anlatan bu aşamanın amacı ihtiyaçların karşılanması ve dolayısıyla kullanım değeridir. Satmak için satın almak, daha doğrusu daha pahalıya satmak için satın almak anlamına gelen sermaye dolaşımında ise paranın sermayeye dönüşmesi Marx'ın (2011, 151) "sermayenin genel formülü" olarak adlandırdığı P-M-P ile ifade edilir. Ancak burada formülün ilk kısmındaki P ile sonraki P arasında bir fark olması gerekir. Marx'ın P' ile ifade ettiği ikinci P ile ilk P arasındaki fark artı değeri ifade etmektedir. Paranın sermayeye dönüşmesini sağlayan aradaki bu fark, yani artı değer, ne metaların sermayeye dönüşmesinden ne de metaların değerlerinin üzerinde satılmasından kaynaklanır (Marx, 2011, 168). Çünkü metaların dolaşımı ya da değişimleri hiçbir değer yaratmaz. O halde artı değerin oluşumunu anlamak için dolaşım alanının yanı sıra üretim alanına odaklanmak gerekir. Çünkü değerin kaynağı oradadır.

Sermayesini artırmak isteyen kapitalist elindeki parayı üretim araçları, hammadde ve emek gücü satın alarak metaya dönüştürür. Burada en önemli nokta kapitalistin, kendi varlığını sürdürmek için ihtiyaç duyduğu değerden daha fazla değer yaratabilen emek gücünü satın almasıdır. Çünkü artı değer yalnızca emek gücünden kaynaklanmaktadır. Kendi değeri üzerinde değer yaratabilen tek meta olan emek gücünün üretim sürecine sokulabilmesi için sahibi tarafından satılması, yani metalaşması gerekir. Marx (2011, 170) emek gücünü ya da emek kapasitesini "insanın canlı varlığında mevcut olan ve onun herhangi bir kullanım değeri üretirken kullandığı fiziksel ve zihinsel yeteneklerin bütünü" olarak tanımlar. Bu kapasitenin satılabilmesi

yani emek gücünün meta olarak değiştirilebilmesi için mübadelenin gerektirdiği bağımlılıklar dışında bir bağımlılık ilişkisine tabi olmaması gerekir. Bir başka ifadeyle emek gücünün sahibinin emek gücünü istediği gibi kullanabilecek biçimde "özgür" olması gerekir. Bu aynı zamanda emekçinin emek gücünden başka satacak hiçbir metası olmaması anlamına gelir. Emek gücünün satılabilmesinin bir diğer koşulu emek gücü sahibinin üretim araçlarına sahip olmaması, dolayısıyla emek gücünü satmak zorunda kalmasıdır.

Tıpkı diğer meta satıcıları gibi emek gücünün sahibi ile pazarda karşı karşıya gelen kapitalist, emek gücünü belirli bir süreliğine satın alır (Marx, 2011). Ancak emek gücünün satılabilmesinin bir başka koşulu da emek gücünün başkaları için bir yararlılığının olmasıdır. Yani bir başkası için kullanım değeri arz etmeyen metanın (emek gücü) satılması mümkün olmayacaktır. Çünkü emek gücü sahibi için satılacak bir meta, kapitalist içinse satın alınacak bir metadır. Dolayısıyla satışa çıkacak emek gücünün onun alıcısı olacak kapitalistin yararına olacak bir nitelikte olması gerekir. Bu nitelik, kapitalizmin gelişim dinamiklerine ve sermayenin kendisini var edebilmesinin koşullarına göre değişimler göstermektedir. Emek gücünün tanımını kapitalist toplumda yaşanan gelişmelere bağlı olarak biraz daha genişletmek mümkündür. Rikowski (2006, 65) Marx'ın tanımında yer alan "zihinsel yetenekler" içerisinde nelerin yer alabileceğinin tartışmalı olduğunu, çalışma tutumunun, toplumsal tutumun ve kişilik özelliklerinin de bu tanıma dâhil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. İşçinin emek gücünü bir başkasının kontrolü altında kullanması yalnızca yetenek ve kapasitesini değil, iradesinin de sermayenin kapsamı altına alınması anlamında önemlidir. Dolayısıyla kapitalist toplumda eğitim, emek gücünün satılabilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin yanısıra, kapitalist üretime ve toplumsal ilişkilere özgü kişilik özelliklerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamakta, öğretmenler ise bu süreçte önemli bir konumda bulunmaktadır.

Artı Değer Üretimi ve Öğretmen Emeği

Öğrencinin çok yönlü gelişmesinde, toplumsallaşmasında, insanlığın bilgi ve birikiminin sonraki kuşaklara aktarılmasında da rol alabilen öğretmen emeğini kapitalist toplumda eğitimin aldığı biçime paralel olarak artı değer üretimi bağlamında analiz etmek mümkündür. Genelde hizmetler sektöründeki emek üzerinde yapılan tartışmalarda emeğin artı değer üretim sürecindeki rolü üretken olup olmamasıyla

birlikte ele alınmaktadır. Artı değer üreten dolayısıyla sermayede artışa neden olan emek üretken emek olarak değerlendirilmekte, artı değer üretmediği ve ücreti gelirden ödendiği için sermayede bir azalmaya neden olan emek üretken olmayan emek olarak adlandırılmaktadır. Öğretmen emeğini artı değer üretimi bağlamında analiz ettiğimizde benzer bir durumla karşılaşırız. Öğretmenin maaşının/ücretinin gelirden ya da sermayeden ödenmesi öğretmenin artı değer üretimindeki konumunda belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin üretim faaliyetinde bulunduğu koşullara göre artı değer üretip üretmediği değişmekte ve bu çerçevede üretken ya da üretken olmayan olarak tanımlanmaktadır. Bu durum aynı emeğin bir durumda üretken olarak nitelenmesine, başka bir durumda üretken olmayan olarak tanımlanmasına yol açmaktadır. Marx (2011) bir roman yazan yazarı üretken olmayan bir işçi, yayımcı için çalışan bir yazarı ise üretken işçi olarak tanımlar. Çünkü ikincisinde üretim, sermaye tarafından devralınmıştır ve üretimin amacı sermayeyi artırmaktır. Benzer bir durumu konunun bağlamına uygun olacak biçimde öğretmenler içinde tanımlayan Marx'a (2011, 805) göre, "başkalarına eğitim veren bir öğretmen üretici bir işçi değildir. Ama ücretli işçi olarak bir enstitüde başkalarıyla birlikte işe alınan ve emeğiyle bilginin ticaretini yapan kurumun müteşebbisinin parasını artıran bir öğretmen üretici bir işçidir". Dolayısıyla eğer öğretmen bir fabrika gibi işleyen özel bir öğretim kurumu ya da dershanede çalışıyorsa zaten doğrudan artı değer üretiyor demektir. Bu çerçevede kapitalist için artı değer üreten ya da sermayenin değerlenmesine hizmet eden işçinin üretken olacağını vurgulayan Marx (2011, 486) şu örneği verir:

> Öğretmen öğrencilerinin kafalarını işlemekle kalmadığı, ama aynı zamanda girişimcinin zenginleşmesi için çalıştığı durumda üretici işçidir. Girişimcinin sermayesini bir sucuk fabrikasına yatıracak yerde bir eğitim fabrikasına yatırması, bu ilişkide herhangi bir değişikliğe yol açmaz.

Kapitalist bir işletmede emek gücünü satan öğretmenin artı değer üretip üretmediği konusunda açığa çıkan bu berraklık, devlet sektöründe çalışan bir öğretmen söz konusu olduğunda oldukça karmaşık bir hal almaktadır. Mohun (1994) emek gücünün üretilmiş bir meta değil insanın metalaşmış bir yönü olmasından dolayı emek gücünün yeniden üretiminde rol alan öğretmen emeğinin üretken emek olarak değerlendirilemeyeceğini vurgular. Harris de (1982, 57) öğretmenlerin devlet tarafından istihdam edildiğini ve ücretlerinin vergilerden karşılanmasından dolayı üretken emek olmadığını belirtir. Savran ve Tonak (2006, 39)'a göre de kullanım

değeri üreten ulusal eğitim sistemi kapitalist bir işletme olarak görülemeyeceği için istihdam edilen işçiler üretken emek olarak tanımlanamaz. Sonuç olarak emek gücünün üretilmiş bir meta olmaması, eğitim faaliyetinin değer ekleyen bir süreç olmaması, öğretmen emeğinin diğer emek aktiviteleriyle eşit ölçülebilirliğini sağlayacak toplumsal bir mekanizma olmaması ve öğretmenlerin devlet tarafından istihdam edilmeleri bu emeğin üretken emek içerisinde değerlendirilmemesine ilişkin öne sürülen argümanlardır (Harvie, 2006, 6).

Öğretmenler, metalaşmış emek gücünün üreticileri olarak değer ve artı değer ürettikleri için kimi yazarlarca üretken emek olarak değerlendirilmektedir. Örneğin Rikowski (2002) öğretmenlerin kapitalist toplumda bir meta olan emek gücünü ürettiklerini vurgular. Mohun'un vurguladığı gibi emek gücünün bir kapasite olduğunu kabul eden ama bu kapasitenin geliştirilebileceğini vurgulayan Harvie de (2006, 6-8), öğretmen emeğinin artı değer ürettiğini çünkü değer ekleyerek sermayeyi değerlendirdiğini belirtmektedir. Dolayısıyla öğretmenler özel bir meta olan emek gücünün üretiminde yer alarak artı değer üretmektedir. Ancak bu artı değer yalnızca geleceğin emek gücünün sömürülmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Marx'ın da vurguladığı gibi emek gücünün bakımı ve onarımı gibi eğitim ve yetiştirilmesi de özgül bir emek türünü oluşturmaktadır. Öğretmenler artı değerin kaynağı olan canlı emek gücünün toplumsal üretim sürecinde rol almaktadır. Aslında bir meta olmayan emek gücü kapitalist üretim sürecinde meta biçimini almaktadır. İnsanın pek çok yeteneği, becerisi, bilgisi olmasına rağmen kapitalist üretim sürecinde emeğin değer yaratabilen özellikleri ilgi çekmekte ve anlam kazanmaktadır (Hill ve diğerleri, 2001, 138). Dolayısıyla kapitalist üretim biçiminde emek gücü denildiğinde yalnızca üretim sürecinde değer üretiminde rol oynayan özellikler kast edilmiş olur. Ancak Rikowski'nin (2006) de vurguladığı gibi, kapitalizmin bugününde kişilik özellikleri bile değer üretiminde rol oynamaktadır. Bu niteliklerin kazandırılması ise, yani emek gücünün toplumsal üretimi, Althusser'in (2006) vurguladığı gibi, giderek üretim süreci içinde değil, eğitim alanında gerçekleşmektedir.

Emek gücünün toplumsal olarak üretilmesinde rol alan öğretmenlerin yarattığı değerin bir metaya dönüşen öğrencinin emek gücü içerisinde yer aldığı ifade edilebilir. Ancak bu sürecin gerçekleşebilmesi için, eğitim alan ve dolayısıyla çeşitli alışkanlıklar seti ve niteliklerle donatılan öğrencinin emek gücünü satabilmesi,

böylece üretim sürecinde yer alabilmesi gerekir. Öğrencinin, öğretmenin ürettiği değerin de içerildiği emek gücünü üretimde yer alacak biçimde kapitaliste satması ve bu emek gücünün bir metada cisimleşmesi onu satın alan kapitalistin yalnızca emek gücünü satan işçinin ürettiği artı değere değil onda cisimleşen öğretmenin ürettiği değere de el koyması anlamına gelir. Öğretmenin ürününün emek gücü kapasitesi geliştirilmiş insan olması, kendisi de bir değer yaratıcısı olan öğretmen emeğinin ürününün değer büyüklüğünün ölçülmesinde zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır. Çünkü öğretmenin emek ürünü insanın değer yaratma kapasitesinin artırılması, yani emek gücünün geliştirilmesidir. Yaratılan değer ancak ve ancak emek ürününde somutlaşabildiğinden değer yaratma kapasitesinde sağlanacak artış da ölçülemeyecektir (Yılmaz, 2006, 324). Dolayısıyla öğretmen emeğinin yarattığı değer, ancak ve ancak emek gücünü geliştirdiği geleceğin işçisinin emek gücünü satması ve bu emek gücünün bir üründe somutlaşmasıyla ortaya çıkar. Ancak bu durum öğretmen emeğinin yarattığı değerin görülememesine neden olur.

Dolayısıyla burada devlet-özel ayrımı yapmadan öğretmenin ürettiği artı değerin geleceğin emek gücünde cisimleştiğini ve bu emek gücünün satışıyla birlikte onun ürettiği artı değerin yanısıra öğretmenin yarattığı değere de geleceğin emek gücünü satın alacak kapitalist tarafından el konulduğu söylenebilir. Özel öğretim kurumlarında üretilen artı değer ise, bu kurumların sahibi ve buralarda eğitim alan geleceğin emek gücünü satın alacak kapitalist arasında paylaşılmış olur. Sonuç olarak ister devlette ister özel sektörde emek gücünü satan öğretmen, artı değer üretimine katkı sağlayarak toplam sermaye birikim sürecinde rol almaktadır.

Günümüzde geldiğimiz aşamada eğitim, sermaye açısından çok daha önemli bir hale gelmiştir. Daha önceden eğitimin finansmanı büyük oranda devlet tarafından gerçekleştirildiğinden eğitim için yapılan harcamalar toplam artı değerde bir azalmaya yol açıyordu. Devletin bu harcamaları kısmasıyla birlikte yaratılan toplam artı değer daha fazla genişlemektedir. Bir diğer nokta kapitalizmin geldiği aşamaya bağlı olarak sermaye yeni değerlenme alanları bularak sermaye birikim sürecinin önündeki tıkanıklıkları aşmak istemektedir. Eğitim bu alanlardan biridir. Devletin ve kurumlarının bizatihi bir şirket gibi çalışmasıyla birlikte de daha önce artı değer üretim sürecinde doğrudan yer almayan sağlık ve eğitim gibi alanların doğrudan yer alabilmesinin önü açılmakta, böylece hizmetin üretim koşulları değişmektedir.

Sermaye birikim sürecinin geldiği aşamaya bağlı olarak Marx'ın (2011, 486) "üretici tarzda çalışmak için artık bizzat el ile çalışmak gerekmez, toplam işçinin organı olmak, bunun alt işlevlerinden herhangi birini yapmak yeter" ifadesi üretken ve üretken olmayan emek tartışmalarında çözümleyici bir çerçeve oluşturmaktadır. Cleaver (2008, 177) Marx'tan sonra sermayenin tarihsel gelişimiyle birlikte bütün etkinliklerin sistemin genişletilmiş yeniden üretimine katkı sağlayacak biçimde geliştiğini, toplumun büyük bir fabrikaya dönüşecek biçimde yapılandırılmasına yönelik kontrolün genişlediğini vurgular. Dolayısıyla tüm çalışma biçimleri "toplumsal fabrika" içerisinde yer alışı ve sermaye birikim sürecine katkısı bağlamında üretken ya da üretken olmayan emek olarak sınıflandırılabilir. Bu yaklaşımdan hareket eden Harvie (2006) üretken ve üretken olmamayı açık kategoriler olarak kavramamız gerektiğini, tüm emek biçimlerinin üretken ya da üretken olmayan ya da ikisi birden olabileceğini belirtmektedir. Sermaye birikim sürecine katkı sağlayan tüm emek biçimleri üretken, onun önünde engeller oluşturan tüm emek biçimleri ise üretken olmayandır. Sermaye tüm emeği değer üreten emeğe, soyut emeğe dolayısıyla da üretken emeğe dönüştürmek isterken, işçi sınıfı ise bunun karşısında emeğinin üretken olmamasına ve değerden bağımsız aktivitelere yönelebilir. Dolayısıyla burada üretken ve üretken olmayan emek tanımlamasının emeğin ikili doğasına yaslanan politik bir okuması söz konusudur. Bu anlamda sermaye birikim sürecine katkısı bağlamında, ölçme ve standartlaşma uygulamalarıyla giderek daha fazla değişim değerinin egemenliği altında olan öğretmen emeği, artı değer üretimine katkı sağlayarak üretken emek olarak ortaya çıkarken, bu uygulamaların karşısında faaliyetler gösteren ve öğrencinin farklı bir şekilde gelişmesine katkı sunarak artı değer üretiminin, dolayısıyla sermayenin genişlemesinin önünde engeller oluşturan öğretmen emeği üretken olmayandır ve çoğu zaman her iki işlev karşıtlık ve mücadele içinde aynı süreçte yerine getirilmektedir.

"Kamu Emek Süreci" Farklı mıdır?

Emek süreci kuramına dayanan çalışmaların büyük bir kısmı, bir hammaddenin maddi bir ürüne dönüştüğü daha çok fabrikalarda gerçekleştirilen endüstriyel üretim sürecine odaklanmışlardır. Büro emeği temel alınarak hizmet üretiminde çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da özellikle devlet sektöründe yer alan

hizmet alanlarında çok fazla çalışma ortaya konulmamıştır. Eğitimin metalaşması ve ticarileşmesine paralel olarak bu alanda yaşanan dönüşümlerin analiz edilmesi de hız kazanmıştır. Fakat yukarıda belirtilen tartışmanın bir uzantısı olabilecek biçimde meselenin kamu-özel, devlet-piyasa gibi kimi ikilikler çerçevesinde ele alınmasından dolayı devletin sunduğu eğitimin kapitalist bir emek süreci olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği de tartışma konusu yapılmaktadır.

Öğretmen emeğinin üretken olup olmadığı çerçevesinde yapılan tartışmaların daha görünür olanı ise kamu-özel ayrımı dolayımında yaşanmakta ve devlet kurumlarındaki emek süreci örgütlenmesinin özel sektörden kimi farklılıklar barındırdığı vurgulanmaktadır. Ancak Carter ve Stevenson'un (2012) da belirttiği gibi, kamu sektöründeki öğretmen emeği üretken emek kategorisinde değerlendirilmediğinde bile eğitim sürecindeki maliyetleri azaltmak, böylece sermaye birikim sürecinin sürekliliğini sağlamak amacıyla üretimin örgütlenmesinde üretken sektörlere benzer eğilimler içerisine sokulmaktadır. Emek üretkenliğinin artırılması için emeğin bölünmesi ve kontrol edilmesi mekanizmaları devlet çalışanları için de geçerli hale gelmektedir.

Kapitalist emek sürecinde amacın yalnızca kullanım değeri üretmek değil, meta üretimi ve dolayısıyla artı değer üretimi olması işçilerin emek güçlerini sattıkları kapitalistin denetiminde artı değeri çoğaltmak için çalışmaları anlamına gelir. Doğrudan bireysel kapitalist için artı değer yaratılması süreci olmayan devlet sektörleri de giderek özel sektör emek süreçlerine benzemektedir. Gough'un yüksek düzey yöneticiler dışındaki bütün devlet çalışanlarının artı değer ürettiği vurgusundan hareket eden Reid (2003), bu işçilerin doğrudan bireysel sermaye tarafından sömürülmemekle birlikte, kapitalist ekonominin yarattığı işsizlik nedeniyle ücret baskısı altında olduklarını ve vasıfsızlaştıklarını, dolayısıyla devlet ve özel sektör işçilerinin benzer ilişkiler yaşadıklarını belirtmektedir. Devlet ve özel sektör emek süreci arasındaki farklılıkların silikleşmesi meta ilişkilerinin tüm toplumsal ilişkileri belirleme gücünün ne ölçüde genişlediğinin de bir göstergesi olmaktadır.

Sağlık emek sürecinde yaşanan dönüşümü ele alan Ulutaş (2011, 63) kapitalist emek sürecinin özelliklerinden hareket ederek "kamu" emek sürecini özel sektörden üretim araçlarının devlete ait olması ve üretimin amacının sermaye birikimine değil "kamu ihtiyaçları"na odaklanması dolayısıyla farklılaştığını iddia etmektedir. Üretim

araçlarının mülkiyeti devlete ait olmakla birlikte eğitimde üretimin amacının doğrudan olmasa bile dolaylı olarak sermaye birikim sürecine hizmet ettiği vurgulanmalıdır. Elbette sınıf mücadelelerine, sermaye birikim koşullarına bağlı olarak emek süreçlerinde farklılaşmalar yaşanabilir, ancak kapitalist toplumda ister özel ister devlet sektöründe üretimin amacı sermaye birikim süreci çerçevesinde şekillenir. Meta ilişkilerinin devlet sektöründeki üretim örgütlenmesini doğrudan belirlememesi ve dolayısıyla piyasa ilişkilerinin egemen olmaması nedeniyle bu ilişkinin görünmemesi üretimin farklı saiklerle gerçekleştiği anlamına gelmez. Böyle bir yaklaşım aynı zamanda "refah devleti"ni sermaye birikim süreciyle ilişkili bir çerçevede değerlendirmemek anlamına gelir. Çünkü refah devleti ve ilgili düzenlemeler sermaye birikim koşullarına göre şekillenirken, sınıf mücadelesi, düzenlemelerin sınırlarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

Carchedi (1977, 131-134) temelde üretken ve üretken olmayan emek ayrımına dayanan kapitalist ve kapitalist olmayan devlet faaliyetleri arasında bir ayrım yapar. Ona göre kapitalist devlet faaliyetleri paranın birikim amacıyla harcandığı faaliyetler olarak özel sermaye mülkiyetindeki üretim faaliyetlerine benzemektedir ve artı değer yaratmak amacıyla üretim yapılmaktadır. Kapitalist olmayan devlet faaliyetleri ise paranın birikim amacıyla değil kamusal ihtiyaçların karşılanması amacıyla harcandığı faaliyetlerdir. Dolayısıyla artı değer üretimi amaçlanmamaktadır. Kapitalist sistem içerisinde kapitalist olmayan devlet faaliyetleri adlandırmasını doğru bulmayan Ulutaş (2011) ise bunun yerine "piyasa ilkelerine göre örgütlenmemiş devlet faaliyetleri" adlandırmasını kullanmakta ve üretimin "kamusal ihtiyaçlar"ı karşılamak amacıyla gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır. Oysa devlet faaliyetlerinin üretken ve üretken olmayan ya da piyasa ilişkilerine göre örgütlenen ve örgütlenmeyen gibi ikilikler çerçevesinde analiz edilmesi "kamu" emek süreçlerindeki dönüşümle sermeye birikim sürecinin ilişkisinin görülmesini engellemektedir. Özsoy'un (2012, 48) vurguladığı gibi devlet-piyasa, kamusal-özel gibi ayrımlar kapitalizmin yarattığı ve kapitalizme özgü ayrımlardır. Tarihsel süreçte belirli bir dönemde üretim örgütlenmesinin doğrudan piyasa ilişkileri içerisinde örgütlenmemiş olması bu alanın piyasadan bağışık olduğu anlamına gelmediği gibi, artı değer üretiminden ve dolayısıyla sermaye birikim sürecinden de bağışık değildir. Bu durum, devleti siyah ve beyaz terimleriyle tanımlamaya ya da piyasa ekonomisi içinde adalar yaratmaya benzemektedir (Harvie, 2006). Dolayısıyla refah devleti döneminde de eğitimin örgütlenmesi sermaye birikim

sürecinin gereklerine uygun olarak artı değerin artırılmasına dönüktür. Emek gücünün ve bilginin metalaşmasını kolaylaştıran bir kurum olarak eğitim, hem kapitalist üretim süreciyle hem de dolaşımın gerçekleştiği piyasa ile sürekli bir ilişki içinde olmuştur (Ünal, 2011a). Ancak sermaye birikim rejiminin gereklerine uygun olarak eğitim alanı dönüşmekte, dönüşen ilişkilerle birlikte öğretmen emeği çok daha soyut bir forma kavuşmaktadır. Okullar tüm zamanlarda maliyet etkili olarak işletilmeye çalışılmıştır. Yeni olan eğitimin yeni bir değerlenme alanı olması dolayısıyla artı değer üretim sürecinde doğrudan yer almasının önünün açılmasıdır. Bu anlamda öğretmen emeği, kapitalist toplumda tüm zamanlarda üretkendir ve dolaylı olarak artı değer üretim sürecine katılmaktadır. "Refah devleti" döneminde soyut emeğin egemenliği hüküm sürse de dönemin gerekleri, sınıf mücadeleleri, öğretmenlerin daha güçlü olmaları, soyut emeğin egemenliğini aşan farklı eyleyişlere yönelmelerine daha fazla imkân tanımaktadır. Ancak günümüzde sermaye birikim sürecinde ve dolayısıyla emek süreçlerinde yaşanan dönüşüm öğretmenlerin emek süreçleri üzerindeki kontrollerini ve dolayısıyla güçlerini azaltırken üretkenliklerini, yani artı değer üretim sürecindeki rollerini giderek daha fazla artırmaktadır. Bu durum değişim değerinin egemenliğinin artması anlamına gelirken, kapitalizmin temel mekanizmalarının belirleyiciliğinin dışında kalan aktivitelere daha az alan kalmaktadır.

1980'li yıllarla birlikte başlayan neoliberal dönüşüm süreci yalnızca özel sektördeki emek sürecini yeniden biçimlendirmemiş, aynı zamanda devlet sektöründe de önemli değişimler yaşanmasına neden olmuştur. Bir bütün halinde sermaye birikim sürecindeki dönüşüm hem özel hem de devlet sektöründeki emek süreçlerinin, örgütsel ve teknik ilişkilerin dönüşmesine yol açmaktadır. Özel sektörde kârı maksimize etme ve artı değeri artırma çabası yeni örgütsel düzenlemelerin hayata geçirilmesine neden olurken benzer uygulamalar devlet alanında da yaşanmaktadır. Yeni durumla birlikte hem özel sektörde hem de devlet sektörlerinde emek süreçleri arasındaki ayrımlar yok olurken, öğretmen emeği üzerindeki biçimsel boyunduruğun gerçek boyunduruğa dönüşmeye başladığını vurgulamak gerekir.

Eğitimde Emek Süreci Tartışmaları: Eleştirel Notlar

Eğitim alanının emek süreci kuramının teorik çerçevesinden hareketle analiz edilmesi, hem yukarıda aktarılmaya çalışılan tartışmalar hem de eğitimin kendine has özgüllükler barındırması, özellikle insanın farklı yönleriyle gelişmesine olanak

tanıyabilecek bir süreç olması dolayısıyla çeşitli güçlükler barındırmaktadır. Emek süreci kuramı ekseninde hizmet üretimini konu edinen çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da özellikle devlet sektöründe yer alan hizmet alanlarında çok fazla çalışma ortaya konulmadığı vurgulanmıştı. Ancak eğitim hizmetlerinin üretim koşullarının değişmesi ve meta ilişkilerinin daha görünür olması, bu alanın da emek süreci kuramının kavramlarından yola çıkılarak analiz edilmeye başlanmasında önemli bir rol oynamıştır.

Marx (2011, 182) emek sürecinin temel unsurlarını belli bir amaca yönelmiş faaliyet ya da emeğin kendisi, emeğin nesnesi ve üretim araçları olarak sıralamıştır. Marx'ın yaklaşımından esinlenerek eğitimi bir üretim süreci olarak ele alan Reid'e (2003) göre herhangi bir okulda bulunan ve eğitim öğretimin yapılabilmesi için gerekli eğitim öğretim araçları üretim araçlarını oluşturmaktadır. Binalar, laboratuvarlar, teknik aletler olarak sıralanabilecek bu üretim araçlarının sahibi devlettir ve finansmanı vergilerle sağlanmaktadır. Thoma (2005) müfredatın da üretim araçları içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü müfredat, neyin geçerli bilgi olduğunu tanımlamaktadır. Bu üretim sürecinde hammadde ya da üretimin nesnesi ise ailelerin "sahip olduğu" öğrencilerden oluşurken, buna ek olarak eğitim sürecinde işlenecek bilgi de eklenebilir. Eğitim sürecinde öğrencilerin verili bir koşulda sahip oldukları bilgi ve becerilerin artırılması, yani Connell'ın (1995) deyimiyle eğitimle "toplumsal pratik için kapasite" geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapasitenin geliştirilebilmesi ve eğitimin sağlanabilmesi için üretim araçlarının sahibi olarak devlet, emek sürecinin bir diğer öğesi olan öğretmenlerin emek gücünü satın alarak ve böylece gerekli şartları sağlayarak bir organizasyon gerçekleştirmektedir. Eğitim emek süreci olarak adlandırılabilecek bu örgütlenmenin amacı hammaddelerin işlenerek geleceğin emek gücünün üretilmesi ve toplumun değerleriyle uyumlu vatandaşların yetiştirilmesidir (Reid, 2003, 565). Bu anlamda eğitim süreci öğrencilere değer ekleyerek geleceğin emek gücü ve belirli bir takım toplumsal değerlerle ve kültürle donanmış geleceğin vatandaşlarının yetişmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitimdeki emek sürecinde öğrencilerin nesne olarak ele alınması ve hammadde olarak tanımlanması kurama yöneltilen temel eleştirilerden biridir. Çünkü herhangi bir üretim sürecinde üretilen ürünler olmayan öğrencilerin, farklı şekillerde davranıp tepki verebilmeleri söz konusudur. Carter ve Stevenson (2005), Marx'ın

tanımladığı gibi emek gücünün benzersiz özeliklere sahip özel bir meta olduğunu vurgulayarak öğrencilerin başkalarının sahip olduğu bir "hammadde" olarak tanımlanmalarına karşı çıkarlar. Çünkü öğrenciler emek gücü olarak üretildikleri gibi kendilerini de üretmektedirler. Emek gücü üretimi kapitalist üretim için gerekli niteliklerle donanmış öğrencilerin yetiştirilmesini ve insanın "insan sermaye" olarak ortaya çıkmasını ifade ederken, direnç kuramlarının ortaya koyduğu gibi öğrenciler farklı biçimlerde kendilerini inşa edebilmektedir. Yani öğrencilerin emeğinin değişim değerinin egemenliğinde inşası bütünüyle soyut emek biçimine dönüştükleri anlamına gelmediği gibi, somut aktivitelere, farklı davranışlara yönelebilmeleri söz konusudur.

Carter ve Stevenson'un (2005, 2012) emek süreci yaklaşımıyla ilişkili olarak dikkat çektiği sorunlardan bir başkası da proleterleşme tezinin merkezinde yer alan özerklik, takdir yetkisi ve vasfın sadece orta sınıf işleriyle ilgili özellikler olarak ele alınmasıdır. Bu özelliklerin kaybedilmesinin proleterleşme olarak yorumlanması dolayısıyla işçi olmak, bu özelliklerden yoksun olmak anlamına gelmekte ve negatif bir anlam içermektedir. Dolayısıyla, orta sınıf içerisinde değerlendirilen öğretmenlerin işçi olabilmesi de ancak özerkliklerini, iş üzerindeki takdir yetkilerini ve vasıflarını kaybetmeleriyle ilişkilendirilmiştir. Oysa neoliberal küresel rekabet ortamında emek gücünün emeğe dönüşebilmesi ve artı değer üretiminin artırılabilmesi için emeğin denetimi merkezi bir önem taşımaktadır. Uygulanan denetimler öğretmenlerin vasıflarında bir dönüşüm yaşanmasına neden olurken, yeni vasıflar kazanmalarına da olanak tanıyabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli becerilere sahip olması ve görece özerklikleri onları otomatik olarak diğer işçilerden ayırmaz.

Eğitimdeki emek süreci üzerine yapılan ilk dönem çalışmaların belirlenimci olduğu tezi yapılan eleştiriler içerisinde diğerlerine göre daha fazla öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin proleterleştiğine ilişkin yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmenler, uygulanan politikaları pasif bir biçimde kabul eden yapının pasif taşıyıcıları olarak ele alınmışlardır. Kapitalist sermaye birikim süreciyle ilişkili olarak ortaya çıkan yapısal koşullara yapılan aşırı vurgu toplumsal öznelere direniş için çok fazla bir alan bırakmazken, onların ekonominin gereklerine uygun biçimde ortaya çıkan yapısal koşulların gerektirdiği biçimde hareket eden pasif taşıyıcılar olarak ele alınmasına neden olmaktadır. İnsan öznenin aktif rolünü yok sayan bu yaklaşım, toplumsal geçekliğin karmaşık doğasının anlaşılmasını güçleştirirken okulda, sınıfta yaşanan değişimler yalnızca yapısal koşulların bir ürünü gibi okunmaktadır. Braverman'ın

çalışmasına yönelik temel eleştirilerden de biri olan bu durum, öğretmenlerin emek sürecine ilişkin çalışmalarda da sıklıkla vurgulanmaktadır. Ozga ve Lawn (1988, 329) Braverman'ın geliştirdiği emek süreci kuramının mekanik olduğunu ve bu nedenle tarihsel olmadığını, büyük oranda açıklayıcı değerini kaybettiğini belirtmekte ve bunun nedenin de kuramın, üretim sürecinde işçilerin uyum, direniş ve adaptasyonundaki aktif rolünün ihmal edilmesi olarak açıklamaktadırlar. Kendilerinin ilk yaptığı çalışmalar da dâhil olmak üzere emek süreci teorisini temel alarak öğretmenlerin proleterleşmesine odaklanan çalışmalarda yapısal koşullara fazla odaklanılmasından dolayı öğretmenlerin vasıfsızlaşmanın kaçınılmaz sürecine yakalanmış olarak ele alındığını, bu durumun da determinizme yol açtığını vurgulayan Ozga ve Lawn'a göre vasıf, toplumsal bir inşadır ve öğretmenlerin öznel deneyimleri, işe yükledikleri anlamlar bu analizlere dâhil edilmelidir.

Öğretmenlerin işinin statik ve değişmez olarak görülmesi ve analiz öncesi bir kategori olarak tanımlanmasını eleştiren Seddon ve Palmieri (2009) öğretmenliğin kapalı, belirlenmiş, tanımlı kimlikler değil, zaman ve mekâna göre ilişkisel olarak kurulan, güç ilişkilerine bağlı olarak şekillenen açık uçlu oluşumlar olduğunu vurgulamıştır. Bu yaklaşım çerçevesinde öğretmenlerin toplumsal yapıların pasif birer taşıyıcısı değil, deneyimleri aracılığıyla çeşitli şekillerde direniş ve uyum gösteren aktif özneler olduğu vurgulanmıştır. Reid (2003) eğitimde emek süreci teorisinin belirlenimci olarak ortaya çıkmasının nedeninin eğitim literatüründe kullanılan Braverman'ın proleterleşme tezinin öğretmenlerin kontrol edilme nedenleri ve biçimleri yerine bilimsel yönetime ve onun etkileri olan vasıfsızlaşma ve yoğunlaşmaya odaklanmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Dolayısıyla eğitim emek sürecinin çözümlenebilmesi sonuçlardan öte nedenlere odaklanmayı gerekli kılmakta, bu da bizi öğretmen emeğinin denetimine ve denetimin değişen doğasına götürmektedir.

Öğretmen Emeğinin Denetimi

Eğitimin, emek süreci kuramından yola çıkarak çözümlenmesi öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü kavramak açısından oldukça kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Ancak Reid'in (2003) de vurguladığı gibi, sonuçlara odaklanmaktansa öğretmen emeği üzerindeki denetime odaklanmak, denetimin neden ve nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak yaşanan dönüşüm sürecini anlamak açısından

önemlidir. Hem bir işveren olarak hem de eğitim politikalarının planlayıcısı ve yürütücüsü olarak devlet öğretmen emeğinin denetiminde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla devlet ve öğretmenler arasında kurulan ilişkinin ekonomi politik çözümlemesi bu ilişkinin tarihsel süreçte nasıl değiştiğini, bu değişimin sınıf mücadeleleri ve sermaye birikim süreciyle ilişkisini kavramak açısından önemlidir. Bu nedenle öncelikle devletin emek süreci ve emekle olan ilişkisine odaklanmak gerekir. Bu ilişkinin anlaşılabilmesi ise devlet çözümlemesini gerekli kılmaktadır.

Devlet ve Öğretmen Emeği

Devlete ilişkin farklı kuramsal yaklaşımlardan bahsetmek mümkünse de temelde liberal-bireyci ve devlet-merkezli/kurumsalcı yaklaşımların bu tartışmalarda egemen olduğu söylenebilir (Yalman, 2012, 69). Toplumu birbirinden bağımsız bireylerden oluşmuş olarak ele alan, sınıf, toplum vb. kavramların tartışmalara çok fazla dâhil edilmediği liberal yaklaşımda devlet, bireylerin özgürlüğünü kısıtlamayan, kendisi için en iyi seçimi yapmasını engellemeyen ve onda var olan potansiyeli yok etmeyen tarafsız bir üst kurum olarak tanımlanır. Kurumsalcı yaklaşımlarda ise bir kurumlar sistemi olarak devlet, merkezi bir konumda, özne statüsünde ele alınmaktadır.

Bu yaklaşımlar çerçevesinde yapılan devlet ve toplum analizlerinde olduğu gibi, devlet biçimindeki değişimle birlikte eğitimin tüm yapı ve süreçlerinde yaşanan değişimler genellikle devlet merkezli bir yaklaşım ekseninde çözümlenmekte, dışsal bir gerçeklik olarak ele alınan devlet ve eğitim arasındaki ilişkiler de bu eksende analize dâhil edilmektedir. Devletin kendi başına, özerk ve ekonomiden bağımsız bir yapı olarak görülmesi, piyasa ve devlet, ekonomik ve politik alan gibi birbirinden bağımsız alanlar varmış gibi bir yanılsama yaratılmasına neden olurken, bu yaklaşım kapitalist toplumsal ilişkilerin bütün halinde kavranmasını güçleştirmektedir.

Yaratılan ikilikler çerçevesinde gerçekleştirilen bu çözümleme denemeleri ekonomik ve politik alanı birbiriyle ilişkili gerçeklikler olarak kavramamızı da engellemektedir. Devlete ilişkin yaklaşımlarda yukarıda bahsi geçen yöntemsel yanılsamaların Marksist gelenek içerisinde de çeşitli versiyonlarını görmek mümkündür. Bu nedenle bütünlüklü bir Marksist devlet kuramından bahsetmek mümkün değilse de, üretim ilişkilerini temel alan Marksist devlet tartışmalarının eğitim alanı ve öğretmen emeğiyle ilgili önemli doğurguları olduğunu belirtmek

gerekir. Özellikle sınıfı ve sınıf mücadelesini merkeze alan devlet tartışmaları öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü anlamamız açısından önemli bir yol haritası sunmaktadır.

Marxist Devlet Tartışmaları Bağlamında Öğretmen Emeği

Kapitalist üretim ilişkilerinin sürekliliği, kapitalist emek sürecinin örgütlenmesi ve denetlenmesinde devletin konumlanışı, devlet ve emek süreci ilişkisinin açıklığa kavuşturulması için önemlidir. Bu da devletin ekonomik alandan ve dolayısıyla üretim alanından bağımsız bir gerçeklik olarak tahayyül edilmesiyle anlaşılamaz. Klasik Marksist yaklaşımda devletin egemen sınıfın çıkarını koruyan bir aygıt olarak tanımlanması ve egemen sınıflardan ayrı bir kurum olarak nasıl bu rolü oynadığı tartışma konusu olmuş, bu soruna cevap olabilecek şekilde devleti kapitalistlerin ya da sermayenin devleti olarak tanımlayan, birbirini dışlamayan iki yaklaşım ortaya atılmıştır. Her iki yaklaşımda da devlet, kendi dışındaki güç ve baskılara tabi olan ve bunlar tarafından sınırlanan, dinamiği ve güdüleri devlet dışından sağlanan bir araç olarak görülmüştür (Miliband, 2005, 132). Bu yaklaşım tartışmalı olmakla birlikte temelde egemen olan sınıfın devleti de kontrol ettiğini ve devletin işlevlerinin bu egemenlik çerçevesinde şekillendiğini ortaya koymaktadır.

Marksist devlet yaklaşımlarında kapitalist devletin en temel işlevi genel anlamda sermaye birikim sürecinin sürekliliğini sağlamak olarak ortaya konur. Makro bir yaklaşımla ifade edilen bu işlevin mikro düzeyde gerçekleşmesi ise emek sürecinin artı değer üretimini garanti edecek şekilde denetlenmesi ve gerekli koşulların yaratılmasıdır. Kapitalist toplumda toplumsal zenginliğin, yani artı değerin kapitalist emek sürecinde yaratılıyor olması, bu zenginliğin ve varoluş koşullarının yeniden üretimi için gerekli düzenlemeleri yapan siyasal bir örgütlenme olarak devletin bu alanı denetlemesinin temel nedeni olarak ortaya çıkmaktadır (Ercan, 2006, 98).

Kapitalist gelişmenin farklı evrelerini birbirinden ayırt eden Düzenleme ekolünün çalışmalarında tarihsel sürecin farklı dönemlerinde kapitalizmin sürekliliği için devlet müdahalesinin gerekliliği vurgulanmıştır. "İlkel birikim" döneminde müdahaleler serflerin bağlı oldukları topraklardan kopmalarıyla birlikte serseri olmalarını önlemek ve fabrikalarda çalışmalarını sağlamak iken, "yaygın birikim rejimi" döneminde işçi örgütlenmelerini önlemek ve protestoları bastırmak biçiminde ortaya çıkmış, "yoğun birikim rejimi" altında ise toplu pazarlık için gerekli yasal

çerçevenin oluşturulması, çalışma koşullarının düzenlenmesi, sosyal güvenlik sistemlerinin kurulması, çeşitli teşvikler sağlanması biçiminde kendisini göstermiştir (Topak, 2011, 114). Ekolün bu ilk yaklaşımları oldukça işlevselci bulunmakla birlikte, sermaye birikiminin devamını sağlamak ve birikim sürecinin önündeki engelleri ortadan kaldırmak için kapitalist devletin rolünü tanımlamak açısından anlamlıdır. Devlet bu işlevini yerine getirirken toplumun geniş kesimlerinin onayını almak, yani meşrulaştırma işlevini de yerine getirmek zorundadır. Ancak, devletin üretimin sürekliliğini sağlama, sermaye birikiminin koşullarını yaratma ile meşrulaştırma işlevi birbiriyle çelişkili olmasından dolayı çoğu kez aksaklıklar yaşanmasına, devlet aygıtları arasında bulunan koordinasyonun bozulmasına ve giderek işlevsizleşmesine neden olmaktadır. Offe'ye göre "meşruiyet işlevi" devletin popüler beklentileri tatmin etmesi anlamına gelir ki bunlar zorunlu olarak sermayenin çıkarlarıyla çelişir (Clarke, 2003, 385). Devletin birbiriyle uzlaştırılması hiç de kolay olmayan bu görevleri sınıf mücadeleleri dolayısıyla yerine getirememesi çeşitli krizler yaşanmasına neden olmakta ve devletin bu çelişkiyi çözmeye çalışması yeni krizler ve çatışmalar yaşanmasına yol açmaktadır.

Devletin sermaye birikim sürecinin devamını sağlama ve aynı zamanda meşrulaştırma işlevleri arasındaki gerilim eğitim alanında da kendisini hissettirmektedir. Eğitimin devletin karşılaştığı birikim ve meşruiyet sorunuyla yakından ilişkili olduğunu vurgulayan Apple (2006, 71), devletin bir parçası olarak okulların hegemonyanın ve dolayısıyla aktif bir konsensusun sağlanmasında önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Hegemonyanın sağlanma sürecinin uzlaşma, çatışma ve aktif bir mücadeleyi gerekli kılması okulların yalnızca egemen sınıfın çıkarlarına hizmet eden kurumlar olarak kavranmasını engeller. Dolayısıyla devletin meşruiyetinin zarar görmemesi için mücadele içinde yer alan grupların da rızasının alınması gerekir. Devletin birbiriyle çelişkili bu iki işlevi yerine getirirken zorluklar yaşadığını, kimi alanları düzeltirken diğer bazı alanlarda problemler ortaya çıkmasına neden olduğunu vurgulayan Dale (1982), sermaye birikim sürecini desteklemeye yönelik politikaların meşrulaştırma işlevine zarar verebileceğini belirtmektedir. Toplumdaki en temel meşrulaştırma araçlarından biri olan ve yaratılmasında eğitimin önemli bir rol oynadığı eşitlik mitinin bu politikalar dolayısıyla zarar görmesi söz konusudur. Dolayısıyla gerek eğitim programları gerekse okul pratikleri toplumsal rızanın üretilmesine de olanak tanıyacak biçimde oluşturulurken, yaratılan "ortak

duyu" aracılığıyla hegemonyayı sağlamış olan sınıf fraksiyonunun çıkarlarıyla toplumsal çıkarlar uzlaştırılmaktadır.

Habermas ve Offe'nin birikim ve meşruiyet işlevlerinin uzlaşması temelinde ortaya koydukları kapitalist devlet anlayışlarında sermaye ve devlet arasındaki ilişkinin dışsal bir ilişki olarak ele alınması, Clarke'a (2003) göre kuramsal bir sorundur. Dolayısıyla bu yaklaşım devlet ve eğitim ilişkisi açısından önemli bir açılım sağlamakla birlikte, dışsal bir devlet algısı üzerinden hareket etmesi dolayısıyla bazı eksiklikler barındırmaktadır.

Devletin varlığını verili kabul ederek ne tür işlevler yerine getirdiği üzerine odaklanmak yerine devletin nasıl ortaya çıktığını anlamaya ve açıklamaya yönelen devlet türetmeci yaklaşım, "ekonomi" ve "siyasal"ın toplumsal varoluşun farklı alanları olarak kuruluşu üzerinde durur. Çünkü insan toplumlarının evrensel bir özelliği olmayan bu ayrışma kapitalist devlet biçiminin tanımını verir (Clarke, 2003, 387). Tarihsel süreçte politik iktidarın ortaya çıkması, temelde toplumsal hayatı sürdürmek için gerekenin dışında fazladan bir üretimin gerçekleşmesiyle mümkün olmuştur. Çünkü artık ürüne el konulması, kafa ve kol emeğinin ayrışması ve böylece egemen bir grubun ortaya çıkması bu şartlar altında gerçekleşmiştir (Hirsch, 2011, 23). Kapitalizm öncesinde ekonomik ve politik iktidarın bölünmemiş, yani yönetici ve mülk sahibi sınıfların aynı olduğu bir üretim tarzı söz konusudur. Kapitalizmde ise egemen sınıflarla siyasal temsilcileri birbirinden ayrışmıştır. Dolayısıyla modern anlamda devletin doğuşu kapitalizmle mümkün olmuş ve devlet kapitalist üretim koşullarının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda devleti ayrı ve bağımsız bir varlık olarak değil, toplumsal formasyonla ilişkili ve onun bir parçası olarak kavramak gerekir (Holloway, 2007, 140). Ancak belirtilmelidir ki devlet bir kez meşru olarak zor kullanma tekeline sahip özerk bir organ olarak ortaya çıktıktan sonra ona başka işlevler yüklemek mümkündür (Hirsch, 2011). Devlet biçimi ekonomik ve siyasal olanın öteden beri ayrı olduğunu varsayar ve bu nedenle devletin yeniden üretimi bu ayrımın sürekli olarak yeniden üretimine bağlıdır (Clarke, 2003, 391). Dolayısıyla devletin yeniden üretimi kapitalizmin sosyal ilişkilerinin yeniden üretimiyle ilişkilidir.

Devlet türetmeci yaklaşımın devlet çözümlemesi kapitalist toplum ve eğitim ilişkisini kavramak açısından önemli bir açılım getirmektedir. Bu yaklaşıma dayanarak sormamız gereken en temel sorulardan biri, devletin nasıl ortaya çıktığı

sorusuna benzer biçimde eğitim nasıl ve neden ortaya çıktı sorusudur? Böyle bir soru, eğitimin farklı politikaların hayata geçirilmesi ve rızanın alınmasında bir araç olarak algılanmasını ve dolayısıyla dışsal müdahalelere maruz kalan bir aygıt olarak görülmesini engeller. Çünkü eğitim de tıpkı devlet gibi baştan itibaren yaşanan sınıf mücadeleleriyle biçimlenen kapitalist üretim örgütlenmesinin bir parçası olarak doğmuştur. Dolayısıyla eğitim, kapitalist toplumdan bağımsız özerk bir yapılanma olmadığı gibi, sermayenin ya da devletin kullandığı bir araç da değildir. Kapitalizm öncesi var olan eğitim ve öğrenme biçimlerinden farklı olarak eğitim, kapitalist toplumsal formasyonun bir parçasıdır.

Devletin, yerine getirdiği işlevler çerçevesinde tanımlandığı yaklaşımlarda sınıf karakteri vurgulanmakla birlikte egemen sınıfların basit bir aracı olarak tanımlanması, sınıfsal ilişkiler dolayımında belirlenen bir mücadele alanı olarak ele alınmasının önünde engeller yaratmaktadır. Oysa devlet, toplumsal güç ilişkilerinin dışında kendinde bir gerçeklik değil, bizatihi bu ilişkiler çerçevesinde şekillenen iktidar ilişkilerinin yoğunlaşıp kristalize olduğu bir yerdir. Hirsch'ün (2011) vurguladığı gibi kapitalist devlet, ne iktidardaki sınıfın bilinçli oluşturduğu bir araç, ne demokratik halk iradesinin şekillenmesi, ne de bağımsız faaliyet gösteren bir öznedir. "Kapitalist devlet birey, grup ve sınıflar arasında bir sosyal ilişki, sosyal güç dengelerinin maddi bir yoğunlaşmasıdır" (Hirsch, 2011, 34). Bu yaklaşım devleti toplumsal uzlaşma ve dengelerin sağlandığı bir yer haline getirir ki bu olmadığı takdirde kapitalist toplumun sürekliliği tehlikeye düşer. Dolayısıyla devletin kendine ait şahsi bir iktidarı olmadığı için kendi kurumsal varlığında yoğunlaşıp kristalize olan bütün toplumsal iktidar ilişkilerini temsil eder ve devletin hangi politikaları üreteceği veya nasıl uygulayacağı sınıf mücadeleleri dolayımlarıyla belirlenir (Öngen, 2011).

Devletin bir mücadele alanı olarak tanımlanması, ekonomide, toplumsal alanda ve devlette yaşanan değişim ve dönüşümlerin sınıf mücadeleleri hesaba katılmadan anlaşılamayacağı anlamına gelir. Devlet tek bir sınıf fraksiyonunun ya da bir sınıfın aracı değildir, sınıf içi ve sınıflar arası mücadeleler ekseninde içerik ve biçim kazanmaktadır. Dolayısıyla sınıf çelişkileri devletin dışında gerçekleşmez ya da devlet bir blok halinde bu çelişkilerin tahakkümünde yer almaz (Yılmaz, 2003, 63). Poulantzas'ın da (1977) vurguladığı gibi devlet, sınıflar arası güçler dengesinin yoğunlaştığı bir alan olarak kendisini gösterir. Ancak sınıfların ya da sınıf

fraksiyonlarının bu çatışma ve mücadeleye eşit bir biçimde katılması söz konusu değildir. Dolayısıyla eşit olmayan iktidar ilişkileri bu alanda yeniden üretilir.

Geniş anlamda devletin bir parçası olarak eğitimin de sınıf ilişkileri dolayımında şekillenen bir mücadele alanı olarak ortaya çıkması toplumsal uzlaşma ve dengelerin sağlandığı bir yer olmasına olanak tanır. Bu anlamda eğitim, her ne kadar eşitsiz de olsa, çeşitli toplumsal mücadelelere tabi olarak şekillenir, içerik ve biçim kazanır.

Çatışma ve çelişkiler dolayımında şekillenen devlette iktidar birliğinin nasıl sağlandığı temel sorulardan biridir. Bu sorunun yanıtlanmasında Gramsci'nin hegemonya yaklaşımı önemli bir açılım getirmektedir. Hâkim sınıf fraksiyonu, diğer fraksiyonlar ve gruplar üzerinde yarattığı hegemonyayla devlet üzerinde de çelişkili bir hâkimiyet kurmaktadır. Hâkim sınıfın "ortak duyu" aracılığıyla yarattığı görüş toplum içerisinde kabul görmekte, yalnızca egemen grubun değil toplumun genel çıkarı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun sağlanması için ise daha geniş toplumsal kesimlerin rızasının alınması gerekmektedir. Gramsci'nin (2009) vurguladığı gibi hegemonya mücadelesi bitmiş bir süreç değil, süreklilik arz etmektedir. Dolayısıyla devlet her zaman karşı hegemonik güçlerin harekete geçtiği çatışma ve çelişkilerin yaşandığı bir alandır ve bu nedenle sürekli olarak hegemonya mücadelesinin yaşandığı "savaş pozisyonu"nda kalmaktadır.

Kapitalist sistem, doğasına içkin olarak krizlerle ilerlemektedir. Bu kriz eğilimleri sermaye birikim sürecinin dönemsel olarak tıkanmasına neden olurken, bu tıkanıklığı aşma ve sermaye birikim sürecinin sürekliliğini sağlama çabası ekonomik, siyasal ve toplumsal alanda pek çok dönüşümü de beraberinde getirmektedir. Sermaye birikiminin istikrarlı bir şekilde devam edebilmesi ve tarihsel olan kapitalist toplumsal formasyonun geçici istikrarını sağlayabilmesi birikim rejimine[11] uygun bir düzenleme tarzının oluşmasıyla gerçekleşmektedir. Ancak birikim rejimleri ve düzenleme tarzları arasında basit bir nedensellik ilişkisi yoktur (Hirsh, 2011, 95). Dolayısıyla istikrarlı bir birikim rejiminin oluşması ancak kendisiyle uyumlu bir düzenleme tarzının hâkim olmasıyla sağlanmaktadır. Bunların gerçekleşmesi ise toplumsal alanda süren

[11]Birikim Rejimi, görece uzun bir dönemde üretim koşullarındaki dönüşümler ile tüketim ve emek gücünün yeniden üretiminin koşullarındaki dönüşümler arasında uyum sağlayacak bir artı-değer üretimi ve yeniden bölüşüm tarzını ifade eder. Birikim rejimi kapitalist gelişmenin farklı var olma biçimlerini yansıtan kapitalist aşamalar arasındaki ayrılıkları incelemek amacıyla kullanılan kuramsal bir kategoridir (Arın, 1985, 113).

toplumsal çatışma ve uzlaşmaların bir sonucudur. Birikim rejimi ve düzenleme tarzı arasındaki ilişkiyi Hirsh (2011, 94) bir örnek üzerinden şöyle tanımlamaktadır:

> Eğer sermaye değerlenme süreci meta üretiminin yaygınlaştırılması, düzenli ücretli işçiliğin genişlemesi, kitlesel üretim ve kitlesel tüketime dayanıyorsa (kapitalizmin gelişiminin kısa bir dönemini karakterize eder), o halde bu ekonomik ilişkilere dayanak sağlayan, yani tüketim istikrarını teminat altına alan, örneğin genel iş disiplini, istikrarlı ve sürekli artan ücret gelirleri ve sosyal güvence sistemlerini garanti eden sosyal kurum ve normlara ihtiyaç vardır. Tarihsel olarak bu duruma 20. yüzyılın ortalarında en azından kapitalist merkezlerde "tüketim", "büyüme" ve "ilerleme" gibi değerlerin hâkim olduğu, güçlü sendikalar, sosyal ortaklık ve uzlaşma süreçleri ve sosyal devletin güvenceler ağı ile karakterize edilen fordist dönemde rastlanmıştır.

Dolayısıyla "refah devleti" ya da "sosyal devlet" olarak tarif edilen dönemdeki devlet yapılanmasının yeni birikim rejimiyle birlikte var olabilmesi mümkün değildir. Yeni bir birikim rejimi ancak yeni bir düzenleme tarzıyla ve buna uygun bir devlet yapılanmasıyla kurulabilmektedir. Devletin kendini yeniden üretebilmesi kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretimine bağlıdır. Sınıf mücadeleleri dolayımında gerçekleşen bu yeniden üretim sürecinde üretim örgütlenmelerinde, devlet yapılanmasında ve dolayısıyla toplumsal yaşamda önemli değişimler yaşanmaktadır.

Sermaye birikim sürecinde yaşanan değişimler güç ilişkilerine bağlı olarak diğer tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bir dizi değişim ve dönüşüm yaşanmasına neden olmaktadır. Sermaye birikiminin istikrarlı bir biçimde sürebilmesinin eğitimi de içine alacak şekilde bu birikim rejimiyle uyumlu yeni bir düzenleme tarzını gerekli kılması, diğer toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da çerçevesi yaşanan mücadelelere bağlı olarak şekillenen çeşitli düzenlemelerin hayata geçirilmesine neden olmakta ve bu politikaların tarihsel olarak değişebilmesine olanak tanımaktadır. Bu durum eğitimin en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin yaşanan mücadelelerin bir parçası olarak dar anlamda devletin denetim mekanizmalarına maruz kalmasına yol açarken, bu denetim biçimleri bazen devlet ve öğretmenler arasında uzlaşmalara, bazen de çeşitli uzlaşma stratejileriyle çözülmeye çalışılan çatışma ve çelişkilere neden olmaktadır.

Devlet ve öğretmenler arasında değişen kapitalist ilişkilerle birlikte uzlaşmaya dayalı, zaman zaman bozulan bir ortaklık kurulduğunu belirten Carter ve Stevenson (2009), öğretmenlerin "siyasal olan" ve öğrencilerin eğitim deneyimleri arasında bağlantı kurarak, devletin eğitim politikasında merkezi bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Teknik ve değerden bağımsız olmayan bu rol, hem sermayenin ihtiyaç duyduğu emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde hem de eşitsizliklere

dayalı toplumsal yapının meşrulaştırılmasında işlev görmektedir. Devletin en temel işlevleri olarak ortaya çıkan bu iki işlev, kapitalist toplumsal formasyonun sürekliliğine ve dolayısıyla devletin kendini yeniden üretebilmesine olanak tanıyacak biçimde tarihsel olarak dönüşümler geçirmekte ve bu çerçevede öğretmen emeği denetim altında tutulmaktadır.

Emek gücünün toplumsal yeniden üretim sürecinin işleyişinin sermaye birikim sürecinin gereklerine uygun olarak gerçekleştirilmesi kaçınılmazdır. Ancak bu sürecin de sınıf içi ve sınıflar arası mücadele ekseninde şekillendiğini belirtmek gerekir. Kapitalist toplumsal ilişkilerin sürekliliği ve sermaye birikiminin artarak devam etmesi tüm sermaye fraksiyonlarının ortak çıkarı olmakla birlikte, emek gücünün üretiminin nasıl gerçekleştirileceği sermaye grupları arasında çatışmalara yol açmaktadır. Örneğin, üretken sermaye açısından maliyetlerin azaltılması ve dolayısıyla artı değerin çoğaltılması için eğitimin devlet tarafından sağlanması daha uygunken, yatırımcı sermaye açısından eğitim bir değerlenme alanı olduğu için özel sektörün bu faaliyeti gerçekleştirmesi daha uygundur (Uzunyayla ve Ercan, 2008, 130). Üretken sermayenin egemenliğinde, eğitim bir devlet faaliyeti olarak yürütülse bile, bu sürecin maliyet etkili olarak gerçekleştirilmesi kaçınılmazdır. Çünkü eğitimin vergilerle finanse edilmesi toplam artı değerde bir azalmaya yol açacağı için sermaye birikiminin önünde engel oluşturmaktadır. Maliyetleri azaltmanın yollarından biri de hiç kuşkusuz öğretmen istihdamında daha esnek uygulamalara gitmek ve öğretmenlerin ücretleri de dâhil olmak üzere kısıtlamalar getirmektir.

Günümüzün küresel kapitalizm koşullarında eğitim ve yetiştirmenin küresel ekonomi içinde uluslararası rekabet için gerekli ulusal insan sermayesi biçimlerinin geliştirilmesinde oynadığı rol düşünüldüğünde öğretmen emeği üzerinde denetim mekanizmalarının değişime uğraması da kaçınılmaz olmaktadır. Ancak öğretmenler bu yeniden üretim sürecinin bir parçası olmakla birlikte, bu sürece karşı çıkma, direnme ve dolayısıyla değiştirme potansiyelini de taşımaktadır. Bu nedenle devlet hem birey olarak öğretmenleri hem de kolektif olarak öğretmenlik mesleğini denetim altında tutmak istemektedir (Carter ve Stevenson, 2009).

Artı değer oranının artırılmasını, dolayısıyla sermayenin genişlemesini garanti altına alacak biçimde öğretmen emeği üzerinde uygulanan denetim mekanizmalarını diğer tüm işçilerle ortaklaştıran pek çok noktadan bahsedilebilir. Ancak öğretmen

emeğinin kontrol edilmesinin en temel nedenlerinden bir başkası öğretmenliğin politik doğasıdır. Rikowski'nin (2002) vurguladığı gibi, eğitimle emeğin değer yaratıcı biçimi güçlendirilmeye çalışılırken alternatif bir biçimde gelişmesi engellenmektedir. Öğretmen emeğinin en soyut formuna kavuşturulmasıyla hayata geçirilmeye çalışılan bu yaklaşım, kapitalist toplumsal gelişmeye alternatif olan eleştirel perspektifin alanının mümkün olduğunca daraltılmasını hedeflemektedir.

Öğretmen Emeğinin Denetim Mekanizmaları

Kapitalizmin gelişim seyrine bağlı olarak emeğin denetim biçimleri tarihsel olarak değişimler geçirmektedir. Sermayenin emek üzerinde kurduğu denetim biçimlerinin farklı tarihsel dönemlerde nasıl değişim geçirdiğini inceleyen Edwards (1979) rekabetçi kapitalizmin geçerli olduğu 19. yüzyıldan itibaren "basit denetim"in uygulandığını, Taylorizmin yükselmesiyle birlikte "teknik denetim"in ağırlığını hissettirdiğini, ikinci dünya savaşı sonrasında ise "bürokratik denetim"in geçerli olduğunu vurgular. Ancak bu denetim biçimlerinin bir başka dönemde görülemeyeceği ya da kesin bir takım sınırlarla birbirlerinden ayrılamayacağı belirtilmelidir.

Öğretmen emeği de benzer biçimde eğitimin amaçlarına uygun olarak belirlenen hedeflerin hayata geçirilebilmesi için tarihsel koşullara göre farklılıklar gösteren çeşitli mekanizmalarla denetim altında tutulmaya çalışılmıştır. Uygulanan denetim mekanizmalarıyla öğretmenlerin iradesinin teslim alınmaya çalışılması, kendi emek süreçleri üzerinde denetim kurmalarının olanaksız hale gelmesi, kavrayış ve uygulamanın birbirinden koparılması ve dolayısıyla vasıfsızlaşmaları birbirlerinden ayrı süreçler olmadığı gibi birbirlerini etkilemekte ve karşılıklı olarak dönüştürmektedir. Öğretmen emeğinin dönüşümünde etkili olan ve çoğu zaman içiçe geçen pek çok denetim biçiminden bahsetmek olasıdır. Ancak konunun daha açık bir şekilde ortaya konulabilmesi, bu denetim biçimlerini çeşitli başlıklar altında incelemeyi gerektirmektedir. Edwards'ın sınıflandırmasından hareket eden Apple (1982, 110) öğretmen emeği üzerinde uygulanan denetim biçimlerini basit, teknik ve bürokratik denetim olarak tanımlar. Ancak kapitalizmin bugününde denetim stratejilerinin geliştiğini ve farklılaştığını göz önüne aldığımızda mevcut denetim biçimlerine yenilerinin eklendiğini ve diğerleriyle karmaşık bir süreç olarak işlediğini vurgulamak gerekir. Özellikle sermayenin egemenliğinin genişlemesine paralel olarak

piyasa ilişkilerinin toplumsal ilişkileri belirleyecek düzeye gelmesiyle piyasa işleyişinin denetim sürecindeki rolü artmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki piyasanın kendi başına bu denetim işlevini yerine getirmesi mümkün değildir.

Emek sürecinin yalnızca teknik bir süreç olarak değil ideolojik ve politik boyutlarıyla birlikte ele alınması emek rejimleri ve sınıf mücadeleleri arasında bir ilişki kurulmasına olanak tanımaktadır. Burawoy (1985) bu anlamda devletin politik bir örgütlenme olarak emek süreciyle olan ilişkisini "fabrika rejimi" kavramını kullanarak ifade etmiştir. Günümüzde çalışmanın değişen biçimleri ve emek süreçlerinin fabrikalardan taşması dolayısıyla üretimin yalnızca fabrikalarla sınırlı olmadığı, toplumdaki pek çok alanın giderek üretim alanına dönüştüğü ve fabrikalaştığı söylenebilir. Bu nedenle emek süreci örgütlenmesini daha genel anlamda içine gömülü olduğu ekonomik, politik ve ideolojik yapılarla birlikte ele almayı ifade eden "emek rejimi" (Yücesan-Özdemir, 2010, 40) kavramı eğitimde emek süreci örgütlenmesini ve öğretmen emeğinin dönüşümünü çözümlemek açısından oldukça önemli açılımlar sunmaktadır. Emek rejimlerini emek ve sermaye arasındaki antagonistik ilişki dolayımında kavramak, her ne kadar kimi farklılıklar barındırsa da eğitimde üretim sürecinin örgütleyicisi ve denetleyicisi ve aynı zamanda işveren olarak devletle öğretmen arasında bu temelde bir ilişkinin kurulabileceğini ve dolayısıyla eğitimde emek rejiminin, öğretmenlerin bu rejime ilişkin uyum ve direnişleriyle de şekillendiğini kabullenmek anlamına gelir.

Bu anlamda devletin dönüşümü eğitim emek sürecinde ve öğretmenlerin emek rejimlerinde önemli değişimler yaşanmasına neden olurken, bu değişimlerin hayata geçirilmesi çeşitli denetim mekanizmalarıyla sağlanmaktadır. Bu denetim stratejilerinin oluşmasından uygulanmasına kadar eşitsiz bir ilişki de olsa öğretmenlerin çeşitli şekillerde rıza ve direniş gösterdikleri, dolayısıyla eğitimde üretimin siyasetinin, Robertson ve Chadbourne'nin (1998) ifadesiyle "okulun politik düzeni"nin oluşmasında aktif rol oynadıklarını ifade etmek gerekir. Dolayısıyla burada vurgulanan denetim biçimleri öğretmenler tarafından pasif bir biçimde kabul edilen ya da tepki gösterilen tek taraflı uygulamalar değildir. Öğretmenler bu politikaların oluşum ve gelişim sürecine bireysel ve örgütlü olarak dâhil olmaktadırlar.

Basit ya da Marx'ın adlandırdığı üzere despotik bir denetimin öğretmenliğin iş olarak ortaya çıkmaya başladığı dönemden itibaren öğretmen emeği üzerinde

uygulanan denetim mekanizmaları içerisinde yer aldığını söylemek zordur. Çünkü bu yıllarda öğretmenliğin daha çok zanaat benzeri bir özerkliğe sahip olduğundan bahsetmek olasıdır. Ancak karşıdaki kişiden yapması ya da yapmaması istenilen davranışın doğrudan bildirilmesi ve buna yönelik çeşitli önlemlerin alınmasını ifade eden doğrudan denetim biçiminin diğer denetim biçimleriyle birlikte kaçınılmaz olarak uygulandığını belirtmek gerekir. Eğitimin kitleselleşmeye başlaması ve sanayi üretiminde Taylorist uygulamaların ortaya çıkmasına paralel olarak benzer uygulamalar hemen eğitim alanında da karşılığını bulmuş, yeni denetim biçimleri denenmiştir. Her dönem denetim altında tutulan öğretmen emeği günümüzde ise Post-Taylorist olanları da içerecek biçimde Yeni-Taylorist yönetim ve denetim teknikleriyle daha sıkı denetlenmektedir. Bu süreçle birlikte planlama ve uygulama arasındaki mesafenin daha fazla açılması işin amaç ve hedefini belirleme noktasında öğretmenin işi üzerindeki denetiminin giderek daha fazla kaybolmasına neden olmaktadır (Gewirtz, 1997).

Teknik Denetim

Üretim örgütlenmesinde yapılan teknik değişiklikler tüm üretim sürecinde olduğu gibi emek sürecindeki ilişkilerin değişmesinde de önemli etkiler yaratmaktadır. Üretim alanına dâhil edilen her yeni makine, makinelerin düzenlenmesi ve konumu makineleri kullananların bu araçların olanak tanıdığı sınırların ötesine geçmesine çok fazla imkân vermemektedir. Teknolojinin yalnızca makineleri kapsamadığını üretim alanında kullanılan pek çok prosedür ve işlemin teknik olarak tasarlanabileceğini vurgulamak gerekir. Dickson'un (1992) belirttiği gibi, teknoloji yalnızca bir toplum tarafından kullanılan alet ve makinalar değil, bunların kullanımları sonucu gerçekleşen ilişkileri de içerir. Dolayısıyla üretim alanında kullanılan her yeni teknoloji yalnızca üretimi değiştirmekle kalmaz, emek süreci üzerinde mevcut olan denetim biçimlerini ve emeğin niteliklerini de değiştirmektedir.

Eğitimde kullanılan en temel teknik denetim biçimi müfredattır. Çünkü daha önceden hazırlanmış müfredat, öğretmenin eğitim sürecinde ne yapıp ne yapamayacağına ilişkin temel bir çerçeve oluşturmaktadır. Öğretmenler okulda derslerin yanısıra okulun yönetim sürecinde görev alma, öğrencilere rehberlik, sosyal aktiviteler planlama ve yapma, öğrenci ve velilerle çeşitli toplantılar gerçekleştirme gibi genel anlamda eğitim-öğretim faaliyetleri başlığı altında toplanan çeşitli

aktiviteler yapmaktadırlar. Bu aktiviteleri hayata geçirirken öğretmenler her ne kadar kendileri de karar süreçlerinin bir kısmında yer alsalar da işlerini nasıl yapacakları, yani emek süreçlerinin örgütlenmesi belirli bir organizasyona göre gerçekleşmektedir. Reid'in (2003) vurguladığı gibi, tüm aktiviteleri bir arada tutan ana öğe müfredattır ve bu nedenle eğitim emek sürecinin denetimi büyük oranda müfredat aracılığıyla sağlanmaktadır.

Müfredat üzerine yapılan çalışmalar genellikle açık ya da gizli olarak öğrencilere ne aktarıldığı üzerine odaklanmıştır. Açık müfredat eğitim hedeflerinin resmi olarak yazıldığı ve öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda aktivitelerini yaptıkları resmi bir biçim olarak ortaya çıkarken, gizli müfredat ise açık müfredatın yanında yazılı olarak ifade edilmese de eğitim sürecinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Yeniden üretim kuramları çerçevesinde gizli ve açık müfredat yoluyla toplumsal sınıf konumlarının ve eşitsizliklerin sonraki kuşaklara nasıl aktarıldığı ve meşrulaştırıldığı pek çok çalışmada gösterilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu aktarım sürecinde oynadıkları rol dolayısıyla müfredat aracılığıyla teknik olarak denetlenmesi söz konusudur.

Müfredatın merkezileşmesi ve standartlaşmasıyla öğretmenin müfredat oluşturma sürecinden koparılması ve bu müfredata uymak zorunda kalması, kavrayış ve uygulama arasındaki kopmanın en önemli örneklerinden biridir. Çünkü öğretmenin işi, emek sürecinde gerçekleştireceği faaliyetlerin tamamı müfredat aracılıyla tanımlanırken, onun dışına çıkması engellenmektedir. Böylece işinin planlama sürecinden koparılan öğretmen yalnızca bir uygulayıcıya dönüşmektedir. Öğretmenlerin yaşadığı bu parçalanma, Braverman'ın büro işi üzerinden tarif ettiği değişim sürecine benzemektedir. Taylor'un "bilimsel yönetim" ilkelerinin büroya uygulanmasıyla birlikte kafa emeğinin yavaş yavaş büro işlerinden uzaklaştırılması, fabrikada çalışmayla büroda çalışma arasındaki farkın ortadan kalkmasına neden olmaktadır (Braverman, 2008, 288). Dolayısıyla, standartlaşan ve merkezileşen müfredat paketleriyle öğretmenliğin de giderek standartlaştığı ve "kafa işi" statüsünden uzaklaştığı söylenebilir.

Apple (2006, 188) kullanılan standart ders kitaplarıyla birlikte müfredat içeriğinin ve gerekli materyallerin önceden belirlenmiş öğretmen davranışlarını ve öğrencilerin bunlara uygun vermesi gereken tepkileri belirlediğini vurgulamaktadır.

Bütün amaçların belirlendiği bu materyaller öğretmenlerin ne öğretmesi gerektiğini, hangi pedagojik adımları atması gerektiğini, hangi soruları sorması gerektiğini ve nasıl değerlendirme yapması gerektiğini de içermektedir. Amaç, süreç, sonuç ve bunları değerlendirmeye dönük kriterler, yani eğitim kurumlarında işleyen emek süreci bu sürecin dışındaki insanlar tarafından belirlenirken, öğretmenlerin söyleyecekleri son sözlerine kadar tanımlanmaktadır (Apple, 1982). Öğretmenler üzerinde müfredatla kurulan teknik denetimin devam ettirilebilmesinde ise standart sınavlar ve testler önemli bir işlev görürken, bilişim teknolojilerinin kullanımı denetim uygulamalarını oldukça kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin emek süreçlerinin nesnel koşullarının müfredat aracılığıyla teknik olarak denetlenmesi, öğretmenin planlama sürecinden tamamıyla kopmasına neden olmaktadır.

Bürokratik Denetim

Kafka'nın (1995) Şato adlı romanında detaylı bir biçimde anlattığı gibi, bürokrasi, genellikle olumsuz bir anlamda kullanılırken daha çok kırtasiyecilikle, verimsizlik ve israfla ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte bürokrasinin önemli bir yönetim biçimi olduğunu savunanlar da olmuştur. Weber (2011), toplumdaki bürokratikleşmeyi bir taraftan gelişmişlik ve uygarlaşmanın ölçütü olarak ele alırken, diğer yandan insani olmayan, yabancılaşmaya yol açan bir öz taşıdığını ileri sürer. Bürokrasinin tanımlanmasında önemli bir yeri olan Weber'in bu iki uç arasında gidip geldiğini vurgulayan Giddens (2008), bürokrasinin ancak modern toplumlarda olgunlaşabildiğini ve Weber'e göre modern toplumda bürokrasinin yaygınlaşmasının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Sonuç olarak, Weber'e (2006) göre keyfiliğe yer bırakmayan modern bürokrasiler özellikle akılcılık, kesinlik, istikrar, disiplin ve güvenilirlik açılarından diğer örgüt biçimlerinden üstündür.

Bürokrasi, gelişen işbölümüne paralel olarak görev tanımlarının yapılmasını, işlerin belirlenen hedefler doğrultusunda hiyerarşik bir yapılanma çerçevesinde kişisel olmayan bir dizi kurala dayalı olarak gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Weber bürokratik örgütlenmeyi, sahip olduğu standartlaşma, kişisel olmayan ilişkiler ve sıradizinsel yapı gibi özellikleri dolayısıyla düzenli çalışan bir makineye benzetir (Karasu, 2001, 128). Dolayısıyla bürokrasinin temel hedefi tanımlı rutin işlerin beklenen biçimde yerine getirilmesidir. Daha önceki toplumlarda da görülmekle birlikte en ileri formu endüstrileşmiş toplumlarda ortaya çıkan bürokratik örgütlenme

modelinde rasyonalite, prosedürler, işbölümü, uzmanlaşma, dakiklik, kuralcılık, biçimsellik gibi özellikler öne çıkmaktadır (Aytaç, 2005, 252). 20. yüzyılın sanayileşmiş toplumunda eğitimi de içine alan pek çok devlet kurumunda egemen örgütlenme biçimi olarak öne çıkan bürokrasi, bu dönemin temel denetim biçimi olmuştur. Fordist üretim örgütlenmesinin geçerli olduğu bu dönemde yalnızca kamu kurumları değil, ticari işletmeler ve endüstriyel kuruluşlar da bürokratik bir yapılanma içerisinde şekillenmekte, kültürü de içerecek biçimde toplumsal hayatın pek çok alanı bu kurallara tabi olmaktadır. Emek verimliliğinin sürekli bir biçimde artmasını sağlayacak bir örgütlenme modeli olarak tasarlanan bürokratik örgütlenmenin yarattığı yabancılaşma, verimlilik artışının önünde engeller oluşturmuş, bu durum bürokratik örgütlenmenin temel paradoksu olarak ortaya çıkmıştır.

Bürokratik denetim işçi ile yönetim arasında doğrudan bir ilişkiye değil teknik denetim biçiminde olduğu gibi işyerindeki yapısal uygulamalara içkindir. Teknik denetim üretimin fiziksel ve teknik boyutlarıyla ilgiliyken, bürokratik denetim işyerinin sosyal ve örgütsel yapısının düzenlenmesinde, iş kurallarının belirlenmesinde, sorumluluk ve görev alanlarının tanımlanmasında rol oynar (Aydoğanoğlu, 2011, 53). Dolayısıyla eğitimde teknik denetim müfredat, sınavlar, bilgisayarlar gibi eğitim araçlarıyla sağlanırken, bürokratik denetim eğitim kurumunun örgüt yapısının hiyerarşik olarak düzenlenmesiyle sağlanmaktadır. Çalışanlardan bürokratik örgütlenmeye uygun olarak kurumsal bir kimlik geliştirmeleri beklenirken, bu kimlik genellikle formel biçimleri de içerecek biçimde birtakım etik kural ve ilkelerin benimsetilmesini gerektirir. Standart kurallar, prensipler ve davranışların belirlenmesi, kültürel sistemlerin oluşturulması, görev ve sorumlulukların açık biçimde tanımlanması hiyerarşik yapı içerisinde çalışanlar arası iletişimin bile otoriter ifadelerle kurulmasına yol açar (Aytaç, 2005).

Eğitimde bürokratik kontrolün uygulanması otokratik ve katı uygulamaların gelişmesine yol açmış, örgüt şemaları ortaya çıkarken yetki ve sorumluluklar tam olarak belirlenmiştir (Bursalıoğlu, 2010). Eğitimin bürokratik olarak örgütlenmesi işbölümünün daha ayrıntılı olarak yapılmasına ve dolayısıyla uzmanlık alanlarının çeşitlenmesine de olanak tanımaktadır. Uzmanlık alanlarında yaşanan çeşitlenme bu alanların giderek daha fazla daralmasına yol açarken, çalışanların kendilerini geliştirmelerine daha az olanak tanımaktadır. Şaylan (1978) bürokratik örgüt yapısının kapitalist toplumda gelişen uzmanlaşma ve işbölümünün türevi olarak ortaya çıktığını

vurgulamaktadır. Okulların eğitim kademelerine göre ayrıştırılması ve branşlaşmanın artması bürokratik modelin önemli öğeleri olarak ortaya çıkmıştır (Wayne ve Cecil, 2010, 83).

İşbölümü ve uzmanlaşmaya dayalı bürokratik denetim biçimi Taylorizmin bilimsel yönetim ilkelerine dayalı olarak kavrayış ve uygulamanın ayrıştırılmasıyla uyum gösterir. Ancak her ne kadar müfredat oluşumu ve diğer teknik işler farklı birimler arasında paylaştırılmış olsa da görev tanımlarının kesin sınırlarının olması öğretmenlerin görev sınırlarını belirlemeleri ve o sınırlar dâhilinde özerk bir alan oluşturmalarına da olanak tanımaktadır.

Hegemonik Denetim

Emek sürecinin denetimini yalnızca baskı üzerinden açıklamak mümkün değildir. Dolayısıyla emek sürecinin denetimi baskının yanı sıra rızanın da olmasını zorunlu kılar. Burawoy (1985) kapitalizmin erken dönemlerinde baskının üstün geldiği denetim biçimini despotik, rızanın öne çıktığı ama baskının hiçbir biçimde dışlanmadığı denetimi ise hegemonik olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla emek sürecinin kontrolü baskı ve rızanın çelişkili birlikteliğinin bir sonucudur. Egemen sınıfların bağımlı sınıflar üstünde kurduğu ideolojik üstünlük olarak tanımlanabilecek Gramsci'nin hegemonya yaklaşımı emek sürecinde hegemonik denetimin temelini oluşturmaktadır. İşçilerin hareket ve zamanlarının denetlenebilmesine olanak tanıyan teknik ve bürokratik denetim biçimleri işçinin zihnini, yani emek sürecindeki gönüllüğünü ve rızasını da sağlayarak yaptığı işe ilişkin düşünce ve inançlarını denetim altına almaktan uzak kalmıştır. Emek süreci üzerindeki yeni düzenlemeler bu alanı da dışta bırakmamayı hedeflemektedir (Yücesan-Özdemir, 2008, 200-241).

Eğitimde gerçekleştirilen reformların uygulanabilmesi, sürekliliğinin sağlanabilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi öğretmenin rızasının alınabilmesine bağlıdır. Rızanın alınması ise belirlenen hedeflerle ilişkili olarak hangi inanç ve değerlerin egemen olacağı ile yakından ilişkilidir. Genellikle devlet tarafından desteklenen egemen söylem ve bu eksende onaylanan inanç ve değerler okulda hegemonik hale gelirken, onaylanmayan değer ve inançlar yok sayılarak görmezden gelinmektedir. Öğretmenlerin hegemonik hale gelen inanç ve değerleri desteklemesi ve yeniden üretmesi baskının daha fazla kullanıldığı denetim biçimlerinin uygulanmasını büyük oranda azaltmaktadır. Ancak hegemonik kontrole

karşı direnç geliştiğinde baskının egemen olduğu diğer kontrol biçimlerinin devreye girmesi kaçınılmaz olmaktadır. Smyth ve diğerleri (2005) eğitim sürecinde ideolojik kontrolün birbiriyle ilişkili olarak iki şekilde gerçekleşebileceğini vurgulamaktadırlar. Bunlardan biri, hegemonik düşünce, inanç ve değerleri destekleyecek bir eğitim ortamının yaratılmasıdır. Böyle bir yapı patriyarkal ideoloji ve iş değerleri gibi bilimsel rasyonalite ve verimlilik değerlerinin öne çıkarıldığı resmi olarak meşrulaştırılmış bir "iyi öğretmen" tanımının oluşturulmasıyla gerçekleştirilir. Ancak öğretmenlerin pasif bir biçimde kabul etmediği bu tanımın hem okuldaki emek sürecinde hem de daha geniş toplumsal yapı içerisinde mücadelelerle şekillendiğini vurgulamak gerekir. İlkiyle ilişkili olan diğer yol ise hegemonik olan bu inanç ve değerlerin üretimini ve yeniden üretimini sağlayan stratejilerin hayata geçirilmesi ve böylece sürekliliğinin sağlanmasıdır. Bu da kuşkusuz hem hizmet öncesi hem de hizmet içi bir takım eğitimlerle birlikte sağlanmaktadır.

Thompson ve Smith (2009) fabrika rejimleri ile baskıyı var eden koşulların içinde bulundukları sosyo-ekonomik, kültürel ve siyasal yapı çerçevesinde ortaya çıktığını dolayısıyla bunun da ancak işyerini ve emek sürecini aşan daha genel bir çerçeve içerisinde tarihsel dönemler ve değişen toplumsal koşullar göz önüne alınarak tanımlanabileceğini vurgularlar. Dolayısıyla okullarda emek sürecinin denetim stratejileri ancak sermaye birikim rejiminin özellikleri ve onunla ilişkili düzenleme tarzıyla birlikte değerlendirilebilir. Bu nedenle de eğitim emek sürecinde hegemonik denetimin sağlanabilmesi verili tarihsel dönemde hâkim olan sermaye birikim rejimi, düzenleme tarzı ve ona eşlik eden hegemonik söylemle ilişkilidir.

Hegemonik denetimin işyerinde yarattığı en önemli mesaj "ortak duyu"ya dayalı biz duygusudur ve bu duygu egemen ideolojinin tezahürü olarak kendisini ortaya koymaktadır. Hegemonik inanç ve değerlere uymayan düşünce ve davranışları dolayısıyla reddedileceğini düşünen öğretmenin kendi inanç, düşünce ve değerlerini bastırması ve örgüt içindeki kurallara uyum göstermesi kolaylaşır. Bu çerçevede görünmeyen ya da doğrudan gerçekleşmeyen denetim, emek sürecinin kontrolünü oldukça kolaylaştırır. Çünkü herhangi bir zorlamaya gerek kalmadan gönüllü itaatin gerçekleşmesi işyerinde yaratılan hegemonyayla birlikte işveren olarak devlet ve öğretmen arasında bir çatışma değil uzlaşmaya dayalı bir ortaklık kurulmasına olanak tanır. Hegemonik kontrolün böyle bir yanılsama yaratabilmesinin ancak öğretmenlere göreli olarak bir özerklik verilmesiyle mümkün olabileceğini vurgulayan Smyth ve

diğerleri (2005), böyle bir ortam yaratıldığında öğretmenin kendi kendisinin düzenleyicisi olacağını ve kontrolün yeniden üretimini gönüllü olarak sürdüreceğini belirtmektedir. Ancak yaratılan bu göreli özerklik alanı rıza sağladığı gibi öğretmenin direnç gösterebilmesinin olanaklarını da yaratmaktadır. Bu çelişkili durum bazen kontrol rejiminde bir değişiklik yaşanmasına neden olabilirken bazen de hegemonyanın devamını sağlayabilmektedir. Örneğin profesyonalizm ideolojisi önemli bir uzlaştırma stratejisi olarak işlev görmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları iş, toplumsal konumları ve statüleri dolayısıyla kendilerini toplumda diğer çalışanlardan daha ayrıcalıklı hissetmelerine yol açan bu ideolojiyle öğretmenler için kabul edilebilir bir profesyonellik tanımı yaratılmaktadır. Mesleki sorumluluk ve toplumsal sorumluluğun iç içe olduğu profesyonalizm ideolojisi çerçevesinde her birey toplumsal işbölümü içinde "üzerine düşen görevi" başkalarına karşı bir sorumluluk duygusu içinde yerine getirirken toplumsal varoluşunu da yeniden üretmektedir. Böylece uygulanabilir ve toplumda kabul edilebilir olanın da sınırlarının belirlendiği bir hegemonya yaratılmaktadır.

Hegemonik hale gelen meslek ideolojisi öğretmen emeğinin kontrol edilmesi ve politika dışı tanımlanması için de kullanılabilmektedir (Ginsburg, 1988; Hall, 2004; Hypolito, 2004). Ancak aynı zamanda öğretmenlerin işi üzerinde denetim kurması ve özerklik mücadelesinde önemli bir alan açmalarına da olanak tanımaktadır. Dolayısıyla profesyonalizm, yaşanan güç mücadelesine bağlı olarak farklı dönemlerde farklı anlamlara gelecek bir kavrama dönüşmektedir. Bu çerçevede kavramın tarihselliğine dikkat çeken Lawn (1996), II. Dünya savaşı sonrası dönemde öğretmenlerin işinin profesyonalizm ekseninde ekonomiyi canlandıracak, refah devletinin kuruluşunda aktif vatandaşları yetiştirecek özellikler çerçevesinde tanımlandığını ve bu söylemin hegemonik olduğunu, ancak yüzyılın sonunda bu tanımın değişerek verimlilik hedeflerini karşılayacak biçimde "imtiyazlı işçi" tanımına yaklaştığını ifade eder.

Disipline Edici İktidar ve Elektronik Gözetim

Disipline edici iktidar ve bu iktidarın gerektirdiği pratikler temelde üç ana öğeden oluşmaktadır (Bernauer, 2005, 231). Bunlardan ilki mekânın mimarisi ile ilgilidir. İnsanların yetiştirildiği mekân ister bir kamp isterse bir okul olsun temel mekanizma hiyerarşik bir gözetimin varlığıdır. Hapishanelerden yola çıkarak modern

örgütlerdeki denetime odaklanan Foucault (2000), Bentham'ın 18. yüzyılın sonunda hapishaneler için tasarladığı Panoptikon modelinin hapishanelere benzeyen fabrikalarda, okullarda, hastanelerde, dolayısıyla modern toplumun denetiminde kullanıldığını vurgular. Panoptikon, ortasında bir gözetleme kulesinin olduğu çevresinde halka şeklinde inşa edilmiş hücrelerden oluşan bir yapıdır. Panoptikonun en önemli özelliği gözetleme kulesindeki görevlinin hücrede yaşayanları görebilmesine olanak tanımasına rağmen, hücre içindekilerin gözetleme kulesindeki kişiyi görememeleridir. Dolayısıyla gözetleme kulesi içinde kimse olmasa bile hücre içindekiler sürekli olarak gözetlendiklerini bildikleri için davranışlarını ona göre düzenleyeceklerdir. Görünmez olarak ortaya çıkan disipline edici iktidar çalışanlar üzerinde denetim kurmanın önemli bir öğesi olarak ortaya çıkmaktadır. Üzerinde sürekli gözetim olduğunu düşünen birey üzerinde disiplin sağlanması ve bireyin bağımlılık geliştirmesi de kolaylaşmaktadır (Foucault, 2000).

Çalışanların kendilerinden beklenen görevleri yapıp yapmadıklarının bilinebilmesi için düzenli kontrol sağlamanın en önemli yollarından biri olan gözetleme, tarihsel dönemlere göre biçim değiştirebilmektedir. Giddens (2008, 694) Fordist dönemde binaların bu dönemin üretim örgütlenmesinin bant sistemine benzer bir montaj hattını andırır biçimde düzenlendiğini ve bu durumun gözetlemeye imkân tanıdığını vurgulamaktadır. Bir hastanenin mimarisi ile okulun mimarisi kimi farklılıklar taşısa da, bürokratik yönetim anlayışına göre inşa edilen bu binaların birbirlerine benzediği ve çoğu zaman ayırt etmekte bile güçlük yaşandığı söylenebilir.

Teknolojinin gelişmesine paralel olarak panoptikon elektronik gözetim sistemleriyle çok daha güçlü olarak yeniden yaratılmaktadır. İşyerinde kullanılan kamera sistemi çalışanların denetimlerinde önemli bir araçtır. Ancak disipline dayalı gücün ortaya çıkması için elektronik gözetleme olması gerekli değildir. Hem çalışanların dosyalarının, kayıtlarının tutulması ve sicil raporlarının düzenlenmesi hem de birbirleri üzerinde kurdukları gözetleme ve denetim böyle bir işlev görebilmektedir. İşyerinde oluşan yapı ve pratikler dolayısıyla panoptikonu kendi üzerinde hisseden ve bu nedenle de kendisinden beklenilen davranışları yerine getirmeye çalışarak yapabileceklerinin sınırlarını belirleyen çalışan, herhangi bir gözetlemeye gerek kalmaksızın kendi kendisini disipline etmektedir.

Disipline dayalı gücün gelişiminde bir diğer öğe işyerindeki uygulamalarla yaratılan standartlar ve davranış normlarıdır. Norm kavramının kökünde ise bir organizmanın tasdik edilmiş doğru işleyiş ilkelerine uyup uymaması vardır (Bernauer, 2005, 237). Yaratılan normlara uyulup uyulmadığına ilişkin yargılar sürekli olarak mekânlarda boy gösterir. Böylece okuldaki söylem ve pratiklerle ortaya çıkan normalleştirme yargıları kurumsal pratiklerin çerçevesini belirler. Normalleştirmenin vazgeçilmez unsurları ise ödül ve cezalardır. Disipline edici iktidarın son öğesi ise yoklamalardır. İlk iki tekniği de birleştirip somutlaştıran yoklamalar bireyin ne kadar yol aldığını, başarılı olup olamadığını ortaya koyar. Bu disipline edici iktidar ve tekniklerin temel hedefi bedenin hep daha fazla uysallaştırılmasıyla en yüksek verimin alınmasıdır.

Foucault'nun disipline edici iktidar yaklaşımı yapısal ve ideolojik denetim mekanizmalarının pek çoğunu bünyesinde barındırmaktadır (Smyth ve diğerleri, 2005) Kuralları insanlara dayatmak yerine belirli bir rasyonalite çerçevesinde çeşitli taktiklerle kuralların, normların içselleştirilmesiyle öznenin iktidar tarafından kurulmasına dayanır. Bu çerçevede özne mevcut iktidar mekanizmasına uygun söylem ve pratikleri benimserken aynı zamanda onu yeniden üretir ve dönüştürür. Dolayısıyla yöneticinin ya da hükmedenin alttakine doğrudan emrettiği ya da hükmettiği negatif bir iktidar yoktur, disipline dayalı iktidarda hedef pozitif, sürekli ve derin bir zorlamadır (Bernauer, 2005, 233). Böylece bireyin etkin performansa ulaşma çabası gözetleme sistemiyle yaratılırken, baskı ve iktidar da görünmez olmaktadır. Knights ve Willmot'un (1989) vurguladığı gibi normalleştirme ve gözetimin gücünü artıran şey içerdiği belirsizliklerdir.

Denetimin Değişen Doğası ve Eğitimde Emek Sürecinin Dönüşümü

Değişen tarihsel ve toplumsal koşullar içerisinde eğitimde yaşanan paradigma değişimlerine bağlı olarak eğitim emek süreci ve bununla ilişkili olarak öğretmen emeğinin denetimi de çeşitli değişimler geçirmiştir.

Tasarlama ve uygulamanın birbirinden koparılmasıyla emek süreci üzerinde denetim kurulmasında önemli bir gelişme olan Taylor'un bilimsel ilkeleri, tıpkı endüstriyel kuruluşlar gibi, daha ilk ortaya çıktığı zamanlardan itibaren eğitim alanında uygulamaya geçirilmiştir. Taylor'un ilkelerini takip eden okullardaki yöneticiler, öğretmen emeğini bu ilkelere göre örgütleyerek denetim altına almaya

çalışmışlardır. Örneğin, 1911 yılında yapılan "Bilimsel Yönetim ve Liselerde verimlilik" adlı bir konuşmadan örnek veren Foster (2012) bu konuşmada sayılan on iki ilkeden yedisinin standartlaşma üzerine olduğunu vurgulamaktadır. Benzer biçimde okullarda bilimsel yönetimin uygulanmasına yönelik olarak Taylor'un önemli takipçilerinden eğitim yönetimi profesörü olan Bobbitt, "Şehir Okullarının Denetimi" adlı kitabında şu ifadelere yer vermiştir:

> İşin yapılabilmesi için işçiye detaylı talimatlar verilmelidir, standartları tutturmak gerekir, metotlar uygulanmalıdır ve araç gereçler kullanılmalıdır…. Öğretmenlerin metotlar konusunda kapris yapmasına izin vermemek gerekir. Bir metodun öteki metotlardan daha üstün olduğu fark edildiğinde, sadece bu metot uygulanabilir. Bunu göz ardı etmek ya da öğretmenlerin özgürlüğü iddiası ile ihmalleri mazur görmek belki, amirlerin sadece terfi almış öğretmenler olduğu ve standartlar ve metotlar hakkında da öğretmenlerden sadece biraz daha fazla şey bildikleri daha önceki tecrübelerimizde kabul edilebilirdi (Akt. Foster, 2012).

Bilimsel yönetim akımının sadece okul yönetimini değil amaç ve programları da etkilediğini vurgulayan Bursalıoğlu (2010, 16) okulların bir fabrika, öğrencilerin ise hammadde gibi kabul edildiğini, okul yönetiminin sosyal ve psikolojik boyutlarının ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Bobbit'in verimliliğin artırılması için "öğretmenlerin özgürlüklerinin sınırlandırılması" çerçevesinde önerdiği denetim stratejilerinin o dönemde farklı eğitim müfettiş ve uzmanlarınca da ifade edildiği görülmektedir. 1916 yılında okulları bir fabrika gibi ele alan Cubberley hammaddelerin, yani öğrencilerin hayatın farklı alanlarındaki talepleri karşılamak üzere ürün haline getirildiğini vurgulamaktadır (Foster, 2012, 53-54).

Okullarda uygulanan Taylorist ilkeler gerek dönemin özellikleri gerekse eğitim alanındaki aktörlerin etkili muhalefeti dolayısıyla çok fazla uygulama alanı bulamamıştır. 20. Yüzyılın ortalarında sermaye birikim rejimi ve onunla ilişkili düzenleme tarzlarında yaşanan değişimler tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişimlere yol açmıştır. Dönemin ihtiyaçlarıyla örtüşen yapısı dolayısıyla Refah devleti politikaları eğitim, sağlık gibi sosyal hizmet alanlarının genişlemesine ve daha geniş kitlelerin bu haklardan yararlanmasına olanak tanımıştır. İhtiyaç duyulan emek gücünün yetiştirilmesi ve niteliğinin artırılmasına yönelik çabalar eğitimin kurumsallaşmasında ve kitleselleşmesinde önemli bir etken olmuştur. Devletin sermaye birikimini desteklemesinin yanı sıra meşrulaştırma işlevi ve yine aynı dönemde sosyalist politikaların bir tehdit olarak algılanması, yükselen sınıf mücadeleleri okulların daha demokratik kurumlar olarak ortaya çıkmasına yol açarken, toplumun daha geniş kesimlerinin eğitimden yararlanmasını ve toplumsal

konumlarının görece değişmesini olanaklı kılmıştır. Yaşanan tüm bu değişimler devlet, toplum ve öğretmen arasındaki ilişkilerde değişimlere neden olurken, öğretmenlerin daha fazla özerkliğe sahip olmalarına ve çeşitli haklar elde etmelerine olanak tanımıştır. Bu dönemde öğretmenler üzerinde uygulanan denetim mekanizmalarında Fordist döneme özgü bürokratik yapının egemen olduğu söylenebilir. Bu yıllarda emek ve sermaye arasındaki uzlaşmayla ifadesini bulan korporatist yaklaşım, pek çok ülkede devlet ve öğretmenler arasında temel uzlaşma stratejisi olarak ortaya çıkmıştır. Dünyanın pek çok bölgesinde öğretmenler özellikle sendikaları aracılığıyla daha güçlü bir mesleki örgütlenme içerisinde emek süreçleri üzerindeki etkilerini artırmışlardır.

Eğitim ve öğretmenler üzerindeki denetim, her dönem önemli olmakla birlikte, özellikle 1980'lerde başlayan kapitalizmin yeni döneminde daha işlevsel ve gerekli hale gelmiştir. Kapitalizmin bu yeni döneminde, artan sermaye birikimine paralel olarak piyasa ilişkilerinin toplumsal ilişkileri belirleyecek düzeye gelmesiyle diğer alanlarla birlikte eğitimde de çeşitli değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimler en genel anlamda eğitimin sermayeleştirilmesi ve ticarileştirilmesi başlıkları altında toplanmakla birlikte, modernleşmenin yeni miti "bilgi toplumu"na ulaşmak için gerekli "nitelikli bilgi"yi üretecek ve "nitelikli bilgi"yle donanımlı emek gücünün üretimini sağlayacak eğitim, sermaye için daha farklı bir anlam taşır hale gelmiştir. Robertson (2007), "bilgi temelli ekonomi" çerçevesinde toplumda epistemik ve ontolojik bir değişimin yaşandığını, eğitimin ekonomiye daha sıkı bağlandığını, insanın nasıl olacağına, nasıl gelişeceğine, nasıl öğreneceğine, dünyayı nasıl algılayacağına ilişkin bir düşünme biçimi öngörüldüğünü ve öğretmenlere de bu doğrultuda yeni roller verildiğini belirtmektedir. Çalışma biçimlerinde, mesleklerde ve meslek algısında yaşanan değişimlere paralel olarak öğretmenlerden geçmişte beklenen rollerin bugünkü süreçte büyük bir değişim geçirmesi, öğretmenlerin üzerlerindeki denetim mekanizmalarının bu rolleri yerine getirmelerini sağlayacak biçimde değişip şekillenmesini beraberinde getirmiştir. Taylorizmin "bilimsel ilkeleri"nden taviz verilmeden yeni Taylorist stratejilerle birlikte öğretmen emeği çok daha sıkı bir biçimde denetlenmekte, yeni bir organizasyon ve yönetim yapısıyla, farklı istihdam biçimleri, kariyer ve ücret sistemiyle, en genel anlamda yeni bir yaşam kültürü ve pratikler yoluyla öğretmen emeğinde önemli değişimler yaşanmaktadır.

Yönetimde Paradigma Değişimi Sürecinde Eğitim ve Öğretmen

Düşen kâr oranlarının, dolayısıyla kapitalizmde krizlerin yaşanmasının nedenlerinden biri olarak devletin hantal yapılanması ve kamu hizmetlerinin maliyetlerinin yüksek olması gösterilmiştir. Bununla ilişkili olarak verimi artırmak, hantal ve bürokratik yapıyı dağıtmak etkili, verimli bir "kamu hizmet alanı" yaratmak gerekçesiyle eğitim, sağlık gibi "kamu hizmetleri"nin yürütüldüğü pek çok alanda çeşitli değişimler yaratılmaya çalışılmaktadır. Kamu yönetimi anlayışında kendisini gösteren bu değişimle birlikte "katı", "hiyerarşik" ve bürokratik örgütlenmeye dayanan geleneksel kamu yönetimi anlayışından "esnek", müşteri odaklı "kamu işletmeciliği" anlayışına geçilmekte, böylece kamu hizmetlerinin etkin ve verimli bir yapıya kavuşturulacağı iddia edilmektedir. Yeni işletmecilik anlayışının girişimciliği, motivasyonu, tanımlı norm ve prosedürlerin ötesine geçebilmeyi, dolayısıyla esnekliği öne çıkardığını belirten Exworthy ve Halford, yeni yöneticilerin karar almada daha özgür olmasından dolayı örgütün daha başarılı olabileceğini iddia etmektedirler (Wilmott, 2003,65). Devlette yaşanan dönüşümün nedeninin "kötü yönetim" olarak açıklandığı bu yaklaşım çerçevesinde devlet kurumlarının etkili ve verimli olan girişimci şirketler gibi olması gerektiği savunulmaktadır.

Yönetimde paradigma değişimine bağlı olarak yeni kamu işletmeciliği (New Public Management) yaklaşımının uygulamaya geçirildiği hizmet alanlarından biri de eğitimdir. Eğitimde yeni kamu işletmeciliği anlayışına geçilmesinin nedenlerine ilişkin öne sürülen temel argüman, diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitimin bürokratik yapılanmasıdır. Etkili ve verimli ol(a)maması dolayısıyla beklentilere cevap veremediği için eğitim alanında yaşanan tüm sorunların neredeyse tek suçlusu ilan edilen bürokratik yapılanmanın kaldırılmasıyla ve yeni bir yönetim anlayışıyla mevcut sorunların çözüme kavuşturulacağı iddia edilmektedir. Yeni yönetim paradigmasıyla birlikte merkezi gücün zayıflaması ve piyasa işleyişine özgü pratiklerin devreye girmesinin bürokratik yapıyı ortadan kaldıracağı, etkili ve verimli bir hizmet sunulacağı öne sürülmektedir (Fusarelli & Johnson, 2004).

Piyasa mekanizması ekseninde işleyen kurumların kamu kurumlarından daha etkin ve verimli olduğu argümanı kamu yönetiminde piyasa işleyişinin hâkim kılınmasının gerekçesi olarak gösterilmektedir. Devletten bağımsız bir yer olarak tanımlanan piyasada müşteri taleplerine göre şekillenen hizmetlerin, kamu alanında

egemen olan ve hizmetin daha iyi sunulmasının önünde bir engel oluşturduğu düşünülen bürokratik işleyiş dolayısıyla sekteye uğradığı öne sürülmektedir. Müşterinin hizmetler içinde özgür seçim yapamaması dolayısıyla daha iyi hizmet alamadığı gibi argümanlar piyasa merkezli bir kamu hizmeti anlayışının yerleştirilmesine dayanak oluşturmaktadır. Oysa ne eğitim ne de devlet tarihi boyunca piyasadan uzakta ve ondan yalıtılmış kurumlar olmamıştır (Ünal, 2011a). Ancak dolaylı olarak kurulan bu ilişki sermaye birikim sürecinde yaşanan değişimlere paralel olarak dönüş(türül)ürken, devlet ve eğitim alanı da küresel kapitalizme uygun olarak yeniden biçimlen(diril)mekte, böylece devlet kurumlarının piyasa kurallarına göre işlemesine olanak tanıyacak düzenlemeler hayata geçirilmektedir.

Özel şirketlerin ve devlet kurumlarının yönetim anlayışlarının birbirinden farklı olmaması gerektiği düşüncesi üzerinden hareket eden yeni kamu işletmeciliği yaklaşımı, kamu alanında da şirketlere özgü işletmecilik yöntem ve tekniklerinin uygulanabileceği ve böylece etkililik ve verimlilik sağlanabileceği anlayışına dayanmaktadır (Clark, Gewirtz ve McLaughlin, 2000; Robertson, 2000; Hartley, 1997). Ancak bu yeni yaklaşım, işletmecilik tekniklerinin uygulanmasından çok daha fazlasını ifade etmektedir. Dolayısıyla kamuda işletmecilik anlayışının yaygınlaşması yalnızca teknik bir mesele olarak değil, bütünsel bir dönüşümün kamu alanındaki tezahürü olarak değerlendirilmelidir.

Genelde kamu özelde ise eğitim alanında yaşanan yeni işletmecilik anlayışını değişen sermaye birikim rejimi ekseninde düşünmek gerekir. Çünkü eğitim alanında yaşanan değişim, sermaye birikim sürecinin geldiği aşamaya bağlı olarak küresel ölçekte sermayenin genişleyen yeniden üretiminin sağlanabilmesinde eğitimin oynayacağı rolle yakından ilişkilidir. Kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak emek gücünün toplumsal yeniden üretim biçiminde yaşanan değişim, eğitimde yaşanan dönüşümün nedenlerinden biri olarak ortaya çıkarken, bu işlev değişimi eğitimin amaç ve işlevlerinin de yeniden yapılanan kapitalist ilişkilere göre şekillenmesine ve yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla bugün eğitim yapısında, süreçlerinde ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümleri bu çerçevede kavramak gerekmektedir. Eğitim, küresel sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda rekabetçi, esnek, gerekli niteliklerle donatılmış emek gücünün yetiştirilmesi ekseninde yeniden yapılandırılmak istenirken, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik sermayenin birikiminin ve yeniden üretiminin alanı olarak da yeniden tanımlanmaktadır. Eğitim

sürecinin temel aktörleri olarak öğretmenlere bu değişim sürecine ayak uydurmaları hatta bu sürecin taşıyıcıları olmaları için çeşitli rol ve işlevler yüklenmektedir. Ozga'nın (2000, 223) vurguladığı gibi, öğretmenlerden bu süreçte başarılı olmaları ve gerekli niteliklerle donanmış emekgücünü yetiştirmelerinin yanı sıra kendilerini "girişimci" bir kültürle yeniden inşa etmeleri ve dönüştürmeleri de beklenmektedir. Bu nedenle eğitimdeki yeni işletmecilik yaklaşımı okuldaki kültür ve değerleri de içerecek biçimde temel bir değişim sürecini ifade etmektedir.

Kamu hizmetlerinin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte değişen özellikleri, Clark ve diğerleri (2000) girdilerden daha çok sonuçlara ve performansa odaklanma, örgütlerin düşük güven ilişkilerine dayalı olarak tanımlanmasından dolayı sözleşme süreçleriyle birbirine bağlanması, daha önceden bütünsel olan sürecin müşteri-yüklenici ya da alıcı-sağlayıcı biçiminde bölünmesi, bütçenin yerelleştirilmesi ve kişisel otoritenin yöneticilere devri şeklinde özetlemişlerdir. Buna ek olarak yeni işletmecilik yaklaşımıyla birlikte örgüt yönetiminde yeni bir kontrol biçiminin ortaya çıktığını vurgulayan Clark ve Newman'a (1997) göre bürokratik yönetim ve profesyonelliği birleştiren yönetim anlayışı değişerek yerini işletmeciliğe bırakmıştır. Okullarda da benzer bir değişimin yaşandığını ifade eden Gewirtz'e (1997) göre de büro-profesyonelliğinden işletmeciliğe geçilmiştir. Yönetimde yaşanan paradigma değişimiyle birlikte okullarda karar alma süreçlerinde profesyonel-etik sistemin yerini girişimci, rekabetçi olana bırakmasını Ball ve Youdell (2007, 46) profesyonelliğin kaybı olarak tanımlamaktadır. Örgütteki gücün dağılımında da önemli bir değişim yaşanmaktadır. Büro profesyonalizminde profesyonelin sahip olduğu güç, yeni yönetim yaklaşımında profesyonel yöneticiye geçmekte, profesyonel çalışanların emek süreci üzerindeki denetimi son derece zayıflamaktadır.

Yeni kamu işletmeciliği perspektifiyle devlet okullarında, ülkelere ve yerel dinamiklere göre farklılık gösteren yapısal düzenlemelerle çeşitli değişimler hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Dempster ve diğerleri (2001) bu düzenlemelerle okulların "öz-yönetim" adı altında yerelleştirilmeye çalışıldığını, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecine sıkı düzenleme getirildiğini, öğretmenlerin performanslarının işverenlerin belirlediği yeterlikler çerçevesinde değerlendirildiğini, kamu denetimi yerine okul performansının öne çıkarıldığını, müfredatın merkezileştirildiğini ve değerlendirme sisteminin kontrol altına alındığını, böylece okullarda müşteri kontrolünün arttığını ve sonuç odaklı bir değerlendirme baskısının oluştuğunu

vurgulamaktadır. Hem eğitimde metalaşmanın bir sonucu olan hem de onu hızlandıran bu dönüşümlerle birlikte daha önce mevcut olan bazı haklar kaybedilmekte, okul kültüründe önemli bir değişim yaşanmakta ve mevcut değerler yenileriyle yer değiştirmektedir. Gewirtz ve Ball'ın (2000) vurguladığı gibi yalnızca çalışma pratikleri, örgüt yapılanması ve sosyal ilişkiler değişmiyor, aynı zamanda eğitimdeki değerler de değişiyor. Kuşkusuz yaşanan dönüşümü anlama ve açıklama çabası geçmişin idealize edilmesi ve ona bir takım değerler atfedilmesine yol açmaktadır. "Sosyal devlet" döneminde sahip olunan kimi hakların kaybedilmesi daha önce de varolan kimi eşitsizliklerin ve adaletsizliklerin görülmesini engellemektedir. Ancak Bottery'nin (2000) vurguladığı gibi yeni süreçle birlikte özerklik, eleştirellik, eşitlik, güven ve saygı gibi değerler iktisadi öncelikler dikkate alınarak yeniden tanımlanmakta, anlamları büyük oranda daral(tıl)makta ya da değişime uğra(tıl)maktadır. Benzer biçimde okullardaki kültürel değişime odaklanan Robertson (2000) da güvenilirliğin yerini girişimciliğe, prosedürlerin piyasa bürokrasisine, toplumsallığın ise yerini bireyselliğe bıraktığını belirtmektedir. Yeni söylem standart, hedef, performans, sonuç odaklılık üzerinden rekabet edebilirliği, etkililik ve verimliliği öne çıkarmaktadır. Bu söylemle birlikte egemen olan yeni değerler ve kavramlar öğretmenlerin düşünme biçimlerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynarken, değer ve amaçlarını dönüşüme uğratmaktadır. Sadakat ve güven üzerine dayalı ilişkiler marjinalize olurken onların yerine müşteri/tüketici, rekabetçi, yönetici, işletmeci gibi yeni roller ve ilişkiler gelişmektedir (Ball ve Youdell, 2007, 45).

Eğitimde "Yerelleşme" ve Yönetime Katılım Söylemi

Yeni kamu işletmeciliğinin okullarda hayata geçirilmesi sürecinde öne çıkan argümanlardan biri hizmetlerin çok daha etkili ve verimli sağlanabilmesi için yerelleş(tiril)mesi gerektiğidir. Çünkü yeni kamu işletmeciliği yaklaşımına göre bir önceki kamu yönetimi anlayışı karar alma sürecinin en tepede yer alan otorite tarafından merkezi olarak belirlendiği, piramit şeklinde bir yapılanma içerisinde kontrolün öne çıktığı, bir takım belirlenmiş kural ve prosedürlerle karakterize olan Fordist/ Weberyan ve modernist bir bürokratik örgütlenme biçimidir (Herman, 2006, 45). Dolayısıyla yerel düzeyde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğu iddia edilen merkezi modelin yerelleşmesiyle, okulların ve öğretmenlerin yetkinliğinin ve gücünün artacağı, eğitimin kalitesinin yükseleceği savunulmaktadır. Örneğin

Darling-Hammond (2000) "yerelleşme"yle birlikte öğretmenlerin, karar alma sürecine katılımının artacağı ve seslerinin eğitim konularında daha fazla duyulacağından yola çıkarak profesyonel standartlarının yükseleceğini vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle yerelleşmeyle sorumluluk ve gücün okullara ve öğretmenlere aktarılmasının öğretmenlerin "profesyonelleşme"sinde ve eğitimin daha "kalite"li olarak sunumunda önemli bir rol oynayacağı iddia edilmektedir.

Okullar gibi kamu kuruluşlarında piyasa ilişkilerinin rahatlıkla işleyebilmesi için yerelleşmenin bir gereklilik olarak ortaya çıktığını vurgulayan Herman (2006), okulların "yarı özerk" kurumlar haline gelmesiyle birlikte kendi bütçelerini oluşturabildiklerini ve hangi hizmetleri alıp alamayacaklarına karar verebilmelerinin koşullarının oluşturulduğunu belirtmektedir. Farklı ülkelerde farklı şekillerde uygulanmakla birlikte eğitimde yerelleşmenin temelde iki şekilde ortaya çıktığı söylenebilir. Bunlardan ilki merkezi yönetimde bulunan yetkinin alt kademelere aktarılması, diğeri ise özerk birimlerin yaratılması ve bu birimler aracılığıyla eğitimin yönetilmesidir. Bu yaklaşım aynı zamanda eğitim hizmetlerinin yürütülmesinin yerel birimlere devredilmesi anlamına da gelmektedir.

Yerel otoritelerin özerkliklerinin artmasına paralel olarak katılımın sağlanmasıyla daha demokratik bir yapının oluşturulduğuna ilişkin bir söylem yaratılmaktadır. Daha önceki katı ve bürokratik uygulamalara ilişkin olumsuz yaklaşımlar, "özerklik" gibi reddedilemeyecek argümanlarla ortaya çıkan bu yeni söylemin kabul görmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Oysa dünyanın pek çok bölgesinde yaşanan deneyimler iddia edildiği gibi özerkleşmenin gerçekleşmediğini, aksine merkezi gücün, dolayısıyla öğretmenler üzerindeki kontrolün daha fazla arttığını göstermektedir. Örneğin İngiltere'de gerçekleştirilen reformlarla çok kapsamlı bir değişim yaşandığını belirten Lawn (1996, 2) yerelleşme, demokratikleşme söylemi çerçevesinde öğretmenler arasında eğitime dair yeni bir "ortak duyu" oluşturulduğunu, ancak öğretmenlerin müfredata ve diğer süreçlere katılımı da dâhil olmak üzere pek çok sürecin dışında bırakıldığını vurgulamaktadır. Hesap verebilirliği artırmak ve yerel yönetim anlayışını devreye sokmak amacıyla okulların yerel yönetimi gündeme gelirken, aynı zamanda müfredatın merkezi olarak düzenlemesi ve standart sınavlar düzenlemelere dâhil edilmektedir (Gray, 2007, 195). Kararlar merkezde alınırken ve bu kararların uygulanma süreci merkezi olarak kontrol altında tutulurken, alınan kararların uygulanması ve beklenen hedeflere ulaşılmasına

ilişkin sorumluluk okullara bırakılmaktadır (Ball, 1994; Helsby, 1999). Dolayısıyla eğitim alanında hayata geçirilmeye çalışılan yerelleştirme politikalarıyla birlikte öğretmen emeği üzerindeki denetim artarken ve merkezileşirken, piyasa işleyişi ve değerlerinin daha fazla egemen olduğu yeni bir bürokratik düzen inşa edilmektedir.

Karar alma sürecinin merkezde toplanması, merkezin "siyasal alan", onun dışındaki yerel birimlerin ise belirlenen hedefler doğrultusunda bu politikaları uygulayan "yönetim alanı" olarak tanımlanmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla merkezden uzaklaştıkça toplumsal ve politik konulara teknik konular olarak bakılmakta ve prosedür gereği olarak değerlendirilmektedir (Desai ve İmrie, 1998). Siyaset ve yönetim arasında bir ayrımı ifade eden bu yaklaşımla birlikte yönetim, hizmetin gereğini yerine getirmek çerçevesinde siyasetten arındırılırken, hangi faaliyetlerin yapılacağı siyasal alanda belirlenmektedir. Bu ayrım temelde tasarlama ve uygulama arasındaki bölünmeye dayanmaktadır. Bu nedenle Taylor'un "bilimsel yönetim" anlayışının daha güçlü bir şekilde kamu alanında uygulanması anlamına gelmektedir.

Sonuç Odaklı Yaklaşım, Standartlar ve Performans Değerlendirme

Yeni kamu işletmeciliğini tanımlayan öğelerinden bir diğeri de "hesap verebilirlik" temelinde ortaya çıkan sonuç odaklı bir yaklaşım olmasıdır. Okullarda sonuç odaklı yaklaşım, test sonuçları, performans göstergeleri, etkililik ve verimlilik ekseninde öne çıkarken eğitimin niteliği de bu çerçevede tanımlanmaktadır. Rekabet gücünü artıran bilgi ve beceriler çeşitli teknikler kullanılarak karşılaştırılmaya ve ölçülmeye çalışılmaktadır. Merkezi olarak planlanan politikaların uygulanıp uygulanmadığı elde edilen sonuçlar üzerinden değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu noktada "hesap verebilirlik" yeni sürecin önemli bir sloganı olarak ortaya çıkarken, bu mekanizma elde edilen sonuçlar üzerinden işlemektedir. Newmann ve diğerlerine göre (1997) yeni kamu işletmeciliği yaklaşımı çerçevesinde eğitimde hesap verebilirlik dört öğeden oluşmaktadır: performans hakkında bilgi veren test sonuçları ve merkezi sınavlar, bu performansı ölçmeye dayalı oluşturulmuş standartlar, başarı durumuna göre ödül ya da ceza sistemi ve standartların karşılanıp karşılanmadığına ilişkin normlardır. Dolayısıyla sonuç odaklı bir denetim anlayışından hareketle okullarda üretilen eğitim hizmetinin belirlenen verimlilik hedefleri doğrultusunda denetlenmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur. Disipline etmeye dayalı bu denetim stratejisi

önceden belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılamadığının ölçülmesiyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin belirlenen hedefleri gerçekleştirme düzeylerinin ölçülebilmesi, aynı zamanda onların "hesap verebilirlik" ekseninde sürece rıza göstermesini de kolaylaştırmaktadır. Bu ölçümü sağlamak ise öğretmenlerin çeşitli performans kriterleri çerçevesinde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Ball ve Youdell (2007, 48) yeni kamu işletmeciliğiyle birlikte performans hedefleri doğrultusunda öğretmenlerin işinin bireyselleştirildiğini ve çıktı odaklı bir ölçme sürecine tabi tutulduğunu belirtmektedir. Performansın ortaya çıkarılmasına dönük çıktı odaklı ölçme ise performansa göre çalışma ilişkilerinin oluşturulmasına, bireysel sözleşme yapılmasına ve performans odaklı bir ödeme yapılmasına olanak tanımaktadır.

Öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinin temel yollarından biri, farklı şekillerde uygulanabilen standart testlerdir. Öğrencilerin çeşitli gerekçelerle girdikleri, ulusal ölçekte ya da yerel düzeyde karşılaştırmalı olarak yapılan sınavlar, hem okulun hem de ilgili alandaki öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde kullanılabilmektedir. Standart test sonuçlarına göre okulların lig tabloları ve benzeri mekanizmalar aracılığıyla performanslarına göre sıralanması ve ailelerin "özgürce" bu okullar içinde seçim yapabilmesi müşteri tercihi söylemiyle eğitimde piyasa işleyişinin yaygınlaşmasına neden olmaktadır. İngilitere'de yaşananları örnek veren Ball ve Yadell (2007), tercih edilen okulların devletten daha fazla ödenek almasının okullar arasında büyük bir rekabete yol açtığını, tercih edilmediği için performansı düşük okulların ise kapanma tehlikesiyle yüzyüze kaldığını ya da performanslarını artırmaları konusunda baskı gördüklerini vurgulamaktadır. Performans yönetimi ve rekabet ortamı okullar arasında yarışma kültürünü doğururken, öğretmenlerin böyle bir yarışma ortamında kendilerini duygusal baskı ve stres altında hissetmelerine, iş yüklerinin artmasına ve sosyal ilişkilerinin zedelenmesine neden olmaktadır.

Performans değerlendirme ve sonrasında performansa dayalı ödeme yaklaşımı örgütü belirlenen hedeflere ulaştırmada sorumluluğu da çalışanlara bırakmakta ve performans düşüklüğü olan çalışanı bir şekilde cezalandırmakta ya da ödülden mahrum bırakmaktadır. Bu süreç öğretmenlerin okulda belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için daha çok çalışmalarına yol açarken çalışmalarının çerçevesi de çizilmiş olmaktadır. Performansa dayalı ölçme çerçevesinde yaratılacak mekanizmayla öğretmenlerin işi çok daha sıkı bir kontrol sürecine tabi tutulmaktadır.

Çünkü performans kriterleri nelerin olması, nelerin olmaması gereken olduğuna ilişkin bir tanımlamaya imkân tanırken, öğretmenlerin hareket sınırlarını büyük oranda belirleme gücüne sahiptir. Böylece eğitim çıktılarında belirli bir standartlaşma da sağlanmaktadır.

Standartlaşma, yeni oluşturulan eğitim politikalarının merkezinde yer almakta ve uygulanan politikaların meşrulaştırılmasında önemli bir mit olarak işlev görmektedir. Standart kavramı, Carter ve Stevenson'un (2009) vurguladığı gibi, politikaları kimin belirlediği, neyin gerçek bilgi olduğu ve gerçekte nelerin hedeflendiğini gizlemektedir. Standartların hayata geçirilmesi standart testler, müfredatın merkezi olarak kontrol edilmesi, piyasa benzeri mekanizmalar ve hesap verebilirliğe olan vurguyla birlikte sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğretmen emeği uygulanan zaman çizelgeleri, öğrenci gruplandırmaları, sınavlar, müfredat ve kitaplar, otoriter müdürlerle her zaman kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Fakat artan rekabet, sonuç odaklı olarak hedef belirleme, performans değerlendirme ve performansın daralan anlamı okullarda yeni bir kontrol rejiminin geliştiğini göstermektedir (Gewirtz, 1997). Bu rejim uzlaşma ve birliktelik söylemiyle öne çıkan fordist dönemdeki gibi bürokratik disiplin ve boyun eğdirme, moral verme veya tehdit yoluyla değil, hâkim piyasa ve rekabet mekanizmaları çerçevesinde "girişimci" bireylere kendilerini gerçekleştirme ve biçimlendirme çağrılarıyla sağlanmaktadır (Hirsch, 2011, 221). Bu anlamda öğretmenin disipline edilmesi yaratılan rekabet ortamında performanslara göre oluşturulan ödüller ve teşvikler yoluyla kendi kendini düzenleme ve kontrol altına alma vasıtasıyla gerçekleşmektedir.

Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

Yeni kamu yönetimi paradigmasına uygun olarak okullarda değişimin sağlanmasında ve yeni denetim stratejilerinin geliştirilmesinde toplam kalite yönetimi (TKY) uygulamaları önemli işlevler görmektedir. Sanayide üretimi artırmaya dönük olarak 1950'li yıllarda geliştirilmeye başlanan ve öncelikle Japonya'da uygulama alanı bulan TKY, daha sonra Amerika ve Avrupa'da da verimlilik ve kaliteyi arttırma şiarıyla üretim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Üretimin hatasız bir biçimde gerçekleştirilmesi prensibine dayanan TKY, kontrolün tüm üretim sürecine yayılmasına, dolayısıyla belirli bir birimin sorumluluğunda olan kalite kontrolünü tüm çalışanların sorumluluğuna yüklemektedir. Ancak TKY her ne kadar kalite üzerine odaklanan bir yönetim anlayışı olarak ortaya çıkmış olsa da gerek "kalite"ye yüklenen

anlam gerekse üretim sürecinde yarattığı dönüşümler açısından "kalite"yi geliştirmekten çok daha fazlasını ifade etmektedir.

Sanayi üretiminde etkinlik ve verimlilik adına alınan sonuçlardan sonra hizmetler alanına kaydırılan TKY, özellikle 1990 sonrası süreçte kamu hizmetlerinde yaşanan "verimsizlik" gerekçe gösterilerek yeni kamu işletmeciliğinin temel uygulama mekanizması olmuştur. Eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamaları okullarda kalitenin yükseltileceği argümanıyla endüstriyel kuruluşlarda uygulanan toplam kalite uygulamalarının değişikliğe uğratılmadan eğitim sürecine ve okullara uyarlanmasına dayanmaktadır. TKY'nin temel ilkeleri olan katılımcılık, müşteri odaklılık, sürekli iyileştirme ile yeni bir çalışma kültürü yaratılmaya çalışılırken eğitim emek sürecinde yavaş ama önemli değişimler yaşanmaktadır.

TKY doğrultusunda işletmenin hedeflerinin müşteri memnuniyeti ekseninde yapılandırılması söz konusudur. Eğitim alanındaki ticarileşmeyle birlikte okullar yavaş yavaş bir işletmeye dönüş(türül)ürken, "müşteri memnuniyeti" söylemi ekseninde eğitim finansmanında "yararlanan öder" ilkesi de hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Bu anlayışa göre hizmetten yararlanan tüketicilerin hizmetin finansmanını karşılaması gerektiği vurgulanır. Eğitimin finansmanının müşteriler tarafından karşılanması gerektiğine ilişkin bu yaklaşım, aynı zamanda kalitenin en iyi müşteri denetimiyle sağlanabileceği söylemini de içermektedir. Piyasa ilişkileri ekseninde hizmetin kalitesinin artırılmasının müşterilerin istek ve beklentilerinin karşılanması dolayımında gerçekleşmesi, eğitimin doğasını müşterilerin beklentilerine uygun olup olmadığıyla sınırlandırmaktadır. Bu durum piyasada talep edilen bir eğitim anlayışının öğrenciler ve velileri tarafından tercih edilmesi anlamına gelirken, yapılacak tercih, standart test ve sınavlarda başarıyı sağlayabilen bir eğitim verilmesi talebiyle öğretmenler üzerinde baskı kurulmasına da olanak tanımaktadır. Dolayısıyla piyasa mekanizması çerçevesinde müşteri olarak tanımlanan öğrenciler ve aileleri tarafından öğretmenler üzerinde müşteri memnuniyetine, dolaylı olarak piyasa işleyişine ve sermayenin beklentilerine dayalı önemli bir denetim mekanizması kurulmaktadır.

Müşteri ilişkileri ekseninde yaratılan kültür yalnızca okul dışındaki tüketicileri ilgilendirmemekte, TKY yaklaşımı çerçevesinde okul bileşenlerinin tamamı birbirleri karşısında müşteri olarak tanımlanırken piyasa işleyişi temelinde bir müşteri

memnuniyeti söylemi yaratılmaktadır. İdeolojik olarak cazip gelen bu yaklaşımla öğretmenler kendilerinin de bir iç müşteri olduğundan hareketle kendi müşterilerinin (öğrencilerinin) memnuniyetini artırma çabası içine girmektedirler. Okulda oluşturulan bu iç piyasa mantığı ve getirdiği kültür, performatif amaçların hayata geçirilmesinde ve öğretmenlerin bu işleyişe uyum sağlamalarında önemli bir işlev görmektedir (Hartley, 1997).

Eğitimde metalaşmanın uğraklarından biri olan TKY uygulamalarıyla birlikte kurum kültüründe, düşünce yapısında ve pratiklerde önemli değişimler yaşanırken, kontrol, dışarıdan dayatılan bir mekanizma olmaktan çıkmakta, hem kişinin kendisini yeni yapıya uyum sağlayacak biçimde sürekli olarak dönüştürmesi, dolayısıyla kontrol altında tutması gerekmekte hem de ekip çalışması ile birlikte ekibin diğer üyelerinin birbirlerini kontrol etmelerinin önü açılmaktadır. İnsanların, dıştan dayatılan kontrollerin içselleştirilmesi biçiminde değil de, kendi kendini düzenleyerek kendi davranışları üzerinde kontrol oluşturduğu bu süreci Hirsch (2011, 221) "disiplin toplumundan kendi kendini disipline etme ve kontrol etme" toplumuna geçiş biçiminde tanımlamaktadır.

Yeni işletmecilik yaklaşımı, hedeflenen sonucu elde etmek için çalışanların hem kalplerinin hem de beyinlerinin yöneticiler tarafından zaptedildiği "girişimci kültür"ün yaratılmasına olanak tanımaktadır (Ball, 1998; Hatcher, 1994). Bunu sağlamanın en önemli araçlarından biri "ekip çalışması", "katılımcılık" gibi söylemlerin kullanıldığı TKY yaklaşımıdır. "Katılım" eksenli politikalarla eğitim hizmetlerinin üretim koşullarının dönüşüm sürecine öğretmenlerin rıza göstermeleri, mümkünse bu süreçte rol almaları beklenmektedir. Böylece okul sürecinde yaşanacak sorunların ekip çalışmaları ve kalite çemberlerine katılımla birlikte ortadan kaldırılması ve bir üretim süreci olarak okulun sürekli olarak iyileştirilmesi söz konusudur. Ancak, TKY ekseninde çalışanların yönetim süreçlerine ve karar alma mekanizmalarına katılması mümkün değilken, işletmenin ortak amaçlarının gerçekleştirilmesi ekseninde bir birlik ve bütünlük duygusu yaratılarak belirlenen hedefler doğrultusunda sürecin en etkili bir biçimde işleyebilmesi için "katılım" özendirilmektedir.

İşçilerin "işletmenin" yönetim süreçlerine ne oranda katılabileceğine ilişkin Gorz'un (2001) tanımlaması TKY uygulamaları ekseninde öğretmenlerin okul yönetim sürecine ne oranda katılabileceğine dair önemli bir çerçeve oluşturmaktadır:

> Sermaye işçilerden, yaptıkları şey hakkında görüş alışverişinde bulunmalarını, yaptıkları şey üzerinde düşünmelerini, yaptıkları şeyi öngörmelerini ve yaptıkları şey hakkında tartışmalarını, üretimin özerk özneleri olmalarını, ama buna karşın özerkliklerinin önceden tanımlanmış sınırların dışına çıkmamasını, önceden belirlenmiş gerekliliklerin hizmetiyle sınırlandırılmasını talep ediyor.

Bu durum emek sürecini teknik bir sürece indirgerken yönetici ve personel arasındaki ilişkiyi de yalnızca örgütsel bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla katılım karara ya da sonuçlara ilişkin değil, üretim, verimlilik ve kalitenin nasıl arttırılabileceğine ilişkindir (Aydoğanoğlu, 2011, 99).

Rekabet ortamında okulun başarılı olabilmesi ve beklentileri karşılayacak bir şekilde işleyebilmesi için sorumluluğu artan yöneticilerin gücü de aynı şekilde artarken, öğretmenlerle aralarındaki mesafenin de açılmasına neden olmaktadır. Oysa TKY yaklaşımı yöneticilerle çalışanlar arasında takım çalışmasına dayalı ilişkiler kurulmasını ve uzlaşmalar sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum "yerelleşme", "katılım" gibi süreçlerle demokratikleşmenin sağlanacağı söylemine rağmen öğretmenlerin okulda daha güçsüz bir konumda kalmalarına neden olduğunu ortaya koymaktadır (Herman, 2006, 47).

Eğitimde Esnek Uygulamalar

Yeni kamu işletmeciliği ve toplam kalite yönetimi anlayışıyla kamu hizmetlerinin yeniden inşası verimlilik hedefleri doğrultusunda eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde esnek uygulamaların hayata geçirilmesine olanak tanımıştır. Kamu hizmetlerinde esneklik, diğer tüm üretim süreçlerinde olduğu gibi hem organizasyon yapısında hem de istihdam biçimlerinde esnek uygulamalar getirmektedir. İş güvenliğinin, iş gününün kesin sınırlarının ve çalışanlar arasındaki ücret eşitliğinin ortadan kalkması esnek üretim örgütlenmesinin öne çıkan özellikleridir.

Esnek çalışma, çalışma düzeninin işverenin ihtiyaçları doğrultusunda işin gerekliliklerine göre en kısa sürede değiştirilebilmesini ve değişimin sürekliliğini ifade etmektedir. Kamu hizmetlerinde norm kadro, sözleşmeli ve ücretli personel çalıştırma, taşeronlaştırma gibi uygulamalarla istihdam biçimleri esnekleştirilmektedir. İstihdam biçimlerinde yaratılan farklılaşma maliyetlerin

kısılması ve karın arttırılması ilkesine dayalı olarak çalışanların geçici ya da yarı zamanlı olarak çalışmalarını beraberinde getirmektedir. "Sayısal esneklik" olarak tanımlanan bu yaklaşımla birlikte piyasa koşullarına göre çalışanların işe alınmaları ya da işten çıkarılmaları kolaylaştırılırken, bu durum çalışma ilişkilerinde belirli bir standart oluşmasını engellemektedir (Belek, 1997). Sürekli istihdamın yerine ihtiyaç olduğunda kısa süreli bireysel sözleşmelerle istihdam sağlanmakta, performans düşüklüğü ya da farklı gerekçelerle çalışana ihtiyaç duyulmadığında kolaylıkla işine son verilebilmektedir. Çalışanların bireysel sözleşmelerle işe alınması önemli bir rekabet ortamı yaratmaktadır. Performans değerlendirme ya da kariyer farklılaşması gibi uygulamalar çalışanlar arasında statü ve ücret farklılaşmalarına yol açarken rekabet ortamının oluşmasına önemli bir katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin işe alınmasında sözleşmelerin bireysel ve çok daha esnek bir yapıda oluşturulması ve performansa göre ödeme hem öğretmenler arasında hem de okullar arasında rekabet ortamının oluşmasına neden olurken, bürokratik ve yapısal ilişkiler yerini esnek ve geçici ilişkilere bırakmaktadır (Ball ve Youdell, 2007, 48).

Yaratılan rekabet, hem çalışma sürelerinin uzamasında hem de iş yükünün artmasında önemli bir etki yaratmaktadır. İş yükünü artıran bir diğer etmen iş tanımlarının kesin sınırlarının kaybolmasıdır. İş tanımlarının katılıklardan kurtarılmasıyla çalışanların ihtiyaç duyulan alanlarda çalışabilmelerinin sağlanması bir başka esnek çalıştırma biçimidir. "İşlevsel esneklik" olarak tanımlanan bu durum çalışanların bir taraftan çok yönlü vasıflara sahip olmasını gerektirirken, diğer yandan belirli bir alanda uzmanlaşmak yerine genelleşmiş vasıflara sahip olmalarını gerektirmektedir. Çünkü genelleşmiş vasıflarla donanmış çalışanın kısa bir eğitimle birlikte ihtiyaç duyulan alanda çalışabilmesi söz konusu olmaktadır.

Verimliliğin artırılması ve maliyetlerin azaltılması için çalışanların iş yüklerinin artırılması, daha uzun süreler ve daha yoğun çalışmaları anlamına gelirken, ücretler sabit kalmakta ya da göreli olarak düşmektedir. Çalışma yoğunluğunun artışına ve ücret dengesizliğinin oluşmasına neden olan bir diğer uygulama performansa göre ücretlendirmedir. Ücretlerde esnekliğe yol açan bu uygulama ile birlikte çalışanların ücretlerinin sonuçlarda yarattıkları değer, sergiledikleri performans ve verimliliklerine göre belirlenmesi söz konusudur. Bireysel sözleşmelerle desteklenen ücret esnekliği çalışanları tamamen birbirinden koparırken kolektif yapının dağılmasına, rekabet ortamında bireysel performansı yüksek olanın

daha fazla ücret alması gibi bir duruma yol açabilmektedir. Türkiye'de yapılmaya çalışıldığı gibi, İngiltere'de gerçekleştirilen reformlarla öğretmenlik mesleğinde yapısal ve hiyerarşik olarak pek çok kademe yaratılmıştır. Öğretmenler için farklı roller tanımlayan bu hiyerarşik yapılanmada toplam öğretmen sayısına göre sayıları az olmakla birlikte çok nitelikli öğretmenler ve asistan öğretmenler gibi tanımlamalarla öğretmen statülerinde de farklılaşmalar oluşturulmuştur (Gray ve Whitty, 2010).

Dünyanın pek çok bölgesinde devlet kurumlarında esnek çalışma biçimleri ortaya çıkmakla birlikte yerel dinamiklere bağlı olarak uygulamalar farklılık göstermektedir. Bu farklılığın oluşmasının nedenlerinden biri kamu hizmetlerinde esnekliğin özel sektörde olduğu gibi kolay uygulanabilen bir süreç olmamasıdır. Çünkü kamu hizmetlerinde esneklik uygulamaları bir takım yasal düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla ülkenin anayasal düzeni ve kazanılmış haklar bu uygulamaların ne kadar hızlı bir biçimde hayata geçebileceği üzerinde belirleyici olmaktadır. Ayrıca çalışma ilişkilerini belirleyen kültür ve çalışanların örgütlülük düzeyine paralel olarak geliştirdikleri muhalefet yine değişimin hızı ve yönünün belirlenmesinde önemli bir faktördür.

Öğretmen Emeğinin Dönüşümü: Profesyonelleşme Değil Proleterleşme

Eğitimde metalaşmayla birlikte öğretmen emeği üzerinde artan denetim, öğretmenlerin emek süreci üzerindeki göreli denetimini ve özerkliğini ortadan kaldırırken vasıfsızlaşmalarına neden olmaktadır. Çoğu zaman yeniden vasıflandırmayla birlikte yaşanan bu süreç, aynı zamanda çalışmayı yoğunlaştırırken yabancılaşmaya yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin profesyonelleşmesinden değil, proleterleşmesinden bahsetmek daha anlamlı görünmektedir.

Vasıfsızlaşma

Üretimin planlanmasından ürünün elde edilmesine kadar olan sürecin bütünlüklü bilgisine sahip olmayı ve bu bilgiyi uygulamayla birleştirebilmeyi ifade eden "vasıf" kavramı geleneksel olarak daha çok zanaatçılıkla birlikte anılagelmiştir. Tasarım ve uygulamanın bütünlüğü emek süreci üzerindeki denetimin de işçide olmasını olanaklı kılmaktadır. Braverman (2008, 401) zanaat vasıflarının parçalanması ve üretimin kolektif bir süreç olarak inşa edilmesinin geleneksel vasıf kavramını imha ettiğini vurgular. Fabrika üretimine geçilmesiyle birlikte ayrıntılı

işbölümü ve uzmanlaşmaya paralel olarak tasarım ve uygulamanın birbirinden kopması, işçinin emek süreci üzerindeki bütünlüklü bilgisini kaybetmesine yol açmıştır. Literatürde vasıfsızlaşma olarak adlandırılan bu durum, işçinin emek sürecini bir bütün halinde kavramasını güçleştirdiğinden bu süreç üzerindeki denetimini kaybetmesiyle ilişkili olarak ortaya çıkmaktadır. Gelişen işbölümüne paralel olarak tasarım ve uygulamanın birbirinden ayrıştırılmasıyla emek süreci üzerindeki denetimin yönetimin elinde toplanması ve böylece verimliliğin, yani artı değer üretiminin arttırılması hedeflenmektedir.

Öğretmen emeğinde yaşanan vasıfsızlaşma da, benzer biçimde öğretmenlerin planlama sürecinin dışında bırakılmasıyla emek sürecinin bütünlüklü bilgisinden kopmasını ve bu süreç üzerindeki denetimlerini kaybetmeleriyle tanımlanabilir. İşin rutinleş(tiril)mesi ve çalışmanın yoğunlaşması da vasıfsızlaşma sürecinde önemli etkiler yaratmaktadır. Öğretmen emeğinde yaşanan vasıfsızlaşmanın gelişiminde birbiriyle ilişkili olarak iki temel mekanizmadan bahsedilebilir. Bunlardan ilki verimliliği artırma gerekçesiyle Taylor'un geliştirdiği "bilimsel yönetim" gibi emek üzerindeki denetim stratejileri ve buna bağlı olarak gelişen ayrıntılı işbölümü, diğeri ise işin basitleştirilmesine ve emeğin parçalanmasına olanak tanıyan teknolojik gelişmeler ve bununla birlikte artan teknik denetim biçimleridir.

İşbölümü ve Vasıfsızlaşma

Toplumsal ve ayrıntılı işbölümü arasındaki ayrıma dikkat çeken Braverman (2008), ürünün ortaya çıkarılmasını sağlayan süreçlerin farklı işçiler tarafından gerçekleştirilen türlü işlemler halinde parçalanmasını ayrıntılı işbölümü olarak tanımlar. Toplumsal işbölümünü tüm toplum biçimlerinde görmek mümkünken, ayrıntılı işbölümü kapitalizme özgüdür. Braverman her iki işbölümü arasındaki farkı şu şekilde ortaya koyar:

> "Toplumsal iş bölümü, toplumu hepsi de belirli bir üretim dalında yeterlilik sahibi olan meslekler ekseninde böler; ayrıntılı işbölümü ise meslekleri bu anlamda imha eder ve işçiyi herhangi bir bütünlüklü üretim sürecinin tamamını gerçekleştirmek bakımından yetersiz hale getirir " (Braverman, 2008, 95).

Kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak birçok meslekte dönüşüm yaşanmakta ve meslek içerisinde ayrıntılı işbölümü gerçekleşmektedir. Kuşkusuz tıp, hukuk gibi mesleklerde işbölümünü daha açık bir biçimde görmek mümkünken, eğitim alanında bu ayrışmayı tanımlamak daha zordur. Endüstrileşmeyle birlikte

eğitimin kitleselleşmesi ve ilkokul üstü eğitime gereksinim duyulması eğitim kademeleri arasında bir bölünmeyi ve öğretmen emeğinde branşlaşmayı da beraberinde getirmiştir. Daha önce farklı alanların eğitimini bir bütün halinde gerçekleştiren öğretmenin tek bir alanda uzmanlaşmasının önü açılmış ve uzmanlaşmaya bağlı olarak işbölümü de giderek artmıştır.

Ancak eğitim emek sürecinde gerçekleşen işbölümü öğretmenlerin farklı branşlara ayrılması ve faaliyetini bu alanlarda devam ettirmesinden ibaret değildir. İngersoll (2003)'un vurguladığı gibi vasıfsızlaşma bütünsel emek sürecinin parçalara ayrılması ve her bir parçanın mümkün olduğunca basitleştirilmesiyle sağlanabilir. Bu çerçevede öğretmenin okulda bir bütün halinde gerçekleştirdiği eğitim öğretim faaliyetleri de bir parçalanma sürecine girmiştir. Eğitim emek sürecinde yaşanan temel işbölümü planlama faaliyetlerinin öğretmenden koparılmasıdır. Müfredatın standartlaştırılmasıyla birlikte tasarım ve planlama yönetimde toplanırken, uygulama öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitimde ayrıntılı işbölümü genel anlamda eğitimin daha özel olarak ise dersin planlanmasının merkezi olarak ya da okul düzeyinde yapılması, ancak öğretmenlerin bu konuda bir görüş bildirmesi ya da müdahale etmesinin söz konusu olamamasıdır. Okullarda ne öğretileceğinin, içerik ve sınırlarının öğretmenler dışındaki çalışanlar tarafından belirlenmesi, öğretmenin eğitim emek sürecinin bütünlüklü bilgisinin dışında bırakılmasına neden olurken, öğretmenin "ne öğreteceğine" karar vermesinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır.

Yeni gelişen yönetim ve denetim stratejilerine paralel olarak hem öğretmen emeği içinde bir parçalanma yaşanmakta hem de derslerin ölçme ve değerlendirmesi, öğretmenler dışında personel çalıştırılması yoluyla farklı birimlere devredilmektedir. Dolaysıyla ayrıntılı işbölümüne paralel olarak öğretmenlerin iş tanımları giderek daraltılmakta, belirli bir alana hapsedilmektedir. Böyle bir parçalanmanın ve dolayısıyla vasıfsızlaşmanın yaşanmasında gelişen teknoloji önemli bir rol oynarken, öğretmenler üzerinde artan denetim stratejilerine paralel olarak hem "ne öğreteceğine" hem de "nasıl öğreteceğine" karar verebilen öğretmenin zamanla "ne öğreteceğine değil ama nasıl öğreteceğine" karar verebilen öğretmene dönüştüğü, sonrasında ise bu vasfını da zamanla kaybettiği görülmektedir.

Teknoloji ve Vasıfsızlaşma

Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle vasıfsızlaşma arasındaki bağı vurgulayan Braverman (2008, 386), bilimin emek sürecine daha fazla eklemlenmesiyle işçinin bu süreç hakkında daha az şey kavrayacağını, makineler karmaşıklaştıkça işçinin makine üzerindeki kontrolünün de azalacağını vurgulamaktadır. Makineleşme ve gelişen teknoloji teknik denetimin artışıyla birlikte işçinin emek süreci ve iş düzeni üzerindeki denetimini kaybetmesine yol açmaktadır. Teknik denetim ve vasıfsızlaştırma sürecinin el ele gittiğini vurgulayan Apple'a göre (2006, 186) vasıfsızlaştırma, emeğin üretkenliğini arttırmak, verimsizliği azaltmak, emek gücünün hem maliyetini düşürmek hem de etkisini kontrol etmek için emeğin bölündüğü bir sürecin parçası olarak ortaya çıkar. Dolaysıyla Edwards'ın (1979) vurguladığı gibi, teknik denetim makineleşmenin doğal bir sonucu değil, makinenin kapitalist tasarımının bir sonucudur.

Daha az vasıflı, dolayısıyla daha az maliyetli personelin kullanılması, iş hızının ve iş için gerekli becerilerin kontrol edilmesi üretkenliği arttırmak için önemlidir. Daha az vasıflı emek gücü kullanabilmek ise teknolojinin gelişmiş olmasını gerektirmektedir. İşlerin vasıfsızlaştırılmasıyla, daha önce iş üzerinde kontrol sağlayan işçi de zaman içinde vasıf gerektirmeyen işin gerekleri doğrultusunda vasıflarını kaybederek işin kontrolünü ve planlamayı başka birilerine, yani yönetime vermiş olur. Kendisi yalnızca söyleneni icra eden mekanik bir eylem içerisinde yer alır (Apple, 2006, 186).

Makinelerin bir zanaatın öğrenilmesi ve vasıf üzerinde yarattığı etkiyi Marx'ın İngiltere'deki kitap basımı işinden verdiği örnek üzerinde rahatlıkla görmek mümkündür. Marx (2011, 463) eskiden kitap basımı işinde manifaktür ve zanaatçılığa uygun bir sistem içerisinde, çırağın, zamanla basit işlerden başlayarak daha karmaşık işlere geçtiğini ve bir matbaa ustası oluncaya kadar bir öğrenme süreci yaşadığını, okuyup yazabilmeninde bu iş kolunda çalışan her çocuk için zanaatın bir gereği olduğunu vurgular. Ancak baskı makinesinin ortaya çıkmasıyla birlikte tüm süreç değişmiştir:

> Makine ile birlikte bu işyerinde iki tür işçi çalıştırılmaya başlandı: yetişkin işçiler ve genç işçiler. Yetişkinlerin işi makinelerin işlemesini gözlemekti; çoğunlukla 11-17 yaşları arasında olan genç işçilerin bütün yaptıkları [ise], kâğıt tabakalarını makinenin altına yaymak ya da basılan kağıtları makinenin altından çekmekten ibaretti (Marx, 2011, 463).

Benzer biçimde bir fırındaki üretim sürecini inceleyen Sennett (2005, 70-78) makineleşmeyle birlikte fırıncılıkta yaşanan vasıf kaybını ortaya koyar. Fırın işçileri ekmeğin nasıl yapıldığı bilgisinden zamanla uzaklaşmaktadır, çünkü esas olan ekmek yapımında kullanılan makinelerin nasıl kullanılacağıdır. Fırında yine ekmek üretilmektedir, ancak yapılan iş fırıncılık değildir. Çünkü üretim sürecinin bütünlüklü bilgisine sahip olmayan işçilerin bilgi ve becerileri fırında karşılaştıkları herhangi bir sorunu çözmek için yeterli gelmemektedir. Makineler bozulduğunda müdahale edemeyen işçiler aynı zamanda ekmek yapma becerilerine sahip olmadıkları için eski tarzda ekmek de yapamamaktadır. Sennett'in dikkat çektiği bir diğer nokta vasıfsızlaştırma sürecine paralel olarak cinsiyet ve ırk temelinde emeğin ucuzlatılmasıdır:

> Pek az İngilizce konuşabilen ve banguette ile bagel arasındaki farkı bilmeyen bir Vietnemlının bile bu makineleri kullanması mümkün. Bu kullanıcı karıştırma makineleri, yoğurma makineleri ve fırınların kullanılmasının ekonomik gerekçesi var: Bu makineler şirketin, makinelerin değil işçilerin beceriye sahip olduğu eski günlere kıyasla, daha düşük ücretle işçi tutmasını sağlıyor. İşçilerin hepsi daha yüksek formel teknik bilgiye sahip olsa da bu böyle (Sennett, 2005, 74).

Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanılması, standart testler, merkezi müfredat, paket programlar, ders kitapları öğretmen emeği üzerinde teknik bir denetim mekanizması yaratırken, diğer işlerde yaşanan vasıfsızlaşmaya benzer bir sürecin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Apple (2006, 188) müfredat içeriği ve hazır materyallerle önceden belirlenmiş öğretmen davranışları ve öğrencilerin bunlara uygun olarak vermesi gereken cevapların belirlendiğini, bu sürecin standartlaştırılmış testlerle desteklenerek okullarda bir denetim mekanizması oluşturulduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenliğin bir zanaat olarak vasıfları (müfredat üzerine düşünme, planlama, öğrencilerle ilişkiler vb.) hazırlanan standart paketler, kullanılan teknoloji ve müfredat çerçevesinde gereksizleşmektedir. Planlama, kullanılan materyalin üretim sürecinde gerçekleştirilirken, uygulama öğretmene kalmaktadır. Aynı zamanda yönetim düzeyinde yapılan planlamayla belirli bir mantık da bu programlar içerisine yerleştirilmektedir.

Vasıfsızlaşma-Yeniden Vasıflan(dır)ma Tartışmaları

Teknolojik gelişmeler ve vasıf arasında kurulan ilişki çeşitli tartışmalara da yol açmıştır. Teknolojik gelişmelerle çalışanların vasıfsızlaştığı yaklaşımından farklı olarak teknolojinin aynı zamanda yeniden vasıflanmayı da beraberinde getirdiği

vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde kapitalist üretim biçiminde vasıflı çalışanların tamamının ortadan kalkmasının yönetim tarafından istenen bir şey olmadığı tezi yatmaktadır. Çünkü Friedman'ın (1977) da vurguladığı gibi sermaye birikiminin sağlanabilmesi üretkenlik artışına yol açabilecek nitelikli işgücü gerektirebilir. Dolayısıyla sermaye birikim sürecinin gerekliliklerine uygun olarak vasıfsızlaşmanın ya da yeniden vasıflandırmanın yaşandığı dönemler olabilir. Bu noktadan hareketle vasıfsızlaşma yaklaşımı, tarihsel dönemleri göz ardı ettiği nedeniyle eleştirilmiştir (Yücesan-Özdemir, 2008). Dolayısıyla, vasıfsızlaşma sermaye birikim koşullarına göre değişim gösterebileceği için vasıf kavramının sermaye birikim süreçleriyle birlikte düşünülmesi gerekir (Thompson ve Smith, 2009).

Teknolojik açıdan daha karmaşık bir kapitalizmin gelişmesinin vasıfsızlaşmayla mı yoksa vasıflanmayla mı sonuçlanacağının çok önemli olmadığını belirten Huws (2006, 50), her iki sürecinde aynı anda gerçekleştiğini, teknik işbölümüne dayalı her yeni gelişmenin yeni bir bölünmeye yol açtığını vurgulamaktadır. Vasıfsızlaş(tır)manın karmaşık bir süreç olduğunu dile getiren Apple (2006, 186) ise bu sürece aynı zamanda yeniden vasıflandırmanın eşlik ettiğini vurgulamaktadır. Çünkü değişen teknolojiyle birlikte gelişen her yeni işbölümü bir grup işçinin yeni vasıflar geliştirmesini gerektirirken, büyük oranda vasıfsız çalışanların sayısı artmaktadır. Dolayısıyla büyük bir grup vasıfsızlaştırılırken, daha küçük bir grup yeniden vasıflandırılmaktadır.

Öğretmen emeği üzerinde yaşanan vasıf tartışmalarında da vasıfsızlaşmanın yanı sıra yeniden vasıflandırma sürecinin yaşandığı vurgulanmaktadır. Devletin meşrulaştırma işlevi dolayısıyla belirli bir müfredatı uygulamak için öğretmen emeği üzerinde kontrol sağlaması gerektiğinden hareket eden Smyth ve diğerleri (2005, 56), öğretmenlerin eğitimin yeniden yapılanması ekseninde yeni vasıflarla donatıldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla vasıfsızlaşma ve yeniden vasıflandırma iç içe yaşanan bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır.

"Vasıf" üzerine yapılan tartışmalar ekseninde kavrama yüklenen anlam öğretmenlerin ve diğer çalışanların yaşadığı sürecin nasıl adlandırılacağı konusunda belirleyicidir. Eğer "vasıf" kavramı yalnızca teknolojiyle ilişkili olarak tanımlanıyorsa, teknolojideki her değişim yeni vasıflar gerektirecek ve bu anlamda

yeniden vasıflan(dır)ma kaçınılmaz olacaktır. Ancak geleneksel bir kavrayışla vasfı, kavrama ve uygulamanın bütünlüğünü sağlayacak biçimde işçinin emek sürecinin bütünlüklü bilgisine sahip olması ve bu süreç üzerinde denetim kurması anlamında kullanıyorsak, kapitalist toplumsal formasyonda pek çok meslekte vasıfsızlaşma yaşandığını kolaylıkla ifade edebiliriz. Bu anlamda vasıf kavramının anlamının da pek çok kavram gibi, statik ve değişmez olmadığını, bu nedenle yalnızca teknik terimlerle açıklanamayacağını, güç ilişkilerine bağlı olarak tarihsel süreçte anlamı değişen politik bir kavram olduğunu söyleyebiliriz.

Önceden değerli olan vasıflar yavaş yavaş körelirken, yeniden vasıflandırma süreciyle birlikte yeni "vasıflar"ın ortaya çıkması da aynı süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Örneğin, önceden tasarlanmış müfredat ve öğretimi değerlendirme sistemleri gibi teknik denetim biçimleri öğretmenlerin emek süreçleri üzerindeki denetimlerini yok ederken onları vasıfsızlaştırmaktadır. Ancak okullarda gelişen yeni yönetim ve denetim stratejileriyle birlikte piyasa işleyişinin yaygınlaşması, teknolojinin gelişmesi öğretmenlerin bu eksende yeni "vasıflar" kazanmasını da beraberinde getirmektedir. Ancak kazanılan "vasıflar", planlama ve uygulamanın birleşmesi, iş üzerinde takdir yetkisi ve özerklikle tanımlanan geleneksel vasıf kavramından uzak ya da bu kavramın içeriğinin değiştirilmesiyle şekillenmiş bir "vasıf" kavramına karşılık gelmektedir. Dolayısıyla teknolojiyi ya da yeni müfredatı etkin kullanma gibi "yeni beceriler" edinilmesi çoğu zaman yeniden vasıflandırılma olarak adlandırılabilmektedir. Bu anlamda Braverman'ın (2008, 402) çok yerinde bir şekilde vurguladığı gibi, "vasıf" kavramının kendisi emeğin değersizleşmesi paralelinde değersizleşmiş"tir.

Çalışmanın Yoğunlaşması

İşgününün uzamasıyla mutlak artı değer artışı sağlanabilirken, süreyi uzatmaksızın aynı süre içerisinde özellikle makine ve teknolojilerle emek üretkenliğini artırarak göreli artı değer artışı sağlanabilir. Bu çerçevede çalışmanın yoğunlaşması aynı süre içerisinde daha yoğun çalışmayı ifade eden bir kavram olarak kullanılagelmiştir. İşçinin aynı zaman aralığında harcadığı emek gücünü artırmaya dönük çaba, emek-zamanın her zerresinin işle doldurulması anlamına gelir (Marx, 2011, 393). Dolayısıyla emeğin sermayeye biçimsel tabiiyetinden emeğin sermayeye

gerçek tabiiyetine geçilmesini ifade eden "piyasa despotizmi"nin temel özelliklerinden biri de çalışmada yaşanan yoğunlaşmadır.

Öğretmen emeğinde yaşanan yoğunlaşmayı da bu çerçevede kavramak mümkündür. Sermaye birikim sürecinin gereklerine uygun olarak öğretmen emeğinde yaşanan değişimler emeğin soyut formunun egemenliğini ifade eder. Eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde üretilen artı değeri maksimum seviyeye çıkarmanın yolu emek üretkenliğini artırmaktır. Daha önce de vurgulandığı üzere öğretmenlerin artı değer üretim sürecindeki dolaylı rolü, bu sürecin açık bir biçimde görülmesini engellese de çeşitli denetim stratejileriyle öğretmen emeğinde yaşanan yoğunlaşmanın temel gerekçesidir.

Eğitimli işçilerin işyerlerindeki kimi ayrıcalıkları kaybettiğinden hareketle Larson'un çalışmalarından yola çıkan Hargreaves (1994) öğretmenlerin işinde yaşanan yoğunlaşmayı çalışma saatleri içerisinde dinlenmek için zamanın kısalmasıyla birlikte öğle yemeği için bile zamanının olmaması, kişinin becerilerini ve yetiştiği alanı yenileyebilmesi için yeterli zaman bulamaması, iş yükünün sürekli bir biçimde artması dolayısıyla kişinin uzun dönemli planlarını yapmada kontrolünün olmaması, dışarıda üretilmiş materyal ve uzmanlık bilgisine bağımlı hale gelmesi, personel azlığına bağlı olarak sorumluluk alanının genişlemesi ve hizmetlerin kalitesinde düşmeye neden olması şeklinde ortaya çıkan özelliklerle tanımlamıştır. Hargreaves'in çalışmasına benzer biçimde öğretmenlerin işinde yaşanan yoğunlaşmaya ilişkin yapılan pek çok araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar öğretmenlerin aynı zaman diliminde yerine getirmesi gereken rollerde önemli bir genişleme olduğunu, öğretim dışındaki görevlerde önemli bir artış yaşandığını, dolayısıyla öğretmenlerin çalışma saatleri içerisinde dinlenme ve beslenme gibi kendileriyle ilgili faaliyetlere vakit ayıramadıklarını göstermektedir (Gardner and Williamson, 2006; Merson, 2000; Williamson ve Myhill, 2008).

Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinde yaşanan yoğunlaşmanın bir boyutunu işyükündeki artış ve zaman kullanımı oluşturmaktadır. Aynı iş daha fazla ve uzun süre yapılmakta ya da farklı işler aynı çalışma gününde yapılır hale gelmektedir (Easthope ve Easthope, 2000). Sınıf içindeki öğrenci sayısındaki artış, yeni müfredatla birlikte yapılan aktivitelerin yoğunlaşması aynı işin daha uzun süre ya da daha yoğun olarak yapılmasına neden olurken, aynı iş günü içinde yeni görevler eklenmesi, okuldaki

çeşitli yönetim görevlerinin yerine getirilmesi farklı işlerin ve görevlerin aynı işgünü içinde yapılır hale gelmesine yol açmaktadır. Daha az zamanda daha çok şey yapma baskısı, dışarıdan gelen istekleri yerine getirme kaygısı ve artan sorumluluk, hedefleri karşılama ve zamanında yetiştirme öğretmenlerin çalışmasında önemli bir yoğunlaşma yaratmaktadır. Doğrudan ilişkili olmamakla birlikte yoğunlaşma, vasıfsızlaşma süreciyle birlikte gelişmekte, giderek vasıfsızlaşan öğretmen emeğinde yoğunlaşma artarken, yoğunlaşmayla birlikte öğretmen kendi planlarını yapmaktan, kendi kararlarını almaktan, kendi sınıfı ve ilişkileri üzerinde yaşadığı kontrol kaybından dolayı vasıfsızlaşma da yaşamaktadır. Zaman yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin kendi çalışmalarını yapmak yerine hazır programlara, müfredat paketlerine yönelmesi emek süreçleri üzerindeki kontrolü kaybetmelerinde önemli bir mekanizma olarak işlemektedir.

Öğretmenlerin işinde yaşanan yoğunlaşma yalnızca az zamanda daha çok iş yapma ya da çalışma saatlerinin uzamasıyla açıklanamaz. Çünkü öğretmenlerin mevcut rollerine yenileri eklenmekte, sorumlulukları artmakta, okul saatleri dışında da yetiştirmeleri gereken raporların kaygısını taşıyarak çalışmaları gerekmektedir (Williamson ve Myhill, 2008). Yeni kamu işletmeciliği çerçevesinde yapılan düzenlemelerle birlikte hesap verebilirlik, ölçme, performans değerlendirme çerçevesinde öğretmenlerden beklenen çalışma daha yoğun hale gelirken, öğretmenin sınıf dışında gerçekleştirdiği görevlerde de artış yaşanmaktadır. Toplam kalite yönetimi çerçevesinde okulu geliştirmeye yönelik toplantılar, öğretmenlerin öğretim görevleri dışında da okulda kalmalarına ve okulun hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmalarına neden olmaktadır. Yoğunlaşmanın bir diğer nedeni ise okullar arası artan rekabettir. Artan rekabetle okulların daha başarılı olmasına yönelik baskı öğretmenlerin daha yoğun çalışmalarına neden olmaktadır.

İşteki yoğunlaşmanın en önemli etkilerinden biri sosyal ilişkilerde yaşanan değişimde ortaya çıkmaktadır. Eğitim reformları ve okulda yaşanan değişimler öğretmenlerin öğrencilerle, iş arkadaşlarıyla, velilerle ve toplumla kurdukları ilişkinin doğasını dönüştürmektedir (Apple, 1986, Merson, 2000). Yeni gelişen yönetim ve denetim stratejilerine paralel olarak öğretmenler hem okul bileşenleriyle hem de velilerle daha fazla görüşme yapmaktadırlar. Ancak kurulan ilişkiler prosedür gereği olarak daha çok araçsal bir biçimde yaşanırken ve bu çerçevede sınırlanırken, öğretmenliğin toplumsal boyutu göz ardı edilmektedir (Easthope ve Easthope 2000).

Öğretmenlerin öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle kurduğu ilişkiler, yalnızca bir görevin gereğine dönüşmekte, "kendinden verme"ye dayalı ve "özneler arası" olma niteliğini giderek kaybetmektedir.

Yabancılaşma

Kapitalist çalışma ilişkilerinin öğretmen emeği üzerinde yarattığı en önemli etkilerden bir diğeri de yabancılaşmadır. Yabancılaşma kavramının ortaya çıkışı Hegel'e dayanmakla birlikte kavramı kapitalist toplumsal ilişkiler sistemi içerisinde emeğin yabancılaşması bağlamında geliştiren Marx'tır. Bu çerçevede öğretmen emeğinde yaşanan yabancılaşmayı Marx'ın yabancılaşma yaklaşımından esinlenerek değerlendirmek mümkündür.

Marx'a göre bir insan gerçekleştirdiği eylem aracılığıyla kendi öz faaliyetlerine, emeğine, bu faaliyetlerin sonucuna yani emek ürünlerine, yaşam etkinliğine, içinde yaşadığı doğaya, diğer insanlara, tüm bunlarla ilişkili olarak kendi öz varlığına yabancı duruma gelir (Petrovic, 2005, 621). Tüm bu yabancılaşma türleri Marx'ın son çözümlemesinde insanın kendine yabancılaşmasının farklı yönleri ve biçimleri olarak ifade edilmektedir.

Yabancılaşmanın kapitalist topluma içkin bir durum olduğu, özellikle Kapital'de karşımıza çıkan meta fetişizmi kavramıyla açıklık kazanır. Fetişizmin temelinde üretimin kullanım değeri yerine değişim değeri için gerçekleştirilmesi yatmaktadır. Çünkü metaların kullanım değerleri bir yana bırakıldığında onları ortaklaştıran tek şey emek ürünleri olmalarıdır. Marx (2011, 91) kapitalist toplumda metaların kullanım değerleri değil mübadele değerleri olarak nasıl ilişkiye girdiğini metaların dilinden şöyle tanımlar: *"...insanları bizim kulanım değerimiz ilgilendiriyor olabilir. Şeyler olarak biz bunu içermeyiz. Ama şeyler olarak bizim içerdiğimiz değerimizdir. Meta cisimleri olarak kendi ilişkilerimiz bunu kanıtlar. Birbirimizle yalnızca mübadele değerleri olarak ilişki kurarız "*. Metaların değişim alanında karşılaşmaları ve mübadele edilmeleriyle kendilerinde cisimleşmiş toplumsal emek zamanı dolayımında birbirlerine eşitlenmeleri değerin başka bir formu olan para aracılığıyla gerçekleşir. Emek ürünü olan metaların piyasada para aracılığıyla mübadeleye girerek özerk varlıklarmış gibi dolaşması kapitalist toplumsal ilişkilerin kavranmasını güçleştirmektedir (Ercan, 1997). Bu durum aslında bir bireyin emeğini diğerine bağlayan toplumsal ilişkinin, şeyler arasında toplumsal ilişkiler olarak

görünmesine neden olmaktadır. Kapitalist üretim tarzında kaçınılmaz olan fetişizm, şeylerin mübadelesi yoluyla toplumsal ilişkilerin gizlenmesine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla aynı zamanda bir toplumsal ilişki üretimi de olan meta üretimi, insanın yabancılaşmasının da temelini oluşturmaktadır.

Yabancılaşma kavramıyla ilişkili bir diğer kavram olan şeyleşme, insani özellikler ve eylemlerin insandan bağımsız sanılan ve onun hayatını yöneten ilişki ve eylemlere dönüşmesinin bir sonucudur (Petrovic, 2005, 561). Dolayısıyla insanların şey dünyasının yasalarına göre hareket eden, ona göre biçimlenen nesne benzeri varlıklara dönüşmesini de ifade eder. Kapitalizm koşullarında metanın fetiş karakteri insanlar arası ilişkinin bir nesne, bir şey niteliğine bürünmesine neden olur. İnsanlar arası ilişkiler şeyler arası ilişkiler gibi görünmekte, insanın bir parçası olan emek gücü de genelleşmiş meta üretimi bağlamında ondan kopmakta ve tıpkı diğer metalar gibi insana yabancı bir şey haline dönüşmektedir. Üreticilerin harcadıkları emek gücüyle gerçekleşen toplumsal ilişkiler, onlara ürün veya nesnelerin kendi aralarında, insanların dışında gerçekleşiyormuş gibi görünmektedir. (Lukacs, 2006, 157)

Meta fetişizmi, şeyleşme ve yabancılaşma kavramları bazen birbirlerinin yerine kullanılmakla birlikte yabancılaşma daha geniş ve kapsayıcı bir kavram olarak değerlendirilmekte, şeyleşme ise onun boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır (Petrovic, 2005, 563). Marx'ın eserlerinde yabancılaşmaya ve onun boyutlarına ilişkin farklı açıklamaları bulmak mümkündür. Bu çalışmanın kapsamı çerçevesinde 1844 el yazmalarında vurgulanan yabancılaşmanın dört boyutu; işçinin üretim süreci içinde çalışmasına, kendi emek ürününe, türsel varlığına ve bunların sonucu olarak diğer insanlara yabancılaşması öğretmen emeğinde yaşanan yabancılaşma bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değişen kapitalist toplumsal ilişkilerle öğretmen emeği üzerinde gelişen denetim stratejilerine paralel olarak emeğin vasıfsızlaşması ve yoğunlaşması kaçınılmaz olarak yabancılaşmayı da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla öğretmen emeğinde dönüşümün çeşitli yönleriyle ele alındığı bu bölümlerde yabancılaşmanın öğelerine de kısmen değinilmiştir.

Tüm üretim süreçlerinde olduğu gibi eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde de Marx'ın tanımladığı biçimde yabancılaşmayı görmek mümkündür. Eğitimin kapitalist toplumun bir parçası olması ve o eksende biçimlenmesi öğretmen emeğinin yabancılaşmasının temel nedeni olsa da, değişen kapitalist toplumsal ilişkilerle birlikte

öğretmenlerin işleri üzerindeki denetimlerini kaybetmeleri yaşanan yabancılaşmayı derinleştirmektedir. Ancak bu denetim kaybını Derber'in (1983) ideolojik ve teknik proleterleşme olarak yaptığı ayrım çerçevesinde kavramak öğretmen emeğinde yaşanan yabancılaşmanın farklı boyutlarını görmek açısından önemlidir. Öğretmenlerin ideolojik olarak proleterleşmesi, yaptıkları işin toplumsal amacı üzerindeki denetimlerini kaybetmeleriyle birlikte bu amaca, dolayısıyla faaliyetlerine yabancılaşmalarına yol açar ki bu, kapitalist üretimin doğasına içkindir. Teknik proleterleşme olarak ifade edilen süreçle birlikte ise öğretmenlerin emek süreçleri üzerinde kurdukları denetim de ellerinden kayıp gitmektedir. Standart müfredat, dıştan dayatılan öğretim yöntem ve teknikleri, standart sınavlar, piyasa ilişkilerinin okullarda daha fazla hissedilmesi gibi çeşitli denetim stratejilerinin bir biçimi olarak ortaya çıkan uygulamalar öğretmenin emeğine yabancılaşmasına, faaliyetinin kendisine yabancı bir şey olarak görünmesine neden olmaktadır. Okuldaki tüm faaliyetler soyut emeğin egemenliği altında gerçekleşmeye başlarken öğretmenin somut eyleyişlerinin alanı giderek daha fazla daralmaktadır.

Yabancılaşmanın ikinci boyutu öğretmenin ürününe yabancılaşmasıdır. Öğretmenin ürettiği ürün öğrenciler ve genel anlamda öğrencilerde içerilmiş olan yeterliktir. Eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar sermayenin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde, yani insanın sermayeleşmesine yol açacak bir şekilde müfredatta ve diğer okul uygulamalarında yer almaktadır. Öğretmenlerin bu emek gücünü yeniden üretmesi ve başka bir şekilde gelişmesinin önündeki engeller dolayısıyla geleceğin emek gücünün yarattığı artı değerle sermayenin büyümesi ve öğretmene karşı bir güç olarak yeniden ortaya çıkması öğretmenin ürününe yabancılaşması olarak tanımlanabilir (Harvie, 2006). Bu durum hem öğretmenin öğrencisiyle ve bilgiyle kurduğu ilişkinin hem de öğrencinin bilgiyle kurduğu ilişkinin doğasını değiştirmekte, araçsal bir ilişki kurulmasına neden olmaktadır.

Yabancılaşmanın bir diğer boyutu insanın kendi varlık nedenine yabancılaşmasıdır. İnsanlığın bugüne kadar sağladığı bilgi birikimi ve değerlerinin kuşaktan kuşağa aktarılması sürecinde ve insanların toplumsallaşmasında, kendisini gerçekleştirmesinde rol oynayabilen öğretmen, toplumsal sorumlulukla kendi üzerine düşen bir takım görevleri yerine getirmek üzere çaba gösterir. Horkheimer'ın (2005) vurguladığı gibi, varoluşunun temel belirlenimlerini verili kabul eden birey, doyum ve

onurunu toplumdaki yeri ile bağlantılı görevleri gücü yettiğince yerine getirmekte ve ayrıntılarda kendisine yöneltilebilecek her türlü eleştiriye karşın payına düşeni çalışkanlıkla yapmakta bulmaktadır. Ancak, öğretmenin varoluş nedeninin kendisine dıştan dayatılan gerekçelerle belirlenmesi varoluşunun belirli bir biçimde sınırlanmasına ve o koşullar etrafında şekillenmesine neden olmaktadır. Eğitimin sermayeleştirilmesi ve eğitime yüklenen yeni işlevlerle öğretmen emeği üzerinde giderek artan denetim öğretmenin varoluş nedenine ilişkin yabancılaşmayı da yoğunlaştırmaktadır.

Yabancılaşmanın bir diğer boyutu ise, öğretmenin tüm insanlara olduğu gibi iş arkadaşlarına ve öğrencilerine yabancılaşmasıdır. İşine, ürününe ve kendisine yabancılaşan öğretmen çalışma arkadaşlarına da yabancılaşmıştır. Soyut emeğin egemenliğinde oluşan mantık, kendi dışında olan amaçlar çerçevesinde bir rekabet yaratmaktadır. Artık amaç öğrencilerin çok yönlü gelişmesi ve kendilerini bir insan olarak var edebilmeleri, bir özne olarak yaratabilmeleri değil, bir emek gücü olarak nasıl yetiştirilebileceği çerçevesinde şekillenmektedir. Bu anlamda okul içinde kurulan ilişkiler emek gücünün yeniden üretim sürecinin gereklerine uygun olarak gelişir. Bu çerçevede şeyleşme okulun her yerinde hâkim olurken, okul ve eğitim sürecinde gerçekleşen tüm faaliyetler öğretmenlere yabancılaşır.

Toplumsal Sınıf Tartışmaları Bağlamında Öğretmenler

Orta sınıfın genişlediği, sınıflar arasındaki ayrımın giderek ortadan kaybolduğu, temel çelişkilerin artık sınıflar arasında olmadığına ilişkin söyleme rağmen, profesyonel meslek gruplarının giderek proleterleştiği ve bu anlamda genişleyen kesimin orta sınıf değil, işçi sınıfı olduğuna ilişkin çok sayıda çalışmadan bahsedilebilir. Çalışma biçimlerinde olduğu gibi mesleklerde, meslek üyelerinin sınıfsal konumlarında çeşitli değişimler yaşanmakta ve bu değişimleri anlama ve açıklama çabası sınıf tartışmalarının yeniden merkezî bir öğe olarak ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün sınıf tartışmalarına yer verilmeden anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılması kimi yüzeysel değişimleri ortaya çıkarmaya imkân tanısa da, değişimin dinamiklerinin anlaşılabilmesini güçleştirmektedir. Toplumsal sınıflara ilişkin analizlerin oldukça tartışmalı ve kapsamlı olması, özellikle de bir meslek grubu özelinde bu tartışmaların tüm boyutlarıyla ele alınmasını mümkün kılmamaktadır. Zira bir meslek grubunun

üyelerinin türdeş bir sınıf konumu içinde değerlendirilmesi ayrıca tartışmalı bir konudur. Ancak bu çalışmanın ilgi alanı devlet tarafından istihdam edilen öğretmenler olduğu için, sınıf tartışmalarına da bu eksende yer verilmeye çalışılmıştır.

Sınıf tartışmalarında iki ana yaklaşımdan bahsetmek olasıdır. Bunlardan ilki üretim ilişkilerini temel alan Marksist sınıf yaklaşımları, ikincisi ise mülk sahipliği ve pazar ilişkilerine odaklanan Weberci sınıf yaklaşımlarıdır. Kuşkusuz konu meslek, meslekte yaşanan dönüşüm ve meslek üyelerinin sınıfsal konumlarıyla ilişkili olunca Weberci yaklaşım önemli bir avantaj sağlıyor gibi görünse de, sınıf, üretim ilişkilerinden bağımsız olarak ele alındığında toplumdaki sınıfsal farklılaşmanın nedenini açıklamaktan daha çok bu farklılıkları, eşitsizlikleri betimlemeye yönelik bir analiz birimine dönüşmektedir. Meslek, gelir ve statüye dayalı sınıf yaklaşımlarının bir grubun diğer grupların altında ya da üstünde olacak biçimde bir tür merdiven biçiminde toplumsal konumlar olarak statik biçimde tanımlandığını belirten Callinicos ve Harman (2006, 16), bu yaklaşımların, insanları değer yüklü ödüllerin dağıtımı çerçevesinde etiketlemeye bir temel sağladığını, ancak bu dağılımı belirleyen toplumsal dinamikleri adlandırmada yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

Marx'a göre ise, toplumun sınıflara ayrılmasının temelinde sömürü ilişkisi yer alır. Sınıf olgusunun sömürü temelinde ele alınması, sınıfların öncelikle üretim noktasındaki rollerine / konumlanışlarına göre tanımlanması demektir (Öngen, 2006, 26). Üretim sürecinde üretime katılanların sömüren ve sömürülen olmak üzere birbirinden ayrılması ve karşı karşıya gelmesi, öncelikle üretim araçlarıyla kurulan ilişki çerçevesinde şekillenmektedir. Üretim araçlarına sahip olmayanların emek gücünü üretim araçlarının sahiplerine satması ve bu süreçte yarattığı artığa üretim araçlarının sahipleri tarafından el konulması sınıf oluşumunun temelidir. Dolayısıyla Marksist yaklaşım içinde sınıflar, üretim sürecindeki sömürü ilişkisine dayalı olarak ortaya çıkan antagonist ilişki dolayımında ele alınır. Bu anlamda sınıfın, sömürü ilişkisi çerçevesinde ortaya çıkan sınıf mücadelesinden koparılamayacağını vurgulayan Callinicos ve Harman'a (2006, 17) göre, Marksist sınıf yaklaşımının ayırt edici bir diğer özelliği, sınıfı, nesnel bir ilişki olarak ele almasıdır. Yani kişinin sınıfsal konumu öznel tutumu ya da başkasının ne düşündüğünden bağımsız olarak üretim ilişkileri içindeki fiili yerine bağlı olarak şekillenir. Bu anlamda kendisini orta sınıf içinde gören bir işçi, bu inancı nedeniyle işçi olmaktan çıkamaz.

Marx ve Engels'in eserlerinde bütünlüklü ve sistematik bir sınıf kuramı olmaması (Bottomore, 2005, 517) Marx sonrası sınıf tartışmalarının çeşitlenmesine ve Marksistler arasında görüş farklılıklarının ortaya çıkmasına yol açmış, işçi sınıfının hem kapsam hem de toplumsal değişim sürecindeki rolüyle ilişkili olarak farklı Marksist sınıf çözümlemeleri geliştirilmiştir. Sınıf tartışmalarına ilişkin pek çok sorun alanı tanımlamak mümkünse de, yapı ve özne arasındaki ilişkinin nasıl tanımlanacağı bu sorunlar içerisinde öne çıkmaktadır. Marksizm içinde temelde toplumsal sınıfa ilişkin iki ana kuramsal yaklaşımın ortaya çıktığını vurgulayan Öngen'e (2002,11-12) göre, bunlardan ilki, öznenin etkinliğine öncelik veren, işçi sınıfını toplumsal bir özne olarak ele alan "tarihselci yaklaşım", diğeri ise tarihsel hareketi yapının bir etkinliği olarak değerlendiren ve işçi sınıfını toplumsal pratiğin taşıyıcısı olarak gören "yapısalcı yaklaşım"dır. Bu çerçevede sınıfın mı sınıf mücadelesini önceliği, yoksa tersinin mi geçerli olduğu; sınıfın ekonomik, nesnel bir kategori mi yoksa toplumsal bir kategori mi olduğu; sınıfın üretim ilişkilerine referansla mı, yoksa bilinç, ideoloji ve kültüre referansla mı tanımlanacağı biçiminde tartışmalar ortaya çıkmaktadır (Özuğurlu, 2008). Ancak bu yaklaşımların bütünüyle birbirini dışlamadığını ve aralarında tamamlayıcılık ilişkisinin kurulabileceğini de vurgulamak gerekir. Zira bu tartışmalar aynı zamanda yapı ve özne arasındaki gerilimleri aşmaya dönük ilişkisel bir sınıf kuramının inşasına da olanak tanımaktadır.

Marksist yaklaşımda sınıfların üretim süreci içindeki yerlere göre tanımlanması iki kutuplu bir sınıf yapısını ortaya çıkarır. Ancak, kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak sınıf yapısı ve sınıf ilişkilerinin sürekli olarak değişmesi, tanımlanan bu iki temel sınıf içinde farklılıkların oluşmasına neden olurken, bu değişimler yeni sınıfların ya da ara katmanların oluştuğu biçiminde yorumlanmıştır. Bu çalışmanın kapsamı, amacı ve kuramsal ilgisi göz önüne alındığında oluşan bu sınıf içi farklılıkların nasıl ele alınacağı önemli bir sorun alanı olarak kendisini göstermektedir.

Marksist yaklaşımda kapitalizmin ilerlemesine paralel olarak, tanımlanan ara katmanların zaman içerisinde ortadan kalkacağı ve bu katmanlardakilerin büyük kısmının proleterleşmesiyle birlikte sınıfsal kutuplaşmanın tam olarak sağlanacağı varsayılır. Ancak 20. Yüzyılda orta sınıfın genişlediğine ilişkin argümanlar işçi sınıfının kapsamının değerlendirilmesi konusunda, özellikle Yeni Marksist olmak üzere yeni sınıf yaklaşımlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Marksist yaklaşıma

yeni kavramının eklenmesinin nedenlerinden biri bu kuramcıların Marksist sınıf yaklaşımına denetim, statü gibi kimi Weberci öğeleri yerleştirmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu çerçevede kamuda hizmet sektörü çalışanları olarak öğretmenleri, "orta sınıf" tartışmalarıyla ilişkili olarak ele almak anlamlıdır.

Öğretmenlerin Nesnel Sınıfsal Konumları Üzerine

Weberci geleneğe dayanan birçok sosyolojik analizde beyaz yakalı çalışanlar gelir düzeyleri, işyerindeki otorite düzeyleri ve daha geniş biçimde statüleri gibi özellikleri göz önünde bulundurularak orta sınıf içerisinde değerlendirilmektedir. Böylesi bir yaklaşım çerçevesinde öğretmenler de tartışmasız bir biçimde orta sınıf içerisinde ele alınmaktadır. Doğrudan Weberci yaklaşımla bağlantılı olmamakla birlikte sosyal teorinin farklı cephelerinden öğretmenlerin orta sınıf içerisinde değerlendirilmesine destek geldiği söylenebilir. Örneğin eğitimin kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretimindeki işlevine odaklanılan kimi çalışmalarda (Althusser, 2006; Bowles ve Gintis, 1976; Ehrenreich ve Ehrenreich, 1979) öğretmenler, egemen toplumsal değerlerin yeniden üretiminde rol aldığı için orta sınıf içerisine dâhil edilirler ve işçi sınıfından gelen öğrencilerle karşıtlık içerisinde tanımlanırlar (Carter ve Stevenson, 2005).

İşçi sınıfının kapsamının nesnel olarak belirlenmesi konusunda Marksist gelenek içinde ise en genel çizgileriyle dört ayrı yaklaşım bulunduğunu söyleyen Öngen (1996, 193), bu yaklaşımları şu şekilde sıralamaktadır:

> … İlki işçi sınıfını üretken emekle sınırlama eğilimi içinde olan yaklaşımlardır (Bunların başında Poulantzas gelir). İkinci grup bu kadar dar bir işçi sınıfı tanımının günümüz emek süreçleri içinde gözlenen proleterleşme eğilimleri ile tutarlı olmadığı düşüncesini taşıyan ve ister büroda ister kamuda olsun, düşük düzeyde ve rutin işler yapan beyaz yakalıların hepsinin işçi sayılması gerektiğini öne süren yazarlardan oluşur. Bu yaklaşım, işçiyi genellikle proleterleşme eşiğini aşmış olma koşuluna dayandırır (Braverman, Wright, Szymanski). Üçüncü grupta yer alan yazarlar ise beyaz yakalı ve idari "yeni orta sınıf " içinde değerlendirenlerdir (Carchedi, Callinicos). Bunlar karşısında son olarak tüm ücretlileri işçi sınıfı içinde değerlendiren geleneksel yaklaşımlardan (Mandel, Friedman) söz edilebilir.

Braverman'ın geliştirdiği emek süreci yaklaşımını benimseyen kuramcılar öğretmenlerin proleterleştiğini ve dolayısıyla işçi sınıfı içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Taylor'un bilimsel yönetim ilkelerinin kullanılmasıyla çalışanların vasıfsızlaştığını, planlama ve uygulamanın birbirinden koparıldığını ve böylece emeğin daha iyi bir biçimde denetlenebileceğini vurgulayan Braverman'a

(2008) göre, bu süreçle birlikte gelişkin vasıflar gerektirmeyen, düşük ücretle çalışan ve kolayca diğer işçilerle ikame edilebilen bu yeni işçi kitlesi geleneksel işçi tanımına yaklaşmaktadır. Dolayısıyla pek çok çalışmada "orta sınıf" diye adlandırılan bu yeni ücretli kesim, belirtilen özellikler itibariyle işçi sınıfına benzemekte ve işçi sınıfı içerisinde değerlendirilmektedir.

Proleterleşme tezinin merkezinde yer alan özerklik, takdir yetkisi ve vasfın yalnızca orta sınıf işleriyle ilgili özellikler olarak tanımlanması ve bu özelliklerin yitirilmesinin öğretmenlerin işçi sınıfı pozisyonunda tanımlanması için yeterli sayılması eğitimi emek süreci kuramına dayanarak çözümleyen çalışmalara yönelik temel eleştirilerden biridir (Carter ve Stevenson, 2005, 2012). Wright da (1985) emek süreci üzerindeki denetime odaklanmakta, ancak beyaz yakalı çalışanları elinde bulundurduğu özerklik ve denetim gücüne bağlı olarak işçi sınıfına ya da burjuvaziye yakın çelişkili sınıf pozisyonunda tanımlamaktadır. İşçilerin, basitçe ücretli olarak tanımlanamayacağını belirten Wright, üretim içinde başkalarının emeğini denetleyemeyen ve kendi emek süreci üzerinde denetime sahip olmayan ücretli işçiler olarak tanımlanabileceğini vurgular. Wright'ın bu tanımlaması Braverman'ın proleterleşme tanımına yaklaşmakla birlikte, bazı sınıf konumlarının çelişkili olduğunu belirtmesi dolayısıyla ayrılır. Wright (2005) çelişkili sınıf konumlarını kavramsallaştırmada üretim araçlarının mülkiyeti dışında, üretim araçları üzerinde denetimin yanısıra, işyerinde özerklik, güç, otorite ve emek-gücünün denetimi gibi ölçütler saptar. Wright'ın bu yaklaşımı öğretmenlerin sınıfsal konumlarının tanımlanması tartışmalarında hemen karşılığını bulmuş ve Braverman'dan esinlenen yaklaşımlar, öğretmen kategorileri arasında artan farklılaşmayı önemsemediği için eleştirilmiştir (Carter, 1997). Dünyanın pek çok bölgesinde eğitim emek sürecinde yaşanan değişimlere paralel olarak öğretmenler arasında hiyerarşik bir farklılaşma oluşmaktadır. Bu farklılaşma dolayısıyla öğretmenlerin kendi aralarında ve okulun diğer çalışanları ve öğretmenler arasında sömürü ilişkisinin kurulabileceği ve proleterleşmenin bütünüyle değil, kısmi olarak gerçekleşebileceği öne sürülmektedir. Örneğin Carter'a (1997) göre öğretmenler arasında ortaya çıkan hiyerarşik farklılaşmalar bazı öğretmenlerin emeğin denetiminde görev almasına yol açmaktadır. Başkalarının emeğinin denetiminde görev alan yönetsel görevler, ister üretken olsun isterse olmasın, emeğin işlevi çerçevesinde değerlendirilmemektedir (Cachedi, 1977; Carter, 1997, Carter ve Stevenson, 2012). Bu çerçeveden hareket eden Carter (1997),

denetim görevinde bulunan öğretmenlerin sermayenin işlevini yerine getirmesi dolayısıyla, Carchedi'nin (1977) "emek" ve "emek olamayan" arasında yaptığı ayrımından yola çıkarak denetim görevi yapan öğretmenleri "emek olmayan" kategorisine dâhil etmektedir. Bunun yanı sıra Robertson (2000), öğretmenlerin içinde yer aldığı ekonomik ve sosyal ilişkilerin, aldıkları eğitim ve sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayenin öğretmenler arasında çatışmalar yaratabileceğini ve kültür üzerinde yaşanan hegemonya mücadelesinin okulda uzlaşmaz sınıf çelişkilerine dönüşebileceğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin sınıf ilişkilerinin tanımlanmasında üretim ilişkilerinin dışında bölüşüm ve tüketime de odaklanan Robertson (2000), Wright ve Bourdieu'nun analizlerine dayalı bir perspektifle kimi öğretmenlerin bulundukları konum ve sahip oldukları kültürel sermaye dolayısıyla diğerlerinden farklılaştığını öne sürmektedir. Emek süreci yaklaşımının işverenin kontrolüne odaklandığını dolayısıyla okuldaki diğer ilişkileri gözden kaçırdığını belirten Robertson (2000), öğretmenlerin kendilerini diğer işçilerden ayrıştırdığını ve diğer işçi kategorilerine göre bir takım avantajları koruduğunu vurgulamaktadır. Wright'ın geliştirdiği sınıf kuramında üretim araçlarının mülkiyetinin yanısıra, örgüt yapısı içinde hiyerarşik konum ve vasıf gibi varlıklar da sömürü ilişkisi yaratmaktadır. Wright'ın analizinden hareket eden Robertson, öğretmenlerin üretim araçlarına sahip olmamakla birlikte örgüt içi güç ilişkilerine bağlı olarak statü farklılıklarından dolayı hiyerarşik yapılanmada daha üst bir konuma sahip olduklarını, dolayısıyla daha alt konumda bulunanlara göre avantajlı olduklarını vurgular. Diğer yandan öğretmenlerin sahip oldukları akredite edilmiş vasıflar dolayısıyla da diğer çalışanları dışlama potansiyeli taşıdığını ve vasıfsız olanları sömürebileceğini vurgulayan Robertson, Bourdieu'nun sosyal sermaye yaklaşımından hareket ederek öğretmenlerin sahip oldukları kültürel sermayenin onları ayrıştırdığını düşünmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin uzmanlık ve vasıf gibi varlıkları dolayısıyla diğer çalışanları sömürme potansiyeli üzerinde duran Robertson'a göre öğretmenler çelişkili sınıf pozisyonlarından dolayı "yeni orta sınıf" içinde değerlendirilmelidir. Ancak Robertson'un bu konuda dikkat çektiği önemli bir nokta statüye dayalı olarak öğretmenler arasındaki hiyerarşik farklılaşmaların evrensel olarak geçerli olmadığıdır. Örneğin Yunanistan'da öğretmenler arasında böyle bir hiyerarşik farklılaşma yoktur. Keza böyle bir farklılaşmanın kariyer basamakları yaratılmış olmasına rağmen Türkiye'de de olduğu pek söylenemez.

Bu tartışmalar bağlamında sorulması gereken sorulardan biri, örneğin emek süreci üzerinde göreli bir denetime sahip olan vasıflı işçilerin çelişkili sınıf konumunda değerlendirilip değerlendirilemeyeceğidir? Bu anlamda belirli bir dönemde öğretmenlerin müfredat hazırlama ve çalışma koşulları üzerinde söz sahibi olmaları, dolayısıyla emek süreçleri üzerinde göreli olarak denetim kurmaları ve vasıflı olmaları onların işçi olmadığı anlamına gelir mi?

Callinicos (2006, 19, 32), sınıfsal konumun belirlenmesinde üretim ilişkileri içindeki yerin temel alınmasıyla, beyaz yakalı çalışanların üç sınıfsal konum içinde tanımlanabileceğini vurgular. Bunlardan ilki, sermaye birikim süreci ile ilgili kararların alınmasına katılan küçük bir azınlığın, yani fiilen kapitalist sınıfın aylıklı üyelerinin oluşturduğu gruptur. İkincisi ise, Wright'ın çelişkili sınıfsal konumları çerçevesinde tanımladığı, sermaye ve emek arasında ara kademede bulunan yönetici ve denetleme görevlerinde bulunan, yüksek maaşlı ücretlilerin oluşturduğu gruptur. Calinicos'a göre bu grup emek güçlerini satarak yaşamalarına rağmen, üretim sürecinde sermaye adına işlev gördükleri için işçi sınıfından ayılırlar ve "yeni orta sınıf" olarak adlandırılmalıdırlar. Üçüncü ve son grup ise beyaz yakalılar içinde çoğunluğu oluşturan ve büyük bölümü düşük maaşla çalışan işçilerdir. "Alt meslekler" olarak tanımladığı bu kategori içerisine hemşireler, teknisyenlerle birlikte öğretmenleri de dâhil eden Calinicos (2006, 33) bu çerçevede öğretmenleri çelişkili sınıf konumu içinde, dolayısıyla yeni orta sınıf içinde değerlendirmez. Çok küçük bir azınlığın yönetici ve müdür pozisyonuna ulaştığını vurgulayarak öğretmenlerin ezici çoğunluğunun her koşulda işçi olduğunu belirtir.

Bu çerçeveye dayalı olarak tanımlanan yönetici ve öğretmenler arasındaki sınıfsal ayrışmanın Robertson'ın vurguladığı gibi üretim ve emek sürecinin örgütlenmesine göre değiştiğini vurgulamak gerekir. Özellikle merkezi örgütlenmenin daha güçlü olduğu Türkiye gibi ülkelerde her ne kadar yöneticilerin göreli bir denetim işlevinden bahsetmek mümkünse de buradaki denetim daha çok koordinasyonun sağlanması, emek içi bir bölünmeyi gösterir. Ancak yeni gelişen denetim stratejileri yöneticiler ve öğretmenler arasındaki mesafeyi giderek daha fazla açmaktadır. Özellikle "yerelleşme" politikaları, yeni yönetim biçimleri ve öğretmenlerin hiyerarşik olarak bölünmesi böyle bir denetimin oluşmasına olanak tanıyabilmektedir.

Marx'ın "kolektif işçi" tanımı çerçevesinde işçi sınıfını tanımladığını öne süren Öngen'e göre (2006) kolektif işçi, sanayi ya da hizmet işkolunda, kamu ya da özel ayrımına gitmeksizin kafa ya da kol işiyle artı değerin gerçekleşmesine doğrudan ya da dolaylı katkıda bulunan emek biçimlerinin toplamını ifade eder. Ancak sermayenin yönetilmesine ve işletilmesine yönelik bir takım işlevler bundan ayrılmalıdır. Bu tanımlamayla oldukça geniş bir işçi sınıfı tanımı yapan Öngen, Callinicos'un çizdiği çerçeveyi biraz daha genişleterek ve Marksist literartürde tartışmalı olan çelişkili sınıf konumlarını üst düzey yöneticilerle sınırlandırır. Dolayısıyla Öngen'in bu yaklaşımı öğretmenlerin yanısıra okul yöneticilerinin de işçi olarak değerlendirilmesine yol açar.

Sınıfın tanımlanması ve çelişkili sınıf konumlarının belirlenmesine ilişkin önemli bir yaklaşım Carchedi'den (1977) gelmiştir. Ona göre toplumsal formasyon düzeyinde sınıfın tanımlanabilmesi ve kapsamının belirlenebilmesi için üretim araçlarının sahipliği ve sömürü ilişkilerine ek olarak üretim sürecinde öznelerin yerine getirdikleri işlev belirleyici bir özellik olarak öne çıkar. Kapitalist üretim tarzında üretimin öznelerinin ya emeğin toplumsal işlevini ya da sermayenin işlevini yerine getirdiğini vurgulayan Carchedi (1977, 45) bu yaklaşımıyla ara sınıflar ya da çelişkili sınıf konumları olarak adlandırılan sınıfsal konumların belirlenmesine önemli bir katkı sağlar. Emek sürecinde ve dolayısıyla artı değer üretim sürecinde kolektif işçi olarak yer almak emeğin işlevi olarak tanımlanırken, artı değer üretim sürecinin gözetim ve denetim işini yapmak ise sermayenin işlevi olarak tanımlanır. Carchedi'nin (1977, 59) işlev tanımlaması biri teknik, diğeri toplumsal işbölümü olmak üzere ikili bir düzeye sahiptir. Bu yaklaşımıyla mikro düzeyde emek süreci ve makro düzeyde kapitalist üretim süreci içindeki işlevleri teknik ve toplumsal işlev olarak birbirinden ayırır. Teknik işbölümüne bağlı olarak ayrıntılı işbölümüyle parçalanmış üretim sürecinin sonunda ortaya çıkan ürün kolektif emeğin ürünüdür ve her bir parça işlevi yerine getiren kolektif işçidir. Bununla birlikte emeğin işlevini yalızca emek süreciyle sınırlamaz kapitalist üretim sürecinde emeğin toplumsal işlevini yerine getiren üretimin özneleri de kolektif işçi tanımlamasına dâhil edilir. Böylece üretken ve üretken olmayan ayrımı çerçevesinde yapılan dar anlamda işçi tanımlamasının da dışına çıkılır.

Kapitalist üretimin sürekli ve düzenli biçimde sürebilmesi ve artı değerin yaratılabilmesi için emeğin gözetim ve denetim altında tutulması gerekmektedir.

Carchedi emeğin gözetim ve denetim işlevini sermayenin işlevi olarak tanımlamaktadır. Ancak bu işlevin ikili doğası çelişkili sınıf konumlarının ortaya çıkmasında önemli bir etkendir. Çünkü Carchedi'ye (1977, 62) göre gözetim ve yönetim işinin biri disiplini sağlama, diğeri koordinasyon olmak üzere ikili bir işlevi vardır ve koordinasyon aynı zamanda emeğin işlevi olarak da ortaya çıkmaktadır. Bu durum, Calinicos'un vurguladığı gibi, eğitim alanındaki yöneticilerin çelişkili sınıf konumunda değerlendirilmesine yol açmaktadır.

Üretim araçlarının mülkiyetine sahip olmayan bu çelişkili sınıf konumundaki kesim, yani "yeni orta sınıf" bir yandan gözetim ve denetleme göreviyle sermayenin işlevini yerine getirirken, diğer yandan koordinasyon vb. işleviyle emeğin işlevini yerine getirmektedir. Carchedi'ye göre (1977, 45) kolektif işçinin işlevini yerine getirmek için ayrılan süre artıp, sermayenin işlevini yerine getirmek için ayrılan süre azaldığında proleterleşme süreci yaşanmaktadır. Kolektif işçinin ya da sermayenin küresel işlevlerinin yerine getirilmesi sermaye birikim süreciyle birlikte değişmekte, dolayısıyla sınıf yapıları değişime uğramaktadır.

Eğitim ve dolayısıyla öğretmen emeği makro düzeyde bir analizle kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretimindeki rolüyle tanımlanabilir. Ancak bu rol öğrencilerin bir anlamda işçi prototipi olarak değerlendirilmesiyle geleceğin emek gücü üzerinde denetim kurma çerçevesinde sermayenin işlevi olarak tanımlanmaktadır. Yeniden üretim kuramlarında öğretmenlerin daha çok orta sınıf içinde değerlendirilmesinin teorik temellerinin de böyle bir yaklaşıma dayandığı söylenebilir. Örneğin Ehrenreich ve Ehrenreich (1996) kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde profesyonel yönetici sınıfın rolüne dikkat çekmiş ve bu kesimi ayrı bir sınıf olarak tanımlamıştır. Szymanski (1979) bir sınıfı, sınıf ilişkilerini yeniden üretmek çerçevesinde tanımlamanın neredeyse cephane fabrikasında çalışan işçilerin bile işçi sınıfı içinde değerlendirilmemesine götürebileceğini vurgular. Çünkü çalışanları sermaye açısından yerine getirdiği işlev çerçevesinde tanımlamak neredeyse sermaye açısından bir işlev yerine getiren tüm ücretli kesimin işçi olarak değerlendirilmemesine yol açmaktadır (Callinicos, 2006, 44). Dolayısıyla "sermayenin işlevi" ile "sermaye açısından işlev" arasındaki ince çizginin belirgin kılınması gerekir. Öğretmenlerin sınıfsal konumu her ne kadar kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretimi dolayımında çelişkili görünse de, ister mikro düzeyde eğitim emek sürecine odaklanalım isterse daha makro düzeyde kapitalist üretim

ilişkilerine odaklanalım, öğretmenler artı değer üretim sürecinde kolektif işçi olarak yer almakta ve emeğin işlevini yerine getirmektedir. Dolayısıyla eğer öğrencileri işçiler olarak değerlendirmiyorsak ve okulu üretim sürecinin bir prototipi olarak görmüyorsak öğretmenlerin Carchedi'nin tanımladığı anlamda sermayenin küresel işlevini yerine getirmesi mümkün değildir.

Deneyim, Çalışma Kültürü ve Toplumsal Sınıf

Proleterleşme daha çok nesnel sınıf konumlarında yaşanan değişimi ifade eden bir kavram olarak kullanılmaktadır. Ancak böyle bir yaklaşım nesnel sınıf konumlarına ilişkin açıklayıcı bilgiler sunmakla birlikte, sınıfın öznel tutum alışını tamamen dışarıda bırakmaktadır. Bu çalışmada nesnel sınıf konumu ve öznellik arasındaki diyalaktik bağ, emek süreci analizi ve genel olarak öğretmenlerin siyasal politik düzlemde tutum alışlarına ilişkin tartışmalarla kurulmaya çalışılmıştır. Ancak, Ozga ve Lawn'ın (1988) da vurguladığı gibi, öğretmenlerin emek süreçleri üzerindeki kontrol kaybını ve vasıfsızlaşmalarını üretim örgütlenmesinde yaşanan değişimler sonucu göstermek çok zor değildir. Fakat proleterleşmeyle birlikte sınıf bilincinde nasıl bir değişim olduğunu ortaya çıkarmak ise oldukça güç bir durumdur. Bu nedenle bu çalışmada sınıf bilincinin kanıtlarını göstermek gibi güç bir çabaya girilmemiş, yalnızca proleterleşme sürecinde öğretmenlerin deneyimleri odak noktasına oturtularak sınıf oluşumunda önemli bir yer işgal eden kültürel ve toplumsal öğelere de yer verilmiş, böylece proleterleşme farklı boyutlarıyla ele alınmaya çalışılmıştır.

Ekonomik konum ve siyasal tutum alış arasında doğrudan, kendiliğinden bir bağ kurulamayacağı ve bu doğrultuda bir belirlenim ilişkisinin olmadığı pek çok Marksist sınıf çalışmasında ortaya konulmuştur. Bu anlamda tarihsel materyalist sınıf yaklaşımlarında nesnel sınıfsal konumu ifade eden "kendinde sınıf"ın ve nesnel konumla ilişkili düşünce ve bilinci ifade eden "kendi için sınıf"a geçişin nasıl gerçekleşeceği sorunsalı önemli bir yer işgal etmiştir. Thompson'un ve onun çalışmalarından hareket ederek bir sınıf kuramı oluşturmaya çalışan Wood'un (2001) ilişki ve süreç olarak sınıf yaklaşımı, bu sorunsalı aşmada önemli bir açılım sağlamıştır.

"Deneyim" kavramının merkezde olduğu bu yaklaşımda, üretim ilişkilerinin insanları sınıf konumlarına yerleştirdiği, bu konumlarında temel antagonizmalar ve çıkar çatışmaları içerdiği ve böylece mücadelenin koşullarını oluşturduğu kabul edilir.

Sınıf oluşumu ve sınıf bilincinin keşfi ise, insanlar bu sınıf konumlarını "deneyimledikçe" ve "yaşadıkça" mücadele sürecinden doğar (Wood, 2001, 95). Dolayısıyla Thompson'un sınıf yaklaşımında üretim ilişkileri ekseninde ortaya çıkan nesnel sınıf konumları analiz dışına çıkarılmadan, bu ilişkilerin bu süreçteki insanlarca nasıl deneyimlendiği ve yaşandığı önemli bir öğe olarak ortaya çıkar. Bu anlamda sınıfın salt iktisadi bir kategori olarak değil, üreticiler ve artığa el koyanlar arasında tarihsel ve toplumsal bir ilişki olarak tanımlanması, üretim ilişkileri çerçevesinde yaşanan kültürel ve toplumsal "deneyimler"in, ideolojik ve politik öğelerin de sınıf oluşumunda belirleyici bir rol oynadığının görünmesini sağlar.

Thompson'a (1963, 11) göre sınıf, kendi tarihini yaşayan insanlar tarafından tanımlanır ve sınıfın tek mümkün tarifi de budur. Bu anlamda insanların her hangi bir üretim biriminde bir araya gelmesi sınıf oluşumu için yeterli değildir. Sınıf oluşumu, erkekler ve kadınların toplumsal ilişkilerin bütünlüğü içerisinde, miras aldıkları kültür ve beklentilerle, üretim ilişkilerini yaşadıkça ve belirlenmiş durumlarını deneyimledikçe ve bu deneyimleri kültürel biçimde yaşadıkça doğar ve gelişir (akt. Wood, 2001, 95). Dolayısıyla üretim ilişkileri dolayımında yaşanan deneyimler sınıf konumlarına ilişkin bilincin gelişmesinde önemli bir işlev görmektedir.

Sınıfın ekonomik indirgenmesi ne kadar özcü-determinist bir bakış açısıysa, tamamen sınıf bilinciyle özdeşleştirilmesinin de o kadar özcü ve indirgemeci bir tutum olduğunu belirten Öngen (2009, 88), sınıfın salt kültürel ve ideolojik bir formasyon olmayıp, sınıf bilincinin de baştan verili bir gerçeklik olmadığını vurgular. Dolayısıyla sınıf bilinci sınıfsal oluşum sürecinin belirli bir uğrağında ortaya çıkabilecek zihinsel bir durumdur. Bu anlamda sınıf mücadelesi ve sınıf oluşumu arasında diyalektik bir ilişki vardır. Sınıfın analitik kullanımında kuramsal ilginin sınıftan ziyade sınıflar mücadelesinde olması gerektiğini vurgulayan Thompson, toplumsal sınıf ve sınıf mücadelesi arasındaki ilişkiyi şu şekilde tarif eder (Akt. Özuğurlu, 2008, 33):

> ... sınıflar ayrı entiteler olarak varolup, düşman sınıflar bulmak amacıyla etraflarına bakınıp sonrada mücadeleye tutuşmazlar. Tersine, insanlar kendilerini belirlenmiş güzergahlar içinde yapılanmış bir toplumda bulurlar; sömürüyü deneyimlerler; kendilerini uzlaşmaz çelişki noktalarında tanımlarlar ve bu meseleler etrafında mücadeleye tutuşurlar; kendilerini işte bu mücadele içinde bir sınıf olarak fark ederler; sınıf bilinci, bu farkedişin bilgisine sahip olmaları demektir. Sınıf ve sınıf bilinci her zaman gerçek tarihsel sürecin sonunda yer alır, başında değil.

Sınıf mücadelesinin sınıf oluşumundaki belirleyici rolü Wood'un (2001, 94) vurguladığı gibi sınıf bilincinin yokluğunda da sınıfın eylemlerinin tespit edilmesine ve tanımlanmasına olanak tanır.

İlişki ve süreç olarak sınıf yaklaşımı, üretim ilişkilerinin yanı sıra, yaşanan deneyimlerin, sınıflar arası ve devletle olan ilişkilerin, bu ilişkiler ekseninde gelişen bireysel ve örgütlü mücadelelerin sınıf tartışmalarına dâhil edilmesine olanak tanır.

Öğretmenlerin proleterleşmesi, yalnızca nesnel sınıfsal konumlarına referansla tanımlandığında öğretmenlerin mücadeleleri, deneyimleri ve sınıf çıkarları ekseninde gelişen pratikleri analize dâhil edilmemiş olur. Öğretmenlerin "devlet memuru" olarak tanımlanmasının sınıf ilişkileri ekseninde tanımlanmasını engellediğini ve yaşadıkları deneyimleri gizlediğini vurgulayan Ozga ve Lawn (1988), devletle olan ilişkilerinin ve mücadelelerinin de görünmez kılındığını vurgulamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin diğer toplumsal sınıflar ve devletle olan ilişkileri, proleterleşmeye karşı mücadeleleri, yaşadıkları deneyimleri, ideolojik ve kültürel yönelimleri öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü kavramada önemli öğelerdir.

Sınıfın ilişkisel analizi öğretmenliğin politik doğasının ortaya çıkarılmasında da önemli bir işlev görür. Zira öğretmenler eyleyişi bütünüyle devlet tarafından belirlenen pasif uygulayıcılar değil, aksine bu sürece çeşitli şekillerde direniş ve uyum gösteren, çatışma ve çelişkiler yaşayan sınıfsal aktörlerdir. Öğretmenler bireysel olarak mikro düzeyde, kolektif olarak ise örgütlülükleri aracılığıyla makro düzeyde eylemliliklerde bulunabilirler. Eğitim emek sürecinin nesnesinin kanlı canlı öğrenciler olması ve bu öğrencilerin geleceğin emek gücünü oluşturması öğretmenlerin üretim alanında mikro düzeyde takınacağı tavrın öğrencilerin farklı bir kültürle yetişmesinde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

Öğretmen Emeğinin Politik Doğası

Eleştirel eğitim yaklaşımları çerçevesinde okullar, işlevselci yaklaşımlarda iddia edildiği gibi tarafsız değil, kapitalist sistemin gerektirdiği toplumsal işbölümüne uygun olarak öğrencilerin toplumsal rollerine hazırlandığı, toplumsal sınıf eşitsizliklerinin yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı yerler olarak tanımlanmıştır. Genellikle yeniden üretim kuramı ekseninde şekillenen bu yaklaşımlarda, eğitimin kapitalist toplumda oynadığı rol açık bir biçimde ortaya konulurken, "yapı" üzerine

çok fazla odaklanılması eğitim sürecindeki öğrenci, öğretmen ve diğer "özne"lerin yeniden üretim sürecindeki failliklerinin ihmal edilmesine yol açmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere yaratıcılık, direniş ve rıza gösterebilecekleri herhangi bir alan bırakılmazken, öğretmenler yeniden üretim sürecinin pasif taşıyıcıları olarak ele alınmış, bir "aygıt" olarak okulda olup bitenlerin kaynağı okul dışında aranmış ve okul içi sürece çok fazla odaklanılmamıştır. Böyle bir yaklaşım okulların güç ilişkileri ekseninde şekillenen, çeşitli çatışma ve çelişkilerin yaşandığı bir alan olarak kavranmasını ve dolayısıyla öğretmen emeğinin politik doğasının anlaşılmasını güçleştirmektedir. Sonraki çalışmalarda ise, özellikle "direnç kuramları" (resistance theories) çerçevesinde yeniden üretim sürecinin çatışmalar, direnişler ve çeşitli karşıtlıklar içerisinde sürdüğü ortaya konularak (Apple, 2006; Giroux, 1988; Willis, 1977) eğitimi makro düzeyde ele alan yeniden üretim kavrayışına okul içi süreçleri de katan mikro boyutlar eklenmiştir. Bu yaklaşım okulların egemen değerlere karşı öğrenci ve öğretmenlerce kültürel mücadelenin yürütülebileceği alanlar olarak değerlendirilmesine olanak tanımıştır. Böylece eğitim, farklı toplumsal grupların eğitim politikalarının nasıl şekilleneceği ve ne yönde gelişeceği, müfredatın nasıl biçimleneceği, "toplumsal pratik için kapasite"nin nasıl geliştirileceği üzerine çatışma ve çelişkilerin, mücadelelerin yaşandığı bir alan olarak tanımlanmıştır. "Bu kapasite"nin teknik değil, toplumsal ve kültürel bir inşa (Reid, Mccallum ve Dobbins, 1998) süreci olması ve öğretmenlerin bu süreçte görev almaları onların işini politik bir faaliyete dönüştürmektedir.

Eğitimin emek süreci perspektifiyle çözümlenmesi, öğretmenliğin bir iş olarak kapitalist üretim biçiminde oynadığı rolü, toplumla ve devletle olan ilişkisini, öğretmen emeğinin dönüşümünü ortaya koymak açısından önemlidir. Ancak öğretmenliği, daha önce de vurgulandığı gibi diğer endüstriyel işlerden ayıran pek çok farklı yön vardır. Öznesi ve nesnesi insan olan eğitim sürecinin temel aktörleri olarak öğretmenler toplumsal düzenin sürekliliğinde ve değişmesinde rol oynayabilmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecindeki önemli ve kritik rolüne dikkat çeken Mclaren'e (2007, 183) göre, sermaye birikiminin ve dolayısıyla kapitalist toplumun devamının bağlı olduğu tek meta olan ve aynı zamanda bu nedenle de sermayenin en zayıf halkası olan emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde görev alan öğretmenler özel bir konumda bulunmaktadır. Bu kritik rol ve bununla birlikte kapitalist toplumsal ilişkilerin ve buna içkin olan toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretimi ve

meşrulaştırılmasında rol alması dolayısıyla en soyut formuna kavuşması söz konusu olan öğretmen emeği, aynı zamanda emek gücünün sermayeleşmesinin önünde engeller yaratma, mevcut ilişkileri sorgulama ve dönüştürme gibi somut eyleyişlere yönelme potansiyelini de içinde taşımaktadır.

Politik aktörler olarak öğretmenler, hem mikro düzeyde okul içi ve çevresinde hem de daha makro düzeyde müfredat ve eğitim politikalarının şekillenmesinden daha genel toplumsal politikaların oluşturulması ve değişimine kadar farklı toplumsal düzlemlerde rol oynayabilirler. Okullar toplumsal ilişkilerin ve etkileşimlerin geliştiği, toplumsal olarak inşa edilmiş, dolayısıyla politik örgütler olmalarından dolayı okul pratikleri çerçevesinde güç ilişkilerine dayalı olarak hangi grupların sesinin daha fazla duyulduğu, kimlerin sesinin kısıldığı ya da marjinalize edildiği önemlidir. Öğretmenler toplumsal sınıf, cinsiyet ve ırk temelinde yaşanan bu güç ilişkilerinde sesi kısılanların seslerinin yükselmesinde rol oynama potansiyelini taşırlar. Bu anlamda okulların demokratik ve eşitlikçi bir toplumsal düzenin inşa edilmesinde rol oynayabileceğini öne süren kimi eleştirel eğitimciler[12], öğretmenlerin eleştirel bir dile sahip olmasıyla eğitim sürecinin politik doğasını kavrayıp dönüştürebileceğini belirtmişlerdir.

Emek gücünün toplumsal yeniden üretim yeri olarak okulların, bu gücün, değer üretimine bağlı olmadan gelişimine olanak tanıyacak yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlayabileceğini öne süren Rikowski (2001), öğrencilerde sermayenin tahakkümüne karşı toplumsal adaletin, eşitliğin hâkim olduğu bir dünya görüşünün geliştirilmesinde öğretmenlere önemli görevler düştüğünü vurgular. Sermayenin toplumsal evreni dışında nasıl bir yaşam inşa edilebileceğine ilişkin öğrencileri düşünmeye hazırlayan, insanın "sermaye" olarak değil, "yaratıcı" ve "geliştirici" bir potansiyele sahip bireyler olarak gelişmesinde Allman'ın vurguladığı gibi "kapitalizmin ufuk çizgisinin ötesinde geleceği düşünmelerini sağlayacak" bir yaklaşım geliştirmelerinde rol oynayabilirler (Mclaren, 2007, 193). Bu anlamda okullar, eleştirel bir düşünme biçimi geliştirebilmenin; eğitime, öğrenme ve öğretmeye dair toplumsal ilişkileri dönüştürebilmenin ve soyut emeğin egemenliğine karşı direniş stratejileri geliştirebilmenin ve onun dışında bir toplumsal yaşam inşa edebilmenin nüvelerini taşıyan bir alana dönüştürülebilir. Bu da öğretmenlerin başta kendileri olmak üzere

[12] Bu konuda daha fazla bilgi için Apple (2006), Giroux (1988), Mclaren (2007), Robertson (2000) ve diğer eleştirel eğitim kuramcılarının çalışmalarına bakılabilir.

öğrencilerin soyut emek dışında rotalar çizmelerine olanak tanıyacak bir alan yaratma girişimiyle başarılabilir. Dolayısıyla sermayenin evrenselliğinin, değer üreten toplumsal fabrikasının karşısında emeğin farklı bir biçimde gelişimine olanak tanıyacak sosyal adalet ve eşitliği temel alan bir evrensellik inşasında okullar ve bu okulların en temel aktörleri olarak öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır.

Kapitalist toplumda eğitimin rolünü ve eğitim alanında yaşananları çatışma ve mücadele ekseninde ele alan eleştirel eğitim yaklaşımının temellerini Gramsci'nin (2009) toplumsal düzenin sürdürülmesi ve değişimini açıklamak için kullandığı "hegemonya" kavrayışında bulmak olasıdır. Toplumsal rızanın alınması çerçevesinde egemen sınıfların bağımlı sınıflar üzerinde kurduğu ideolojik üstünlük olarak tanımlanabilecek "hegemonya"yı, Fiori, yönetici sınıfın felsefesinin bütün bir karmaşık basitleştirmeler dokusundan geçerek "ortak duyu", yani içinde yaşadıkları toplumun kurumsallaşmış davranışını, geleneklerini, ahlakını kabul eden kitlelerin felsefesi olarak ortaya çıkması şeklinde ifade etmektedir (Carnoy, 2001). Giroux, bu rıza ilişkisinin durağan olmadığını, değişen tarihsel koşullara göre, insanların istek ve tepkilerine uyum sağlayabilmek için değiştiğini, dolayısıyla çelişkilerle dolu ve mücadeleye tabi olduğunu belirtmektedir. Bu durum, "hegemonya"nın oluştuğu her alanda "karşı-hegemonya"nın da yaratılabileceğini göstermektedir. Eleştirel eğitim yaklaşımlarında eğitim süreci, hem "hegemonya"nın hem de "karşı-hegemonya"nın alanı olarak ele alınmaktadır. Tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında yaşanan "hegemonya" mücadelesinde politik bir aktör ve "entelektüel" olarak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenlerin entelektüel olarak eşitlikçi bir toplumun yaratılmasında oynayabileceği rol sık sık vurgulansa da entelektüellerin kim oldukları ve toplumsal değişim sürecinde oynayacakları rol oldukça tartışmalıdır. Gramsci'nin, entelektüeller ve toplumsal sınıflar arasındaki organik ilişkiler bağlamında ele aldığı entelektüel kavramı, normatif tanımlamalar ekseninde gelişen geleneksel tanımlamaların aşılmasına olanak tanımaktadır.

Toplumsal sınıflardan bağımsız ayrı bir toplumsal kategori olarak "aydın" tanımlamasını reddeden Gramsci, egemen üretim tarzının gelişimi sürecinde sınıfların kendileriyle birlikte ekonomik, toplumsal ve siyasal alandaki konumlarının gerektirdiği işlevleri yerine getirecek aydın katmanlarını da yarattığını belirtir.

Gramsci, "organik" olarak nitelendirdiği bu aydınlara ilişkin şu örneği vermektedir: "Kapitalist girişimci kendisiyle birlikte sanayi teknisyenini, ekonomi politik uzmanını, yeni bir kültürün, yeni bir hukuk sisteminin oluşturucularını vb. yaratır" (Gramsci, 2009). Dolayısıyla, bağlı bulundukları sınıfın toplumsal ve siyasal alandaki sınıf bilincinin oluşumuna büyük katkı sağlayan organik aydınlar, hegemonya mücadelesinde bağlı oldukları sınıfın egemenliğinin yeniden üretiminde büyük rol oynamaktadır. Organik aydınları, eski "tarihsel blok"un nesnel gereksinimlerine göre biçimlenmiş olan "geleneksel aydınlar"dan ayıran Gramsci'ye göre, aydın kimliğini niteleyen temel öğe zihinsel etkinlik değildir (Yetiş, 2002). Asgari bir entelektüel faaliyette bulunduğu kadarıyla herkes bir aydındır ve asgari bir zekâ ortaya konulmayan hiçbir insani faaliyet yoktur. Bu yaklaşımıyla kafa ve kol emeği arasındaki ayrımı reddeden Gramsci, entelektüel faaliyeti belirli bir alanda uzmanlığı ifade eden "entelektüellikten" yani bir anlamda profesyonellikten ayırmaktadır. Ancak nasıl ki her tavada yumurta kızartan aşçı, her düğme diken terzi değilse, tüm insanlar da entelektüel faaliyet rolünü yerine getiremez (Lombardi, 2000, 39). Dolayısıyla bütün insanlar, toplumsal yapılanmada aydınların işlevini yerine getiremediği gibi, kendi sınıfsal kökenleriyle organik bağını kaybederek işlevini yerine getiremeyen aydınlar da vardır. Bu anlamda öğretmenlerin entelektüel olarak toplumsal değişim sürecindeki rolü önemlidir.

Gramsci'nin entelektüel tanımından hareket eden Giroux ve Aronowitz (1986, 36-42) öğretmenleri yerine getirdikleri toplumsal işlevleri çerçevesinde hegemonik, yerleşik (accomodating), eleştirel ve dönüştürücü olmak üzere dört farklı entelektüel konumda tanımlarlar. İlk iki konum egemen sınıfın hizmetinde işlev görürken, sonraki iki konum ise egemen sınıfın değerlerine karşıdır. Hegemonik entelektüeller bilinçli bir biçimde egemen sınıfın "memur"ları olarak işlev görürken, geleneksel entelektüeller daha çok yerine getirdikleri işlevin farkında değillerdir. Bu entelektüel konum içerisinde bulunanlar daha çok bilimsel nesnellik, profesyonellik gibi hegemonik stratejiler ekseninde hareket ederler. Eleştirel entelektüeller kendi rollerinin mevcut toplumsal ilişkilerin eleştirisi çerçevesinde şekillendiğinin farkında olmakla birlikte geleneksel entelektüeller gibi kendilerini daha aşkın bir politik konumda görürler. Dönüştürücü entelektüeller ise teori ve pratik birliği çerçevesinde hem kendilerini hem de toplumun diğer üyelerini egemen toplumsal ilişkilere karşı daha fazla güçlendirecek faaliyetlerde bulunarak diğer entelektüellerden ayrılırlar.

Giroux'a (1988) göre öğretmenler, dönüştürücü (transformative) entelektüeller olarak öğrencileri yalnızca bilgi ve toplumsal beceriyle donatarak toplumda eleştirel özneler olarak görev yapmalarını sağlayacak biçimde güçlendirecek karşı-hegemonik pedagojiler geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onları toplumsal dönüşüm için eğitmelidirler. Böylece öğrenciler, yalnızca okullarda değil diğer kamusal alanlarda ve daha geniş toplumsal arenada demokrasi için mücadele edebilirler. Bu yaklaşımıyla öğretmenlerin toplumsal değişim sürecinde aktif rol alabileceğini ve eğitimin toplumsal değişimde etkili olabileceğini belirten Giroux, bu mücadelenin yalnızca pedagojik değil aynı zamanda politik ve toplumsal bir mücadele olduğunu vurgular. Dolayısıyla öğretmenlerin en temel işlevi "pedagojik olanı daha politik, politik olanı ise daha pedagojik" kılmaktır.

Öğretmenlerin böylesi bir entelektüel işlevi yerine getirebilmesi için çalışmalarını özerk bir faaliyet olarak gerçekleştirebilmeleri gerekir. Gorz (2001, 53), çalışmanın özerk bir faaliyet olabilmesi için çalışanlar tarafından örgütlenmesi, içeriğinin yeti ve yetenekleri geliştirici işbirliğine dayalı bir tarzda olması gerektiğini vurgular. Bu anlamda öğretmenlerin, entelektüeller olarak çalıştıkları koşulların doğasını sorgulamaları ve mümkünse dönüştürmeleri gerekir. Okuldaki günlük yaşamı organize edecek alan, zaman, mekân ve bilginin işleyeceği yolları şekillendirdikleri takdirde öğretmenlerin entelektüel işlevlerini yerine getirebileceğini savunan Giroux (1988), bunun da ancak üretecek, yazacak, araştıracak, birlikte müfredatı oluşturacak ve gücü paylaşacak yapısal koşulları yaratmakla mümkün olduğunu belirtmektedir.

Ancak değişen kapitalist toplumsal ilişkilere paralel olarak eğitim emek sürecinde yaşanan dönüşümler öğretmenlerin emek süreci üzerindeki kontrollerini daha fazla kaybetmelerine ve giderek vasıfsızlaşmalarına neden olmaktadır. Öğretmenlerin çeşitli yönetim ve denetim stratejilerine bağlı olarak karar alma süreçlerinin dışında bırakılması toplum içinde dönüştürücü entelektüeller olarak rol almalarının önünde büyük engeller yaratmaktadır. Öğretmenlik entelektüel bir iş olmaktan giderek uzaklaşırken teknik vasıfların daha fazla öne çıktığı mekanik bir işe dönüşmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerinde yaşanan dönüşüm sürecinin önünde durabilmesi, "proleterleşme"ye ve vasıfsızlaşmaya karşı mücadele edebilmeleri, entelektüeller olarak kendilerini yeniden inşa edebilmeleri ve dolayısıyla toplumdaki politik

işlevlerini yerine getirebilmeleri için iki mücadele stratejisinden bahsedilebilir. Öncü'nün (2009) genel anlamda vasıfsızlaşan profesyoneller için öne sürdüğü gibi, bunlardan biri "profesyonelleşme", diğeri ise sınıf mücadelesidir. Geleneksel anlamda profesyonelleşme mücadelesi öğretmenlerin emek süreçleri üzerindeki denetimi sağlama, dolayısıyla bir dereceye kadar emek süreçlerinin nasıl şekilleneceğine kendi kurdukları örgütleri aracılığıyla karar verebilme ve bununla ilişkili olarak da vasıfsızlaşmanın ortadan kaldırılması stratejisi temelinde şekillenir. Vasıfsızlaşmaya direnme ve sermayenin denetiminden görece bağımsızlaşma mesleğin icra edilme sürecinde yalnızca sermayenin çıkarları için değil, toplumun genel çıkarlarına hizmet etme, dolayısıyla emek ve sermaye arasında yaşanan mücadelede özerk bir üçüncü toplumsal kategori olarak ortaya çıkma iddiasını içinde taşımaktadır. Bu anlamda öğretmenler proleterleşmeye karşı mücadele ederlerken belirli bir toplumsal ve ahlaki sorumluluk temelinde varlıklarını sürdürmeye çalışırlar. Ancak emeğin toplumsal biçiminin soyut emek olduğu, daha doğrusu soyut emeğin egemen olduğu bir toplumda böyle bir varoluş biçiminin nasıl gerçekleşeceği şüphelidir.

Öncü'nün (2009) de vurguladığı gibi emekçilerin profesyonelleşme yoluyla vasıfsızlaşmaya karşı mücadelede etkin olabilecekleri tek alan teknik vasıfsızlaşmadır. Dolayısıyla öğretmenlerin geleneksel anlamda "profesyonelleşme" mücadelesi ekseninde emek süreçleri üzerindeki kontrolü sağlama, okullarda kendilerine özerk bir konum yaratma potansiyeli vardır. Kuşkusuz böyle bir mücadele teknik vasıfsızlaşmanın aşılması, daha önce de vurgulandığı gibi öğretmenlerin kendilerini entelektüeller olarak inşa etmeleri ve emeğin farklı bir biçimde gelişimini sağlayacak alanlar yaratmalarına olanak tanıyabilir. Ancak soyut emeğin egemenliğinde şekillenen kapitalist toplumsal sistemde üretimlerinin amacını belirleyecek şekilde "ideolojik vasıfsızlaşma"dan kurtulmaları pek mümkün görünmemektedir. Çünkü emek gücünün toplumsal yeniden üretimi çerçevesinde şekillenen kapitalist eğitimin amacının değişmesi bu eğitimin kapitalist niteliğinin değişmesiyle ilgilidir. Bunun da ancak çok daha geniş bir toplumsal değişim süreciyle birlikte olması olasıdır. Dolayısıyla profesyonelleşme mücadelesi ancak öğretmen emeğinin üretim sürecine yabancılaşmasının önünde engeller oluşturma potansiyeline sahipken, ürününe yani, öğrencilerine ve bu öğrencilerin yetiştirilme amacına yabancılaşmasını büyük oranda engelleyemez, ancak çatlaklar yaratabilir. Fakat bu çatlakların yaratılması ne yaptığını, niçin yaptığını sorgulamadan verili işbölümü çerçevesinde üzerine düşeni

yerine getiren bir profesyonelin gerçekleştireceği bir faaliyet değildir. Said'in (1995, 27) vurguladığı gibi "entelektüel", kimliksiz bir profesyonel, salt kendi işine bakan bir sınıfın yetenekli bir üyesi olmaya indirgenemeyecek özgül bir kamusal role sahiptir. Bu çerçevede ne ürettiğini, niçin ürettiğini sorgulama ve dolayısıyla soyut emeğin egemenliğine karşı somut eyleyişler ancak sınıf mücadelesi ekseninde şekillenebilir.

Osmanlı'dan Cumhuriyete Türkiye'de Öğretmenliğin Kısa Tarihçesi

Türkiye'de öğretmenliğin bir meslek olarak doğmasının kökenlerini Osmanlı'da özellikle reform hareketlerinin başladığı Tanzimat'a kadar götürmek olasıdır. Osmanlı'da medrese, enderun, sıbyan mektebleri, askeri eğitim olmak üzere çeşitli biçimlerde eğitim kurumları bulunmakla birlikte, modern anlamda öğretmenlikten eğitimde yenileşme hareketlerine paralel olarak yeni eğitim kurumlarının ve öğretmen yetiştiren kurumların açılmasıyla birlikte bahsedilebilir. İlköğretime karşılık gelen sıbyan mekteplerinde eğitim, imamlar, müezzinler, hafızlar tarafından dini esaslara göre yürütülmektedir. Bu dönemde genellikle camilerin yanında açılan sıbyan mekteplerinin ve öğretmenlerinin masrafları toplum tarafından karşılanmaktadır. 1839'da Tanzimat fermanıyla birlikte başlayan ve 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da hayata geçirilen reformlar önemli değişimler yaşanmasına neden olmuştur. Osmanlı'nın Dünya kapitalist sistemine eklemlenme sürecine girdiği bu yüzyılda eğitimde kitleselleşme çabalarının yaşandığı görülmektedir. Uygulanmasında pek çok sıkıntı olmasına rağmen, sıbyan mektepleri bütün halk için zorunlu tutulmuş (Akyüz, 2009, 161), uluslararası ilişkiler çerçevesinde gelişen reformlarla yeni eğitim kurumları açılmaya başlamıştır. Yeni eğitim kurumlarının açılmasında önemli etkenlerden biri, o dönemde genişleyen devlet örgütünde çalışacak memurların yetiştirilmesine olan ihtiyaçtır. Modern anlamda ilköğretime karşılık gelen iptidaiye mekteplerinin açılmasının yanısıra memurların yetiştirilebilmesi için kurulan rüştiyelerin sayısının hızla artması bu okullara öğretmen yetiştirilmesi amacıyla 1848 yılında "Darülmuallimin-i Rüşdi" adıyla ilk öğretmen okulunun açılmasını sağlamıştır (Güven, 2010, 141-142). Bu dönemden itibaren yeni açılan çeşitli tür ve düzeylerdeki okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla öğretmen okulları açılmıştır[13]. 1857'de Maarifi Umumiye Nezareti (Eğitim Bakanlığı) kurulmuş ve 1869'da Maarifi-

[13] Osmanlı Döneminde açılan Darülmuallimler konusunda detaylı bilgi için Altın'ın (2009) doktora tez çalışmasına bakılabilir.

i Umumiye Nizamnamesi (Öğretmen Okulları Tüzüğü) yayınlanmıştır. Böylece eğitim kurumlarının teşkilat yapısı belirlenmiş ve bir kurumsallaşmaya gidilmiştir. Dolayısıyla daha önceden din eksenli yürütülen ve görece devletin merkezi denetiminden uzak olan eğitim kurumları ve öğretmen, hem devlet denetiminde olacak hem de amaç ve yapı itibarıyla şekillendirilebilecektir. Öğretmenliğin Türkiye'de meslekleşme sürecinin, Osmanlı'dan itibaren, Anglo-Sakson Dünyanın aksine, Kıta Avrupası'na benzer biçimde devletin gölgesinde geliştiği söylenebilir. Öğretmenliğin meslekleşme sürecinde önemli bir gelişme olan öğretmen okullarının açılmasına I. Meşrutiyet sonrası devam edilmiş ve okul sayısında artış yaşanmıştır. Ancak, bu okullardan mezun olan öğretmenlerin mesleğe başladıktan kısa bir süre sonra meslekten ayrıldıkları, öğretmenlik yapmak istemedikleri görülmektedir (Gümüşlü, 2005, 20). Çalışma koşullarının ağır, bununla birlikte ücretlerin yetersiz olması öğretmenlikten kopuşu hızlandırırken, artan eğitim talebine paralel daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır.

Meşrutiyet yıllarında sermaye birikim sürecindeki hareketlenmeler ve kapitalist üretim ilişkilerinin gelişmeye başlaması ulusal bir pazar kurulmasına yönelik baskı oluşturmaktadır (Topak, 2012, 174). Dolayısıyla ulusal pazarın önünde engel olarak görülen Osmanlı Monarşisi, İttihat ve Terakki önderliğinde kaldırılmaya çalışılmıştır. 1908'de II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte bu gelişmelere paralel olarak çeşitli düzenlemeler yapılırken, aynı zamanda ulusal bir yapılanmada rol oynayacak eğitime daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Bu dönemde ortaokul olarak işlev gören rüştiyeler ve ilkokul seviyesindeki iptidailer birleştirilerek ilköğretim altı yıla çıkarılmıştır (Özalp, 1982). 1913 yılında çıkarılan Tedrisad-ı İptidaiye Kanunu (Geçici İlköğretim Kanunu) ile öğretmen okullarının niteliğinde bir değişim öngörülürken, diğer yandan öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik önlemler alınmaya çalışılmış ve buna ilişkin düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen ihtiyacının olduğu illerde sınavla öğretmen alımına gidilmiş, sınav sonucu öğretmenlere sertifika (ehliyetname) verilmiş, bununla birlikte her ile ilköğretmen okulları açılması kararlaştırılmıştır (Koçer, 1973, 10; Özalp, 1982). Öğretmenlik yapabilmek için çeşitli kurallar getirilirken, öğretmenliğin bir meslek olarak görülmesinde önemli bir adım atılmıştır. Bu dönemde öğretmen ve öğretmen yardımcılığı biçiminde bir tanımlama yapılırken, öğretmen olabilmek için darülmuallimden mezun olmak, öğretmen yardımcısı olarak çalışabilmek için ise

sertifika sahibi olmak gerekli bir şart olarak getirilmiştir (Gümüşlü, 2005). Dolayısıyla mesleğin profesyonelleşmesinde önemli adımlar olan, yetiştirme ve mesleğe giriş çeşitli kurallara bağlanmıştır. Ancak, öğretmen ihtiyacının karşılanamaması farklı alanlarda eğitim alanların, hatta okuryazar olanların, imamların öğretmen olarak görevlendirilmesine neden olmuştur. Diğer yandan batıda eğitim alan kimi aydın ve eğitimcilerin eğitim sistemi içinde yer alması Osmanlı eğitiminin modernleşmesinde önemli bir rol oynamıştır (Koçer, 1991; Lewis, 1998). Bu dönemin öğretmenlerinin toplumda düşün ve edebiyat alanında öne çıkması öğretmenlerin bir aydın olarak toplum hayatında etkili olabileceği, toplumsal değişimde rol oynayabileceği düşüncesinin de yaygınlaşmasında etkili olmuştur.

Toplum ve devlet hayatında değişim rüzgârlarının estiği bu yıllarda öğretmenlerin çeşitli örgütlülükler etrafında toplandıkları görülmektedir. 1908 yılında kurulan Encümen-i Muallimin ilk öğretmen örgütü olarak kabul edilmektedir (Altunya, 1998; Akyüz, 1970). Yine aynı tarihlerde "öğretmenlerin haklarını savunmak ve eğitimin yaygınlaştırılması" amacıyla farklı tür ve düzeylerde görev yapan öğretmelerin bir araya gelmesiyle çeşitli örgütlülükler[14] kurulmuştur. Özellikle savaş yıllarında çalışma ve yaşam koşullarındaki kötüleşmeler, maaşlarının düzenli olarak ödenmemesi gibi nedenlerle öğretmenler 1920 yılında greve gitmişlerdir. İşçi grevlerinin de yoğun olduğu bu dönemde öğretmenlerin örgütlü olduğu Muallimler Cemiyeti grevi desteklemeyerek, "ilgimiz yoktur" açıklaması yapmıştır (Altunya, 1998). Bu dönemlerde pek çok gazete ve dergide öğretmenler "zor koşullarda çalışan ama az kazanan proleterler" olarak tarif edilmiştir (Aydın, 1999). Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılmasıyla birlikte Ankara hükümetinin kurulması, yeni hükümete bağlı öğretmen örgütlerinin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Eğitimci kökenli milletvekilleri ve bürokratların kuruluşunda öncülük ettiği ve pek çok örgütü bünyesine katan 1922 yılında kurulan Muallimler Birliği, bu dönemde öğretmenlerin merkezi olarak da örgütlendiği bir yapı oluşturmuştur.

Osmanlı'nın son dönemlerinde farklı egemen sınıfların çatışmasıyla gün yüzüne çıkan ve dünyadaki gelişmelere paralel olarak kapitalist gelişmenin ulus devlet örgütlenmesiyle sürdürülmesine yönelik eğilimlerin Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında baskın hale geldiği görülmektedir. Dünyanın pek çok bölgesinde burjuva

[14] Bu dönemlerde kurulan öğretmen örgütleriyle ilgili detaylı bilgi için Altunya'nın (1998) ve Akyüz'ün (2012) ilgili çalışmalarına bakılabilir.

devrimleriyle birlikte ortaya çıkan ulus devletlerin kapitalizmin gelişimine zemin hazırlayan modern bir toplum yapısına dayandığı görülmektedir. Zaman ve mekâna bağlı olarak farklılıklar göstermekle birlikte uluslaşma süreçlerinin kapitalist sermaye birikiminin tek bir egemenlik çerçevesinde sürdürülmesi anlamında ortak bir noktaya sahip olduğu söylenebilir (Türkay, 2006). Ulus devlet temelinde gelişen modern bir toplumun yaratılabilmesi, ihtiyaç duyulan politik ve kültürel birliğin sağlanabilmesi ancak bu devlet yapılanmasına uygun merkezi bir eğitim sistemiyle sağlanabilmektedir. Dolayısıyla ulusal ortak bir pazarın kurulması için gerekli olan ulus devlet modeline göre inşa edilecek eğitim, hem kapitalist sermaye birikiminin sağlanmasına olanak tanıyacak yapının kurulması amacıyla toplumsal işbölümünün farklı konumları için bireylerin seçimi ve yetiştirilmesi hem de cumhuriyet ideolojisinin yaygınlaştırılmasında önemli işlevler görecektir. Bu çerçevede öğretmenlere önemli misyonlar yüklenmekte, öğretmenlik yalnızca bir iş ya da meslek değil, adeta cumhuriyeti ayağa kaldıracak kutsal bir görev, öğretmenler bu görevi yerine getirecek "irfan ordusu" olarak tarif edilmektedir. 1923 yılında Kütahya'da öğretmenlerle konuşmasında "asker ordusu ve irfan ordusu arasındaki benzeşme ve uyumdan" söz eden Mustafa Kemal'e göre irfan ordusunun görevi "milletin istikbalini yoğurmaktır" (Kaplan, 1999, 141). Pek çok yerde vurgulandığı gibi cumhuriyet değerleriyle donanmış yeni neslin yetiştirilmesi görevi öğretmenlere verilmiştir.

Cumhuriyetin Kuruluş Yılları ve Öğretmenler

Kökenleri Osmanlı'ya dayanan, Cumhuriyetle birlikte büyük hız kazanan modernleşme/kapitalistleşme süreci ulus devlet çerçevesinde tüm toplumun "ortak iyi"si olarak ilan edilirken, toplumun ilerlemesi, çağdaş toplumlar seviyesine ulaşılması hedef olarak belirlenmiştir. Kalkınmak, "müreffeh" bir toplum olmak için tüm toplum kesimlerinin bu uğurda çalışması ve "ortak iyi" etrafında kenetlenmesi gerekmektedir. Modernleşmeci yaklaşım çerçevesinde hedeflenen geleceğe ulaşabilmek için batılılaşma ve modernleşme çabalarının bilinçli katılımcıları olmayan kitlelerin modernleşme hedefleri doğrultusunda yönlendirilmesi ve Cumhuriyet değerlerini benimseyecek biçimde eğitilmeleri söz konusudur. Bunun için izlenecek yol "daha önceden aydınlanmış olanların aydınlanma değerlerini aydınlanmamış olanlara aktarması"dır. Bu görev ise bir tür toplum mühendisliği çerçevesinde "Cumhuriyet aydınları" olarak tanımlanan misyonerlere düşmektedir (Toker ve Tekin,

2002). Bu misyonu gerçekleştirebilmenin en hızlı yolu ise kitleselleşmesi ve en ücra köşelere ulaşması en kolay yol olan eğitime ve dolayısıyla bir "Cumhuriyet aydını" olarak tanımlanan öğretmenlere düşmektedir. Dolayısıyla Gramsci'nin (2009) tanımladığı gibi yeni egemen sınıfın "organik aydını" olma potansiyelini taşıyan öğretmenler, yalnızca harf öğretmeyecekler modernleşmenin gerektirdiği değerler sistemini de öğreteceklerdi. Bu yaklaşım çerçevesinde eğitim, modernleşmenin sağlanması için devletin temel araçlarından biri olarak görülmüş, öğretmenler ise modern değerleri benimsemiş ve bu değerleri topluma kazandıracak yegane "aydınlar" ve aracılar olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarının kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmelerine olanak tanıyacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Her ne kadar kendilerine biçilen rolü içselleştirerek ideal öğretmen tipolojisine uyan öğretmenlerden bahsetmek mümkünse de, öğretmenlerin önemli bir kısmının mesleki zorluklar yaşadığı ve adeta geçim sıkıntısı çektiği vurgulanmalıdır. Akyüz (2012, 378-388) Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında yayınlanan gazete ve dergilerde, yabancı araştırmacıların raporlarında öğretmenlerin yaşadığı ekonomik ve mesleki sıkıntılara bol bol yer verildiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı bu sıkıntıların giderilmesinde ise dönemin merkezi öğretmen örgütlenmesi, Muallimler Birliği önemli bir rol oynayamamaktadır. Akyüz (2012, 392-393) bu durumun ortaya çıkmasını üç nedene bağlamaktadır; bunlardan biri, öğretmenlerin bu örgütlere ilgi duymaması, diğeri bu ilginin azalmasına da neden olacak biçimde öğretmen örgütlerinin bağımsız meslek örgütleri biçiminde gelişmesinin merkezi idare tarafından istenmemesi, sonuncusu ise bu örgütlenmelerin hedefinin öğretmen sorunlarından daha çok eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik olması dolayısıyla aynı işlevi yerine getiren başka örgütlerin varlığıdır. Dolayısıyla çalışma ve yaşam koşullarındaki zorluklara rağmen öğretmen kimliğinin kutsal bir hizmet ideali ekseninde inşa edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Diğer yandan Meşrutiyetle birlikte başlayan öğretmenlik mesleğindeki reform çabalarının Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte çeşitli biçimlerde devam ettiği görülmektedir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenlere ilişkin istatistiki bilgilerde farklılıklar olmakla birlikte, ilkokullarda öğretmen sayısının 10.238, ortaokullarda 796, liselerde ise 517 olduğu görülmektedir (MEB, 2010). İlköğretim öğretmenlerinin önemli bir kısmının medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yarım yamalak bir öğrenimle bir iki

senelik darülmualliminlerden mezun olmuş, medrese alışkanlıklarını sürdüren, çoğu imamlık ve müezzinlik görevlerini de yürüten hocalar olduklarını belirten Akyüz (2009, 380) bu öğretmenlerin yaklaşık bin kadarının kadın olduğunu vurgulamaktadır. 1923-24 yıllarında sayısı 4.894 olan resmi ilkokulların kaç tanesinin şehirlerde bulunduğuna ilişkin istatistiki veri olmamakla birlikte, 1927-28 yılında 5.812 olan resmi ilkokulun 1.105'nin şehirlerde, 4.707'sinin ise köylerde bulunduğu görülmektedir (MEB, 2010). 1923-24 yılında ilkokullara öğretmen yetiştiren okulların sayısı yedisi kız olmak üzere toplam yirmidir.

Yeni toplumsal yapının inşası ve modern/kapitalist kurumların oluşturulabilmesi amacıyla pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli reformlar gerçekleştirilmiştir. En önemli reformlardan biri 1924 yılında gerçekleştirilen Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu ile daha önceden var olan geleneksel ve modern ayrımına dayalı eğitimdeki ikili yapının kaldırılması olmuştur. Böylece imam, müezzin gibi din görevlilerinin öğretmen olarak yer aldığı sıbyan mektepleri bu anlamda son bulmuştur. Böylece "mahalle mektebi"nin hocasının yerini modern öğretmenin alabilmesinin de önü açılmıştır. Tevhid-i tedrisat Kanunu'nun hemen ardından 13 Mart 1924 günü çıkarılan Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda öğretmenlik bir meslek olarak tanımlanmış, öğretmenlerin görev, yetki ve sorumluluklarına yer verilerek, çalışma koşulları ve emekliliklerine ilişkin çeşitli düzenlemeler getirilmiştir (TBMM).[15] Bu dönemlerde öğretmenlik mesleğinin niteliğini geliştirmek amacıyla mesleki yayınlara da ağırlık verilmiştir. Öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla mevcut öğretmen okulu sayısı artırılmamış, aksine okul sayısı azaltılarak, öğrenci sayısı artırılmaya çalışılmıştır. Ancak yapılan çeşitli düzenlemelere rağmen öğretmen ihtiyacının karşılanmasında çeşitli sorunlarla karşılaşılmıştır. Bu sorunların yaşanmasının önemli nedenlerden biri, büyük oranda eğitim alabilen kentli çocukların öğretmen okullarını tercih etseler bile köy okullarında çalışmak istememeleri, diğeri ise öğretmenlerin, ekonomik koşullarında görece iyileştirmeler yapılsa da, ekonomik geliri düşük ve alt gelir grubu içinde yer almasıdır. Özellikle Mustafa Necati'nin Bakanlığı döneminde öğretmen maaşlarında önemli artışlar yaşanmasına rağmen, hem maaşların düzenli ödenmemesi hem de yaşanan fiyat artışları öğretmenlerin yaşam koşullarını zorlaştırmaktadır. 1926 yılında

[15] Bu kanunun 1. Maddesine göre, "muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden, talim ve terbiye vazifelerini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir".

çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun çerçevesinde bir ilkokul öğretmenin maaşı en az 15 lira olarak belirlenmiştir. Bu yıllarda yaşanan fiyat artışları ilkokul öğretmenlerinin maaşlarının 18 Mayıs 1929 tarihli, 1452 sayılı "Devlet Memurları Maaşatının Tevhit ve Teadülüne Dair Kanun"la yeniden yükseltilmesine yol açmış, böylece bir ilkokul öğretmeni net 40 lira maaş almaya başlamıştır (Akyüz, 2012, 381). Oysa 1931 yılında İstanbul Ticaret odasının hazırladığı geçinme indeksine göre dört kişilik bir ailenin geçinebilmesi için gerekli asgari paranın 139 lira olduğu görülmektedir.

1927-28 yılından itibaren eğitimde köklü dönüşümler yapabilmek amacıyla yaşlı ve yeniliklere ayak uyduramayan öğretmenler emekliye sevkedilmiş, karma eğitim yaygınlaştırılmaya çalışılmış, din dersi ilk ve ortaokullarda asgari düzeye düşürülmüştür (Sakaoğlu, 1992, 32). Aynı yıl eğitim seferberliğinin ilan edilmesi ve millet mekteplerinin açılmasıyla Mustafa Kemal'e başöğretmenlik verilmesi, öğretmenliğin toplum yararına hizmet idealiyle kutsallaştırılmasında önemli bir rol oynamıştır. İlköğretimin yetersiz kalması çeşitli araçlarla yaygın eğitimin geliştirilmesine neden olmuştur. Bu dönemlerde birkaç yılını bu eğitim sürecinde öğretmen olarak geçirenlerin bile kendilerini idealize edilmiş bir öğretmen kimliğiyle tanımladıkları görülmektedir (Arat, 1998; Özyürek, 2007).

Cumhuriyet tarihinde öğretmen kimliğinin oluşumu ve dönüşümünde önemli bir rol oynayan Köy enstitüleri çalışmamız açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle enstitüler, içinde yer aldığı ekonomik, politik ve toplumsal atmosfer çerçevesinde analiz edilmeye çalışılmıştır.

Köy Enstitüleri ve Yeni Öğretmen Kimliği

Cumhuriyetin ilk on yılında pek çok reform gerçekleştirilmiştir. Nüfusunun büyük bölümü köylerde yaşadığı halde eğitim reformlarının büyük oranda şehirleri kapsadığı, öğretmen yetiştirmenin de köylere yönelik olmadığı görülmektedir. Bunun çeşitli nedenlerinden bahsetmek mümkünse de en önemli nedenlerden biri, milli mücadelenin sınıf karakterinde yatmaktadır. Milli mücadelenin büyük toprak sahipleriyle kurulan ittifak içinde yürümesi köylü kitlelerini devrimden uzaklaştırdığı gibi, Cumhuriyet sonrası kültür ve eğitim alanında yapılan reformların istisnalar dışında kent toplumuyla sınırlı kalmasına neden olmuştur (Savran, 2010, 84). Ancak

1929 krizi ve sanayileşmede yaşanan başarısızlıklar, 1930'lu yıllarda köyün ve tarımsal üretimin tartışmaya açılmasında önemli bir neden olarak ortaya çıkmıştır.

Sanayileşmede yaşanan gecikmeler ve köyün kapitalist üretim ilişkileri içine çekilememesi, bu sürece yönelik kimi müdahalelerin yapılmasını gerekli kılarken, üretimin artırılabilmesi için köy kalkınmasına yönelik önlemler alınmasını gerektirmiştir. Kapitalizmin yaşadığı 1929 krizi, serbest ticaret politikalarının askıya alınıp her ülkenin kendi içine kapanarak krizi aşmaya yönelik politikalar üretmesine neden olmuştur (Köymen, 2007, 97). Devletin iktisadi hayata müdahalesinin arttığı bu yıllarda Türkiye, nüfusunun yüzde sekseni köylerde bulunan ve ekonomisi tarıma dayanan bir ülkedir. Dolayısıyla tarıma dayalı bir ekonomide sermaye birikiminin temel yollarından biri tarımsal üretimi artırmaktan geçmektedir. Makinalı tarıma geçmek üretimi artırmanın önemli yollarından biri olmakla birlikte pahalı olması ve köylerin birbirinden uzak olması buna çok fazla imkân tanımamaktadır (Karaömeroğlu, 1998). Dolayısıyla üretim tekniklerini değiştirmek ve geliştirmek üretimi artırmanın yegâne yolu olarak kendisini göstermektedir. Bu çerçevede, bu dönemde köye yönelik eğitim tartışmaları da hız kazanmıştır.

1927 yılında köylere öğretmen yetiştirme amacıyla iki adet öğretmen okulu açılmış ancak bu okullar, başarılı sonuç alınamadığı gerekçesiyle 1933 yılında kapatılmıştır (Kafadar, 2002, 371). Yine bu dönemlerde öğretmen ihtiyacını karşılamakta önemli güçlükler yaşanmaktadır. Öğretmenlerin neredeyse yüzde onu aylıklarının düzenli ödenememesi gibi çeşitli nedenlerle öğretmenlikten ayrılmaktadır. Örneğin 1928-1933 arasında emeklilik, ölüm ve istifa gibi nedenlerle öğretmenlerin sayısı 4.565 kişi azalmıştır (Sakaoğlu, 1992). Köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla askerliğini onbaşı ya da çavuş olarak yapanların köylerde eğitmen olarak görevlendirilmeleri söz konusu olmuştur. Sakaoğlu (2003) 1940'lı yıllara doğru ilkokullardaki öğretmen sayısının ancak 14.760'a çıkarılabildiğini, bunlardan deneyimli ve başarılı olanların 7.788'inin kent okullarında, geriye kalanın ise köylerde görev yaptığını, ayrıca ilk üç sınıfı bulunan eğitmenli okullarda 5200 eğitmenin görev yaptığını belirtmektedir. 1946-1947 öğretim yılına kadar eğitmen kurslarında 8756 eğitmen yetiştirilmiş ve bu sayede 7090 köyde yeni ilkokul açılmıştır (Öztürk, 2005). Bu eğitmenlerin aldıkları ücretlerin yetersiz olması köylerinde tarımla uğraşmalarına neden olmakta, aynı zamanda aldıkları ziraat eğitimi sayesinde yeni tarımsal üretim tekniklerinin köylüye benimsetilmesine ilişkin bir çaba da gösterilmektedir. 1937

yılında İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Çifteler'de Milli Eğitim ve Tarım Bakanlıklarının denetiminde beş yıllık "köy öğretmen okulu" açılmış, 1939 yılında ise tamamen Milli Eğitim'e, o zamanki adıyla kültür bakanlığına devredilmiştir. Köy enstitülerinin ilk modelleri olan bu okullardan sonra 1940 yılında 3803 sayılı kanunla tarım arazisi uygun olan köylerde öğretmenlerin yanı sıra köye yönelik diğer meslek elemanı da yetiştiren "köy enstitüleri" açılmıştır.

Köy enstitüleri ile ilgili tartışmaların, açılmasından önce başladığı, kurulmasıyla birlikte gerek uygulamaları gerekse de yetiştirdiği öğretmenler bağlamında hız kazandığı ve kapandıktan sonrada devam ettiği görülmektedir. Köy enstitülerinin mimarlarından ve bu kurumların gelişiminde önemli bir payı olan İsmail Hakkı Tonguç, köylünün alacağı eğitim yoluyla tarımdaki sömürü mekanizmasının bilincine varacağını ve içinde yer aldığı koşulları dönüştürme gücünü kazanacağını düşünmektedir (Tonguç, 1947, 85). Köy enstitülerinin açıldığı yıllarda iktidarı oluşturan sınıfsal yapılanmada büyük toprak sahiplerinin ağırlıklı olduğunu belirten Timur (2008, 210), köylülerin eğitilmelerine ve dolayısıyla bilinçlenmelerine yol açacak böyle bir eğitim sürecinin meclisten nasıl geçtiği sorusunu sormaktadır. Ona göre bu gelişmenin iki önemli nedeni vardır; ilki iktidarın kontrolündeki orta sınıf kökenli bürokratların ağırlığının artması, diğeri ise savaş yıllarında silahaltında tutulan büyük bir ordunun beslenmesini sağlayacak tarımsal üretim artışına olan ihtiyaçtır. Dolayısıyla toprak sahiplerinin topraklarında çalışacak nitelikli tarım işçilerinin yetiştirilmesiyle üretim artışına yol açacağını düşündükleri bir projeyi desteklemeleri doğal görünmektedir. Zira Kirby'nin (2000) enstitülerle ilgili meclis tartışmalarına dayanarak vurguladığı gibi, toprak ağalarının böyle bir açılımın başka neler yaratabileceğine ilişkin kavrayışları yetersizdir. Diğer yandan enstitülerin daha sonra eleştiri konusu da yapıldığı gibi köylüyü toprağa bağlayacağı, böylece baştan beri korkulan sınıf mücadelesini önleyecek bir araç olarak kullanılabileceği varsayılmıştır.

Köy enstitülerinin kurulmasından nasıl işleyeceğine kadar bütün süreçlerin politik ve pedagojik farklı yaklaşımların çatışmaları çerçevesinde şekillendiği söylenebilir. Eğitim ve üretim ilişkisi çerçevesinde enstitülerde "iş için eğitim" ve "üretim için eğitim" yaklaşımlarını temel alan "iş" kavramının merkezde olduğu bir eğitim anlayışı söz konusudur. Bu yaklaşımlardan biri Fikret Halil Kanad'ın temsilcisi olduğu "iş okulu" akımının devamı niteliğinde, köye göre yetiştirilmiş öğretmenlerle kalkınmanın köylerden başlatılması ve modernleşmede önemli bir mesafe alınmasına

yöneliktir. Bu yaklaşımla becerikli ve maharetli bireylerin ancak medeniyet ve ilerleme şuurunu aşılayacak öğretmenlerin yetiştirilmesiyle mümkün olabileceği vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımın bir diğer destekleyicisi aynı zamanda geniş topraklara sahip olan ve daha sonra köy enstitülerine sert eleştirilerde bulunan Emin Sosyal'dır. Diğer yaklaşım ise Kirby'nin birinci yaklaşıma "anti-tez" olarak adlandırdığı "iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için" eğitim ve öğretmen yetiştirmeye yönelik Tonguç'un önderliğini yaptığı harekettir (Kafadar, 2002, 372-375). Gerçi bu tanımlamanın eksik olduğunu düşünen Özsoy (2004, 10), Tonguç'un bu yaklaşımı "… işine güvenerek yaşayacak kültürlü bir nesil yaratmak için eğitim" biçiminde bütünlüklü bir çerçevede formüle ettiğini vurgulamaktadır. Köy Enstitülerinin felsefesine damgasını vuran Tonguç'a göre "… Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi, mihaniki surette 'köy kalkınması' değil, manalı ve şuurlu bir şekilde 'köyün içten canlandırılması'dır. Köylü insanı öylesine canlandırmalı ve bilinçlendirmeli ki, onu hiçbir güç yalnız kendi hesabına ve insafsızca sömüremesin, köyde oturanlara köle ve uşak muamelesi yapamasın, köylüler bilinçsiz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelemesinler..." (Tonguç, 1947). Kafadar (2002, 372-375) bu yaklaşımda üretici iş eğitimiyle Blonsky'nin endüstriyel iş okulu modelinde olduğu gibi sınıf bilincine sahip yeni bir toplum yaratılması hedeflendiğini vurgulamaktadır. Tonguç'un nüfusun % 80'inin köylülerden oluştuğu bir dönemde mevcut sömürü düzenine karşı ayaklanabilecek tek gücün yine köylünün, yani ezilenlerin kendisi olabileceğini gözlemlediğini belirten Özsoy'a (2009, 129) göre Köy Enstitüleri, "bir eğitim projesi nasıl ezilenler için bir özgürleşme ve özerkleşme projesi olabilir?" sorusuna dönemin kısıtlı koşullarında verilen bir yanıt olarak görülebilir. Dolayısıyla Gramsci'nin "organik aydın" tanımından hareket edersek bir yandan iktidardaki sınıfların kendi ekonomi politikalarını hayata geçirmek amacıyla organik aydınlarını yaratma girişimine karşılık, öğretmenlerin içinden geldikleri sınıfın organik aydınlarına dönüşmelerinin mümkün olduğu söylenebilir. Çünkü yaşanan süreç çatışma ve çelişkilerin yaşandığı, çatlakları bol bir dönemdir. Eğitimin ve öğretmen emeğinin doğasına içkin olan bu iki yaklaşımdan birinin yaşanan güç mücadeleleri ve çatışmalar ekseninde kimi zaman hâkim olduğu, ancak kalkınma perspektifinin egemenliğinde de olsa öğretmenlerin farklı uygulamalara ve "somut eyleyişlere" yönelebildikleri vurgulanmalıdır. İçinden geçilen süreç öğretmenlerin örgütlenmelerine olanak tanımasa da, öğretmenlerin kendilerinden beklenen rol ve işlevleri sessizce yerine getiren "pasif uygulayıcılar" olmadıklarını belirtmek gerekir.

Köy enstitülerinin açılması gibi, 1947 yılında programlarından başlayarak dönüştürülmesi ve 1954 yılında tamamen kapatılması da pek çok tartışmaya konu olmuş, enstitüler hem muhafazakâr sağ hem de sol yaklaşımlardan önemli eleştiriler almıştır. Bu eleştirilerin hepsini burada sıralamak mümkün değilse de konumuz açısından temel eleştirileri aktarmak gerekirse, sağ görüşe dayanan eleştirilerin büyük çoğunda enstitü mezunlarının faaliyetlerine dayanılarak bu kurumlar "solcu ve komünist yetiştirmekle" suçlanmışlardır. Diğer yandan sol yaklaşımlar içerisinde farklı eleştiriler olmakla birlikte temel eleştirilerden biri, enstitülerin "iş" esasını temel alan eğitim ilkesine dayanması dolayısıyla eğitimin bir kalkınma aracı olarak kullanılmasına yöneliktir. Dönemin ekonomi politik yapılanması çerçevesinde böyle bir amaç güdülmüş olsa bile enstitüleri yalnızca bir kalkınma aracı olarak ele alan bu yaklaşım, gelişebilecek "somut eyleyişleri" ve bu eyleyişlere imkân tanıyacak alanları bütünüyle göz ardı etmektedir.

İstatistiki verilerde farklılıklar olmakla birlikte, TÜİK (2009) verilerine göre 1939-40 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde öğretmen sayısı 19.063, 1947-48'de 32.081, 1954-55'te ise 40.035'tir. Bu dönem içinde göreve başlayan öğretmenlerin büyük bir kısmını Köy Enstitüleri'nden mezun olan öğretmenler oluşturmaktadır. Enstitüler 15.000 öğretmenin yanı sıra 2000 kadar sağlık çalışanı da yetiştirmiştir (Akyüz, 2009, 357). Toplam öğretmen sayısının neredeyse yarısı köy enstitüleri mezunlarından oluşmasına rağmen, bu öğretmenlerin ilköğretmen okulu mezunu öğretmenlere göre hukuki ve ekonomik statüleri açısından kimi farklılıklar taşıdığı görülmektedir. 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'na göre, enstitü mezunlarına yirmi yıl köyde çalışma zorunluluğu getirilmiş, bu öğretmenlerin geçimlerini sağlayabilmek için okulda öğrendiği yapıcılık, demircilik gibi meslekleri icra etmesi ya da kendilerine verilen arazi ve uygulama bahçesinden gelir elde etmesi öngörülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlere aylık yirmi lira üzerinden üç ayda bir ücret verilmesi, bu ücretin de yirmi yıl sonunda kırk liraya kadar yükseltilebileceği hükme bağlanmıştır. Oysa ilköğretmen okulu mezunu öğretmenler aynı dönemlerde göreve yetmiş beş lira civarında bir ücretle başlamaktadırlar (Aydın, 1999). Bu durum aynı zamanda köy enstitülerinden mezun öğretmenlerin emek süreçlerini diğerlerinden bir hayli farklılaştırmaktadır. Çünkü bu öğretmenlerin işyeri yalnızca okulla sınırlı olmadığı gibi, toplumsal alanda da pek çok görev kendilerini beklemektedir.

Bu dönemin öğretmen kimliğinde bir değişim yaşandığından bahsetmek mümkündür. Öncelikle her ne kadar bu döneme kadar öğretmenlerin geldiği sosyoekonomik tabanın diğer meslek gruplarına göre daha altlarda olduğu söylenebilirse de, enstitülerle birlikte, eğitim alamadığı için daha önce öğretmen olması zor olan kesimlerin öğretmen olmalarının önü açılmıştır. Örneğin Arat (1998) cumhuriyetin ilk yıllarında çoğunlukla şehirlerde öğretmenlik yapan kadın öğretmenlerin çoğu zaman iyi eğitim almış ve hali vakti yerinde adamların kızları olduğunu belirtmektedir. Oysa Enstitüler köylerdeki kız çocuklarının da öğretmen olabilmelerinin yolunu açmıştır. Diğer yandan özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında daha çok "modernleşme misyonerliği" ekseninde öne çıkan öğretmen kimliği söylemsel düzlemde sürüyor gibi görünse de, köy enstitülerinden yetişen öğretmenlerin yetiştirilmelerinden emek süreçlerine, toplum ve devletle kurduğu ilişkiden toplum ve siyasal yaşam üzerindeki etkilerine kadar bir dizi değişim yaşandığından bahsetmek mümkündür.

Sonuç olarak Cumhuriyet'in ilk yirmi beş yılında öğretmenlerin gerek yetiştirilmeleri ve örgütlülükleri gerekse hukuki ve ekonomik koşulları toplumda ayrıcalıklı bir konum elde etmelerine olanak tanıyacak durumda değildir. Öğretmenliğin mesleki anlamda sahip olduğu ayrıcalıklar dolayısıyla değil, daha çok öne çıkarılan kutsal bir hizmet ideolojisiyle tanımlandığı ve öğretmen kimliğinin bu eksende inşa edildiği söylenebilir.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

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

Araştırma Yaklaşımı

Bu araştırmada Türkiye'de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümünün, öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkılarak toplumsal değişim süreciyle ilişkili bir biçimde çözümlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen emeğinin dönüşümü, yapısal koşulların öğretmen emeğinde yarattığı etkiler olarak değil, etkin özneler olarak öğretmenlerin işlerindeki dönüşümü nasıl yaşadığı, nasıl anlamlandırdığı ve sürece nasıl müdahil olduğundan yola çıkılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek, Türkiye'de çeşitli dönemlerde (tarihlerde) çalışmış ve halen çalışmaya devam eden öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarına dair anlatılarından, eğitime ve mesleklerine yükledikleri anlamlardan ve emek süreçlerindeki değişimle birlikte kendi rollerine ilişkin kavrayışlardan hareketle nasıl bir dönüşüm yaşadıkları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Öğretmen emeğinin dönüşümüne dair bir çözümleme, öğretmenlerin emek süreçlerinin analiz edilmesini ve bu süreçlerin tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümleri ortaya çıkarmayı gerektirmektedir. Emek Süreci Kuramı çerçevesinde yapılan çalışmalarda üretim alanına odaklanılması gerektiği sık sık vurgulansa da daha çok yapısal analizler tercih edilmekte, bu alandaki dönüşümler makro siyasal düzenlemelerin tezahürleri olarak okunmaktadır. Yapısal koşullara odaklanılması ve bu anlamda öznenin rolünün ihmal edilmesi bu çalışmalara yöneltilen temel eleştirilerden biridir. Dolayısıyla araştırmanın kuramsal yaklaşımıyla da bağlantılı olarak yapısal olanla mikro düzey deneyimlerin ve mücadelelerin ilişkisine ve yapısal olanın şekillenmesinde öznenin rolüne yer vermek anlamlıdır. Bu yaklaşımdan hareketle, öğretmenlerin emek süreçlerini odak noktasına oturtan bu çalışmada onların deneyimlerini, işlerine yükledikleri anlamları, yaşam öykülerini dönüşüm sürecinin analizine dâhil edecek nitel bir araştırma tasarlanmıştır. Böylece yapılan tarihsel analizde yapısal faktörlerle birlikte öğretmenlerin deneyimlerinin bir araya getirilmesi hedeflenmiş, nesnelci veya öznelci yaklaşımların diyalektik bir biçimde aşıldığı

bütünsel bir yaklaşımdan hareket edilmeye çalışılmıştır. Bourdieu'nun da vurguladığı gibi görünmez ilişki kalıplarını ortaya çıkarmaya çalışan "yapısalcı" ve bireylerin sağduyusal algılarını araştıran "inşacı" yaklaşımlar arasındaki karşıtlık yüzeysel ve zararlıdır (Wacquant, 2007, 60-61).

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı, farklı dönemlerde ve şartlarda farklı deneyimlere ve özelliklere sahip öğretmenlere ulaşabilmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle "amaçlı örnekleme" tekniği kullanılarak, Türkiye'nin farklı bölgelerinde, kent merkezi ve köylerde farklı dönemlerde çalışmış ve çalışmaya devam eden, farklı eğitim kurumlarından mezun olmuş öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme tekniği, araştırmacının kuramsal yaklaşımına bağlı olarak belirli bir yanlılık göstermesi nedeniyle, çalışma grubunun araştırmanın amacına dayanarak "belirli bir kriter veya özelliğe bağlı olarak seçilen birey ve gruplardan oluşan" bir yapı arz etmesine olanak tanımaktadır (Kümbetoğlu, 2005, 98).

Çalışma grubundaki öğretmenlerin anlatılarından yola çıkarak Türkiye'de öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün analiz edilebilmesi için farklı tarihsel dönemlerde çalışmış öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan bugüne yaşanan toplumsal değişim süreci en genel anlamda "modernleşme" olarak adlandırılsa da, bu değişim sürecinin, Türkiye'de kapitalizmin gelişim dinamiklerine ve toplumsal güç ilişkilerine bağlı olarak hızlandığı, yavaşladığı ya da farklı biçimler aldığı ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmen emeğinin dönüşümünün toplumsal değişim süreciyle olan ilişkisini ortaya koyabilmek için, yaşanan süreci çeşitli dönemlere ayırmak anlamlı görünmektedir. Sosyal Bilimler alanında yapılan birçok çalışmada Türkiye'nin modernleşme/kapitalistleşme süreci siyasi ve iktisadi gelişmeler ekseninde yapılan analizlere bağlı olarak çeşitli dönemlere ayrılmaktadır. Yapılan analizlerin dayandığı dinamiklerin farklı olması nedeniyle belirlenen dönemler farklı biçimlerde adlandırılsa da, genel olarak kapsadığı yıllar itibariyle birbirine benzemektedir. Kapitalist gelişme sürecinin değişimler gösterdiği dönemleri sermaye birikimi-sınıf merkezli bir yaklaşımla dönemlere ayırdığını vurgulayan Yılmaz (2005), cumhuriyetin kuruluş yıllarından 1955-60'lı yıllara kadar olan dönemi ilksel birikim süreci, 1960-1980 arası yılları sanayi sermayesinin birikim süreci ve son olarak 1980 sonrası yılları dışa açık birikim

sürecinin yaşandığı dönem olarak ele almıştır. Sınıf ilişkilerine bağlı olarak sermaye birikim sürecinde yaşanan değişimler, diğer pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişimlere neden olmakta, öğretmen emeğinin yeniden şekillenmesine yol açmaktadır.

Bu çalışmada farklı tarihsel dönemlerde görev yapmış öğretmenlerle görüşme yapılması hedeflenmiş olmakla birlikte, dönemleştirmede, kimi pratik sorunlardan dolayı çeşitli güçlükler yaşanmıştır. Öncelikle "Cumhuriyet öğretmenleri" olarak tanımlanan cumhuriyetin kuruluş yıllarına tanıklık etmiş öğretmenlere ulaşılması mümkün olmadığı için, çalışma grubu 1945 yılı sonrası göreve başlayan öğretmenlerden oluşmaktadır. 1945'li yıllarda göreve başlayan öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinin 1940'lı yıllara dayanması dolayısıyla cumhuriyetin kuruluş dönemine dair izler taşıdıkları da düşünülmektedir. Bir diğer sorun, belirli bir tarihte göreve başlayan bir öğretmenin emekli oluncaya kadar uzunca bir süreci kapsayan çalışma deneyimine sahip olması kimi zaman öğretmenlerin anlatılarının hangi dönemde değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin bir sorunu da beraberinde getirmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen yetiştirmede ve meslekte yapılan kimi yapısal düzenlemeler dönemleştirmede ve görüşme yapılacak öğretmenlerin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü anlayabilmek amacıyla ve pratik bir çözüm olarak, öğretmenlerin mesleğe başlama ve emekli olma yılları esas alınarak çalışma grubu temelde iki ayrı dönemden öğretmenleri içerecek biçimde oluşturulmuştur. Bu dönemlerden ilki 1980 öncesi göreve başlamış, çalışma sürecini tamamlamış ve emekli olmuş öğretmenler, ikincisi ise 1980 sonrası göreve başlamış ve halen çalışmaya devam eden öğretmenlerdir. Yeni liberal politikaların hız kazandığı ve Türkiye'de eğitim alanında önemli değişimlerin yaşandığı 1990 sonrası yıllardaki çalışma deneyimlerine araştırmanın amacına uygun olarak daha fazla odaklanılmıştır. Bu nedenle özellikle adeta yeni politikaların içine doğan 2000 yılı sonrası göreve başlayan öğretmenlerle daha fazla görüşme yapılmaya çalışılmıştır. Ancak daha önce de vurgulandığı gibi bu dönemleri birbirinden ayırmak önemli ölçüde güçtür. Zira görüşme yapılan öğretmenler arasında 1970'li yıllarda çalışmaya başlayan ve halen görevine devam eden öğretmenler bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin deneyimleri yaşanan dönüşümü ortaya çıkarmak için önemli bilgiler sunmaktadır. Mümkün olduğunca farklı dönemlerde çalışmış öğretmenlere ulaşmak amacıyla on yıl

aralıklarla her dönemden öğretmenlerle görüşülmeye çalışılmıştır. Aslında 1950'li ve 1960'lı yılarda göreve başlayan öğretmenler arasında hem yetiştirilmeleri hem de pratikleri nedeniyle önemli farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin görüşme yapılan 1950'li yıllarda göreve başlamış öğretmenler köy enstitülerinden mezun olmuştur ve çalışma koşulları da büyük ölçüde farklıdır. Daha sonraki yıllarda bu çeşitlilik azalmakla birlikte kısmen devam etmektedir. 1970'li yıllarda öğretmen okulundan mezun olmuş ancak halen çalışmaya devam eden bir öğretmen 1980 sonrası dönem içinde değerlendirilmiştir. Oysa 1980 sonrası göreve başlayan öğretmenler eğitim enstitüleri, öğretmen yüksekokulları ya da eğitim fakültelerinden mezun olmuştur. Bu farklılıklar ve görüşme yapılan öğretmenlerle ilgili diğer bilgiler, onlara verilen kodlarla birlikte Ek 3'te aktarılmıştır.

Araştırmada kullanılan kodlama sisteminin yalın ve anlatıyı bozmayacak biçimde belirlenmesine özen gösterilmiştir. Çalışmanın uzunca bir tarihsel dönemi kapsıyor olması ve kullanılacak kodun öğretmenlerin kıdem, cinsiyet gibi özellikleri yanında öğretmenlik yaptıkları dönemi de tanımlaması gerektiğinden, tüm bu özellikleri içerecek şekilde harf ve sayılardan oluşacak bir kodun, görüşme yapılan kişileri okuyucudan uzaklaştıran birer simgeye dönüşmesinden ve aynı zamanda da bu tür kodların anlatının akıcılığını bozma potansiyeli taşımasından kaygı duyulmuştur. Bu nedenle görüşme yapılan öğretmenlerin birbirlerinden ayırt edilmesini sağlayacak ve aynı zamanda onların temel özelliklerini yansıtacak olan kodların insan isimlerinden oluşması yeğlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere kendi adları dışında ve cinsiyetleriyle uyumlu adlar verilmiş, ancak bu adlar 1950'li yıllardan başlayarak her on yıllık dönem için alfabetik sırayı takip edecek biçimde belirlenmiştir. Böylece tüm temel özellikleri yansıtan bu kodlar, ilk harfleri A ile G arasında değişen kadın ve erkek isimlerinden oluşmuştur. Konu gereği belirtilmesi gereken diğer özellikler, metin içinde uygun biçimde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Görüşülen öğretmenlerin toplam sayısı 40'tır, bunların 19'u kadın ve 21'i erkektir. 1980 öncesi göreve başlamış ve emekli olmuş 6'sı kadın 15 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Bu dönemlerde görev yapmış öğretmenlere çeşitli dernek ve vakıflar aracılığıyla ulaşılmıştır. Ancak bu kuruluşlara daha çok erkek öğretmenlerin gitmesi nedeniyle kadın öğretmenlere ulaşılmasında güçlük yaşanmıştır. Hem 1950'li yıllarda kadın öğretmen sayısının daha az olması hem de kadınların sosyal hayata çok fazla katıl(a)mamaları bu güçlüğün temel nedenlerindendir. Görüşme yapmak

amacıyla çeşitli dernek ve vakıflara gidildiğinde pek çok benzeri çalışmada yer almış kişiler önerilmiş, ancak bu kişilerin zamanla anlatılarını sorulardan bağımsız bir hikâyeye dönüştürme ihtimali göz önünde bulundurularak farklı kişilerle görüşülmeye çalışılmıştır. Görüşülen her öğretmen görüşme yapılabilecek başka öğretmenlerin isimlerini vermiş, böylece çalışma grubunun oluşmasına yardımcı olmuştur. Dolayısıyla çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme tekniğinin de kullanıldığı söylenebilir. 1980 sonrası göreve başlamış 13'ü kadın 25 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir (EK 3). Görüşme yapılan öğretmenlerin belirlenmesinde araştırmanın amacına uygun olarak farklılıkları yakalayacak bir yöntem izlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgeler sosyoekonomik özellikler açısından önemli farklılıklar barındırmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin örgütlülükleri açsından da dengeli bir dağılım göstermesine özen gösterilmiştir. Öğretmen emeğinin dönüşümünde öğretmenlerin istihdam biçimlerindeki çeşitlilik önemli bir yer işgal etmektedir. Bu nedenle görüşülen öğretmenlerden 4'ü ücretli statüde çalışan öğretmenler arasından seçilmiştir. Ayrıca 2000 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlerden bazılarının kadroya geçmeden önce sözleşmeli olarak çalışmaları o döneme ilişkin deneyimlerini paylaşmalarına imkân tanımıştır. Görüşmelerin gerçekleştirildiği 2012 yılı içinde sözleşmeli çalışanların tamamı kadroya geçirilmiştir. Araştırmanın ek yük getirmesini engellemek ve görüşme yapılacak öğretmenlerle daha kolay temas kurabilmek amacıyla halen görevine devam eden öğretmenlerden Ankara'da çalışanlar tercih edilmiştir. Ancak öğretmenlerin büyükşehre gelinceye kadar farklı yerleşim birimlerinde çalışmış olmaları da önemli bir çeşitlilik sağlanmasına olanak tanımıştır. Görüşmeye katılan kişilerin farklı özellikleri açısından benzeşmeye başlamaları, yeterli çeşitliliğin sağlandığı biçiminde yorumlanarak görüşmeler sonlandırılmıştır.

Genel olarak öğretmenler, anasınıfından ortaöğretime kadar farklı tür ve düzeylerdeki okullarda görev yapmakta ve branşları dolayısıyla da büyük bir çeşitlilik oluşturmaktadır. Ayrıca devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yanı sıra özel okullarda ve dershanelerde çalışan öğretmenler de bulunmaktadır. Yalnızca devlet okullarında çalışan öğretmenler çalışma kapsamına dâhil edilmiş, çalışmalarının kapsam ve koşulları farklılık gösteren özel okul ve dershane öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerden ilköğretim düzeyinde görev yapanlar çalışmada yer almışlardır. Ortaöğretimde okul türleri arasında

farklılıkların olması, öğretmenlerin okul türlerine göre büyük oranda branşlarına göre farklılaşması ve ortaöğretimin daha çok akademik amaçlar doğrultusunda tanımlanması bu düzeyde görev yapan öğretmenlerin de çalışmaya dâhil edilmemesine neden olmuştur. 1980 öncesi göreve başlamış öğretmenler sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Çünkü bu dönemlerde ilkokul ve ortaokullar ayrıdır ve bağımsız ortaokullar olduğu gibi, bir kısmı da ortaöğretim bünyesinde bulunmaktadır. 1980 sonrası göreve başlayan öğretmenlerin seçilmesinde öncelik sınıf öğretmenlerine verilmekle birlikte, 1997 yılında ilköğretimin zorunlu olmasına paralel ilkokulların ve ortaokulların birleştirilmesi ve ilköğretim okulu olarak adlandırılması nedeniyle bu okullarda görev yapan farklı branşlardan öğretmenler de çalışma kapsamına alınmıştır.

Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmada, nitel yaklaşıma uygun farklı veri toplama yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Öncelikle araştırmanın uzunca bir tarihsel süreci kapsıyor olması nedeniyle bu sürece ilişkin literatür taraması yapılmış ve eğitim ve öğretmenlerle ilgili çeşitli dokümanlar incelenmiştir. Öğretmen emeğine odaklanan çalışmalar neredeyse yok denecek kadar az olmasına rağmen, Türkiye eğitim tarihi üzerine devasa bir külliyat olduğunu vurgulamak gerekir. Kuşkusuz bu çalışmaların bütününe ulaşmak oldukça zor bir uğraşı gerektirmektedir. Üstelik bu çalışmaların büyük bir kısmı resmi tarih tezinin faklı biçimlerde yorumlanmasına dayanmaktadır. Bu araştırma açısından önemli olan, ilgili tarihsel döneme ilişkin çalışmaların öğretmen emeği ekseninde nasıl yorumlanabileceğidir. Dolayısıyla anlatılara ve gündelik pratiklere odaklanırken, ilgili dönemlere ait dokümanlar çalışmanın zenginleşmesine önemli katkılar sunmuştur. Dolayısıyla araştırmada sınırlı olarak kullanılmış olsa da, Şimşek ve Yıldırım'ın (2006) vurguladığı gibi doküman incelemesi diğer veri toplama teknikleriyle birlikte verilerin çeşitlenmesini sağlamıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için kullanılan temel teknik ise görüşmedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin sürece aktif katılımını sağlamak, görüşmeye esneklik kazandırmak ve derinlemesine bilgiler almak amacıyla "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılarak derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Derinlemesine görüşme tekniği, sosyal dünyadaki "görünür" birçok olgu, süreç, ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını

kavramayı ve bütüncül bir biçimde anlamayı mümkün kılan veri toplama aracı olması nedeniyle tercih edilmiştir (Kümbetoğlu, 2005, 72).

Araştırmanın, konusu gereği tarihsel bir çalışma olması, görüşmelerin bir boyutuyla sözlü tarih çalışması biçiminde şekillenmesine de olanak tanımıştır. Egemen tarih yaklaşımı büyük ölçüde siyasi tarihe odaklanmakta, insan etkinliğini yönlendiren olaylar zinciri içinde insan iradesini yok saymakta, tarihte "büyük adamlar" ve büyük olaylar dışındaki şeyleri görünmez kılmaktadır (Şahin, 2004). Görünmeyeni görünür kılmak, Tan ve diğerlerinin (2007) vurguladığı gibi tarihin kıyısında kalmış insanların tarihlerini ortaya çıkarmak başka bir tarih yaklaşımını gerektirmektedir. Bu yaklaşım, Thompson'un (1999) "geçmişin yaşayan belleği" olarak tanımladığı, değişim dönemlerinin o dönemi yaşayanlarca anlatıldığı, yazılı kayıtlarda çok fazla değinilmeyen yaşam alanlarının ele alındığı, kabul edilmiş mitlerin yeniden değerlendirilmesine imkân veren sözlü tarih yaklaşımıdır. Sözlü tarihin belgelere dayalı tarih çalışmasından farkını sözlü tarih görüşmelerinde tarihi olayların yaşandığı dönemde değil, belleğe dayalı olarak daha sonra değerlendirilmesi olduğunu vurgulayan Neyzi'ye (2004, 10-11) göre sözlü tarih, anlatıya dayalı yapısı nedeniyle tarihin bireyler tarafından günümüzde nasıl değerlendirildiğini, yorumlandığını anlamamızı sağlar. Kuşkusuz geçmişin bugünden okunması, geçmiş dönemlere ilişkin anlatıların sonradan gelişen duygular ekseninde çeşitli biçimlerde "öğrenilen" ya da nostalji duyulan, kabullenilebilir bir içerikle doldurulması da beraberinde getirmektedir. Ancak, sözlü tarih çalışmaları araştırmacı ve görüşülen kişi arasındaki bir ilişkinin sonucudur. Dolayısıyla, Thompson'un (1999, 88) vurguladığı gibi sözlü kanıtlar, araştırılan şeyi "nesne" konumundan çıkarıp "özne" haline getirerek yalnızca daha zengin değil, daha kesin ve daha acı, fakat daha gerçek bir tarihin oluşmasına imkân tanır.

Emek tarihi çalışmalarında sözlü tarih, biyografi, anı türü çalışmalara çok fazla yer verilmemekte, bu yaklaşım çalışanların gündelik pratiklerinin, emek süreçlerinin bu çalışmalarda yer bulamamasına neden olmakta, yer alsa bile birer istatistikî veriye dönüşmesine yol açmaktadır. Bu çalışma kapsamında görüşülen kişilerin deneyimlerine ulaşmak amacıyla yaşam öykülerine başvurulmuştur. Toplumun belirli kesimlerinin, sermaye sahiplerinin biyografilerine rastlamak mümkündür. Ancak ezilenlerin, dışta kalmışların, sıradan olanların, emekçilerin tarihi büyük oranda bilinmemekte ve kaleme alınmamaktadır. Alınsa bile kahramanların ve

kahramanlıkların anlatısı biçimine dönüşmektedir. Bu çalışmada sıradan öğretmenlerin yaşam öykülerine odaklanarak onların yaşam koşullarında, gündelik pratiklerinde, emek süreçlerinde neler değiştiği anlaşılmaya ve açıklanmaya, böylece öğretmen emeği görünür kılınmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın kuramsal/kavramsal çerçevesi konu ile ilgili literatürden yararlanarak oluşturulduktan sonra, görüşmeler için üç adet form düzenlenmiştir. Bu formlardan ilki görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgilerini almaya yönelik Kişisel Bilgiler Formu (EK 1), diğerleri ise görüşme sürecinde kılavuz işlevi görecek yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır (EK 2). Büyük ölçüde kapsamı ve soruları örtüşen görüşme formlarından biri 1980 öncesi göreve başlamış ve emekli olmuş öğretmenler için, diğeri ise halen çalışmaya devam eden öğretmenler için hazırlanmıştır. Bu formlarda öğretmenlerin mesleğe giriş öyküleri, yaşam koşulları, emek süreçleri, eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamlar ve örgütlülüklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme formları hazırlandıktan sonra alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur (EK 5). Gelen görüşler çerçevesinde gözden geçirilen görüşme formlarının işlerliğini kapsam ve anlaşılırlık açısından test etmek amacıyla farklı dönemlerde öğretmenlik yapmış iki öğretmen ve halen çalışmaya devam eden bir öğretmenle ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece formlara son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Thompson (1999, 174) görüşme yapılacak döneme ilişkin ne kadar çok şey biliniyorsa, görüşmede o döneme ilişkin tarihsel bilgi elde etme olasılığının o kadar yüksek olduğunu vurgular. Bu nedenle görüşmelere başlamadan önce görüşme yapılacak döneme ilişkin bilgi edinmek amacıyla dönemin ekonomik ve toplumsal koşulları, eğitim yapısı ve öğretmenlerle ilgili yasal belgeler, araştırma, makale, anı gibi çalışmalar üzerinden bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması süreci kimi benzerlikler taşımakla birlikte, yalnızca yapılan araştırmaya özgü bir takım özellikler de gösterebilmektedir. Görüşme sürecinde yaşananlar, çevresel ve kişisel faktörler araştırma bulgularının çözümlenmesinde ve anlamlandırılmasında önemli olabilmektedir. 1980 öncesi öğretmenliğe başlamış ve emekli olmuş öğretmenlere ulaşmak amacıyla çeşitli dernek ve vakıflar ziyaret edildi. Buralara gidildiğinde, emekli öğretmenlerin sık sık buralara

geldikleri, birlikte oturup sohbet ettikleri ve anılarını paylaştıkları gözlemlendi. Yanlarına oturup bir bardak çayları içildikten sonra neden oraya gelindiği anlatıldı ve uygun kişilerle görüşme yapılmak istendiği belirtildi. Genellikle daha önce bu tip çalışmalara katılmış olanlar ve bir şekilde ismi öne çıkanlar önerildi. Onlardan bazılarıyla da görüşmeler gerçekleştirildi. Ancak daha çok kendisini, mesleği ve yaptığı işle ilişkili olarak ifade eden öğretmenlerle görüşülmeye çalışıldı. Bu görüşmelerin bir kısmı görüşülen kişilerin evlerinde, bir kısmı ise dernek ve vakıflarda gerçekleştirildi. Kadın öğretmenlerle görüşmeler genellikle onların evlerinde gerçekleştirildi. 1980 sonrası göreve başlamış ve halen çalışmaya devam eden öğretmenlere ise genellikle çalıştıkları okullarda ulaşıldı. Görüşmelere başlamadan önce iletişim kurulan öğretmenler aracılığıyla okul ve çevre ile ilgili bilgi edinildi. Görüşülen öğretmenler arasında bir çeşitlilik sağlamak amacıyla farklı sendikaların genel merkezleri ya da şubeleri ziyaret edilerek öğretmenlere ulaşmak için yardım istendi. Görüşme yapılmak istenen öğretmenlerle iletişim kurulduktan sonra bazı görüşmeler okulda gerçekleştirildi. Ancak okulda yapılan görüşmelerde öğretmenlerin rahat konuşamadıkları, bazı şeyleri söylemekten çekindikleri fark edildi. Kimi zaman yer bulmada sıkıntılar da yaşandı. Bu nedenlerle görüşmelerin, görüşülen kişiyle yalnız kalınabilecek dernek, sendika gibi mekânlarda gerçekleştirilmesine gayret gösterildi.

Görüşmelere başlamadan önce görüşülen kişi ile güven ilişkisi kurmak amacıyla görüşmenin neden yapıldığı, ses kaydının yapılmasının gerekliliği, kaydın gizli kalacağı gibi konularda detaylı bilgiler verildi. Görüşmelerin karşılıklı soru cevap biçimine dönüşmemesi için bir "sohbet" ortamı yaratılmaya çalışılarak görüşmecilerin deneyimlerini bu atmosferde paylaşmalarının koşulları oluşturuldu. Görüşmelerde öğretmenler soruların dışında bir şey anlatmak istediklerinde, buna izin verilerek sınırlayıcı bir tavır göstermekten kaçınıldı. Hatta konunun gidişatına bağlı olarak sorular değiştirildi ya da yeni sorular eklendi. Ancak konunun çok fazla dağılmaması için kılavuz formun izlenmesine gayret gösterildi.

Görüşmeler esnasında kimi görüşmeciler geçmiş yıllara ait anıları canlandığında duygulandı. Bu durumlarda görüşmeye bir süre ara verilerek görüşmecinin duyguları paylaşılmaya çalışıldı. Kimi zaman görüşmeciler sorular karşısında sinirlenerek karşı sorular yönelttiler ve bir tartışma başlatmak istediler. Bu tip durumlarda çok fazla konu dışına sapmadan görüşmeci ile küçük çaplı tartışmalara

girildi. Daha sonra çözümleyebilmek amacıyla, görüşmeler, görüşmecinin izni alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alındı. Kimi görüşmeler sohbet biçiminde ses kayıt cihazı kapatıldıktan sonra da devam etti.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumu

Verilerin çözümlenebilmesi amacıyla ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler yazılı hale getirildi. Araştırmaya dair ön görüşmeler de dâhil olmak üzere, tüm görüşmelerin tamamlanma süresi yaklaşık bir yılı buldu. Dolayısıyla, aynı süre içerisinde görüşmelerin yazılı hale getirilmesi işlemi de tamamlanmış oldu. Sözlü anlatıların yazıya geçirilmesinde anlatının aslına sadık kalındı. Yazılı hale getirilen verilerde göze çarpan imla hataları ve noksanlıklar konuşmanın dokusu bozulmayacak biçimde düzeltildi.

Araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesine, soru formlarına dayanarak bir kod listesi hazırlanmış, görüşme kayıtlarının deşifre edilmesiyle elde edilen nitel veriler defalarca okunarak yeni kodlar eklenmiş ya da mevcut kodlarda kimi değişiklikler yapılmıştır. Kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar göz önünde bulundurularak bir araya getirilen kodlarla çeşitli kategoriler oluşturulmuş ve bir kısmı daha önceden oluşturulmuş olan çeşitli tema ve başlıklar altında toparlanmıştır.

Bulguların aktarılmasında öğretmenlerin emek süreçleri, eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamlar, örgütlenmelerine dair anlatıları ilgili tarihsel ve toplumsal koşullar çerçevesinde aktarılmaya çalışılarak öğretmen emeğinin dönüşümü tarihsel bir analizle tematik başlıklar altında betimlenmeye çalışıldı. Bulgular, mümkün olduğunca, öğretmenlerin kendi anlatılarından alıntılar yapılarak sunuldu. Böylece öğretmenlerin yaşam ve çalışma koşullarında, gündelik pratiklerinde, emek süreçlerinde, eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamlardaki benzerlik ve farklılıklar yine kendi anlatılarına dayanılarak ortaya çıkarılmaya çalışıldı ve çeşitli yorumlarla harmanlandı. Öğretmen emeğinin dönüşümü, yapısal düzenlemelerin bir sonucu ya da okula yansımaları biçiminde öğretmenleri pasifleştiren bir süreç olarak değil, öğretmenlerin söz konusu politika ve düzenlemelerin hayata geçirilmesine rıza gösteren ve/veya bu sürece karşı mücadele eden özneler olarak kavramsallaştırılmasıyla onların deneyimlerine, yaşam öykülerine ve pratiklerine odaklanılarak ele alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Sermaye birikiminin ulaştığı aşamaya bağlı olarak toplumsal yaşamın tüm alanlarının birikim sürecine dâhil edilmeye çalışılması, diğerlerinde olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli dönüşümler yaşanmasına yol açmaktadır. Değişen sermaye birikim rejimiyle ilişkili olarak emek gücünün toplumsal yeniden üretim biçiminin değişmesi ve bunun yanısıra eğitimin yeni bir değerlenme alanı olarak ortaya çıkması öğretmen emeğinin dönüşümünü kaçınılmaz kılmakta ve öğretmenlerden de sürece uygun yeni işlevler yerine getirmesi beklenmektedir. Bu çerçevede eğitim hizmetlerinin üretim ve yönetim süreçlerinde, öğretmenlerin istihdam ve çalışma koşullarında önemli değişimler hayata geçirilmektedir.

Öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün analizi, yapısal değişimlerin yanısıra bu süreci yaşayanların deneyimlerine odaklanmayı zorunlu kılmaktadır. Böyle bir yaklaşım, değişen yapısal koşullarla birlikte devletin ve diğer aktörlerin eğitim sürecini kontrol etme ve şekillendirme niyetine paralel olarak öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif olarak değişim sürecine katılım ve direnişini de anlamamıza olanak tanımaktadır. Bu nedenle Türkiye'de farklı dönemlerde görev yapmış öğretmenlerin çalışma deneyimleri odak noktasına oturtularak meslekî pratiklerinde, çalışma ve yaşam koşullarında, eğitime ve kendi rollerine ilişkin kavrayışlarında nasıl bir değişim yaşadıkları değişen ekonomi-politik bağlam içerisinde anlaşılmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de Öğretmen Emeğinin Tarihsel dönüşümü

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Özellikleri

Araştırmanın uzunca bir tarihsel dönemi kapsıyor olması, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-ekonomik ve kişisel özelliklerinin büyük bir çeşitlilik göstermesine neden olmuştur. Ancak genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin ailelerinin eğitim düzeylerinin, çalışma ve yaşam koşullarının büyük ölçüde benzerlikler gösterdiği söylenebilir (EK 4). Gerek evdeki çocuk sayısı gerekse öğretmenlerin anne ve babalarının meslekleri ve eğitim düzeyleri ailelerin daha çok alt

sosyo-ekonomik kesimlere mensup olduğuna işaret etmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin kardeş sayısının ortalama beş civarında olması dikkat çekicidir.

1980 öncesi çalışmaya başlamış ve emekli olmuş öğretmenlerin neredeyse tamamı çocukluk ve gençlik dönemlerini köyde geçirmişlerdir. Erkek öğretmenlerin eşleri büyük oranda gelir getiren bir işte çalışmamış, kadınların eşleri ise öğretmen ya da eğitim müfettişi olarak görev yapmışlardır. Bu gruptaki öğretmenlerin annelerinin yarıdan fazlasının okuryazar olmadığı, küçük bir kısmının ilkokul mezunu olduğu ve tamamının gelir getiren bir işte çalışmadığı kişisel bilgilerden anlaşılmaktadır. Büyük bir kısmı çiftçilikle uğraşan babaların ise neredeyse yarısı okuryazar değildir. Kadın öğretmenlerden ikisinin babası öğretmendir. Görüşme yapılan öğretmenlerden halen çalışmaya devam edenlerin büyük bir kısmı çocukluk ve gençlik dönemlerini il merkezinde geçirmişlerdir. On beş tanesi evli olan bu gruptaki öğretmenlerin ortalama iki çocukları vardır. Eşlerinin büyük bir kısmı yükseköğretim mezunudur ve çalışmaktadır. Erkek öğretmenlerden küçük bir kısmının eşi gelir getiren bir işte çalışmamakta, onların da biri sınavlara hazırlanmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin annelerinin de büyük bir kısmı ilkokul mezunudur ve gelir getiren bir işte çalışmamaktadır. Babaların yaklaşık yarısı ilkokul mezunu, birkaçı okuryazar değil, birkaçı yükseköğretim mezunu, diğerleri ise ortaokul ve lise mezunudur. Baba mesleklerinin genellikle çiftçi, işçi, alt düzey memur ve küçük esnaf olarak belirtildiği görülmektedir. Sedlak ve Schlossman'ın (1986) vurguladığı gibi Batı toplumlarında 19. yüzyılın sonlarında öğretmenliğe genellikle daha çok toplumun alt gelir gruplarından, farklı kariyer mesleklerine ulaşamayan kişiler yönelmişlerdir. Çeşitli sendikaların öğretmen profiline yönelik yaptığı araştırmalara[16] dayanarak bu tespitin Türkiye için bugün de geçerli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin profili, adı geçen araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Mesleğe Giriş Öyküleri

1940'lar Türkiye'sinde öğretmen yetiştiren kurumlardan biri ilköğretmen okulları, diğeri ise köy enstitüleridir. Bu çalışma kapsamında özel olarak hangi okuldan mezun olduğuna bakılmaksın öğretmenlerle görüşülmeye çalışılmış, ancak bu yıllarda öğretmenlerin büyük bölümü köy enstitüleri mezunlarından oluştuğu için

[16]Türkiye'de öğretmen profiline ilişkin yapılan araştırmalardan biri, 1998 yılında Gök ve Okçabol'un kaleme aldığı Eğitimsen tarafından yayınlanan "Öğretmen Profili Araştırması", diğeri ise 2004 yılında Eğitim-Bir-Sen tarafından gerçekleştirilen "Öğretmen Sorunları Araştırması"dır.

genellikle enstitü mezunu öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Doğal olarak bu öğretmenler köy kökenli öğretmenlerdir. Diğer yandan öğretmenliği daha çok alt sosyo-ekonomik kesimlerden insanların tercih etmesi ve bu dönemde nüfusun önemli bir bölümünün köylerde yaşaması dolayısıyla ilköğretmen okullarının yatılı olanlarına da büyük oranda köy çocukları gitmektedir. Ancak, bu okullara gidebilmek için öncelikle ilkokula gitmek gerekmekte, oysa pek çok köyde o dönemlerde ilkokul bulunmamaktadır. Köy enstitülerine gidebilen öğrencilerin ya köylerinde ilkokul olduğu, ya ilkokul olan bir yerleşim biriminde akrabaları bulunduğu ya da çavuş eğitmenlerden üç yıl eğitim aldıktan sonra yakın bir köyde ya da kasabada ilkokulu tamamladıkları görülmektedir. Bu dönemlerde köylerde eğitim alabilenlerin yalnızca maddi koşulları elverenler olduğunu belirten Adalet, "birkaç zengin ailenin dışında kasabalarda ev tutup çocuğunu orada okutma[nın] imkânsız" olduğunu vurgulamaktadır.

Okuma yazma seferberliğinin başladığı bu yıllarda askerden gelenler okuma yazma bilmeyenlere öğretmeye çalışmaktadır. Kendisinin de okuma yazmayı böyle öğrendiğini vurgulayan Aliyar, köylerinde okuma yazma bilen birisinin çocukları okuttuğunu ancak para istemesinden dolayı bu eğitimi almakta bile güçlük çektiğini "…çocuklarınızı okutacağım dedi ama üç liraydı çocuk başı. Biz o üç lirayı veremedik de, anam dedi ki eğer kabul edersen ben size iki çift yün çorap örerim dedi. Kabul etti, ben gidip okudum" sözleriyle ifade etmiş ve daha sonra köylerine gelen eğitmenin yönlendirmesiyle kasabada ilkokula başladığını, yürüyerek gidip geldiklerini, çeşitli sıkıntılarla ilkokulu bitirdiğini belirtmiştir.

Anlatıda da görüldüğü gibi bu dönemlerde köy çocuklarının bırakın meslek tercihi yapmayı, ilkokulu okuma şansları bile neredeyse yoktur. Öğretmenlik ya da sağlık memurluğu ulaşabilecekleri tek meslek olarak görülmektedir. Zira başka bir meslek de bilmemektedirler: "Öğretmen bir gün ödev verdi bize. Ne olmak istiyorsunuz dedi, ben bir öğretmenlik biliyorum başka meslek de bilmiyorum" (Adalet). Dolayısıyla ilkokul öğretmenleri ve eğitmenler köy çocuklarının öğretmenliğe yönelmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Bu dönemlerde kasabalar da köy statüsünde kabul edilmektedir. Ancak Köy Enstitülerine karşı güven eksikliği ilk başlarda köylerdeki ağaların ya da varlıklı olanların çocuklarını bu okullara göndermek istememelerine yol açmıştır. Bununla

birlikte toprak ağaları zaten büyük oranda kasaba ya da kentlerde yaşamakta ve çocuklarını istedikleri okula gönderebilmektedir. Dolayısıyla köyün genelinde bir yoksulluktan bahsetmek mümkündür. Bu nedenle de köy enstitülerine büyük oranda yoksul çocuklar yönelmiştir.

> Kasabaya gitmek önemli değil, fakat orda durmak önemli. Nerde duracaksın? Kaydımı yaptırdım Gazipaşa ilkokuluna, orda zaten bir tane ilkokul vardı. Aralık ayına kadar gidiş geliş yaparak okuduk. Sabah gidip akşam geliyorduk, dokuz on kişi. Fakat soğuklar başlayınca gidemez olduk. Bir kaç kişi orda bir köyde kaldı. Kalamayanlar ara verdi, okula gidemedi. Fakat yine köyden (…) Mustafa denilen adam oraya göçtü. Köyden elde ettiği ürünleri orda satmak için orda bir dükkân açtı. Tuttuğu evin iki tane odasını bize verdi. Bizi böylece kurtardı. (Aliyar)

Bu yıllarda köy enstitüleri köy çocuklarının okuyabilmesi için neredeyse tek seçenektir. Köy ve kent ilkokullarında verilen eğitimde farklı müfredat izlenmesi köy çocuklarının daha sonra devam edecekleri okullarda başarılı olmalarının önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, çocukların sayıları oldukça az olan orta öğretime ulaşabilmeleri için kentlerde ev tutmaları ya da yatılı olarak okumaları gerekmektedir. Aldıkları eğitim yatılı okullara girmelerini güçleştirirken, kentlerde ev tutmaları ekonomik koşullarından dolayı neredeyse imkânsızdır. Dolayısıyla köy çocuklarının gidebilecekleri tek yer Köy Enstitüleri'dir.

Kadın öğretmenlerin mesleğe girişleri erkeklere göre çok daha büyük güçlükler içermektedir. Görüşülen kadın öğretmenlerin babalarının eğitim düzeyindeki farklılaşma hemen dikkatleri çekmektedir. Zira o dönemlerde kız çocuklarının okuması çok olağan bir durum değildir ve okula gidebilenler görece eğitimli ailelerden gelmektedir.

> Benim enstitüye girdiğim yıllarda kazalarda bile ortaokul yoktu. İlkokulu bitirdikten sonra kız çocuklarının okuması çok güçtü. Çünkü erkek çocukları pansiyonlara gidiyorlar, ev tutuyorlar, kalıyorlar, okuyabiliyorlar ama o yıllarda köyden bir kız çocuğunun gidip başka bir yerde okuması çok güçtü. Babam da köylerde öğretmen olduğu için belki köy enstitüleri olmasaydı ben de okuyamayacaktım, bunu açıkçası söylüyorum. Çünkü bir ilkokul öğretmenin ayrı bir yerde ev tutması, çocuğunu orada okutması herhâlde zor olurdu. Ben ilkokulu bitirdikten sonra köy enstitüsüne beni babam gönderdi. (Aygül)

Köylerinde bir ilkokul olması dolayısıyla ilkokulu bitirebildiğini belirten Adalet, ilkokul sonrası okumaya devam etmek istediğini ancak bu konuda çeşitli güçlükler yaşadığını şu sözlerle anlatmıştır.

> …öğretmen sonra bana geldi dedi ki sen en iyisi köy çocukları için köy Enstitüleri açıldı, orda beş sene okursun öğretmen olursun dedi. Bu benim aklımda kaldı. Sevinerek eve gittim. Ne o dedi anam, seviniyorsun. Böyle böyle ben okuyacağım, okul açılmış oraya gideceğim. Sen önce ekmek yapmasını öğren, (…) ondan sonra okumaya dedi. Yok, ben okuyacağım dedim. Ablaların okumadı da aç mı kaldı dedi. Babam

> geldi, babama şey yapıyorum. Ben okuyacağım filan. Ben gidip bir bakayım kadro nasıl filan beni oyalıyor, hiçbir şeye hayır demez babam. Gider gelir a kadro dolmuş seni alamıyorlar, vazgeç kızım diyor. Derken bir gün şubatın on ikisiydi, Muğla'dan bir kâğıt gelmiş gelsin yazılsın, orada okumaya gideceğim ya, bir sevindim.

Bununla birlikte kadınların başta öğretmenlik olmak üzere çeşitli mesleklere katılabilmelerinin sağlanması, modern cumhuriyetin "ilerici ve laik" yaklaşımı çerçevesinde modernleşme projesinin de bir parçasıdır. Örneğin Adem, bu dönemlerde yaşananları "özellikle kızları da almak istiyorlar. Maarif müdürü filan ayakta, Ankara onları sıkıştırıyor özellikle kız öğrenci bulun diye" biçiminde aktarmıştır.

Daha sonraki yıllarda da başka bir mesleği tercih etmek konusunda çok fazla seçenekleri olmayanların öğretmenliğe yöneldikleri anlatılarda dikkat çekmektedir.

> Benimki tesadüf oldu. Daha önce de bizim köyden Köy Enstitülerinde okuyanlar olmuş, fakat o bir kuşak. Sonra bir kopukluk olmuş, bir daha Hasanoğlan'a giden olmamış. Ben beşinci sınıftayken biri ya Hasanoğlan diye bir okul varmış, öğretmen olunuyormuş, imtihanla giriliyormuş dedi. Ben öğretmene söyledim. Öğretmen de ilgilendi, giriş formlarını buldu. O zaman form bulmak da zordu. Kendi el yazımızla formları çoğalttık. Biz ilçede yazılıya girdik. İki arkadaş kazandık. Ondan sonra mülakata girdik, ikimiz birden aynı köyden ilk defa biz başladık. Bizden sonra çok gelen oldu da, ilk biz başladık. Yani tesadüf oldu. Tesadüfen başladık yani. (Bedirhan)

> Bilinçli bir yönelme değil, o zaman köy okullarını bitirenlerin gidebileceği bir iki tane okul vardı. İşte bunlardan biri astsubay okulları diğeri de öğretmen okuluydu. Sınava girdik öğretmen okulunu kazandık ve böylece sınav sonunda öğrenci oldum. Yoksa bir mesleğe yöneltme yok, zorunlu bir giriş oldu. (Bahri)

Diğer yandan öğretmen çocuklarının sınavsız olarak öğretmen okullarına girebilmeleri öğretmen çocuklarının bu okullarda eğitim alabilmelerine olanak tanımıştır.

> Atatürk İlköğretmen Okulu köy enstitüsünden ilk öğretmen okullarına döndüğünde Hasanoğlan'da görev yapan öğretmenlerin çocuklarının okuması için bir ortaokul açılıyor. O ortaokula bizde gidiyoruz. (…) Biz on beş kişi mezun olduk bunların beş tanesi okul öğretmenlerinin çocuklarıydı. Bunları hemen Atatürk İlköğretmen okuluna aldılar. (…) Öğretmen çocukları kontenjandan giriyordu. (Bahtiyar)

Bu durum babası öğretmen olan kız öğrencilerin öğretmen okullarına yönelmelerinde bir etki yaratmış olmakla birlikte, 1970'li yıllarda da kız öğrencilerin okullara gidebilmesinde yaşanan güçlüğün devam ettiği anlatılarda yer almaktadır. Bu yıllarda öğretmenliğe başlayan Derya, öğretmen okuluna gitme aşamasında, daha doğrusu eğitimine devam edebilmesinde cinsiyetinden dolayı yaşadığı sorunları şu sözlerle anlatmıştır.

> Baba, sağlık meslek lisesinin başvuruları geldi, başvurayım dedim. Kızım, bize göre değil dedi. Sonra polislik geldi kızım bize göre değil dedi, öğretmenlik başvuruları şey yapınca o zaman öğretmen okulunda okumak şimdiki fen liselerine seçilir gibi, puanı

> yüksek olan öğrenciler öğretmen okuluna girebiliyordu. O zaman öğretmen okulu başvuruları gelince ben babama söylemeden oraya başvurdum. (Derya)

Bu yıllarda erkek çocukları ise birkaç kişi bir araya gelerek kasaba ve ilçelerde ev kiralamakta ve okullarına devam edebilmekte, fakat kız çocukları için böyle bir seçenek tercih edilmemektedir. Dolayısıyla kız çocukları için yatılı okullar, özellikle öğretmen okulları önemli bir seçenek olarak ortaya çıkmıştır.

> Bulunduğumuz kasabada lise bile yoktu, abim için ev tutuldu, okudu. Ablam yatılı sınava [girdi] öğretmen oldu. Ben de yine maddi imkânsızlıklardan dolayı bir de kız çocuklarını dışarı göndermediklerinden yatılı okudum, dört yıl aileden uzak okudum. Ailede çok fazla öğretmen var. Dayımlar öğretmen, teyzemler öğretmen, bölge fazla kırsal, üniversite yok, mahalle baskısı var. Bundan dolayı kızların okulda okuması çevreden çok fazla pozitif bakılmıyordu, ama annem ve babam okumaktan yana oldukları için bizi sürekli desteklediler. (Eylül)

Bu yıllarda öğretmenliğe başlayan Doğan, öğretmen okulunu "memleketine yakın olması" ve "kısa yoldan meslek edinmeye olanak tanıması" dolayısıyla tercih ettiğini vurgulamıştır. Bu nedenlerin diğer anlatılarda da sıkça vurgulandığı görülmektedir. Ailenin ekonomik koşullarının yetersiz olması çocuklarının geçimlerini sağlayabilmeleri için bir meslek edinmelerini zorunlu kılarken, bunun tek yolu, ulaşılabilir bir eğitim kurumu olan öğretmen okullarından geçmektedir. Eğitim talebinin artmasıyla birlikte ilçe ve kasabalardaki ortaokul sayısı artmış, ancak buralarda lise olmaması nedeniyle bir üst eğitim kurumuna devam edemeyen öğrenciler de öğretmen okullarına yönelmişlerdir. Lise eğitimi alması için mutlaka bir ilde okuması gerektiğini belirten Dilaver, hem "ekonomik koşullarının hem de gidip kalmanın" zor olması dolayısıyla sınava girerek öğretmen olmanın yolunu seçtiğini vurgulamaktadır.

Köy enstitüleri de dâhil olmak üzere 1970'li yıllara kadar öğretmen okullarına gidenlerin öğretmen olmaktan başka seçeneklerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Zira öğretmen okullarından mezun olanların üniversitelerin farklı bölümlerinde eğitim alabilmeleri için fark derslerini tamamlayarak genel lise mezunu olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla köy çocuklarının öğretmen olmalarına olanak tanıyan öğretmen okulları, onların farklı bir meslek edinmelerinin önünde bir engel de oluşturmaktadır. 1970-71 öğretim yılından itibaren öğretmen okullarında uygulanmaya başlanan yeni program içerisinde meslek derslerinin yanısıra normal lise müfredatının da yer alması bu okullardan mezun olanların diğer yükseköğretim programlarına yönelebilmelerine olanak tanımıştır.

1970'li yıllara gelindiğinde öğretmen olabilmek için lise ve dengi eğitimin yeterli görülmemesi nedeniyle gerekli yasal düzenlemelerle öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri sağlanmıştır. 14.06.1973 tarihli ve 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu" çerçevesinde öğretmen olabilmek için yükseköğrenimden mezun olmak zorunlu kılınmıştır. 1974 yılında çıkarılan 191 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı'na göre ilkokul öğretmeni olabilmek için iki yıllık yükseköğrenim programını bitirmek gerekmektedir. Bu amaçla iki yıllık "Eğitim Enstitüleri" kurulmuştur. 1976 yılında sayısı elli olan iki yıllık Eğitim Enstitülerinden 1980-1981 öğretim yılında on yedi adet kalmış ve bu eğitim kurumlarının adı 20 Temmuz 1982'de "Eğitim Yüksek Okulu" olarak değiştirilmiş, böylece öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (Akyüz, 2009, 383).

Daha önceki yıllarda olduğu gibi bu dönemde de eğitim talebindeki artışa paralel olarak öğretmen ihtiyacının her geçen gün artması çeşitli kaynaklardan öğretmen alınmasını beraberinde getirmiştir. "Mektupla Öğretim" gibi çeşitli yöntemler kullanılarak öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır. 1974 yılında Bakanlık bünyesinde kurulan "Mektupla Öğretim Merkezi" yoluyla "hızlandırılmış eğitim" uygulamalarıyla öğretmenler yetiştirilmiştir. Ancak sonraki yıllarda yaşanan gelişmeler hem eğitim sürecinin kısa sürmesine hem de kayıt yaptıran bazı öğrencilerin eğitim enstitülerinden ayrılmalarına neden olmuştur. Bu yıllarda mesleğe nasıl yöneldiğini anlatan Ege'nin sözleri yaşanan süreci özetlemektedir.

> Öğretmenliğe başlamadan önce askerlik kararı aldırdım, askere gidecektim. Bir gün tesadüfen ulusta bir arkadaşımla gezerken karşılaştık. Ondan sonra Çankırı'ya eğitim enstitüsüne kayıt yaptırdık. Fakat olaylar ciddi olarak hat safhadaydı. İşte 1979-80 yılları. … Olaylar oldu, ondan sonra bıraktık orayı. Dedim ki en güzeli askere gitmek, işte Ulus'ta (…) diye bir arkadaşımla karşılaştım. Hiç unutmam çünkü hayatımıza yön veren de o arkadaş oldu. Dedim ne yapıyorsun. Böyle böyle. Sen ne yapıyorsun? Dedim askere gideceğim. Niye dedi? Çünkü biliyor puanım falan da iyi lisede. Niye dedi. İşte ya dedim oraya gittik kayıt olduk. Sarpa sardı. Ortalık karıştı dedim. İşte onun [müdahalesiyle]. Oradan gittik kaydı aldık, buraya geldik. Kısa yoldan şey yapalım dedik. O şekilde başladık yani. (Ege)

Diğer yandan neredeyse her dönemde çok sayıda öğretmen ihtiyacının ortaya çıkması çok farklı alanlardan üniversite mezunlarının öğretmen olmalarına neden olmuştur. Bu sürece anlatılarda da yer verilmektedir.

> … Okul biter bitmez de evlendim. Beş yıl çalışmadım, görev yapmadım. Ama beşinci yılın sonunda bizden de zaten Fransızca öğretmeni almıyorlardı. Biz beklemek zorundaydık o zaman. Beklerken o dönemde bize bir şey doğdu, üniversite mezunları sınıf öğretmenliği yapabilir, hangi bölümden olursa olsun. 1993 yılında ben sınıf öğretmenliğine başvurdum ve kabul edildi. 10 Ocak 1994 yılında sınıf öğretmeni olarak göreve başladım. (Fazilet)

> Üniversite imtihanında on tane tercih yaptım, onuncu tercihim eğitim bilimleri fakültesiydi. Yeni bir bölüm açılmıştı. ...başta hukuk vardı, öğretmenlik düşündüğüm bir meslek değildi işin açıkçası. (…) Eğitim bilimleri fakültesi mezunlarına o zaman öğretmenlik hakkı tanıyorlardı. Öğretmenlik sertifikası aldığımız için. Kendimizi bir anda öğretmenliğin içinde bulduk. Hiç düşündüğüm meslek değildi diyebilirim. (Fahri)

> Ben zaten öğretmenlik okumadım, ben iktisat okudum. Ben mezun olduğum dönemde işsizlik sorunları vardı, kriz vardı, iş bulamadım, o arada zorunlu sekiz yıllık eğitime geçiliyordu ve lisans mezunlarını öğretmenliğe kabul ediyorlardı. Ben de kısa bir süre için öğretmenliğe gireceğimi düşünerek bundan yaralanarak öğretmenliğe başladım. (Ferit)

Öğretmenlerin, bu mesleği tercih etme nedenleri arasında ekonomik koşulların zorlaması dolayısıyla "kısa yoldan meslek sahibi olma" istekleri, çeşitli tesadüfler ve başka mesleklere ulaşamamak gibi nedenler daha fazla öne çıkmıştır. Görüşülen öğretmenlerden özellikle 1990'lı yıllarda göreve başlayanların öğretmenliği diğer mesleklere göre "küçümsemeleri" nedeniyle, mesleğe girişte çok istekli olmadıkları göze çarpmaktadır. Halk arasında sık sık tekrarlanan "hiçbir şey olamazsan öğretmen olursun" yaklaşımı görüşmelerde de sık sık tekrarlanmıştır. Özellikle öğretmen okullarının kapanmasıyla birlikte, geçmişte çok küçük yaşlardan itibaren mesleki değerlerle yetişen öğretmenlerin yerini daha çok başka bir mesleğe yönelemeyen ve bir iş edinmek amacıyla öğretmenliği tercih eden kişilerin almaya başladığı söylenebilir.

> …öğretmenliği biraz küçümsüyordum açıkçası. Görünen oydu. Öğretmenliğin çok değer görmediğini görüyordum. Ben değer veriyordum öğretmenlerime o ayrı. Parası az, değer gören saygın bir meslek değil. Daha yüksek şeyler düşünüyordum. Kariyerist bakıyordum açıkçası. (Feride)

Öğretmenliği idealist bir yaklaşımla tercih edenlerin anne ya da babalarının öğretmen olduğu ya da aile çevrelerinde örnek alacakları öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir.

> Bizim ailede öğretmen sayısı fazlaydı, özellikle anemin de öğretmen olması nedeniyle o çevrede bulunuyordum. Onların ortamında hem mesleği tanıdım hem de hoşuma gitti, bu şekilde başladım. (Evrim)

Doksanlı yıllarda üniversitelerin çeşitli bölümlerinden mezun olan öğrenciler "ya iş bulamazsam" kaygısıyla öğretmen olabilmenin yolunu açan pedagojik formasyon almaya yönelmişlerdir. Örneğin öğretmenliği hiç düşünmediğini vurgulayan Feray, aynı bölümden mezun arkadaşları böyle bir yönelime girdiği için formasyon almaya gittiğini, bu sayede mesleği tanıdığını ve öğretmenlik yapmaya karar verdiğini vurgulamaktadır.

2000 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlerin neredeyse tamamının mesleğe ekonomik nedenler dolayısıyla yöneldiği söylenebilir. Önceki dönemlerde olduğu gibi öğretmenlik büyük oranda yine alt sosyo-ekonomik koşullara sahip öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bunu ücretli olarak çalışan bir öğretmen aşağıdaki şekilde betimlemiştir.

> Öğretmenliği okuyan kesimler genelde fakir kesimler. Çoluk çocukla uğraşmak, öğrencilerle uğraşmak. Sonuçta öğretmenlik devlet işi, memurluk. Sabit bir işin oluyor. Belki ticaretle uğraşacak durumum olsa belki hiç yönelmezdim. Ben maddi koşulların da etkili olduğunu düşünüyorum öğretmenlik mesleğini seçmede. Yoksa yani zengin bir insanın kalkıp da öğretmenlik mesleğini yapabileceğine inanmıyorum. (Gültekin)

Diğer yandan işsizlik ve güvencesiz çalışma koşularının yarattığı ortam dolayısıyla daha önce yalnızca alt sosyo-ekonomik kesimlerin güvencesizlikten ve işsizlikten kaçınmak için garantili mesleklere yönelme eğilimlerini, görece ekonomik koşulları daha iyi olan kesimlerde de görmek mümkün. Bu anlamda öğretmenliğin tercih edilme nedenleri arasında sıralanan "devlet güvencesi" sağlaması, 2000 yılı sonrasında göreve başlayan öğretmenler tarafından da sıklıkla dile getirilmiştir.

> Mesleğe aslında yönelmemdeki en büyük faktör biraz ailemin ekonomik durumu, öyle söyleyim. (…) Dolayısıyla öğretmenleri görüyorsunuz daha rahat ve ekonomik seviyeleri yüksek. Herhalde benim zihnimde öğretmenlik ekonomik anlamda bulunduğu üzere daha iyi durumda olduğu için böyle bir düşüncem oldu. (…) Hatta benim babam memur, öğretmenlik noktasında değil de memurluk noktasında ısrar etmişti. (Güney)

> Öğretmen olmamın gerekçesi biraz da ailem oldu. Ben çiftçi bir ailenin çocuğuyum. Annem ev hanımı, babam zaten çiftçilik yapıyor. Bu süreçte hani meslek garanti olsun, devlet güvencesi olsun, atamalar rahat olsun bir de hani kısa yoldan meslek sahibi olmak için, bir de bizi çevrede aydınlatacak kişiler yoktu. (Gencay)

> …öğretmen olmak isterdim devlet memurluğu, devlet kapısı terimi vardır ya, böyle devlette çalışmak vardı ama benim aklımda öğretmenlik yoktu. Daha sonra puanlara göre tercih yaptığımda öğretmenlik kazandım ve orda okumaya başladım. (Göknur)

> …ama ailemin sosyo-ekonomik durumundan dolayı avukatlık filan bitirdiğimde büro açmam gerektiği, onda da maddi durumumuz yetmez diye hukuk istemedim. O zamanlar kurum avukatlığı filan bilmiyordum. Bir de beni korkutmuşlardı işte çok kalın kitapları var diye. O yüzden de biraz hukuktan vazgeçtim. Öğretmenlik daha ideal geldi.(Gönül)

İlköğretim ya da lise yıllarında öğretmenlerini örnek aldıkları için mesleğe yönelen öğretmenlerden de bahsedilebilir. Bu öğretmenlerin daha çok ilgi duydukları alanın öğretmenliğine yöneldikleri görülmektedir. Ancak yine de belirli bir alan öğretmenliğinin tercih edilmesinde bile atanma koşullarının öne çıktığını vurgulamak gerekir. "Türkçe öğretmenliğini tercih etmemin en büyük sebebi atamasının kolay olmasıydı" ifadesiyle neden bu alana yöneldiğini ifade eden Gökhan, mezun olmasına

yakın bir dönemde atamaların yarı yarıya düşmesinden dolayı büyük bir hayal kırıklığı yaşadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Yaşam Koşulları

Çeşitli mesleklerden insanların yaşam öyküleri toplumsal konumlarına ve yaşam koşullarına ilişkin bilgi verdiği gibi, anlatılan döneme ilişkin tarihsel ve toplumsal koşullara da ışık tutmaktadır. Diğer meslek elemanları gibi öğretmenlerin de geçmiş yıllardaki ücretleri/gelirleri hakkında bilgi elde etmek ve buradan yola çıkarak yaşam düzeyi hakkında akıl yürütmek mümkündür. Ancak böyle bir bilgilenmenin, öğretmenlerin ekonomik koşullarını ve yaşam biçimlerini anlamamıza yetmeyeceği açıktır. Öğretmenlerin içinde yer aldıkları tarihsel süreçte mevcut ekonomik koşulları nasıl deneyimlediklerine ancak onların yaşam öykülerine odaklanarak ulaşmak mümkündür. Bu nedenle bu araştırmada öğretmenlerin ekonomik koşulları ve yaşam standartları onların anlatılarına dayanarak ve mevcut bilgiler ışığında analiz edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin yaşam koşullarına ilişkin anlatıları, içinde yer aldıkları koşullar çerçevesinde şekillendiği gibi kendilerinin bu deneyimleri nasıl yaşadığı, yani kişisel tarihleri de bu anlatılara yön vermektedir. Zira aynı tarihsel dönemde bir öğretmen için elde ettiği gelir oldukça iyi olarak nitelenebilirken, bir başkası için sefillik olarak tanımlanabilmektedir. Ancak bu tanımlamaları mevcut koşullarla birlikte ele aldığımızda açıklığa kavuşmakta ve öğretmenlerin yaşam standartlarındaki değişim görülebilmektedir.

Analize konu olan 1945 sonrası Türkiye'sinde öğretmenlerin ekonomik koşulları ve yaşam standardına ilişkin değerlendirme yapabilmek için bu yıllardaki ekonomik koşullara ana hatlarıyla değinmek gerekir. II. Dünya savaşına girilmemesine rağmen hem kaynakların askeri alanlara aktarılması hem de üretimi gerçekleştirecek nüfusun silâhaltına alınması dolayısıyla üretimde meydana gelen daralmalarla birlikte savaş döneminde pek çok ekonomik sıkıntı yaşanmıştır (Boratav, 1998). Özellikle kentlerde yiyecek ve diğer gereksinimlerin karşılanmasındaki zorluklar bu yılların "kıtlık yılları" olarak tanımlanmasına neden olmuştur. Savaş yıllarında reel ücretlerin yarı yarıya düştüğünü belirten Makal'a (2007, 225) göre savaş sonrasındaki yükselmelere rağmen 1950 yılında bile 1938'deki seviyesine ulaşamamıştır.

Diğer yandan savaş sonrası dönem sermaye birikim sürecinin hız kazandığı, Marshall yardımlarıyla birlikte yatırımların arttığı yıllardır. Boratav (1998, 80) 1946-1953 döneminin sermaye birikimi ve büyüme bakımından Cumhuriyet tarihinin en elverişli dönemlerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu büyümeden hangi kesimlerin kazançlı çıktıkları konumuz açısından önem taşımaktadır. Zira yardım ve kredilerden yararlanan büyük toprak sahipleri ve ticaret sermayesi gelişirken, küçük toprak sahibi ya da topraksız köylüler ve ücretliler bu gelişmeden yeterince pay alamamışlardır.

Köylünün genel olarak yoksulluk içinde olduğu bu yıllarda, öğretmenlerin ekonomik koşullarının görece iyi olduğu belirtilebilirse de, onlardan çok farklı olduğu söylenemez. Kişisel bilgilerden anlaşılabileceği gibi öğretmenlerin büyük oranda alt sosyo-ekonomik koşullara sahip ailelere mensup oldukları, yine bu ailelerin büyük bölümünün köy ya da kasabalarda yaşadığını söyleyebiliriz. Dolayısıyla görüşülen öğretmenlerin büyük bölümü zaten çeşitli biçimlerde ekonomik olarak yoksul kesimlerden gelmektedir. Çok az sayıda kişinin babasının öğretmen ya da memur olduğu, büyük bir bölümünün ise çiftçi ve çeşitli iş kollarında çalışan işçilerden oluştuğu görülmektedir.

1948 yılına kadar ilkokul öğretmenleri maaşlarını il özel idarelerinden aldıkları için ücretlerin ödenmesinde çeşitli güçlükler yaşanmış, öğretmenlere maaşları zamanında ödenmemiştir. Köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler yirmi lira aylık ücretle ve gittikleri köylerde üretim faaliyetinde bulunmak suretiyle geçimlerini sağlayabilecekleri çeşitli araç ve gereçlerle görevlerine başlamaktadırlar. Ancak yaptıkları tarımsal üretimle kimi öğretmenler daha fazla gelir elde ederken, kimileri hiç gelir elde edememiştir. Öğretmenlerin bu döneme ilişkin anlatılarında aldıkları ücretlerin bir öğretmenin geçinmesi için yeterli olmadığı vurgusu öne çıkmaktadır.

> O zamanlar herhalde sonradan öğrendiğimize göre özel idareler veriyorlardı. Ücretliydi, maaş değildi. Sekiz ay sonra toptan üç yüz lira falan bir para aldık. Fakat o koşullar içerisinde köyde bile geçinemiyorduk. Çünkü şu bakımdan geçinemiyorduk. Ekonomik bakımdan zayıf olduğumuz için biz elimize geçen parayla elbisedir, yiyecek giyecek almaya çalışıyorduk. Pek iyi değildi başka gelir de olmayınca. (Aliyar)

> Benimki yirmi liraydı, öğretmen okulundan mezun olmuş bir öğretmenin maaşı altmış liraydı. Aynı okulda çalışıyorduk. Yalnız benim lojman hakkım vardı, onun yoktu. Bana biraz tarla verdiler ama benim tarlayı işleyecek halim yoktu. Birçok erkek arkadaş işlemişler. At verdiler, okuldan makina verdiler. Ondan sonra başka bir şey vermediler. Bir sene yirmi lirayla çalıştık. Hatta babam dedi ki, kızım böyle olmaz, yirmi lira nedir ki bu harçlık bile değil sana. (Adalet)

Öğretmenlerin gelirlerinin düşük olmasının yanısıra köylere gittiklerinde yaşayacakları evlerden, beslenmelerine kadar bir dizi sorunla karşılaştıklarını vurgulamak gerekir. 1950'li yıllara ilişkin anlatılarda bu durum rahatlıkla göze çarpmaktadır.

> Bana bir yer gösterdiler, yarısı ahır yarısı samanlık. Bir yer daha gösterdiler adam bir başkasını öldürmüş ceza evine düşmüş. Kafamdan geçiriyorum şimdi, olsun dedim, burayı dershane yaparım, şuraya çocukların getirdiği odunları koyarız. Benim duracağım yerde bir samanlık, yarısı oda yarısı samanlık olsun dedik, burayı da tamir ederiz. (Aliyar)

> Köyde bir bina buldular, oda değil de işte ahır gibi bir şeydi. Pencereleri büyüttüler. Bir kısmında ben oturdum, bir kısmında öğrenciler. Fakat sonra oraya da sığmadık. Sabahleyin yatağımı kaldırıyordum orada ders yapıyorduk. (Arif)

Öğretmenlerin yaşadıkları evler, Engels'in (1997) İngiltere'de Emekçi Sınıfların Durumu adlı eserinde sanayi devrimiyle birlikte 18. yüzyılın ikinci yarısında kentlerde yaşanan konut sıkıntısı dolayısıyla her mekânın, ahırların bile işçilere kiraya verilmesine ilişkin anlatılarını hatırlatmaktadır. Orada da eski evler, hatta ahırlar işçilere kiralanmakta ve işçiler sefalet içinde yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin köylerde yaşadıklarını sanayi devriminin başlangıcındaki işçilerle kıyaslamak mümkün değilmiş gibi görünse de, öğretmenlerin yaşam koşulları ve yaşadıkları evleri göz önüne aldığımızda benzer bir sefalet hemen dikkatleri çekmektedir.

Öğretmenlerin elde ettikleri gelirlerle yaşamlarını sürdürmede zorluk çekmelerinin temel nedenlerinden bir başkası da yoksul ailelerden geldikleri için gelir elde etmeye başladıktan sonra ailelerine çeşitli biçimlerde yardım etmek zorunda olmalarıdır.

> Yaşam koşullarımız şöyleydi. Köylüyüm. Ailem yoksul. Bütün doğu Anadolu köyleri yoksul köylerdi. Benim kardeşlerim, kayınlarım vardı, feodal yapıdan dolayı onları da okutmak durumunda kaldığımız için sıkıntı çekiyordum. İşte kardeşlerim okudu, kayınlarım okudu. Onları okuttuk yardımcı olduk. (Arif)

> Ben mesleğe girdiğim yıllarda öğretmenlerin çocuk sayısı fazlaydı. Bizim en fazla ek yükümüz ailelerimizle bakmakla ilgiliydi. Kardeşlerin okutulması, bakılması, askerliğe gönderilmesi, aileye harçlık verilmesi bu benim için aralıksız on yıl sürdü. Köylüye göre durum belki iyi, o da batıdaki köylü üretici gibi değil. Onların durumu belki bizden daha iyiydi. Serbest meslekler, doktorluk, avukatlık, dişçilik ve mühendislik gibi gelirleri bize göre çok çok iyiydi. Dışarıdan iş alabiliyorlardı. (Bahri)

1960'lı yıllar fordist üretim örgütlenmesi ve yaşam tarzıyla birlikte "sosyal devlet" uygulamalarının dünyanın pek çok bölgesinde hayata geçirildiği, eğitim ve sağlık alanında yapılan düzenlemelerle refahın görece arttığı bir dönemi ifade etmektedir. Bu anlamda çalışanların da mücadeleleriyle birlikte ücret ve yaşam

koşullarında çeşitli iyileştirmeler yaşanmıştır. Öğretmenlerin yaşam koşullarının önceki dönemlere göre daha iyi olduğu bir döneme girildiği söylenebilir. Bu yıllarda öğretmenlerin, özellikle de şehirlerdeki öğretmenlerin ekonomik açıdan sıkıntılar çektiğini belirten Bahri, yapılan eylemlerle birlikte dönemin koalisyon hükümetinin "olayları önlemek, güvenlik önlemi almak ama öğretmenleri bir ölçüde rahatlatmak için…" ücret artışına gittiğini "1963'de [maaşının] 340 liradan 449 liraya çıktığını" vurgulamaktadır. 1965 yılında Devlet Memurları Kanunu'nun çıkması ve sonrasında öğretmenlerin derece ve kademelerinde yapılan düzenlemelerle ekonomik koşullarında kısmi iyileşmeler yaşandığı vurgulanmalıdır. Ancak bu süreç de çok uzun sürmemiştir. Yine Bahri'nin anlatılarına göre yaklaşık beş yıl içinde maaşlara yapılan artış enflasyon karşısında erimiştir. Belirtilen rakamlarda farklılıklar olmakla birlikte öğretmenlerin aldığı maaşları reel ücretler üzerinden değerlendiren Aydın (1999, 94), 1950'den 1963 yılına gelindiğinde maaşların 225 liradan 215 liraya gerilediğini belirtmektedir. Günümüzle karşılaştırıldığında 1960'lı yıllarda paranın alım gücünün daha iyi olduğunu düşünen Bahri, "o zaman köylerde bir takım gıda maddeleri ucuzdu, yakıt ve su ücretsizdi. Ama sadece ücrete, maaşa dayalı gelir kaynağı olarak düşünürsek yüksek değildi ama görece iyiydi" ifadesiyle köydeki ekonomik durumunu ve yaşam koşullarını özetlemektedir.

> …üç yüz kırk lira ile işe başladım ben. (…) Ücretimiz yetiyordu ama bizim ihtiyacımız çok sınırlıydı. Şimdi köydesiniz, arasanız bile birçok şeyi satın alma olanağınız yok. Ancak depolanabilen, saklanabilen şeyleri alabiliyorsunuz. Ben Hakkâri'de çalışırken altı ay şehre gidemedim. Onun içinde önceden belli başlı temel gıda maddelerini satın alırdım. Maaşın kalanını da babama, köye gönderilmesini sağladım. (Bahri)

Diğer yandan köylerde yaşam koşullarının ağır olması para olsa bile bazı gıda maddelerinin satın alınamaması anlamına gelmektedir. Bunları ya kişinin kendisinin üretmesi ya da köylülerden temin etmesi gerekmektedir.

> Düşün ekmek yapmayı, yemek yapmayı bilmiyorsun. Çünkü yatılı da okudun sen, ailenin yanında da okumadın. Ailenin yanında okusan en azından bir çorba yapmayı bilirsin. Ekmek yok, yol yok, çarşı yok alacaksın. Orda kendinle baş başasın. Eğer ki köylülerle iyi ilişkiler kurduysan bir şekilde onlarla yardımlaşıyorsun. Eğer iyi ilişki kurmadıysan belki aç da kalabilirsin. Zaten sosyal yaşantı yok. (Derya)

Köylülerle karşılaştırıldığında en azından düzenli olarak ücret alan öğretmenin ekonomik durumunun, özellikle köylerdeki ekonomik koşulların zor olduğu yıllarda görece iyi olduğundan bahsedilebilir. Örneğin 1960'lı yıllarda köylülere göre ekonomik durumunu değerlendiren Bahtiyar, "O dönem o köyde en zengin ekonomik yönden bizdik. Paranın alım düzeyi çok yüksekti. Ben dört yüz lira maaş alıyordum o

dönemlerde. Yüz, yüz elli lirasını anamlara gönderiyordum. Gerisi bana çok yetiyordu." ifadesiyle köy içindeki ekonomik konumuna ışık tutmaktadır. Ancak daha önce de vurgulandığı gibi köylerde temel ihtiyaçların karşılanması dışında çok fazla para harcanmaması ve sosyal yaşantının oldukça kısıtlı olması böyle bir değerlendirmeye yol açabilmektedir. Ekonomik olarak iyi olduğunu düşünmekle ve "gezme"yi sevdiğini vurgulamakla birlikte Bahtiyar, bulunduğu yörede turistik pek çok gezi alanı olmasına rağmen en yakın yerlere bile gidemediğini belirtmektedir.

> Gezme işi bir kültür işi tabi, biz o kültürü çok şey yapamadık. Ona üzülürüm. Ben orda görev yapmama rağmen Fethiye'yi görmedik. O zaman Alanya, Antalya'nın en gelişmiş kentiydi. Bütün otobüsle Antalya'dan sonra Alanya'ya giderlerdi ben Alanya'yı görmedim o dönem. Bunu herkes yapamıyor. (Bahtiyar)

Diğer yandan kimi öğretmenler bu durumu "ufkun kapalılığı"na bağlayarak açıklamaktadır. Örneğin köydeki yaşamına ilişkin anlatısında,

> Bir görgün de yok, bilgin de yok. Gitmişsin işte küçükken çıkmışsın ailenden, gene gidiyorsun küçük yere, ufkun açık değil. Gidiyorsun gene orda ufkun açılacak bir yer değil, yaşamayı sen ne biliyorsun ki, sadece bildiğin yemek içmek, eşinle iyi anlaşmak. İşte bir de öğretmen arkadaşına ev oturmasına gidip gelmek.

ifadelerini kullanan Derya, yaşama dair tahayyüllerini "Bir de biz istedik ki küçük yerde çalışırken evimiz olsun istedik. Bir kışlık bir de yazlık ayakkabı olunca daha iyisi yoktu. Ankara'ya geldikten sonra ufkun açılıyor. Ankara'ya geldikten sonra ufkumuz açıldı." sözleriyle açıklamaktadır.

Görüşmelerde öğretmenlerin çalışma sürelerinin belirli bir dönemini köylerde geçirmeleri ve orada yaşamalarından dolayı aldıkları ücretin kendilerine yettiğine ilişkin bir vurgu öne çıkmaktadır. 1990'lı yıllara kadar ilköğretim öğretmenlerinin büyük bir kısmının mesleklerine ilk olarak köylerde başladığını göz önüne alarak anlatılarda öne çıkan bu eğilimi köydeki yaşamla birlikte ele almak gerekir. Çünkü öğretmenlerin köylerde zaten aldıkları maaşları harcayacakları çok fazla bir yer yoktur ve temel ihtiyaçlarının çoğunu köyden karşılamaktadır. Kimi zaman yolların kapanması gibi nedenlerle aylarca köylerden çıkamamaktadırlar.

> Biz köyde olduğumuz için böyle bir problem yoktu. Bir de köyde durumun daha iyi oluyor. İşte yumurta alıyorsun ucuza alıyorsun veya bedava alıyorsun, yoğurt geliyor. O yüzden o tip sıkıntıları çekmedik yani. Ama istediğimiz kadar da ihtiyaçlarımızı gideremiyorduk. (Arif)

> Köyde çalıştığın için yol, su ücreti ödemiyorsun, elektrik de ödemiyorduk. İlk zamanlar aydınlanma bile tüp ya da gaz lambasıyla sağlanıyordu. Alınan ücrete gelince mesleğe başladığımız yıllarda ücret tabi daha iyiydi. Kendi geçimimizi sağladığımız gibi bir miktar aileye gönderdiğimiz de oluyordu. Sonrasında memlekete geldikten sonra

> çalıştığımız köylerde bazı yiyecek içecekleri, işte ne biliyim süt gibi köylüler getirirlerdi. Biz onlara yardım ettiğimizde, bir şeyler yaptığımızda boş göndermezlerdi. (Doğan)

> …o zamanlar aldığımız parayı kullanacak yer bulamıyorduk. İmkânlarımız kısıtlıydı. Kardeşlerimizi destekliyorduk, biriktirme şansımız olmadı. Kendime kullanamadım, tatile gitmek, gezmek için kullanmak istedim, ancak çevremde ihtiyacı olanlar olduğu için onlara vermek zorunda kaldım. (Eylül)

Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri ve "köy kalkınması"na örnek olabilmeleri için kendilerine verilen arazi ve üretim araçlarıyla üretim yaptıkları ve bu üretimden miktarı değişmekle birlikte gelir sağladıkları belirtilmişti. Daha sonra bu uygulama kaldırılmıştır. Ancak köyde yaşayan öğretmenlerin ya ailelerinden kalan arazilerde çeşitli biçimlerde üretim faaliyetlerine devam ettikleri ya da köylülerle ortak olarak çeşitli tarımsal faaliyetlerde bulundukları anlatılarda yer almaktadır. Bunun temel nedeni yaşanılan ekonomik sıkıntılar olmakla birlikte, buna ek olarak öğretmenlerin çocuklarının okul ihtiyacı ve diğer nedenlerle kente gittiklerinde daha rahat bir yaşam sürme kaygısıdır. Zira öğretmenlerin aldıkları maaşlarla kentlerde yaşamlarını sürdürmeleri neredeyse imkânsızdır. Bu durum aynı zamanda kentte öğretmenlik yapmaya yönelik bir korkunun da oluşmasına neden olmaktadır. Uzun yıllar kente taşınmayı göze alamadıklarını belirten Doğan, yaşadıkları durumu "çünkü tek maaşla köyde geçinmekte bile zorlanıyorduk" sözleriyle ifade etmiştir.

Kente gelmek köyde yaşayan öğretmenlerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde yaşayacakları bir süreç olarak değerlendirilmekte ve bu sürece hazırlık yapılmaktadır. Kente geldiklerinde sıkıntı yaşamamak için gelmeden önce ev almak neredeyse öğretmenlerin temel yönelimleri arasındadır ve bunu sağlamak için köylerde gelir getiren çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Örneğin kooperatif aracılığıyla bir ev sahibi olabilmek için köyde yaptığı ek işleri ve yaşadığı sıkıntıları Doğan şöyle dile getirmiştir.

> Köyde zaten kooperatif ödemeleri ne varken, onları ödeyebilmek için bazen köylülerle mercimek, nohut ektiğimiz oluyordu ortaklaşa. Oradan bir gelir sağlıyorduk. Onun dışında öyle büyük çaplı hayvancılık ne yapmadık ama işte tavuk, hindi gibi kümes hayvanları besleyip hem etinden, yumurtasından faydalanabiliyorduk hem de zaman zaman satıp gelir sağlıyorduk. (Doğan)

"Yaşam koşullarımız hiç güzel değildi. Yani istediğin birçok şeyi alamıyordun. Geçimini bile zor sağlıyordun" ifadesiyle köydeki yaşamlarında zorlandığını ifade eden Defne, eşinin bu nedenle köyde çeşitli ek işler yaptığını vurgulamaktadır:

> Pamuk ekti. Kendi köyünde babasının tarlaları vardı, onları ekti. Zaten orda hayatımız olmasaydı belki daha zor durumda olurduk. Orda kayınpederin tarlalarını icar diyorlar. İcara aldık, orda beş sene falan pamuk ektik, burada işte bir eve girdik, kooperatif evine hala da uğraşıyoruz, tam yapılı değil, her sene bir yerini yaptırıp hala uğraşıyoruz. (Defne)

Diğer yandan öğretmenlerin köylerde çalışıyor olmaları yaşam standardındaki düşmenin de temel nedenlerindendir. Hem barınma imkânlarının hem de yaşam koşullarının çok iyi olmadığı gözlenmektedir. 1970'li yıllara gelindiğinde de İç Anadolu'da bir öğretmenin yaşam koşulları neredeyse 1950'li yıllarla hemen hemen aynıdır.

> …oralarda elektrik yok, su yok, çeşmeden su geliyor, gaz lambasıyla oturuyoruz. İlçeye gitmek için taşıt yok. Kaç kilometreydi bilmiyorum, maaş günlerinde ayın ilk Cuma günü toplantı yapılırdı, biz oraya kışta kıyamette yürüyerek gidiyorduk. (Duygu)

> …bir lojman verdiler bize iki taraflı daire şeklinde, köyün dışında köy toprak damlı, suyu yok, bir ortak kullanım kuyusu vardı. Hem hayvanlar içer hem biz kovayla su çekerdik. Ulaşım aracı yok. Nahiyeden gelen kamyonlar olurdu. Bazen şehre gitmek için ona binerdik. Çok acil durumlarda da atla giderdik. (Defne)

Kentlerde ihtiyaç duyulan öğretmen sayısında önceki yıllara göre bir artış yaşandığından bahsedilebilir. 1950'li yıllarla birlikte sanayileşmenin ve kentlere göçün artması okul ve öğretmen ihtiyacına neden olmuştur. Ancak daha önce vurgulandığı gibi öğretmenlerin eğer çeşitli mazeretleri yoksa kente gelmeleri bir hayli zordur. Özellikle ilkokul öğretmenleri kente gelebilmek için yıllarca sıra beklemektedir.

> 1974'de öğretmen oldum, seksen dörtte biz hala ücra bir köydeyiz. Gelemiyoruz Ankara'ya, sıraya girdik, tam sıramız geldi derken ihtilal oldu. Ankara'da sıramız iptal edildi. Ondan sonra biz Tokat'ın bir beldesinde çalıştık. Gene gelemiyoruz. İkimiz de öğretmen olduğumuz için küçük yere nikâhlandık. Sanki o küçük yerde çalışmak zorundayız. Gene Tokat'ın bir beldesinde çalıştık. Beş altı senede orda çalıştık. Ondan sonra Ankara'ya tayin istedik artık. Şeyler değişti. Küçük yerde çalışma şeyimiz bitti artık. Ondan sonra biz geldik Ankara'ya. İlk geldiğimizde gece kondu bölgesine verdiler. Gece kondu bölgesinde orda çalışmaya başladık, derken sıralı okullara geldik sonra oradan emekli olduk. (Derya)

Kent yaşamının öğretmenler için yarattığı sıkıntılar pek çok anlatıda çeşitli biçimlerde dillendirilmektedir. Ücretlerin ve alım gücünün görece yüksek olduğu 1965 yılında kente tayini çıkan Arif, kente gelmesiyle birlikte ekonomik sıkıntılarının başlamasını "şimdi yaşam koşulları pekiyi değildi. Bütün öğretmenlerin memurların iyi değildi. İkinci bir iş yapanlar hariç normal maaşla geçinenler yeterli değildi. Ben çocukları okutuyordum, ev kirasını veriyordum…" sözleriyle dile getirmektedir. Ancak öğretmen olmanın verdiği "meslek ideolojisi" ek iş yapmasını da engellemektedir: "Şimdi ikinci bir iş yapmak için öğretmenlikte o dönem biraz

olumsuz karşılanıyordu. Öğretmen nasıl çalışır. Bir havası vardı öğretmenlerin" (Arif). Fakat yaşanan ekonomik sıkıntılar nedeniyle zaten bir şekilde köylerde ek iş yapmaya başlayan öğretmenlerin özellikle kente taşınmasıyla birlikte bu arayışları daha fazla artmış ve farklı bir biçimde devam etmiştir. Sağlık raporu alarak 1970'lerde büyük bir kentte öğretmenliğe başlayan Beyza, ekonomik sıkıntılardan kurtulmak için neler yaptığını şu sözlerle ifade etmiştir.

> …ekonomik yönden ben biraz rahatladım. İyileşti demem için sadece öğretmenlik yaparak değil, mesleğimi yaparak değil, özel ders verdim, el işi yaptım. Ortaokullara seçmeli derslere gittim. Her sene bir okul yetmediyse yakındaki bir okula da gittim. Ancak o zaman eh idare eder dedim. Yoksa benim aldığım maaşım sadece kiramı karşılıyordu. Ek işler yaptığım için eh idare ettim. Maaş olarak baktığımızda, maaşımı alıyordum içinden kuruşunu almadan postalıyordum ev sahibine. Diğerlerini hani ek dersler ders ücreti oluyordu, onu veriyorlardı. Evde özel ders veriyordum. El işi yapıyordum. Diyelim ki çocuklara arkadaşların öğrettiği folklorun kıyafetlerini bana diktiriyorlardı. Ben dikiyordum. Bir öğretmenin devlet tarafından meslek olarak aldığı bir para değil. (Beyza)

1965-70 döneminde yaşanan göreli refah artışı 1970'lerin sonlarında önemli ölçüde bozulmuş, yaşanılan ekonomik krizle birlikte ücretlilerin alım gücü büyük oranda düşmüştür. 1980 yılında Dünya Bankası Türkiye Raporu'nda da vurgulandığı gibi, sermaye birikim sürecindeki istikrar 1971'den itibaren bozulmaya başlamış, sınıf mücadelesinin yoğunluğu artmıştır (Topak, 2012, 208). Bu yıllarda öğretmenlerin maaşlarında artışlar yapılmasına rağmen alım gücü önemli ölçüde düşmüştür. Öğretmen maaşlarının çeşitli yıllardaki değişimini maaşla alınabilecek cumhuriyet altınına göre değerlendiren Aydın (1999, 111), 1965 yılında bir öğretmenin maaşıyla 28,6 adet cumhuriyet altını alınabildiğini, ancak 1980 yılında bu rakamın 1,5 altına kadar düştüğünü vurgulamaktadır. 1980 yılı öğretmen maaşlarının altın karşısında en fazla değer kaybettiği yıldır. 1980'lerin sonlarına doğru öğretmen maaşlarına yapılan artışlar da alım gücünde fazla bir artışa yol açamamıştır. 1980'lerin sonlarında göreve başlayan Eren, öğretmenlere vaadedilen ve maaşında yaşanan artışı şöyle ifade etmektedir:

> Özal göreve yeni başlayan bir öğretmenin yüz beş bin lira maaş alacağını söylüyordu. Köye gittiğimizde maaşımız seksen beş bin liraydı. Bir hayal kırıklığı oldu ama o zaman ki koşullara göre iyiydi. Mesela babam da devlet memuruydu. Hasta bakıcıydı, O altmış bin lira alıyordu. Aradaki yirmi beş bin lira küçümsenecek bir fark değildi. Tabi o zamanlar bugün ki gibi ek ders yoktu. Almazdık bile, çünkü ek ders çok cüzi bir ücretti. Bekâr olduğumuz için de temel ihtiyaçlarımızı karşılayabiliyorduk. (Eren)

1990 yılında neredeyse bir milyona yaklaşan öğretmen maaşıyla ancak 4,4 adet cumhuriyet altını alınabilmektedir (Aydın, 1999, 101). Bu yıllarda kente taşınan Doğan,

> …şehre gelince çok daha zorlandık. Kooperatiften aldığımız ev olmasaydı zaten geçinebilmemiz mümkün değildi. Çocuklar liseye gidiyor. Ne var ne yok kooperatife yatırdığımız için evde doğru düzgün eşya bile yok. Zaten şehre taşındıktan sonra hanım çalışmaya başladı. Ancak öyle geçimimizi sağladık. Yoksa bizim meslekte öyle maddi olarak bir Türkiye elektrik kurumundaki gibi veya bir belediyedeki gibi yüksek meblağ alınmıyordu.

ifadeleriyle bu yıllarda yaşadıkları ekonomik sıkıntılara dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin gelirleri ve yaşam koşullarına ilişkin ifadelerinde, diğer meslek gruplarıyla ilgili karşılaştırmalarında genellikle profesyonel meslek elemanlarıyla karşılaştırma yapmadıkları, onları, kendilerine göre çok daha iyi durumda tanımladıkları görülmektedir.

> …doktorlara, avukatlara benzemediğimiz gibi, biz söylüyorum sağlık memuru ve hemşirelere de benzemiyorduk. Onlarla kıyasladığımızda bize yetecek bir para değildi tabi ki. Onların bizimle yaşamları aynı alanda yaşamlarına baktığınızda onlar bizden çok daha iyiydiler. Biz zaten avukat ya da doktorla bir arada çalışmadık. Ancak bizim vereceğimiz örnek bunlar, hemşireler, sağlık memurları ya da askerler. Askerlerin bize göre yaşamları inanılmaz üst düzeydeydi. (Beyza)

Anlatılarda öğretmenlerin hayatlarını köylerde geçirdikleri dönemlere ilişkin değerlendirmelerde genellikle diğer meslek grupları, hatta şehir yaşantısı ve ekonomik duruma ilişkin çok fazla bilgi sahibi olmadıkları vurgusu öne çıkmaktadır. Gerçi ilk dönem öğretmenlerin özellikle "işin para tarafını düşünmedik" (Adem) vurgusuyla belirttikleri gibi "para" ve ücret konusunda konuşmaktan kaçınmaları da böyle bir değerlendirmeye yol açabilmektedir. Bu çerçevede, örneğin Adalet, "hiç haberimiz yoktu ki biz köy öğretmeni olduğumuz için bir doktor ne kadar alır, bir hemşire ne kadar alır hiç haberim yoktu ve hiç kıyaslamadım." ifadelerini kullanmaktadır. Yaşam standartlarına ilişkin olarak diğer çalışanlarla karşılaştırma yapan öğretmenlerin ise daha çok sendikalı işçiler ve diğer memurlarla karşılaştırma yapmaları dikkat çekmektedir.

> Şimdi sendikalı işçilere göre bakarsan bizden daha iyiydi. Bir avukat, doktor onların ücretleri bizden çok daha iyiydi. Ama sendikasız işçiler, mevsimlik işçiler filan düşünürseniz biz onlardan daha iyiydik. (…) Hatta aynı statüde olup da biri memur kadrosunda olup da diğeri işçi kadrosunda olan farklı para alıyorlardı. Bazen işçi müdürünün iki katı para alıyordu. Bu durum biraz ciddi biraz şaka bazen espiri konusu da oluyordu. (Dilaver)

1970'li yıllara ait olan bu karşılaştırma, işçilerin çeşitli mücadeleler sonucu elde ettikleri yüksek ücretlerin pek çok memurdan daha iyi olduğu yıllardır.

> Biraz belediyede çalışan memurlarla benzerliğimiz var. Onun dışında diğer kurumlarda çalışan memurlar da birçok ek ödemeden yararlandıkları için bizden daha iyi maaş alıyorlar. Hemşirelerle kısmen benzerlikler var. (Eren)

Günümüzde çalışmaya devam eden öğretmenlerin yine çeşitli biçimlerde ekonomik olarak sıkıntı çektikleri görülmektedir. Otuz altı yıldır öğretmenlik yapan Eylül,

> Şu anda yiyecekten başka bir şey düşünemiyoruz. Yaşamak için, verimli olmak için sağlıklı olmak gerekiyor. Faturaları karşılıyoruz. Kendine, giyimine bir şey ayıramıyorsun. Bir tiyatroya gitmeye kalkıyorsun. Özel tiyatro otuz lira ona vereceğime başka bir şey alayım diyorsun. Bu sene ben hiç tiyatroya gitmedim örneğin. Ne yapıyorsun tamamen sanal bir çerçeveye giriyorsun, biraz da çevrene küsüyorsun, deli gibi çalışıyorsun ama para eline geçmeden banka kredilerine, şuraya buraya gidiyor. Bir yere gidip oturamıyorsun, arkadaşlarınla istediğin ortamda görüşemiyorsun, para harcayamıyorsun, giderek çerçeven daralıyor kısacası. Bugün öğretmenler içerisinde eşlerden ya da aileden bir geliri yoksa bütün öğretmenler bana göre gözlemlediğim kadarıyla çerçevesi giderek daralıyor.

sözleriyle yaşam alanındaki daralmayı ayrıntılarıyla betimlemektedir. Yine deneyimli bir başka öğretmen "ben bilirim öğretmenler odasında çay bile ısmarlayamayan öğretmenler vardı. Bu çok acı bir şey yani. Üstüne başına sene başında aldığı bir takımla seneyi geçiren öğretmenler vardı. Bir de düşünün bunun yanısıra çocuğu varsa ve de okuyorsa tabii ekonomik olarak gerçekten büyük sıkıntı yaşıyorlar" (Ezgi) ifadeleriyle öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarına dikkat çekmektedir. Alınan ücret, yaşam koşulları oturulan evi, çevreyi, yapılan faaliyetlerin de çerçevesini çizmektedir.

> Ortalama bir insanın yaptıklarını yapamıyorsunuz. Araba sizin için bir lüks oluyor. Büyük şehirde orta sınıfın yaşadığı bir semtte yaşayamıyorsunuz. Diyelim ya şehir merkezinin dışında uydu kentlerden birinde ya da gecekondulara yakın bir yerde yaşayacaksınız. Diyelim Ankara'da bir Çankaya'da, Dikmen'de, Çukurambar'da, Ümitköy'de hiç yaşayamazsınız. Standardınız daha çok gecekondulara yakın ya da uydu kentlerde bir yerde kendinizi tanımlıyorsunuz. (Ferit)

> Ben çocuğum üzerine düşünüyorum. Ben çocuğumu rahatlıkla bir spora yönlendirmek, onu haftanın iki üç günü düzenli spora götürmek isterim, yüzmesini isterim. Bir müzik aleti almasını, haftanın bir günü oraya gitmesini isterim. Yüzme kursu için gidiyorsunuz, en ucuz yüzme kursu aylık yüzelli lira. Bir müzik çalışmasına götüreceksiniz yüz lira. Halk eğitimlere götürseniz randımanlı değil, çok kalabalık sınıflar. İyi bir eğitim alsa iki üç kişilik ya da birebir eğitim almasını isterim. Sinemaya gitmesini, tiyatroya gitmesini isterim. Her hafta bir oyuna gitmesini isterim. Ama bir oyuna gitsek üç kişiyiz evde oturup izliyoruz. Gidemiyoruz, o zaman evde kapalı kalıyoruz. Ondan sonra çocuğa bilgisayardan uzak dur diyoruz. Tek meşguliyetimiz belki kitap okumak. Televizyonlar var, onların durumu da belli, bizi memnun edecek bir şey yok yani. (Feride)

Öğretmenlerin ekonomik durumları ve yaşam koşullarının diğer çalışanlarla karşılaştırılmasına bazı ek giderlerin de dâhil edilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin meslekleri gereği harcama yapmaları gereken bazı faaliyetler vardır. Zira pek çok anlatıda vurgulandığı gibi öğretmenlerin bu faaliyetlere para ve zaman ayır(a)maması aynı zamanda bir "ufuk" daralmasına neden olmaktadır.

> … asgari ücretle çalışan bir insandan da farklıyız. Ancak öğretmen olmanın getirdiği şeyler var. Siz bir öğretmen olarak kendinizi geliştirebilmek için kitap almak zorundasınız. Bir kitap yirmi lira, iki kitap alsanız kırk lira. Şimdi bir kiraya beş yüz, altı yüz lira verirken siz o zaman o kitap konusunda bir öğretmen olarak onları ertelemek zorundasınız. Aslında öğretmenliğin getirdiği ek şeyleri yapabilmek için o maaşı harcamak zorundasınız. Dolayısıyla ortada bir şey kalmıyor. O anlamda yetmiyor. Ama kendiniz bir köye hapsederseniz, kendinizi geliştirmezseniz. Orada uzun yıllar görev yaparsanız belki o zaman size yetecektir. (Güney)

Yaşam koşullarında yaşanan sıkıntılara ait anlatıların daha çok eşi çalışmayan ya da evlenmemiş olan öğretmenlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Çünkü tek bir öğretmen maaşının bırakın bir ailenin yaşamında beklentilere karşılık vermeyi, temel ihtiyaçların karşılanmasına bile yetmediğini, tek başına yaşayanların bile bazı ihtiyaçlarını karşılamakta güçlük çektiklerini bazı öğretmenler ifade etmiştir.

> Büyük bir şehirde, Ankara'da kazandıklarımın yarısı neredeyse, en az beşte biri kiraya gidiyor, yine bir onun yarısı kadar diğer yakıt vesaireye gidiyor. Neredeyse kazandığımızın yarsına yakını çok temel ihtiyaçlara gidiyor. Geri kalanı işte kitaba ayırabiliyorsunuz. İşte bazen dışarıda bir yerlerde oturup bir şeyler yapabiliyorsunuz, çok ender sinemaya gidiyorum. Aslına çok dışarı gidebilme, sözgelimi bir tatil yapabilme, kafayı dinlendirebilme, ekstra bir şeylere girme imkânımız ve şartlarımız yok. Ben bekâr olarak ancak ucu ucuna geçinebiliyorum. (Ferit)

> Bir sinemaya gittiğimiz zaman bile, birkaç defa gittiğimiz zaman bile düşünebiliyoruz. Bu hafta gitmeli miyim, işte evde mi film izlesem, sinemaya gitmesem mi diye düşünüyorum. İşte her tarafta gezip her tarafta yemek yiyemiyoruz yapsak bile düşünerek gitmek zorunda kalıyoruz. (Gamze)

> Öğretmen maaşı aslında ilk başladığım yıl düşündüğümüzde çok değildi ama bazı şeyleri karşılayabiliyorduk. Ama süreç içerisinde ben gördüm ki öğretmen maaşı size yaşamınızı sürdürmenizi sağlamıyor. Benim eşim şu anda çalışmıyor. Araba, ev ve tatil noktasında biz yokuz. Ha ek işler yapmak için uğraşıyoruz, yapıyoruz da zaten. Daha önceleri özel ders verdim. Şu anda yapmıyorum ama ek olarak dershanede çalıştım. Milli Eğitimle birlikte dershanede de çalıştım. Çünkü aldığınız maaşın büyük bir kısmı kiraya gidiyor. Sizin geriye kalan kısımla siz evi arabayı ve diğerlerini yapamıyorsunuz. Ha ailenizde bir şeyler varsa alabilirsiniz ama biz o konuda dezavantajlı olduğumuz için yapamadık. (Güney)

Evli ve eşi çalışan öğretmenlerin gelir, dolayısıyla yaşam koşullarının diğer öğretmenlere göre daha iyi olduğunu vurgulamak gerekir. Ancak her iki eş de öğretmense ve ek olarak başka işler yapmıyorlarsa yine ekonomik olarak çeşitli sıkıntılar yaşadıkları anlatılarda yer almaktadır.

> Her şeyi düşünerek alıyorsunuz. Rahat harcama yapamıyorsunuz. Eşim de öğretmen olduğu halde yetiştirmek için zorluk çektiğimiz dönemler oluyor. Üstelik ev kirası vermiyoruz. (…) yani bu ücretle yaşamımızı sürdürmek zor. Ücretler çok yeterli değil. Biz başka bir iş yapmıyoruz ama dershane falan olsa iyi olur. Birçok arkadaş dershanelerde çalışıyor. Ben zaman bulamıyorum. Ders versek iyi olur. Özel dersin büyük bir getirisi var. Bir de böyle şeylere fazla ilgilenmediğim için dershane işlerine yönelmek filan zor geliyor. (Feray)

Yaşam koşullarındaki değişimi eşinden boşanmış bir öğretmen çok daha çarpıcı bir biçimde vurgulamaktadır.

> Şimdi iki kişi çalışırsanız karı koca, birinin de maaşı daha iyiyse öğretmenlikte idare edilebilir. Önceden daha iyiydi. Şimdi ben eşimden ayrıldım. Yalnız oturmam imkânsız. Ablamla oturuyorum, ben bir de kızım var. Onun ihtiyaçları var, evin ihtiyaçları var, kira vermiyorum buna rağmen kızıma bir tatil yaptırayım onu bir dershaneye göndereyim, evet yapıyorum ama kıt kanaat. Kendimden feragat etmek zorunda kalıyorum. İşte çok yoğun kitap almak istiyorum fakat sahafları dolaşmak zorunda kalıyorum. Bulabildiklerimi almak zorunda kalıyorum. Koşullar zor. Çevrenizde iyi yaşam koşullarını gördüğünüz zaman siz de öyle yaşamak, insan gibi yaşamak istiyorsunuz, insan gibi alışveriş yapmak istiyorsunuz. (Feride)

Eşlerden birisinin yüksek ücret alan bir işte çalışması ya da ailelerin ekonomik koşullarının iyi olması hem yaşam koşullarını hem de yapılan faaliyetleri büyük ölçüde değiştirebilmektedir. Bu durum aynı zamanda öğretmenler arası bir ayrışmayı da göstermektedir.

> Benim yetiyor ama eşimin maddi geliri hayli yüksek, eğer onun geliri olmazsa bizim yaşam standardımızın böyle olma ihtimali hiç yok. Bir de bekârlıktan olan… Eşimin de benim de mal varlığımız var. Eğer bu tarz bir şeyler olmasa koşullar diğer yaşayan insanlardan farklı olmaz. (Evrim)

> Ben asker eşi olduğum için ben destekliyorum. Ama iki öğretmen arkadaş bizim yaşam koşullarımıza, standartlarımıza yetişemez diyorum. Ben sadece desteklemek, aileyi geçindirmek adına. Ben asker eşi olduğum için biliyorsunuz bizim diğerlerine göre maddi imkânlarımız daha fazlaydı. Kamp olsun, diğer imkânlar olsun çok faydalandık. Bir öğretmen evine gitsen beş yıldızlı otel fiyatı alıyorlar, o nedenle biz öğretmen evlerini hiç kullanamadık. (Fazilet)

Bu durumun 1980'lerde de farklı olduğu söylenemez. Bu yıllarda eşi bankada memur olarak çalışan bir öğretmen durumu özetlemektedir.

> …eşim bankada çalıştığı için benim ekonomik durumum diğer arkadaşlara göre iyiydi. Benim iki katım maaş alıyordu eşim. En az haftada bir tiyatroya sinemaya gidiyorduk. Dışarıda yemekler oluyordu, oralara katılıyorduk. Hem bizim öğretmen arkadaşlarla birlikte gittiğimiz yerler vardı. Yani ben kişi olarak biraz eş durumundan dolayı durumum daha iyiydi. (...) üç maaş alan bir aile konumundaydım. Ben bin lira alırken eşim iki bin lira maaş alıyordu. Arada bir ikramiye alıyordu. İş bankasında memurdu. Ekonomik olarak bizden çok iyiydi koşulları. (Dilaver)

Ücretli olarak çalışan öğretmenlerin aldıkları ücretler dolayısıyla yaşam koşularının kadrolu öğretmenlerle kıyaslanamayacak kadar kötü olduğu anlatılarda ortaya çıkmaktadır. Aralarındaki ayrım çizgisi KPSS sınavını geçip geçememek kadar ince olan bu iki grup arasında önemli gelir farkı olduğu gibi, yaşam koşulları da farklıdır.

> …kadrolu öğretmenlerle karşılaştırılamayacak kadar kötü. Onların bir ayda aldığını ben üç ayda alıyorum. Bir de yol parasını düşündüğümde çok kötü. Başka bir işte yapamıyorsun öğretmensin sonuçta. Devlet de seni almıyor. Matematikçi alıyor, istatistikçi alıyor ama eğitim fakültesi mezunlarını almıyor. (Güzin)

Kuşkusuz bu durumun ortaya çıkmasının temel nedeni güvencesiz çalışma koşullarıdır. Zira ücretli öğretmenliğin diğer güvencesiz çalışma biçimlerinden hiçbir farkı yoktur ve onunla uyumlu bir yaşam sunmaktadır.

> Normalde okula giderken önce ulusa sonra oraya gidiyorsunuz. Ne oluyor günlük iki iki dört, on lira sizin yolunuza gidiyor. Ücretli olarak ben 25 saat çalışıyordum, ders başı yedidendi, benim, tatil filan elime en fazla 650 lira geçiyordu. Düşünsenize yola denk geliyordu. İşte öğretmenler kendi arabalarıyla geliyorlardı. Onlarla gidiyorum, benim şansım o oldu. Kalan para bir şekilde gidiyordu. Doğal ihtiyaçlarıma gidiyordu. (Gülseren)

> Aldığımız para kesinlikle yetmiyor hayatımızı sürdürmeye. Ben niye bu işi yapıyorum. Mesleki haz aldığım için yapıyorum. Öğretmenlik mesleğinden kopmak istemediğim için. Atama yapılmadığı için ücretli öğretmenlik yapmak istiyorum. Bir de okumadan, okuldan kopmak istemiyorum. Ben birçok iş yaptım ama mesleğimden kopmamak için, öğretmenlikten kopmamak için bu işe devam ediyorum. (Gültekin)

Diğer yandan ücretli olarak çalışan öğretmenler, neredeyse bir joker işçi durumunda, çeşitli işler yapabilmektedir. Dolayısıyla bugün öğretmen olan yarın bir güvenlik elemanı, ertesi gün gazete dağıtıcısıdır, hatta aynı anda hepsi birden olabilmektedir. Örneğin, "şu anda güvenlik personeli olarak çalışıyorum genelde, gece güvenlik, gündüz de ücretli öğretmenlik yapıyorum. İki maaşı birleştirdiğiniz halde bir maaş yapmıyor." sözleriyle yaşam ve çalışma koşullarını özetleyen Gültekin, bu durumun tipik bir örneğidir.

Ücretli öğretmenlik, kadrolu olarak atanamayan ve kazandığı meslek ideolojisi nedeniyle başka bir iş yapmak istemeyen öğretmenlerin tercih ettiği bir çalışma ya da başka bir çaresi olmayanların işidir. Genellikle mezun olduktan sonra atanamayan, dolayısıyla da kendisine bir yaşam kuramadığı için büyük oranda ailesiyle birlikte yaşayan öğretmenler günlük ihtiyaçlarını karşılamak ve öğretmenlikten de kopmamak için bu işi yapmaya devam etmektedir.

> Şimdi şöyle bir şey var ben ailemin yanında kalıyorum. Kira derdim, elektrik derdim yok. Babamın benden hiçbir beklentisi yok. Sadece kişisel ihtiyaçlarımı karşılayayım yeter. Ben 30 saat ders veriyorum sekiz yüz kırk dokuz'a yakın alıyorum. O da bana hayli hayli yetiyor. Mülk sahibi olmak filan zor. Mesela ne biliyim bir yerden kredi falan çekemem çünkü geçici bir iş, kendimi garanti altında hissetmiyorum. (Gülçin)

> Şöyle bir şey, boş kalmaktan gerçekten psikolojim bozulmuştu. Bir de kendime ait ne bir şey yapabiliyorsun, ne bir şey alabiliyordum. Evden çıkarken filan annenden babandan para alacaksın. Para almamak için yani bir şekilde para kazanmak istiyorum onun da etkisi var. Yapabileceğim tek meslek vardı ücretli öğretmenlik. (Gülseren)

Güvenlik görevlisi olarak çalıştığı firmada ilkokul mezunu şoförlerin kendisinin neredeyse üç dört katı maaş aldığını vurgulayan Gültekin, işyerinde " … [bu kişiler] size şunu yap diyor, bunu yap diyor. Yeri geliyor fakülte mezunusunuz diye dalga

geçiyorlar. Bazen onun verdiği bir eziklikle isyan etme noktasına geliyorsunuz ama hayat koşullarının bu olduğunu ve sabretmek gerektiğini biliyorsunuz, sabrediyorsunuz ama sisteme devlete daha fazla cephe alıyorsunuz" ifadesiyle eğitimli olmanın anlamsızlaşmasına dikkat çekmiştir. Diplomalı olması dolayısıyla bazen kendisini faklı hissetse de gelir ve çalışma koşulları dolayısıyla kendisini işçilerden hiç de farklı görmemektedir.

> Ben kendimi normal işçiyle kendimi bir tutuyorum. Güvenlik personeli olarak SSK'lı çalışan bir işçiyle aynıyız. Ama ne var işte diplomamı mümkün olduğunca kullanmaya çalışıyorum, o şekilde farklı olmaya çalışıyorum. Hani ne öğretmen, dört yılık fakülte mezunu ne de işçi olarak görüyorum kendimi öyle arada derede görüyorum. (Gültekin)

Gülseren de benzer biçimde "Taşeron işçilerle aynıyız, bence hiç farkımız yok. Hiç güvencemiz yok" sözleriyle güvencesiz çalışan işçilerle aynı durumda olduklarını belirterek bir arkadaşının başından geçen olayı anlattı.

> Geçenlerde bir arkadaş ücretli öğretmenlik yaparken hastaneye gidiyor. Hayır sizin sigortanız üç ay sonra bu ilaçları almaya yetiyor diyor. Kız ücretli öğretmenliği bırakıyor, babasının üzerinden ilaçları alabiliyor.

Diğer yandan işçi tanımlamasını çok da doğru bulmayan Gülçin, tepkisini şöyle dile getirdi:

> Yok, o kadar da değil ya, en azından eğitimli olduğumuz belli oluyor. Ama şöyle sorarsanız. Maaş açısından falan bakarsanız. Hademeler bizden çok alıyor. 1500 lira alıyor dediler bize şaşırdım, dört yıl oku, KPSS için çabala, emek ver onlar senden daha fazla alıyorlar.

Görüşmelerden yola çıkarak öğretmenlerin yaşam koşullarını değerlendirdiğimizde, Cumhuriyetin kuruluş yıllarında mevcut olan sıkıntıların 1950'lerde de devam ettiği, dönem dönem iyileşmeler yaşansa da genel olarak öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarla boğuştuğu ifade edilebilir. Yaşam standardı, yaşam alanına ve görev yapılan yöreye göre büyük ölçüde değişimler göstermektedir. Ancak köylerde görev yapan öğretmenlerin buralarda mevcut olan yoksulluk ve yoksunluklardan etkilendiğini vurgulamak gerekir. Kentlerde yaşayan öğretmenler ise ekonomik sıkıntılardan kurtulmak, yaşamını sürdürebilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli ek işler yapmak zorunda kalmaktadır.

Türkiye'de Öğretmenlerin Emek Süreci ve Tarihsel Dönüşümü

Öğretmenlerin emek süreci diğer emek süreçlerinden farklı olarak daha geniş bir çerçevede tanımlanabilir. Öğretmenler, biri okul içi diğeri okul dışı olmak üzere iki alanda emek harcamakta ve çoğu zaman bu iki alanın birbirine bağlanmasında

önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, eğitimdeki emek sürecini endüstriyel emek süreçlerinden önemli ölçüde farklılaştıran öğelerden biridir. Öğretmenliğin nasıl tanımlanacağını da belirleyen eğitimdeki emek sürecinin kapsamı tarihsel ve toplumsal olarak değişebilmekte, sınırları farklılaşabilmektedir. Öğretmenlerin emek sürecini iç ve dış emek süreci olarak adlandırılabilecek ikili bir yapı çerçevesinde tartışmak mümkün görünmektedir. Öğrencilerin çeşitli bilgi ve becerilerle donatılması amacıyla okulda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri iç emek sürecini tanımlarken, öğretmenlerin okul dışında gerçekleştirdikleri toplumsal faaliyetler dış emek sürecini ifade etmektedir. Öğretmenlik, çoğu zaman her iki emek sürecinin bir bileşkesi olarak birbirinden koparılamaz bir faaliyet olarak ortaya çıkmakta ve bu çerçevede birçok işten farklılaşmaktadır. Ancak kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak diğer pek çok meslek gibi, öğretmenliğin de yalnızca iç emek süreci ekseninde tanımlanabilecek bir işe dönüşmesi, onu tanımlayan ve diğer işlerden ayrıştıran somut özelliklerinin zamanla ortadan kalkmasına yol açmaktadır. Öğretmenliği tanımlayan öğelerden biri olan dış emek sürecinin yavaş yavaş ortadan kalkmasının ya da dönüşüm geçirmesinin kapitalist toplumda eğitime ve öğretmenliğe biçilen rol ve işlevlerde yaşanan değişimle ilişkili olduğunu vurgulamak gerekir.

Türkiye'de 1950'li yıllarda, özellikle köylerdeki öğretmenlerin emek sürecinin günümüz koşullarından kimi farklılıklar taşıdığı söylenebilir. Çünkü bu dönemlerde, özellikle köylerde öğretmenlerin yerine getirdikleri görev ve faaliyetler hem resmi hem de resmi olmayan biçimde günümüze göre farklılıklar barındırmaktadır. Özellikle köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin işlerinin oldukça geniş bir çerçevede tanımlandığı, okul işinin sınırlarını aştığı anlatılarda öne çıkmaktadır.

> ...toplumu toplumsal olarak kalkındırmak, sadece okuma yazma değil, örneğin yüzde seksen köyde olduğuna göre, konut sorunu var, pencereler küçük, hava alamıyor. Tuvalet yok, ilkel bir tarımla, karasabanla tarlaları sürüyor. İneği besliyor, yüz yüzeli gram süt alamıyor. Hayvanın bakımı yeterli değil, sağlık koşulları yeterli değil, ürettiklerini değerlendiremiyor o yeterli değil, Bütün bunlarda yardımcı olmaya çalışıyorduk, bütün arkadaşlar böyleydik. (Arif)

3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'nun 6. Maddesinde belirtildiği gibi "Köy enstitüsü çıkışlı öğretmenler atandıkları köylerin her türlü eğitim-öğretim işlerini görürler. Örnek bağ-bahçe, atölye gibi tesisler kurarak köylüye önderlik eder, bunlardan yararlanmalarına yardımcı olurlar". Bu yıllarda mesleğe girmiş öğretmenler, resmi görev tanımlarından yola çıkarak emek süreçlerini çok geniş bir çerçevede tanımlamış, hatta dış emek süreçlerini iç emek sürecine göre çok daha fazla öne

çıkarmışlardır. Neredeyse "okul işi" anlatılarda çok küçük bir yer kaplamakta, ancak bağ-bahçe işleri, yeni bir ürün ortaya koyma veya farklı bir hayvan yetiştirme çok daha vurgulu bir biçimde ifade edilmektedir.

> Çalışma hayatım şöyle, sadece öğretmenlikle olmuyor. Ben ayrıca bir montofon ineği aldım. Bunun içinde çok çaba gösterdim. Amasya'ya gittim. Baktım inekler kırmızı tiplerden fakat süt verimi aynı, ben istiyorum ki montofon olsun veya hoşten tipler olsun örnek olayım, hem de yan gelir sağlayım. (…) Orada korunga dediğimiz şey var, yoncanın diğer çeşidi. Ama su istemeyen bir bitki, bu korungada, zirai yerde kısrağımı tohumlamaya götürdüğümde orda gördüm. (…) Dedim köylüye dağıtacağım ekecek. Yedi sene ürün veriyor, her sene ekmeye gerek yok. Senede de birkaç defa biçilebiliyor. (Adil)

> Akçadağ'ın Kürecik bölgesinde dağ armutları oldukça çok. Oraya atanan bir öğretmen, Hüseyin isminde bir arkadaş, o da o çevreden, bu ağaçları kesip aşılıyor, köylü tepki gösteriyor işte kuş yiyor, yolcu yiyor. Fakat öğretmenler direniyorlar. Meyve verdikten sonra herkes yaptı. Öyle bir noktaya geldi ki aşağı yukarı 1987'lerde bölgeden diğer illere armut gönderiyorlardı.(…) işte pazarlamada bunu böyle yapın, satın diyerek pazarlamada yön gösteriyordu. Tabi elbette bunda yeteri kadar başarı olmuyordu ama bir temel atılıyordu. Mesela bizim orda kayısı dikerken bir buçuk metre geniş çukur açarlardı. Sonra bütün köyle geniş çukur açıyorlar bir sulama yerine iki-üç sulama yapıyorlar. Teknolojinin gelişimi, iletişimin gelişmesi her şey katkısı oluyor.(Arif)

Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak emek süreçlerinin büyük oranda "okul işi" olarak adlandırılabilecek iç emek süreci ekseninde şekillendiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin her ne kadar köylülere biçki, nakış, dikiş gibi bir takım faaliyetlerde yardımcı oldukları ifade edilse de daha çok okula odaklandıkları, çocuklara ve topluma okuma yazma öğretilmesine daha fazla emek harcadıkları söylenebilir. Hatta Bahri'nin de vurguladığı gibi kadınların öğretmenlikte daha başarılı olmalarının önemli nedenlerinden biri de budur.

Öğretmenlerin dış emek sürecini yalnızca bağ-bahçe işleri ya da hayvancılıkla sınırlandırmamak gerekir. Zira öğretmenler, anlatılarda da sık sık vurgulandığı gibi köyün hem doktoru, hem mühendisi hem de yol göstericisidir. Sağlık problemleri olan bir hastaya yardım ettiği gibi, köylünün devletle olan ilişkisini de kurmakta, bir anlamda devletin köydeki temsilcisine dönüşmektedir.

> …cumartesi günü öğleden sonra gelirdim, berber dükkânı ya da terzi dükkânına otururdum, mutlaka bir köylü bir vatandaş gelir şu dilekçemi bir yazıver, bu dilekçemi bir hallediver derdi. Ben kalkar giderdim, terzi ilkokuldan arkadaşım derdi ki bana, sen el işinde eskiyeceksin. Bu ifade, hiç unutmuyorum, rahmetlik oldu şimdi o arkadaş. El işinde eskiyeceksin demek, benim halka hizmet ettiğimi görmesi en belirgin şekilde ifade ediyor. Hiç durmazdık hep çalışırdık, hep hizmet etmeye çalışırdık. (Adil)

> Hayvanın her yeri kabuk tutmuş. İşte ilçenin baytarı var getir diyorsun. Yani hem baytarlık yapıyorsun, hem mühendislik yapıyorsun. …Kara saban en fazla iki santim toprağı kaldırıyor. Pulluk için hayvan gerekli besili öküz lazım. Bütün bunlarda öğretmenler yardımcı oluyorlardı. Mesela benim o kaldığım köyde ağaç var, öyle işte rastgele, dedim kardeşim işte burası şu kaysı dikmişsin, bu kaysıların şu türü para

> ediyor, şu yemek için. İşte aşı alıyordum, aşı yapıyordum. İlk sene büyüyünceye kadar tepki gösteriyordu ama büyüyünce herkes yapıyordu. (Arif)

Diğer yandan öğretmenlerin işinin bir başka boyutunu da cumhuriyet değerleriyle uyumlu tutum ve davranışların topluma kazandırılması oluşturmaktadır. Öğretmen hem toplum içerisindeki tutum ve davranışlarıyla örnek olmak durumundayken hem de çeşitli toplantılar, sohbetler ile yöre halkına yol göstermektedir. Ancak bu faaliyetleri yalnızca bir görevin gereği olarak düşünmemek gerekir. Zira öğretmen emeğinin devletin öğretmenlere biçtiği misyonla sınırlı olmadığını vurgulamak gerekir.

Bir iş olarak öğretmenliği tanımlayan temel faaliyetler, iç emek süreci olarak tanımlanabilecek biçimde eğitim hizmetlerinin üretim noktası olan okulda geçmektedir. Ancak 1950 ve 60'lı yıllarda öğretmenlerin iç emek süreci yalnızca öğrencilerin yetiştirilmesi bağlamında değerlendirilemez. Öğretmenler ders verme, öğrencilerle ilişkiler ve okul faaliyetlerinin yanı sıra pek çok işi yapmak zorunda kalmaktadır. Öğretmenliğin bir meslek olarak doğmaya başladığı 19. Yüzyılın ikinci yarısında dünyanın çeşitli bölgelerinde soba yakmaktan sınıfın temizlenmesine kadar bir dizi iş, öğretmenlerin görevleri arasında sıralanmaktadır (Richter, 2006). Türkiye'de de 1942 yılında çıkan Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun 10. Maddesinde okul binalarının yapılması ve bahçenin kurulması öğretmenlerin vazifeleri arasında tanımlanmıştır. Ancak bunların yanısıra 1950'li yıllarda, öğretmenlerin okulun temizlenmesinden sobaların yakılmasına kadar pek çok iş yaptığı anlatılarda yer almaktadır.

> Okulun bitmez sorunları vardı bir defa. Çevre sorunu vardı. Ya duvarları yoktu ya tuvaleti yoktu. İşte yeşillik yoktu, fidan dikilmesiyle uğraşıyordum.(Aliyar)

> Ben sabahleyin çok erken kalkıyordum. Sınıfı temizliyordum, bahçeye bakıyordum. Öğrenciler geliyordu, derse giriyordum. Hademe olmadığı için çocukların başında bekliyorsun. Bir nevi temizlik işlerine sen de katılıyorsun. Ondan sonra gelip biraz kitap okuyordum. Artı yazmaya merakım da vardı. Hem yazıyordum hem de yaşlılarla ilişkiler kuruyordum. Onları dinliyorum. Anılarını yazıyordum. (Arif)

> Gece kalkar sobaya bakardım ben, hademmiz yok, köz kalmış mı diye, çocuklardan nöbetçi yapardık ama çocukların yaptığı iş tam olmaz diye mecburen ben ilgilenirdim. Günlük çalışmalar yetmezdi. (Adil)

> …okul müdürü sensin, muavin sensin, öğretmen, hizmetli, badanacı, boyacı sensin. (Beyza)

> Biz okulda haftalık temizliği okulda hanımla ikimiz yapardık. Yıllık badanası yapılacaksa biz yapardık. Çatısı aktarılacaksa biz yapardık. Çocuklarla oyun oynardık, gençliğin de getirdiği şeyle. Hanım da bize çok yardımcı olurdu.(Bahtiyar)

Diğer yandan öğretmenlerin okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için pek çok hazırlık yapması, eğitim hizmetlerinin üretim araçlarını da üretmesi gerekmektedir.

> Sınıfın içinde mevsim şeritleri varsa onu yaparsın, zaten birinci sınıfsa fişler yaparsın, bunların hepsini kendin yaparsın. Okula süre yetmiyor. (…) Şeridi evde hazırlıyorsun mesela. Planları okulda zaten yapamazsın, vaktin yok. Evde çocuk bakımı, ev işleri bir de bunlar vakit yetmiyordu tabi. (Adalet)

> …köyde hiç boş kalmadım, on ikiden aşağıda yatmazdım, dört beş sınıf bir arada onların programlarını yapacaksınız, ders programlarını, birinci, ikinci sınıfı, üçüncü dördüncü sınıf diye duvarın bir tarafına boydan boya tahta yaptım duvarı kazıyarak. Sıvayı yaptım ondan sonra siyah boyayla bir top şeklinde oraya emdirerek, yağlı boya yaparsanız kaydırır, ben bir tahta yaptım böldüm, birinci ikinci üçüncü dördüncü sınıf diye böldüm.(Adil)

Her ne kadar emek sürecinin çerçevesi merkezi olarak planlanan müfredat aracılığıyla belirlenmiş olsa da üretim araçlarının üretimi, günlük faaliyetlerin planlanması ve koordinasyonunun büyük oranda köylerde yalnız başına çalışan öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi öğretmenliğin bir tür "zanaatkârlık" olarak tanımlanmasına olanak tanımaktadır. Anlatılarda da görüldüğü gibi çalışmanın nerede başladığı ve nerede bittiğinin belirsiz olduğu bu dönemlerde öğretmenlik adeta bir yaşam biçimine dönüşmüştür.

> Şimdi bir kere köyde kapıyı kapatamazsınız. Herkese açık kapı, kimi bir derdini anlatmaya gelir, kimi iki laflayalım diye gelir. Sizin için önemli günlerde olsa bazıları sohbet etmek için gelirler. O nedenle bu dengeyi iyi tutturmak gerekiyordu. (…) O zaman bir de öğretmenin sadece dershaneyi düzenli hale getirmesi yetmiyordu. Bahçeye de bakacaksın, ağaçlandıracaksın. Çatı akıyor, siz çıkıp yapacaksınız ya da köylülerden bekleyeceksiniz, çünkü başka görevli yok. Ben oturup bir hafta boyunca sıra yaptım. Benden önceki arkadaş bunu yapamamıştı. Yani klasik öğretmen işi değil. Ben kendi becerilerimle yaptım. Köylülere de çeşitli şeyler yaptırdım. Fakat bütün bunlarla birlikte düşündüğünde, çok enerji isteyen bir şey. Birçok arkadaşın daha kırkına gelmeden sağlıkları bozuldu. Çocuğunun, eşinin sağlığı bozulur gidemez. Bu gibi yaşamsal sıkıntılar çok oldu. (Bahri)

> İnanır mısınız bu öğretmenin çalışmasına bağlı, bana zaman yetmezdi. (…) zaman yetmezdi şöyle, köyde beş sınıf bir arada o çocuklara fişler hazırlama, birinci sınıfa vereceğiniz fişler, ben fişleri hazırlarken her kelimenin rengini ayrı yapardım dikkat çeksin diye. Öteki fişlerle karıştırırım, sonra keser falan. Fişleri hazırlama, ikincisi benim kendi bakım işlerim vardı, işte arıcılığa bakım, ilkbaharda arılar bakım ister, pazar günleri bakım yapardım, çocuklar üçü on geçe gider. Kış ise şöyle okulun bahçesinden bakardım. Böyle kar yağardı eskiden çocuklar batıyor çıkıyor. Üzülürdüm atımı çekerdim o çocukların yanına ulaşırdım, birisini arkama birisini önüme alır evlerine kadar götürür teslim ederdim.(Adil)

Bu anlamda kapitalizm öncesi dönemlere özgü çalışma biçimlerini andıran öğretmenlikte zaman ve mekân belirsizdir. Çalışmanın sınırları belirlenmediği ve ölçülmediği gibi, bu durum iktisadi bir rasyonalitenin de işlemediğinin temel göstergesidir. Öğretmenlik köylerde somut emeğin egemenliğinde Gorz'un (2007,

205-211) vurguladığı biçimde "amacın araca, aracın da amaca yansıdığı", adeta "özerk" bir faaliyettir.

Zaman içinde öğretmenlerin emek süreçlerinde çeşitli değişimler olmakla birlikte, 1980'li yıllara kadar sürecin temel karakterinin korunarak devam ettiği söylenebilir. Bu dönemlerde öğretmenlerin emek sürecindeki en büyük farklılaşma köy ile kent arasında yaşanmakta, bu değişim çalışma koşullarıyla birlikte yapılan faaliyetleri de biçimlendirmektedir. Temelde yapılan iş aynı olmakla birlikte emek sürecinin örgütlenmesi, okuldaki işleyişin planlanması ve uygulamalar, daha temel olarak öğretmenliğe yüklenen anlamla birlikte gündelik yaşamın düzenlenmesinde önemli farklar oluşmaktadır. Örneğin köyde on iki yıl çalıştıktan sonra bir kasabada çalışmaya başlayan Aliyar, yaşadığı duyguları şu sözlerle ifade etmiştir.

> Orda şöyle, tek sınıftı elbette. Ben oraya gelince rahatlama oldu. Tek bir sınıf okutuyorum. O, uçururum bu çocukları dedim. Hakikaten bir sınıf vardı. Yirmi, yirmibeş öğretmen vardı. (…) Okul çok iyiydi. Donanımlı, ihtiyaçları karşılanıyor. Her öğretmene bir sınıf veriliyor. (Aliyar)

Yıllar içinde köy enstitülü öğretmenin resmi görev tanımı değişmiştir. Ancak sonraki yıllarda da köylerde öğretmenden beklentiler azalmakla birlikte, öğretmenliğe yüklenen anlam dolayısıyla toplumsal beklentiler önemli ölçüde devam etmiştir. Kuşkusuz bu beklentilerin devam etmesinin önemli nedenlerinden bir başkası, öğretmenlerin köylerde devletin bir temsilcisi olarak görülmesi ve bu anlamda muhtarla birlikte toplumsal sorunların çözülmesinde ve gündelik hayatın düzenlenmesinde rol oynamasıdır.

Bunun yanısıra her ne kadar köylerin birçoğuna okul yapılmış olsa da pek çok eksiği vardır ve daha önce bu eksiklerin giderilmesinde emek harcayan öğretmen, yine önceki görevlerine çeşitli biçimlerde devam etmektedir.

> Şimdi köyde sabahleyin kalkıyorsun okula gittik, okulda diyelim ki okulun temizliği de öğretmene aittir, sobası yanmıyorsa sobayı da öğretmen yakar. Her okulda müstahdem yok, hele o zamanki mümkün değil, her şeye öğretmen bakar. Öncelikle okulun fiziki durumuna bir bakar öğretmen, zaten her şey hazırlanmıştır, plan program her neyse o plan ve programa uygun dersini yapar. Bu uygulamadan sonra, ders bitikten sonra çıkar, yarınki plan ve programı hazırlar. (…) O günkü planlar doğrultusunda bir sonraki günün planını hazırlarsın ve ona göre devam edersin. (Bedirhan)

> Çalıştığım okullarda altyapı, bina vs. çok kötüydü. Soba tüter, cam kırık, sıra yoktur vs. Mesela Hakkari'de çalıştığım okulda hiç sıra yoktu, köylüler kalanları talan etmişler falan. Bir yere kadar getirildi katırlarla filan, öyle halloldu. Kendi yaşayışınızı düzenleyemiyorsunuz. Kalabileceğim bir yer yok. Her şeyden sorumlusunuz, üstelik deneyimsizsiniz. Beş tane sınıfın dersini okutacaksınız, planlayacaksınız vs. Buna vakit bulmak ta zor. Hayatı düzenlemenin zorluklarının yanı sıra birleşik sınıf okutmak zorlu

> bir şey. Ben iki okul değiştirdim. Her ikisinde de öğrenciler olması gereken düzeyin çok altında Örneğin öğrenci dördüncü sınıfta ama okuma yazma bilmiyor, bunu nasıl okutacaksanız (Bahri)

> Köyde çalıştığımız yıllarda zaten sabah yedi buçukta görev başlıyordu beşe kadar devam ediyordu. Çünkü öğretmen okulun her şeyi demekti. Derslere ek olarak okulun bahçesinde çalışmalar yapıyorduk, öğrencilerle tiyatro çalışmaları yapıyorduk, 23 Nisan vb. diğer törenlere hazırlık yapıyorduk. Öğrencilerle ders dışında çalışma yapıyorduk. Ayrıca 4.ve 5. Sınıf öğrencileri bir üst okullara hazırlamak için çalışma yapıyorduk. Herhangi bir ücret almak filan söz konusu değildi. Çocuklar okusun, bir üst okula gitsin diye uğraşıyorduk. Böyle bir sorumluluk duyuyorduk. (Doğan)

Okulda eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli araçlar, ilerleyen yıllarda da köylerde olduğu gibi kent okullarının büyük bölümünde öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır.

> Köylerde de, Ankara'da da biz yapardık. Yalnız tarih şeritlerinde falan eşim yardım ederdi. Bu resimler hep onundur. Mesela ilkbaharı anlatan bir resmi o yapardı veya sonbaharı anlatan bir resmi o yapardı. (Aygül)

> Materyal zaten hazırlıyorsun, çünkü o yıllarda matbu evrak zaten yok. O hazır materyaller sonradan çıktı. Bir defa bütün fişleri öğretmen kendisi eliyle yazar. Mevsim şeritleri, tarih şeritleri öğretmen kendisi hazırlar. Grafikerler, haritalar öğretmen kendisi hazırlar. Yazılacak çizilecek ne varsa. Ama matbaa bir şey bulabilmişse onları da kullanır. Ben Kızılcahamam bilmem ne köyündeyim, ulaşım bilmem ne yok, zaten bir şey bulamıyorsun, kendi cebinden, okulun bütçesi sözde var, köy bütçesinin yüzde onu okulun ama köyün bütçesi yok ne yapacaksın öğretmen ekonomik olarak onu da karşılar. Kağıt alır, karton alır her ne gerekliyse onları alır. Fiş ne varsa öğretmen kendisi hazırlar. (Bedirhan)

> …ders araçları yoktu, onların bazılarını kendimiz hazırlardık. Fen deneylerimiz olurdu, halk eğitimden gidip kaynaklar bulurduk, neler yapabiliriz diye. Mesela marulu anlatamadım köyde kaynak yok, bir şey yok, bir yerden bulamıyorsun, tahtaya resim çiziyorum yok, bir de Türkçe bilmiyorlar onun için de zorlanıyorlar. Çizmek, resim yapmak, yeri geliyordu tahtalarla bir şeyler yapıyorduk, çerçevemizi kendimiz yapıyorduk, yeri geliyordu tahtamızı kendimiz boyuyorduk. Bazen kendimiz yapıyorduk, bazen çocuklarla birlikte yapıyorduk. Okul sobalıydı, ev de sobalıydı. (Defne)

> …öğretmenler eğitim araç gereçlerinin çoğunu kendisi yapıyordu. İşte ders planı, araç gereçleri, işte haritası, tarih köşesi, Atatürk köşesi gibi, bir sürü iş vardı.(Dilaver)

1980'li yıllarla birlikte tüm toplumsal ilişkilerde olduğu gibi hem köy okullarında hem de kentlerde değişim başlamış, öğretmenlerin emek süreçleri geçmiş yıllara göre farklılaşmıştır. Küresel düzeyde artan rekabet dolayısıyla ihtiyaç duyulan ulusal beşeri sermayenin yaratılabilmesine ilişkin çaba eğitim alanında önemli dönüşümler yaşanmasına neden olurken, "eğiticilerin de eğitilmesi"ni, yani öğretmenlerin de bu işlev değişimine ayak uyduracak biçimde değişmesini gerekli kılmıştır. Türkiye'de özellikle 1990'lı yılların sonu ve 2000'li yıllarda "eğitimin kalitesini artırmak" gerekçesiyle pek çok alanda reformlara hız verilmiştir. İçinden geçtiğimiz süreçte "2013 programı"nda belirlenen hedeflere ulaşmak için "eğitim

yönetimi, öğretmen yetiştirme süreçleri, müfredat, eğitim ortam ve araçlarının bu dönüşüm sürecini destekleyecek biçimde güçlendirileceği" net bir şekilde vurgulanmaktadır (Resmi Gazete, 2012). Dolayısıyla son dönemlerde çok daha hızlı bir biçimde kendisini hissettiren öğretmen emeğinin dönüşüm sürecini ortaya koyabilmek için hizmetin üretim koşullarında yaşanan değişime, denetimin değişen doğasına, yeni yönetim süreçlerine, öğretmenlerin okul bileşenleri ve toplumla kurduğu ilişkiye ve dolayısıyla bu eksende öğretmenlerin deneyimlerine odaklanmak gerekmektedir.

Eğitimde Emek Sürecinin Denetimi ve Dönüşümü

Kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak emek gücünün yeniden üretim sürecinin değişmesi ve eğitimin sermaye için yeni bir değerlenme alanı olması eğitimde, öğretmen emeğinde çeşitli değişimleri zorunlu kılmıştır. Eğitim hizmetlerinin sermaye birikim rejimine uygun biçimde düzenlenebilmesi ve emek gücünün istenilen niteliklerle donatılabilmesi için öğretmenlerin kendilerinden beklenen rol ve işlevlerle uyumlu üretim faaliyetinde bulunmaları, eğitimdeki emek sürecinin çeşitli biçimlerde denetim altında tutulabilmesine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenler her zaman denetim altında tutulmuş, kendilerinden beklenen rol ve işlevler sermaye birikim sürecinin gereklerine uygun olarak yeniden tanımlanmıştır. Her yeni sermaye birikim rejiminin yeni bir emek örgütlenmesini gerekli kılması emek üzerindeki denetim biçimlerinin değişmesine neden olmaktadır. Geleceğin emek gücüne ihtiyaç duyulan nitelikleri kazandırması beklenen öğretmenin yalnızca bu rol ve davranışları kazandıracak biçimde dönüşmesi değil, emek gücünün metalaşmasına paralel kendisini de bu yeni rollerle donatması gerekmektedir. Bu çerçevede hem bir işveren hem de eğitim politikalarının planlayıcısı olarak devlet tarafından öğretmen emeği üzerinde baskı ve çeşitli denetim mekanizmaları uygulanırken, bu süreç öğretmenlerin rızasını da içerecek biçimde karmaşık bir yapı içerisinde işlemektedir. Yaşanan dönüşüm süreci yalnızca yeni yönetim teknikleri, müfredat, teknoloji aracılığıyla gerçekleşmiyor, meta ilişkilerinin genelleşmesiyle birlikte, velinin müşteri olarak ortaya çıkması, yeni kültür ve pratikler çerçevesinde tüm toplumsal ilişkilerde bir bütün halinde yaşanmaktadır. Dolayısıyla öğretmen emeği üzerindeki biçimsel boyunduruk zamanla gerçek boyunduruğa dönüşmektedir.

Köylerde tek başına bir zanaatkâr gibi çalışan öğretmenin de, daha büyük yerleşim birimlerinde ve/veya kentlerde belirli bir koordinasyonun sağlanmasının gerekli olduğu okullarda diğer öğretmenlerle birlikte kolektif üretim sürecinin bir parçası olarak görev yapan öğretmenlerin de çalışma biçimleri çeşitli şekillerde belirlenmekte, emek süreçleri denetim altında tutulmaktadır. Böylece öğretmenlerin işvereni olarak devlet, eğitim hizmetlerinin belirlenmiş hedefler doğrultusunda üretilmesinin koşullarını oluşturmaktadır. Kapitalizmin değişen koşulları üretim örgütlenmesinde önemli değişimlere yol açarken, emeğin denetim biçimleri de değişmekte ve böylece yeni üretim örgütlenmesine uyum göstermesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

Türkiye'de öğretmen emeğinin tarihi incelendiğinde gerek teknolojik gerek müfredat biçimlerinde önemli değişimler olmasına rağmen öğretmenliğin icra ediliş biçimi, mekândan bağımsız olarak temelde benzer bir nitelik göstermektedir. Günümüzde ilk ve ortaöğretim hala büyük ölçüde sınıflarda gerçekleştirilmekte ve öğretmen adeta bir zanaatkâr gibi mesleğini icra etmektedir. Ancak denetim biçimlerinde, yönetim süreçlerinde, teknolojide yaşanan değişimler öğretmen emeğinin okuldaki konumu gibi, öğretmenliğin sınıfta icra ediliş biçiminde, öğretmenlerin mesleği ve okul bileşenleri ile kurduğu ilişkide de önemli değişimlere neden olmuş, onu tanımlayan somut özelliklerini bir bir ortadan kaldırmıştır.

1950'li yıllarda Türkiye'de öğretmenlerin temel olarak kendilerinden beklenen rol ve işlevleri yerine getirmeleri için teknik ve bürokratik olarak denetim altında tutulduğu ifade edilebilir. Aslında teknik, bürokratik ve ideolojik denetim mekanizmaları kapitalist üretim örgütlenmesinin çeşitli dönemlerinde görülmekle birlikte, hegemonik olan denetim biçimi tarihsel ve toplumsal koşullara göre değişebilmektedir. Bu yıllarda üretimi artırmak için uygulamaya sokulan Taylorist düzenlemelerin eğitim alanında da kullanılması öğretmenliğin denetlenebilen ve standardize edilebilen bir meslek olarak tasarlanmaya çalışılmasına yol açmıştır. Fordist üretim örgütlenmesinin geçerli olduğu, özellikle II. Dünya savaşı sonrası yıllarda fordizmle özdeşleşmiş standardizasyon ve hiyerarşik işleyişe bağlı olarak şekillenen bürokratik denetimin temel denetim mekanizması olarak işlediği söylenebilir. Öğretmenlerin iş tanımı, emek süreci müfredat aracılığıyla belirlendiği gibi, bu süreçte nasıl hareket edeceği de bürokratik olarak denetlenmeye çalışılmaktadır. Ancak bu tanımlama ideolojik denetimin olmadığı anlamına gelmez,

hatta "milli değerler" ekseninde "kalkınma, ilerleme" mitleri her zaman ideolojik denetim araçları olarak kullanılagelmiştir. Bunun yanısıra emeği disipline etmeye dayalı olarak tüm denetim biçimleri içiçe geçmekte ve giderek genişlemektedir.

Bu yıllarda köylerdeki öğretmenlerin tek başlarına ya da diğer birkaç öğretmenle birlikte çalışmaları emek süreçleri üzerinde daha fazla söz sahibi olmalarına, kimi konularda takdir yetkilerini kullanabilmelerine ve eğitim hizmetlerinin üretiminin planlanmasında rol oynayabilmelerine olanak tanımıştır. Okullarda bürokratik örgütlenme modelinin temel özelliklerini görmek mümkündür. Her ne kadar okullar birbirinden bağımsız olsa da, eğitim sistemi içerisinde yukarıdan aşağı doğru hiyerarşik bir örgütlenme mevcuttur ve görev tanımları açık bir biçimde belirlenmiştir. Belirlenen görev tanımlarına bağlı olarak köyde tek başına çalışan öğretmen de, kentlerde çalışanlar da üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmektedir.

> Her zaman dikkat ederdik. Biz mesela köyde de uyguladım. Kimse olmadığı halde Antalya'da da uyguladım. Saat dokuzda dersteyimdir. Beş geçmez. Tam dokuzda derse girerim. Zil çaldı hemen dersteyim. (Bahtiyar)

> Kendi kendini denetim altında tutuyordun. Öyle dakika şaşmadan vazifemin başında olayım. Beş dakika geç kalırsam ne olur. Birbirlerine girerler, öbür sınıfları rahatsız ederler, bunu için daima kendini kontrol altında tutuyorsun. (Adalet)

> Yok, diyorum ya ben titiz bir insandım, mesela ben sınıfa geç gittiğimi hatırlamam. Vaktinde giderim, vaktinde görevimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım. Niçin bana baskı yapsınlar. Niçin bana hoca hanım sınıfa geç geldin diye sorsun? (Aygül)

Anlatılarda da görüldüğü gibi belirli bir rasyonaliteye bağlı olarak hazırlanmış prosedürler çerçevesinde dakiklik, kurallar ve biçimsellik öne çıkmaktadır. Aynı zamanda belirli bir yaşam tarzını da ifade eden hiyerarşik yapılanma çerçevesinde herkes üzerine düşen görevi büyük bir sorumlulukla yerine getirmektedir. Bürokratik örgütlenmeye uygun olarak kurumsal bir kimlik geliştirmeleri beklenen öğretmenlerin bu kimlik ekseninde bir takım etik kurallar ve ilkeleri de benimsedikleri görülmektedir. Kuşkusuz bu görevlerin yerine getirilmesinde denetim işlevinde bulunan müfettişler önemli bir rol oynamaktadır. Zira anlatılarda da dikkat çekildiği gibi, bu dönemlerde müfettişlerin denetim işlevinde önemli bir rolü bulunmakta ve öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır.

> Dışarıdaki şeyle ilgili, biz cumartesi günü bile izin almadan çıkmamız mümkün değildi. Bilhassa maarif memuruna gidip derdimizi anlatıp yazı varsa bırakıp dönerdik geri. Hatta bir zamanlar Pazar günleri bile niye bırakıp geldi diye takip ederlerdi. Biz de

> zannediyorduk hep öğretmen köyde çakılı kalacakmış gibi. (…) Öyle takip ediyorlardı. Demek ki öğretmenin köyden ayrılmasını istemiyorlardı. Artık ne ise öğretmen Pazar günü bile köyden ayrılmayacak diyen maarif memurları vardı, ben bunu iyi hatırlıyorum. (Aliyar)

> Teftiş anında öğretmenlerin, idarenin bir şeyi vardır. Sanki yer yerinden yıkılır. (Dilaver)

Köylerdeki öğretmenlerin emek sürecinin 1990'lı yıllara kadar önemli bir değişim geçirmediği söylenebilir. Öğretmen, eline tutuşturulan müfredat aracılığıyla ve belirli dönemlerde yapılan merkezi toplantılarla denetlenmekte ve kendisinden beklenen rolleri yerine getirmektedir.

> Kırsalda derslere giriş çıkışı herkes kendisi ayarlıyordu. Zaten vicdanınla baş başasın. Milli eğitimin gönderdiği bir program saati vardı. Tam gündü zaten, dokuza on kala başlıyordu. Bir öğle tatili vardı, tekrar gelip üçü on geçe bitiyordu. Birde başkasının denetlemesinden öte kendi kendine denetliyorsun. Bir sorumluluk duyuyorsun. Yani sistemin gereğini uyguluyorsun aslında. Sanki devletin gözü her zaman üstünde gibi, o şekilde yetiştiriliyorsun. (…) Şehre gelince zaten senin belirleme gibi bir olanağın zaten söz konusu değildi. İkili öğretim bir koşuşturma vardı. (Doğan)

Kentlerdeki öğretmenlerin emek süreçlerinin örgütlenmesi köylere göre kimi farklılıklar göstermektedir. Zira köyde tek başına çalışan ve emek süreci üzerinde görece bir hâkimiyete sahip olan öğretmenin kente gelmesiyle birlikte üzerindeki bürokratik denetimin daha fazla artmasına paralel olarak sahip olduğu bu özelliği koruyamadığını vurgulamak gerekir.

> Oraya varınca okulun müdürü var, müdür yardımcısı var. Sonra müfettiş her zaman gelebiliyor. Tabi denetim daha sıkı oldu üzerimizde. Ama şu anlama gelmesin yani denetim sık oldu da senin anlayışın değişti mi? Hayır orda da kesinlikle bu alışkanlıklarım değişmedi devam etti. Okul müdürü zaman zaman yıl içerisinde dersine geldiği oluyordu. İdareciler sanıyorum o zamanlar ya müzik derslerine ya da beden eğitimi derslerine giriyordu o zamanlar, girmezse sınıf öğretmeni işliyordu dersleri. (Aliyar)

> Okul yönetimleri gittikçe baskı yaparak birliği ya da otoriteyi, okul düzenini sağlamaya çalışırdı. Severek eğitim öğretim yapmak gittikçe kayboldu. Eğitim öğretim severek yapılırsa benimsenir. Korkuya dayalı eğitim öğretim geçicidir. Okullar severek gitmek, kaynaşmış olursa severek gider, kaynaşmış olmazsa ayakları arka arkaya gider eğer yönetici bağıran çağıran ters tipli falan olursa. (Adil)

Öğretmenlerin belirlenmiş hedefler doğrultusunda görevlerini yerine getirmeleri için pek çok biçimde denetlendiği anlatılarda yer almaktadır. Bu denetim biçimlerinin bazıları çeşitli tarihsel dönemlerde ağırlığını hissettirse de genelde hepsinin birbirleriyle ilişkili olarak eğitimdeki emek sürecinin örgütlenmesinde ve öğretmen emeğinin biçimlenmesinde rol oynadığını vurgulamak gerekir. Ancak öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü ortaya koyabilmek için, tüm bu denetim

biçimlerinde yaşanan değişimlerle birlikte okulda yaşanan ilişkilere, gündelik pratiklere ve yaşanan deneyimlere odaklanmak ve ortaya çıkarmak gerekmektedir. Bu nedenle aslında birbiriyle ilişkili ve bir bütün halinde gerçekleşen sürecin çeşitli başlıklar halinde analiz edilmesiyle bütünde yaşanan dönüşüm gözler önüne serilebilir.

Emek Sürecinin Ana Öğesi: Bir Denetim Biçimi Olarak Müfredat

Ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte okullarda uygulanacak programlar kimi ülkelerde öğretmenler tarafından oluşturulmakta ve okulun bulunduğu çevreye, öğrencilerin özelliklerine göre içerik ve biçim kazanabilmektedir. Son dönemlerde gerçekleştirilen reformlarla öğretmenlerin bu geleneksel rolleri ellerinden alınmakta, müfredat merkezileşmekte, öğretmenler programların oluşturulma sürecinin dışına çıkarılmaktadır. Böylece tasarım ve uygulamanın birliğini ifade eden bu iki süreç birbirinden koparılırken, programın oluşturulması merkezi otorite tarafından gerçekleştirilmekte, öğretmenlerden yalnızca bunları uygulaması beklenmektedir.

Anlatılarda da görülebileceği gibi Türkiye'de öğretmenlerin bu geleneksel rollerini hiçbir zaman yerine getiremediklerini vurgulamak gerekir. Zira Cumhuriyetin başından itibaren belirli bir tarihe kadar köy ve kentlerde farklı uygulanan ilköğretim programı, merkezi olarak ve standart bir biçimde hazırlanmaktadır. Hazırlanan bu programlar tarihsel süreç içinde çeşitli değişimler geçirmiş, ancak merkezi olma özelliğini korumuştur.

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılacağı, emek sürecinin nasıl örgütleneceği, ders içerik ve biçimlerinin nasıl düzenleneceğinin tanımlandığı programlar, bunları uygulayacak öğretmenler sürece dâhil edilmeden oluşturulmaktadır. Tıpkı endüstriyel üretim sürecinde bir işçinin neleri yapıp neleri yapmayacağının tanımlanması gibi, öğretmenin neleri yapıp neleri yapmayacağı merkezi düzeyde program aracılığıyla standartlaştırılmakta ve öğretmenden bu programa uyması beklenmektedir. Bu çerçevede tasarlama, programı hazırlayan ve bu programın uygulanmasında önemli bir araç olan kitapları düzenleyen uzmanlar tarafından gerçekleştirilirken, uygulama ise bu araçları kullanarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlere bırakılmaktadır. Aynı zamanda kendisi de bir denetim işlevi gören bu sürecin işlemesi ise kimi zaman doğrudan kimi zaman dolaylı denetim mekanizmalarıyla sağlanmaktadır.

1945 sonrası merkezi olarak hazırlanan eğitim-öğretim programlarının büyük ölçüde çerçeve bir özellik gösterdiği vurgulanmıştır (Türer, 2010). Bu özellik, öğretmenlerin planlarını hazırlarken çevresel şartları, toplumsal koşulları ve öğrencilerin seviyesini de dikkate alması anlamına gelmektedir. Ancak, 1948 ilköğretim programında öğretmenlerden beklentiler, "direktifler" başlığı altında verilmiş ve öğretmenlere küçük değişiklikler yapabilmeleri için çok az esneklik tanınmıştır (Arslan, 1999). Anlatılarda da öğretmenlerin çevresel şartları dikkate alarak kimi değişiklikler yapabileceği, ancak merkezi programa uymak zorunda oldukları belirtilmiştir.

> Yalnız şöyle esnek bir durum vardı 1948 programında. Çevresel ünite düzenleyebilir öğretmen diyordu. (Aliyar)

> Onun üzerinde değişiklik yapabilirsiniz ama programın ana fikrinden de şey yapamazsınız, bu konuyu bırakayım da şu konuyu yapayım diyemezsiniz, ama o konuyu yaparken ilave etmek istediğiniz konuları da ekleyebilirsiniz. Neden yapmayalım? (Aygül)

Sonradan hazırlanan diğer programlarda olduğu gibi 1968 programında da çerçeve olma özelliği korunmakta, hatta aşağıdaki anlatılarda vurgulandığı gibi bu özellik daha geniş bir nitelik arz etmektedir. Bu programda öğretmenlerden beklenenler, 1948 programındaki gibi "direktifler" şeklinde verilmemiş, onun yerine "öğrenciye telkin edilmesi istenen düşünceler" biçiminde ifade edilmiştir. (Türer, 2010).

> 1968 program taslağı vardı onda daha genişti. Hatta öğretmen bu projelere, bu ünitelere uymak zorunda değil diye öğretmen kendisi projeler geliştirebilir diye daha geniş yetkiler veriyordu. 1948'de çevresel değişiklik yapabilir diye vardı. Yani değişiklikler yapılırdı. Mesela ilçeye yakın olan yerde bir postane gezisi mesela, postane vardı ama gezi yapabilecek durumda değilsen ezbere oluyor. Mesela akarsular, Ayazma'da akarsu diye bir durum yoktu. Kışın bolca kar yağışı vardı. Ama Kalaycık'da Yeşilırmak vardı. Yapılmış olan su kanalları, bentler vardı. Bunları çocuklar görebiliyordu, öğrenebiliyordu. Biz bununla ilgili akarsu kaynaklarından nasıl yararlanırız diye üniteler geliştirdiklerimiz oldu. (Aliyar)

> Bizdeki şey şu: Bir müfredat var, bizim mesela altmış sekiz programımızda ana başlıklar vardı içini sen dolduruyordun, yani öğretmen burada aktifti, öğretmen bunu istediği gibi dolduruyordu. Burada öğretmen ister istemez sürece katılıyordu. Bunu nasıl yapacaksın onu sen buluyordun. Araştırıyordun, gidiyordun bakıyordun sağda solda öğretmen sürece katıldığı için ne kadar sürece katılırsan o kadar etkili olursun. Ne biliyim, çocuğu ne kadar aile işlerine, içine sokarsan, yemek yapmasından, sofra kurmasından bakkal alışverişi yapmasından, evi temizlemesine kadar ne kadar çocuğu işin içerisinde bulundurursan çocuk o kadar o alanda kendisini yetiştirir ve katkı sağlar. Meslekte de böyle ne kadar işin içine girersen o kadar çok sorumluluğun ve söz hakkın artar. (Dilaver)

Dilaver'in vurguladığı gibi 1968 programının daha esnek bir yapıda hazırlanmış olması öğretmenin göreli olarak daha rahat hareket etmesine, emek süreci üzerinde daha fazla takdir yetkisi kullanmasına olanak tanımıştır.

Konumuz açısından resmi müfredatın içeriğinden daha çok okuldaki emek sürecinin ve öğretmen pratiklerinin şekillenmesinde nasıl bir rol oynadığı daha fazla önem taşımaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük oranda merkezî olarak planlanmış müfredata uydukları ve bu konuda büyük bir sorumluluk hissettikleri anlatılarda öne çıkmaktadır. Görüşme yaptığım öğretmenlere standart müfredatın yıllar içerisinde deneyimleriyle geliştirdikleri öğretmenlik anlayışlarının önünde bir engel yaratıp yaratmadığını sorduğumda, ilk dönem öğretmenlerin "keyfi davranışlardan kaçınmak" için standart müfredata uymanın gerekliliğine daha çok vurgu yaptıkları görülmektedir.

> Herkesin bir yoğurt yiyişi var gibi, olur mu öyle şey. Elinde bir program var, biz o programa uymak zorundaydık. Ben öyleydim. Ona kesinlikle uyarım. Hatta uyamadığım yer varsa gelecek sene onu alarak değişiklik yaparım. Durmadığım yerleri plana dâhil ederim.(Aliyar)

> Hayır, müfredat neyse o, biz onu okuturduk. Ama müfredat dışına çıkıp kitap okuttuğumuz oluyordu. Mesela ben varlık yayınlarının bir liralık çocuk kitapları vardı, çok güzel. Onları getirttim sınıfta onları okuttum. O müfredatta yazılı değil. Mesela Türkçe dersinde serbest okuma diye yazıyoruz ama içini biz dolduruyoruz. (Adalet)

> O saatleri değiştirme imkânı yok. Çünkü bize yaptırımcı olarak verilen bir program var, programa uymalıyız. Derslerin süresini, teneffüslerin süresini çok az şeyle oynayabilirsin. Ben derslerin giriş çıkışlarına, teneffüslere çok özen gösterirdim. Onlara çok uyardım. Şeyse eğer bir uygulama var da çocuklarla onu yapıyor da o bitmemişse sarkmışsa onu kullanıyordum. (Beyza)

> Bir derece sınırlandırıyor, onun dışına çıkamıyordun. ...[ama değişiklik] olmaz, o bizi aşar, o bizim dışımızda ki bir durum. (Duygu)

1950 ve 60'lı yıllarda öğretmenler köylerde büyük oranda yalnız ya da birkaç öğretmenle birlikte görev yapmalarına rağmen, hazırlanmış standart programlar çerçevesinde belirlenen hem okulun işleyiş sürecine hem de öğretim programlarına çoğunlukla uymaktadırlar. Kuşkusuz bu uyum sürecinde öğretmenlerin taşıdıkları sorumluluk duygusu büyük bir etken olmakla birlikte, Bahri'nin "çok gençsiniz düşünün ilk çalıştığım yere yirmi yaşında gittim" sözleriyle vurguladığı gibi, yaşlarının küçük olması ve büyük oranda tecrübesiz olmaları bu işleyişte önemli bir rol oynamaktadır. Diğer yandan öğretmenlerin bu programları uygulayıp uygulamadıkları müfettişler tarafından yılda birkaç defa denetlenmektedir. Bu denetimler, zamanlamasının belirsiz olması dolayısıyla tıpkı bir "panoptikon" gibi öğretmenler üzerinde sürekli bir baskı mekanizması oluşturmaktadır. Örneğin Beyza, müfettişlerle yaşadığı bir deneyimi şu sözlerle aktarmıştır.

> Bir iç sorumluluk demek ki, başta iç sorumluluk diyeceğim ama işte mesleğe başladığımda [müfettiş] her şeyi çocuklara dahi soruyor ya, hangi saatte girip hangi

> saatte çıkıyorsunuz, bu senede bir iki oluyor ama, ben bunu Bursa'da yaşadım. Biz saat dokuz da derse giriyoruz. Dokuza beş kala ağaçların arkasına saklanmış [müfettiş], zamanında zili çalıyoruz, çocukları sıra ediyoruz, bir bakıyoruz ki tam zamanında çıkıyor. Bunu da bir şey anlatırken, bir şey söylerken açık veriyor orda ortaya çıkıyor. (Beyza)

1980'li yıllardan itibaren ilköğretim programında çeşitli değişiklikler yapılmış olsa da 1968 programının amaçlarına bağlı kalınmış, 1995 yılında yapılan değişikliklerle birlikte yeniden yazılmıştır. Ancak 1968 programının temel niteliklerinde önemli bir değişiklik olmamıştır. Türkiye'de ilköğretim müfredatında en köklü düzenlemenin 2004 yılında hayata geçirildiği söylenebilir. Bu düzenleme, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de 1990'ların ikinci yarısından itibaren gerçekleştirilmeye çalışılan eğitim sistemindeki dönüşüm süreciyle yakından ilişkilidir. Değişen sermaye birikim süreciyle birlikte emek gücüne kazandırılacak nitelikler gibi eğitim hizmetlerinin üretim süreci de önemli değişimler geçirmektedir. Bu bağlamda emek gücünün yeniden üretim sürecinin temel özelliklerini tanımlayan ve öğrencilere kazandırılacak nitelikleri belirleyen öğretim programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. 1990'lı yıllardan beri Dünya Bankası desteğiyle Müfredat Laboratuvar Okulları'nda yürütülen projelerle müfredat değişikliğinin ön çalışmaları yapılmış ve 2001 yılında Milli Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından "Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulama Modeli" geliştirilmiştir. Böylece yeni birikim rejimine uygun bir eğitim modeli oluşturulmaya çalışılırken, yeni bireylerin nasıl yetiştirileceği de planlanmıştır.

Yapılandırmacılık felsefesinin damgasını vurduğu 2004 programıyla birlikte öğretmenin eğitim sürecindeki etkinliğini azaltan, öğrencinin merkeze alındığını vurgulayan bir söylem kurulmaya (oluşturulmaya) çalışılmıştır. Üretim sürecindeki esnek yapıya uyum sağlayabilecek şekilde öğrencilerin proje ve performans ödevleriyle daha esnek olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir. Ancak eğitimdeki toplumsal eşitsizlikler dolayısıyla yeni programın uygulanmasında çeşitli güçlükler yaşandığı anlatılarda vurgulanmaktadır.

> Çok güzelmiş gibi söylendi. Güzelmiş gibi anlatıldı, işte projeler performanslar, çığırından çıktı. Ha ben yaptırmıyorum. İnternet ödevlerini yaptırmıyorum. O projeleri, performanslar öğrenciler yapmıyor, aileleri yapıyor, zor duruma düşüyorlar. Dolayısıyla ben onları şey yaptım. Öğrenciler kendileri basit şeylerle yapsın diye uğraşıyorum. Bir de şu oldu. Öğrenciler kendileri uygulasın diye bu program geldi, ama biz gördük ki bu program öğrenciler arasındaki mesafeyi daha fazla açtı. Farkında olmadan iyiler daha iyi, kötüler daha kötü oldu. Programı nasıl hazırladılar bilmiyorum ama programın uygulanış biçiminde sıkıntı var. (Güney)

> Performans ödevleri aslında yeterince anlamadığını düşünüyorum. Performans ödevlerini öğretmen öğrenciden çok kusursuz bekliyor. Ödevleri öğrenci değil veli yapıyor. O ödevler de öğrenciyi değerlendirmeye yetmiyor. Bu ödevler genelde kılavuz kitapta yer alan performanslar oluyor. İşte Türkçeden yazabileceği örnek metinler koyup özgün hikâyeler yazmaları ya da fen ve teknolojiden bir deney tasarısı olabiliyor ya da küçük bir araştırma olabiliyor. (Gencay)

Yeni müfredatın uygulanmasındaki en büyük güçlüklerden biri de okullar arasında eşitsizlik olmasıdır. Teknolojik olanakların farklı olmasının yanı sıra sınav sistemine dayalı bir eğitim olması da yeni sistemin uygulanmasında çelişkiler yaratmaktadır.

> Müfredatta aslında yapılan değişiklikler işin yalınızca akademik yönüyle ya da bilimsel yönüyle baktığınızda öğrenci merkezli eğitim, işte yaparak öğrenme gibi ama uygulamada çok büyük sıkıntılarla karşılaşılabiliyor. Proje diyorlar, performans diyorlar, öğrencinin bizzat alandan araştırması, soruşturması gerekiyor. Ama mesela Adıyaman'da dağ köyü, çocukların elinde ne internet, ne kaynaklar, ne bilgisayar, ne ek kaynaklar, bunlar düşünüldüğünde alt yapı düşünülmeden uygulamalar yapıldı gibi görünüyor. Şimdi bazı düzenlemeler var mesela işte Fatih projesi gibi ama ben çok daha insanî şeyler olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizim okula Adıyaman'da bilgisayar ilk gönderildiğinde de ilk zamanlar heyecanla slaytları filan izliyorduk ama sonra işte tahtaya yazacağını orada göstermiş oluyorsunuz, bizde en fazla işte son ders çizgi film izleme şeklinde yapıyorduk. (Gencay)

> Çocuklar bu sisteme zaten alışık değillerdi. Bir yandan siz teknolojiyi sokmak istiyorsunuz, bir yandan yapılandırmacı yaklaşımı sokmak istiyorsunuz. Bir yandan yüklü bir ders müfredatı var, diğer taraftan sınav var. Burada yapılandırmacı yaklaşımla başladınız işe, öbür taraftan SBS, seviye tespit sınavı çakıştılar. Galip gelen sınav kısmı oldu. Yani o programın uygulanma biçimi ortadan kalktı. (Güney)

Son dönemlerde mezun olan öğretmenler, eğitimlerini bu çerçevede aldıklarını ancak mevcut koşulların yanı sıra sürenin bu programları uygulamak için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

> Biz o şekilde eğitim gördük ve öyle de öğretmenliğe atandık. Tabi uygulayabilirseniz üniversitede uygulamalı gördüm, ama yok yani böyle kâğıtta yazılmış sözler, bunu anlatmak bir dert, uygulamak bir dert bence hazır değil bu çevredeki okullar oralardaki okullar. Süre yetmiyor. Bunu uygulayım diyene kadar, onu anlatana kadar bir sürü ders gidiyor, diğer çalışmalarımız aksıyor. Tabi ki çok güzel, öğrenciyi çok düşündüren bir yaklaşım özellikle. Uygulayabiliyor musunuz? Hayır, uygulayamıyorum çok nadirdir uygulayan okular. (Göknur)

> Müfredatın tek sıkıntısı işte sürenin kısıtlı olması. İşte şu şu sürede verilecek, yine de biraz esnetebiliyorum. İlerlemeci felsefe anlayışıyla gidildiğini biliyorum. Hep öğrenci merkezli, çocuk nasıl anlar diye gidilmesi. Belki böyle düşünen bir devletin sınıfları azaltması: Okumakla ilgisi olmayan çocukları, sınıfın huzurunu bozan çocukları bir şekilde halletmesi gerekiyor. (Güzin)

Yeni müfredatın esnekliği ön plana çıkardığı ve bu nedenle öğrencilerin farklı yönlerinin gelişmesine olanak tanıdığı vurgulansa da aynı durumun öğretmenler için geçerli olduğu pek söylenemez. Görüşme yapılan öğretmenler, yeni müfredatın tıpkı öncekiler gibi standart olarak hazırlanmasının öğretmenleri, "hükümetin beklentilerini

yerine getiren uygulayıcılara" dönüştürdüğünü belirtmişler ve kendilerinin bu programlarda çok az değişiklik yapabildiklerini ifade etmişlerdir.

> Şimdi eğitim sistemini eleştirdiğimiz birçok nokta eğitim sisteminden kaynaklanıyor. Kendi politik yaklaşımları doğrultusunda program gönderiyorlar. Öğretmenler de o programı uygulamaya çalışıyorlar. Bu anlamda öğretmenler uygulayıcı pozisyonunda. Al benim şu reçeteyi şu hastaya uygula pozisyonunda. Ama öğretmenlerin ufak tefek katkıları olduğunu söyleyebilirim. (Fahri)

> Müfredat bağlıyor. Sen de onun içinde dönmek zorundasın, o kadar müfredatın dışına çıkamıyorsun. (Fehmi)

Standart programın kendilerini nasıl sınırladığını "…işte müfredata bağlıyız. Mesela öğrenciye uygulayamıyorsun. Öğrencinin durumuna, yapısına göre uygulasam daha iyi olur ama engelliyor işte bizi" sözleriyle ifade eden Ege, yaşadığı durumu örnekleyerek şu şekilde ifade etmektedir.

> Diyor ki mesela şu programı şöyle değil de böyle uygulamalısın, bana kalsa mesela farklı uygularım ama mecbur ona bağımlı kalıyoruz. Mesela ben öğrencinin kapasitesine uygun davranmak isterim. Ben mesela hangi öğrenci, hangi düzeyde alabilir, bilirim. Ona göre uygulamak isterim. Mesela hangi öğrenci hangi yükü kaldırır ona uygun davranmak lazım. Bir yıldan sonra hangi öğrenci hangi yükü kaldırır keşfederim. Bazı öğrenci vardır sandalyeyi alır götürür, bazı öğrenci vardır o da alır götürür ama sandalyeyi parçalarsan götürür. Yükü hafifletirsen götürür. Yani sandalyede bazı değişiklikler yaparsan parçalarsan götürür. Ama öbür türü çocuk düşer, hem sandalyeyi parçalar hem de kendisini de hedere eder. (Ege)

Benzer biçimde Ferit de kendilerini sınırları belirlenmiş bir çerçeve içinde bulduklarını şu sözlerle dile getirmiştir.

> Bir çerçeve tanımlı aslında ve o çerçeve üzerinde herhangi bir değişim yapmıyorsunuz, o çerçeveyi kabul ediyorsunuz ama o çerçeve içerisinde bir takım değişiklikler yaparak belki onu kendi sınıfına uyarlama biçiminde belki düşünebiliriz. Bir takım şeyleri eleyerek yapabiliyorsunuz. Müfredatta neler yapılabileceği ile ilgili öğretmene bu imkân verilmiyor zaten. Öğretmen müfredat üzerinde çalışamıyor zaten sadece elemelerle yapabiliyorsunuz veya bir takım materyal kullanabiliyorsunuz. (Ferit)

Diğer yandan öğretmenlerin müfredatta çeşitli şekillerde değişiklikler yaptıkları ve bunun yaptıkları işin doğası gereği olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Çünkü yapılan iş özneler arası bir ilişki olarak farklı şekillerde gelişebilmekte, çeşitli konular tartışma sürecine dâhil olabilmekte ve müfredatta yer alan konu ve direktiflerin ötesine geçebilmektedir.

> Bir müfredat var, müfredat çok engellemez. Öğretmen onu esnetebilir. Tabi belli kalıplar var. Orada Milli Eğitim'in amaçları var. İlköğretimin amaçları var. Hatırladığım kadarıyla, Atatürk ilke ve inkılaplarına göre. Öğretmen bütün bu kalıpları iyi bilirse, önce o programa hâkim olman lazım. Sürekli olarak, arada bir okuyarak bir iş yürümez. Hâkim olacaksın ona göre de kendin esnetebilirsin. (Bedirhan)

> Ben müfredata genel olarak bakıyorum, hangisi benim düşündüklerime paralel. Eğer onlarda bana uygun olmadığını gördüğüm ama yapmak zorunda olduğum şeyler varsa,

> yapmak zorunda olduğum şeyleri yapıyorum. Ama müfredatta yok ama kendi yapmak istediğim şeyler varsa onları da yapıyorum. Mesela kütüphaneye üye olmalarını sağladım çocukların, bu kitapların okunması ve gidişlerini takip ediyorum. Çocuklar da bunu bildiği için kütüphaneye gidiyorlar ve bunu yapıyorlar. Bu müfredatta yok.(Evrim)

Öğretmenliğin uzun süre "müfredatı aktarma işi" olarak algılandığını, oysa bu aktarımın da özgünlükleri olduğunu vurgulayan Ferit, zamanla eleştirilerin arttığını şu sözlerle ifade etmiştir.

> Kuşkusuz engelliyor ama bunu aşmanın bir öğretmenlik anlayışı da yok. Öğretmenlik bir yerde müfredatı aktarma gibi anlaşılmış uzun süre. O aktarmanın özgünlükleri var. Herkes kendine göre aktarıyor. Öğretmenlik biraz o temelde tanımlanıyor. Türkiye'de zaten öğretmenin müfredatı belirleme çalışması, hiçbir zaman açılmadı bu kapı. Doğal olarak öğretmen de böyle düşünüyor, zaman zaman aslında küçük tartışmalar oluyor, işte bunu niye koymuşlar, ne gerek var diye soruyor. Ama böyle bir tahayyül yok. Öğretmenlik ona biçilen çerçeve içerisinde yapılan bir şey olarak algılanıyor. Giderek müfredatta [değişikliğe] gidildiğini hissediyorum. Çünkü zaman zaman kimi konular temelinde de olsa bir takım eleştirilerin olduğunu görüyoruz. (Ferit)

Müfredatın yol gösterici olduğunu vurgulayan Feray ise, "siz kendi anlatımınızla öğrenciye ulaşmanızı kendiniz belirliyorsunuz. Ne anlatmamız gerektiğini belirliyor ama nasıl anlatacağımız o kadar şey değil. Yine biz kendimiz belirliyoruz. Gerçi kılavuz kitaplarda ne yapmamız gerektiği de yazıyor ama işte yine kendi bildiğimiz gibi yapıyoruz" sözleriyle müfredatı kendilerine özgü bir biçimde yorumladıklarını belirtmiştir.

İş Üzerinde Kontrol Kaybı: Planlamanın Yokoluşu ve Vasıfsızlaşma

Yeni ilköğretim müfredatının hayata geçirilmesiyle birlikte öğretmenlerin ana müfredatı temel alarak yaptıkları yıllık, ünite ve günlük planlarda önemli değişiklikler gerçekleşmiştir. Araştırmamıza konu olan 1950'li yıllardan itibaren okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin müfredatta belirlenen esaslar doğrultusunda yürütülebilmesi için öğretmenler yıllık, ünite ve günlük planlar hazırlamak zorundadır. Yapılan görüşmelerde öne çıktığı gibi bu yıllarda mesleğe başlayan öğretmenlerin planlamaya önem verdikleri ve plan hazırlama sürecini mesleğin asli bir unsuru olarak tanımladıkları görülmektedir.

> Bir defa derse girmen mümkün değildi planlamadan. Öyle bir alışkanlığım vardı benim. Bu alışkanlık köy enstitülerinden, okullardan geliyordu. Yapmazsak rahatsız oluyorduk. Ertesi gün ne yapacaksam, ne deneyler yapacaksam bunların hepsi günlük planda yazılı olması gerekiyordu. (Aliyar)

> Günlük olarak vazifenizi yaptığınızda yetişiyordu ama dediğim gibi geç yatıyordunuz. O zaman elektrik de yok köylerde beş numaralı lamba, hem beş sınıfın ayrı ayrı planlarını yapacaksınız hem de günlük gazetenize göz gezdireceksiniz. Yorucu ama mesleği sevdiğiniz zaman o yoruculuk gidiyordu.(Adil)

> Her gün planları yapardık. En başta yıllık planları yaparsın, sonra ünite planları sonra günlük planlar. Ne öğretilecekse müfredatta var. Onu planında göstereceksin. Yıllık plan yaparsın aylara bölersin onu, ünitelere bölersin bir de hergün plan yaparsın. Sınıfa girip okutacaksın. (Adalet)

Plan yapmadıkları takdirde sınıfta, derste ne yapacaklarını bilemediklerini vurgulamaktadırlar.

> Olmaz, plan şeyiniz oluyor, sizin bir nottan faydalanarak sorduğunuz gibi sizin önderiniz oluyor. Plan yapmazsanız, dersin yavan geçtiğini anlarsınız zaten. Plan yaparsanız hangi konulara değineceksiniz, hangi konuları işleyeceksiniz falan size yol gösteriyor. Beş tane sınıfta olunca şu sınıfta hangi işi yapacaktım diye derse girmeden planınıza bir bakacaksınız, o plan öğretmenin yolunu gösteren bir şey. (Adil)

> Her gün plan yapardık, mesela o gün hangi derslerden hangi konuları, hangi araçları kullanacağımız, çocuklarla hangi kelimeleri kullanıp, açıklamaları yapacağımızı muntazaman yapardık. Zor olsa da yapardık ama bu biraz da öğretmeni çalışmaya iter. (Aygül)

Her gün yerine getirilen bir ritüele dönüşen planlamayı yapmadıkları takdirde önemli derecede rahatsız hissettikleri öğretmenler tarafından dile getirilmektedir.

> Bugün de günlük plan yapma ne olur. Bu mümkün olmamıştır. Yapmadın mı uyku yoktur, rahatsızsın daha doğrusu. Bu plan bu sorumluluk daha doğrusu sonuna kadar devam etmiştir. (Aliyar)

> Bazen plan yapmadığımız olurdu ama rüyalarıma girerdi ay bugün plan yapmamışım diye. Ama çok azdı bir öğretmen şu sebepten dolayı planını yapamamış olabilir ama genelde sistem çok iyi çalışırdı. Yani plan yapmak sabahleyin çay içmek kadar elzemdi. Öğretmeni rahatlatan bir şey bu. Planı yaptığın zaman ha bugün ne yapacaksın belli, çok rahatlarsın o zaman, sınırların bellidir. Çok rahat edersin. (Adalet)

Günlük planları öğretmenler hem rahat etmek hem de büyük bir sorumluluk duygusuyla hazırlıyor olsalar da, aslında plan yapmak yasal olarak zorunludur ve önemli bir denetim mekanizması olarak işlev görmektedir. Aylarca herhangi bir denetim görmeden ücra bir köyde tek başına çalışan bir öğretmeni denetlemeye bir müfettiş gittiğinde ilk soracağı yaptığı planların nerede olduğudur.

> Plan, program sürekli yapıyorduk. Zaten o Demokles'in kılıcıydı. Ama öyle bir şekilde garip bir şekilde dayatmacı oluyordu ki, benim emekli olmamdaki etkenlerden diyelim ki beş tane neden varsa bunlardan bir tanesi de buydu. Uygulaman o kadar önemli değildi. Sınıfa hâkim olman, sınıfın ihtiyaçlarına, işte çocuğun ihtiyaçlarına göre, işte program veriliyor, o programı o standartlar içerisinde yetiştireceksin. İşte o planda programda olacak, defterde yazacaksın işleyeceksin. Bu benim görüşüm yanlış olabilir ben öyle yaşadım diyelim. O süreç içinde onlar bölünecek, parçalanacak, o süreçte bitirilecek. Bence bu planlı bir yaşam olmuyor. Çünkü yetiştiremediklerin oluyor. Çünkü her sınıf aynı seviyede olmuyor.(Beyza)

> Biz zaten sürekli plan yapardık o zamanlar. Her gün planımızı getirirdik zaten, evde akşam yapar sabah okulumuza giderdik. Yıllık plan, ünite planı, günlük plan hepsini biz kendimiz ayarlardık. Daha sonra çıktı o dergiler filan, onları sonradan kullandık kaynak olarak. (…) Öyle isteniyordu, gelen müfettiş önce planı soruyordu. Çoğu çocuklara bakmıyordu. Önce planda ne yazmışsın. Eksiğin var mı bakmak zorundalardı. Onu da biz yapmak zorundaydık. (Defne)

Planlamanın, eğitim-öğretim sürecinin önemli bir öğesi olduğu bu yıllardan bir zorunluluk olmaktan çıkarıldığı yıllara kadar, öğretmenler tarafından düzenli olarak yapıldığı görüşmelerden anlaşılmaktadır. 1960-70'li yıllarda da büyük bir sorumluluk duygusuyla devam edilen planlama faaliyetlerinin öğretmenlik mesleğinde önem verilen öğelerden biri olarak anlatılarda yer aldığı görülmektedir. En önemli vurgulardan biri, öğretmenin plan yapmadan, yapacağı dersi tasarlamadan bu süreci nasıl yerine getireceğine ilişkindir.

> …müfettiş de olumsuz karşılayabilir ama plansız hele de birleştirilmiş sınıflarda plansız yürütmek çok zor. Ben planı yaparken kafamda dersi kurguluyordum. Bence planın amacı da o olmalı. Nasıl anlatırım diye düşünüyorsun. Şimdi nasıl bilmiyorum. Uzun yıllar dersin süresinden nasıl yapılacağına kadar planlarsın. Yani plan deyince müfettişken öğretmenlere de gösteriyorsun, aynı başlıkta yaz duvara as, sonra sekiz ay onu uygula o değil tabi plan. Günlük plan önemli, yani ders hazırlığı, plandan tasarlamışsanız o dersi çok iyi götürürsünüz. Bunun farkını öğretmenliğimde de müfettişliğimde de çok gördüm. Bazı öğretmenler işte der, ben tecrübeliyim plan gerekmez der, izledim ben sonra onun derslerini ve planlı olarak bir de ben ders yaptım. Plan dediğim senaryo yazmak aslında. Bu hayatın her aşamasında geçerli aslında. Bir sayfalık mektup da yazsak, neyi nasıl anlatacağız, karşıdaki bunu nasıl algılar. Planın asıl amacı budur. (Bahri)

> İlkokul programına dayalı olarak plan yapıyorduk. Hangi konuları alacağımız Milli eğitimin gönderdiği genelgelerde belliydi. O konuları dikkate alarak yaptığımız planlar vardı. Hergün için yapılacak çalışmaların günlük planlarını yapardık. Plan yapmadığımızda rahatsızlık hissediyorduk. Yapmazsak bir eksiklik duyuyorduk. Plan yapmazsan nasıl olur bilmiyorum ki, doğaçlama yapar gibi olur. (Doğan)

Mesleğe yeni atanmış, daha önce bu konuda deneyimleri olmayan öğretmenler plan yapmada ve derslerin tasarlanmasında zorlanmaktadırlar. Özellikle ücra bir köyde tek başına çalışan bir öğretmenin bu konuda zorluk çekmesi kaçınılmazdır. Bu zorluk öğretmenlerin kendilerine gönderilen örnek planlardan ya da çeşitli dergi ve kitaplardan faydalanmalarıyla az da olsa ortadan kalkmaktadır. Ancak neredeyse her gün yapılan planlar önemli görülmekle birlikte, kimi öğretmenler tarafından genellikle bir angarya olarak değerlendirilmektedir.

> Çok gereksiz şeyler vardı, sanırım kalktı onlar. Yıllık planlar, ünite planları, günlük planlar. Ben plana karşı değilim. Tabiki öğretmen derse gitmeden önce ne yapacağını şöyle bir gözünü önüne getirsin, ne verecek onu bir kâğıda döksün. Ama bizim zamanımızdaki gibi uzun uzun şunu şöyle yapacak, bu böyle olacak diye gerek yok. Tabi her şey bir planla, yıllık plan bizim zamanımızdaki gibi çarşaf çarşaf değildi, ana hatlarıyla. Ünite planı yine ana hatlarıyla, günlük planda şu şu şöyle olacak ne yapacağımı bileyim önemli olan ben tasarladığım şeyi sonunda öğrenci bilgi beceri haline getirsin kavrasın değil mi? Bizim zamanımızda çarşaf gibi uzun uzun yazı yaz, durmadan şunu yaz, bunu yaz hiç durmadan yaz ne gerek var. …Dedim ya eğer onu taslak halinde yaparsan bizi güçlü kılar da bizimki gereksiz yere bir format var. Ne kadar lüzumsuz şey yazdıysan sayfalar dolusu şey yapıyorsun, ne gerek var ki, ana hatlarıyla yaz, ne gerek var. (Derya)

Planların çok uzun bulunması ve fazla zaman alması bazı öğretmenlerin çeşitli pratik yollara başvurmalarına neden olmaktadır. Daha önceki planların kopyalanması ya da arkadaşların eski planlarının tarihlerinin değiştirilmesi biçiminde ortaya çıkan bu uygulamaların oldukça yaygın olduğu da anlatılarda vurgulanmıştır.

> Zorunluydu tabii, müfettişler okul müdürü falan isterlerdi. Fakat şimdi şeyde tanık olduğum bir olay. Şeker ilkokulundan sonra Fırat ilkokulunda çalıştım, orda tanık olduğum bir olay. Öğretmenlerin yüzde doksanı plan yapmazdı. Özellikle bayan öğretmenler mesela bu sene biri okuttu, seneye ikiyi okutacak, giderlerdi, ikinci sınıfı okutan bir öğretmenin planlarını alırlardı, oradan yaparlardı. Ben buna karşıydım. Buna rağmen de diğer öğretmenlerin de çoğunun planlarını yapardım, biraz meraklıydım. (Arif)

Özellikle köylerde plan yapma ve uygulamada yaşanan zorlukların 1970'li yıllardan itibaren programlara uygun olarak çeşitli yayınevleri tarafından hazırlanan ve sayıları giderek artan dergilerin işe karışmasıyla birlikte kentlerde çok fazla hissedilmediği söylenebilir. Örneğin kente geldiğinde işlerin biraz değiştiğini vurgulayan Doğan, "Hazır dergilerden faydalanarak planlar hazırlıyorduk. Yine öğretmen kendi yapıyordu ama dergilerden faydalanıyordu" sözleriyle dergilerin okullara nasıl girdiğini özetlemektedir. Öğretmenlerin yapacağı faaliyetlerin, dersini nasıl yapacağına ilişkin tasarımın çerçevesini çizdiği planlamayı artık onun adına, işini kolaylaştıracak bir biçimde başka birileri yapmaktadır.

> Dergiler çocukların elinde bir kaynak oluyordu, ödevlerde kolaylık oluyordu mesela çocukların elinde materyal fazla olduğu için, oradan destek oluyordu. Dergi işleri seksende falan, işte şehre geldik seksenden sonra oldu. Sınıftaki çocuklara mecburen alıyorlardı. Okula geliyorlardı, okul idaresi bazen bizim görüşlerimizi aldıkları da oluyordu. Ondan sonra her sınıf alıyordu. (Defne)

> Zaten o dergileri çıkaranlar işlenen konulara göre çıkarıyordu. Öyle zannediyorum ki öğretmenlerin planlarından faydalanıyordu onlar, mesela şubat ayında kışı işliyorsun, kışla ilgili daha çok yazılar çıkıyordu, ilkbaharla ilgili konular, mesela şeyler işleniyordu okullarda Namık Kemal günü, Cumhuriyet haftası, verem savaş, belirli haftalar işlenirdi. Dergilerde de o haftalarla ilgili yazı ve resimler olurdu. Yani öğretmenlerin planlarından faydalanırdı onlar. … Tabi faydalanıyorduk. Çocuklar yalnız ders kitapları içinde kalmasın, ders kitaplarından, dergilerden, ansiklopedilerden faydalansın. Sınıf kitaplıkları kuruyorduk. (Aygül)

Her ne kadar Doğan, "Kendi çalışmamız, planları kendimiz hazırlıyorduk. Dergilerden, dışarıdan aldığımızda konularda uyuşmalar olmuyordu. Anlattığın dersle plan birini tutmamaya başlıyor." sözleriyle planlamaya hâkim olmaya devam ettiklerini söylese de konuşmasının devamında belirttiği gibi hazır kullananlar da vardır: "Vardı o hazırı aynen kopyalayıp geçiren öğretmen arkadaşlar da vardı. O şekilde çalışanlar da oluyordu" (Doğan). Dergi alınması öğretmenlerin işlerini kolaylaştırsa da planlama sürecinden kopmalarının başlangıcı olarak kabul edilebilir.

Günlük koşuşturma ve yoğunluk içerisinde okulda ne yapacağını tasarlamaya ve derslerin planlanmasına zaman ayırmak istemeyen öğretmen, yavaş yavaş bu konuda uzmanlaşmaya başlamış dergi yazarlarının planlarını kopyalamakta, dolayısıyla orada yazanları uygulamaya çalışmaktadır.

Diğer yandan her zaman maddi kaynak sıkıntısı çeken okullara dergi alınması okulların bazı ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak tanımakta, bu durum dergileri çıkaran yayınevi ve şirketlerle kimi ticari anlaşmalar yapılmasına neden olmaktadır. Aygül, okullara dergilerden toplanan paralardan belirli bir miktar kaynak aktarıldığını "…dergi paraları toplanırdı. O dergilerinde yüzde kaçı okula kalıyorsa bazen dergi alamayan çocukların paraları o paradan veriliyordu. Öyle fazla para şeyi olmuyordu. Ben ayrılıncaya kadar hep çıktı" sözleriyle ifade etmektedir. Okul yöneticileri hangi dergi daha fazla kaynak aktarırsa okulda o derginin seçilmesini sağlamaya çalışmakta ve bu noktada öğretmenler üzerinde bir baskı uygulamaktadır.

> Şu şu kitapları veya dergi okutmayalım dendiğinde öğretmen kullanamıyordu. Okul müdürleriyle ilgiliydi. Okul müdürleri dergiye karar verdilerse, çünkü onlarında okula bıraktığı para var. Arkadaşlar olmaz diyor çocuklara derginin ne gereği var dimi, kabul etmeyelim dedik ama kabul ediliyordu. (Beyza)

Köylerde ise çok fazla dergi satamayacağı düşüncesinde olan yayınevleri buralara ulaşmazken, buralarda görev yapan öğretmenler ise birkaç örnek dergi bulmaya çalışarak işlerini kolaylaştırmaya çalışmaktadır.

> Kullandık tabi. Dergileri biz küçük yerlerde çalışırken elimizde bir kaynak olsun diye bir tane filanca A okulundan, B okulundan getirttiriyorduk. Her gruba, beş on kişiye verecek bir dergi oluyordu ancak, bir de bizim elimizde kaynak oluyordu. Ama Ankara'ya geldikten sonra her öğrenci almaya başladı. Ankara'ya geldikten sonra hangi dergiyi alalım. Müdür söylüyordu o dergi geliyordu. (Derya)

> Köylerde zaten biz Ankara'ya gelene kadar bize ne ulaşan oldu ne dergi getiren oldu. Ama 1969'den 85-86'ya kadar hatta daha devamında ben çünkü 88'de emekli oldum. 89'a kadar bu dergi olayı vardı. (Beyza)

Ders Planı Uzman İşidir: Kılavuz Kitaplar

Müfredat değişikliğini takiben 2005 yılında "Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge"de değişiklik yapılarak kılavuz kitabı bulunan derslerde öğretmenlerin günlük plan hazırlaması bir zorunluluk olmaktan çıkarılmıştır. Anlatılarda da sıkça vurgulanan bu durum, pek çok öğretmen tarafından sevinçle karşılanmıştır.

> Yok yok Allah'a şükür her şey hazır geliyor, hazır olduğu için de o planları uyguluyoruz. Hiç plan yapmıyoruz ve çok rahatız, her şey hazır. Ben memnunum bu hazır bulunuşluktan, bunları çocuğa vermek çok kolay oluyor. Diğer türlü ilk başladığımızda yazardık, sayfalar dolusu yazardık. Gerçi ben yazmayı severdim ama benim şimdi mesela yazmaya başlamamız gerekiyordu. Bizim bu seminer dönemi defterler doldurmakla geçerdi. Şimdi öyle bir derdimiz yok. İşimiz çok kolaylaştı.(Fazilet)

> Günlük plan kalktı da yıllık plan yapıyoruz. Şimdi öğretmen kılavuz kitapları var o kitapları kullanarak takip ediyoruz. O yüzden müfettişler istemiyor. Ne kadar da kılavuz kitapta plan olsa da yıllık planı ben kendim yapıyorum. Günlük plan zaten önceden de yapmazdım. Çünkü günlük plan yapmayı sevmiyorum. Zorlama gibi geliyor bana. Ben öğrenciye vereceğim şeyleri zaten günlük haftalık hazırlıyorum. Derse çalışmadan girmiyorum Bu da aynı zamanda bir günlük plandır. Bunu evrağa geçirmeyi sevmiyorum. Bana itici geliyor bu şekilde. (Fehmi)

> Plan sadece şey var, ünitelendirilmiş yıllık plan var. O da şu anda kılavuz kitapları olanların şu anda planlarını yapmıyoruz. Sadece bir CD ile sene başında idareye veriyoruz. (Eren)

> Hayır, plan yapmıyorum, plan artık hazır geliyor zaten, onlar veriyorlar. Onlar belirliyorlar ne yapılacağını.(Ferit)

Hem daha önceki dönemleri yaşayan ve dolayısıyla günlük plan hazırlayan hem de son dönemlerde plan yapmadan, kılavuz kitapları kullanarak derslerine devam eden öğretmenler yaşadıkları süreci karşılaştırma imkânı bulmaktadırlar.

> Bundan on beş yirmi yıl önce kendimiz yazardık planlarımızı. Ünitelere ayırırdık, yıllık planlar yapardık bir de günlük plan yapardık. Sanki öğretmen bütün zamanını yazarak geçiriyormuş gibi görünürdü ama çok yararlıymış. Ben bunu her gün birazcık daha fark edebiliyorum. Şimdi ise bu yıllık plan ortadan kalktı. Şimdi beşinci sınıfa geçiriyorum öğrenciyi ben ne işleyeceğimi birebir görmüyorum. İnternete girip şöyle bir bakıyorsun, ondan sonra ne geliyor senin önüne hazırlanmış bir rehber kitap geliyor. O rehber kitap deneyimlerin olmazsa o rehber kitap hem öğretmenliği öğretir sana, yani sözde öğretmenlik tabi… Çünkü içinde adım adım ne yapman gerektiği anlatılıyor. Burada öğretmeni bir kalıba sokuyor, sen bunları öğreteceksin diyor. Senin burada yaratıcılık yönünü bastırıyor. Çözüm üretmeni engelliyor. Diyor ki orda çoklu zekâ uygula diyor. Ama bu arada öğrenciye çoklu zekâ uygula diye yönlendirirken, öğretmeni de bir kalıba sokuyor. Sen bunları uygula öğrenciler bu şekilde gelişsin sen de benim standartlarımda öğret diyor. (Eylül)

> Plan yapmıyoruz artık. Şeyler var işte kılavuz kitaplar, onlar olduğu için plan yapmıyoruz. Ha pardon yıllık plan yapıyorum. Diğerleri yok. Ama açıkçası yıllık planları da internetten daha önce yapılan planlardan indiriyorum. Bazen bakmadan haftaları kontrol edip CD içinde idareye teslim ediyoruz. Neredeyse planda ne olduğunu görmüyoruz. Nasıl olsa kılavuz kitaplar var, onlar ne zaman ne yapılacağını söylüyor. (Feray)

> Ders planlarını artık kılavuz olduktan sonra yapmıyoruz. Ha ne oluyor, onun üzerinde değişiklik yapabiliyoruz. Mesela ben ilk sayfalar, plan eklediğimiz çıkardığımız şeyler oluyor. Kılavuz üzerinde direkt değiştiriyorum. O eskiden çarşaf planlar vardı. İşimiz çok kolaylaştı. Hakikaten yıllık planı çarşafa sığdırmak kadar rezil bir şey yoktu. Günlük plan üzerinde oturup uzun uzun yapıyordunuz. Adam kılavuzda şöyle bir düzenek getirmiş, o kadar çok seçenek var ki hepsini uygulamaya çalışırsanız işiniz zor. Şunları uygulamak istiyorum diye seçiyorsunuz. Seçenek sunuyor, onlardan bir şeyler seçiyoruz. (Güven)

Uzun uzun günlük plan yapmayı onaylamayan Faruk, zaten eskiden de günlük planların öğretmenlerin düşünerek, tasarlayarak yaptığı şeyler olmadığını "bizde plan denince eskiden de uygulamada, "mış" gibi yapmaktı. Plan yapmış gibi görünüyorduk. Bunun sana zaten bir faydası olmaz. Zaten hazırlıklı olmak öğretmenin kendisinden gelmeli, müdür kontrol ettiği için plan yapılması gerekmez." sözleriyle vurgulamaktadır. Benzer bir vurguyu daha önceki deneyimlerini aktaran Ege de yapmaktadır.

> …kılavuz kitap olmayan dersler için günlük plan yapıyoruz. Ama dediğim gibi hep şekilci, işte dediğim gibi yıllar önce olan şey. Önemli olan çocuk ne alabilir, ne verebilirsin. Yazarsın oraya ama çocuk kelimeyi bilemez, anlamını bilemez. İşte trafikte işaret levhalarını bilmez. Ama sen orda yazmışsın bir şey ifade etmez. Eskiden birebir yaşardık. İşte Eruh ilçesinde çalışırken gittik köye çocuk gelmiş. Hacı isminde bir öğrencim vardı hiç unutmam, ayağındaki lastiğin biri farklı diğeri farklı. Tabi fiş vardı o zaman, Hacı'ya dedim oğlum oku, hacı da dedi oğlum oku. Hacı fişi bilmiyor. Şimdi ben ne yaptım çocuk hangi dilden anlıyor ne yapıyor.(Ege)

Dolayısıyla günlük plan resmi anlamda yapılmasa bile öğretmenin okulda, derste ne tür faaliyetler yapacağını önceden tasarlaması çalışmalarında başarılı olabilmesi için önemli bir faktördür.

> Buradan kalktığımda ne yapacağımı bilmiyorsam nasıl olacak. Bir aşama sonrasında ne yapacağımızın belli olması gerekir. Yarın okula gidiyorum, elimi kolumu sallayarak gidersem, hangi konuda olduğumu bile bilmiyorsam nasıl ders yapacağım. Ben yıllık planı, ünite planını filan onaylamıyorum. Ama günlük planı, günlük olarak ne yapılacağını planlamak gerekir. Benim okulda değer verdiğim iki şey; bir günlük plan, iki zümre toplantılarıdır. Plan başarının anahtarıdır. … Öğretmen dersime hazırlıklı gideceğim diyorsa, bire bir hazırlık yapıyorsa plan yapmayabilir ama derse hazırlıklı gitmeli. (Faruk)

Benzer biçimde Fatih'e göre de planlar hazır gelse bile öğretmen,

> … Mutlaka işlediklerini yazmalı, akşam okuldan çıkarken veya okulda zaman verilmeli. Öğretmen dersten çıkar çıkmaz okuldan gitmemeli, ona zaman ayırmalı, okulda oturup onu planlamalı. Her gün olmasa da her Cuma örneğin onu planlamalı. Eksikler gedikler değerlendirilmeli, haftanın hazırlıkları birlikte yapılmalı, bu çerçevede notlar alınmalı bu çerçevede plan üzerinden hareket ederek uygulanmalıdır.

Henüz 2000'li yılların başında göreve başlayan bir öğretmen kılavuz kitapların kullanımından önceki ve sonraki süreci şu şekilde değerlendirmektedir.

> Ben 2000 yılında mezun olduğumda bir planım benim iki saatimi alıyordu, zordu. Zor olmasının yanında denetim elemanlarını çok mekanik şeylere bakmaları da, standartlaşmış, şablonlar üzerine de oturmuş olmaları o beni sıkıyordu. Ama bana şu kolaylığı sağlıyordu. Ben onu önceden planlıyordum ve bu bana çok kolaylık sağlıyordu. Şu anda plan yapmıyorum. Plan yapan öğretmen yok. Şimdi kılavuz kitaplar var, bu kılavuz kitapları da biz açıkça söylüyorum, dersi ne anlatacağı düşünürüm evde veya dersten önce ama kılavuz kitapta yazılan o beni çok bağlamıyor o plan çünkü o beni bazen çok kısıtlıyor. Bazen de benim hiç kullanamayacağım, bulamayacağım malzemelerle karşılaşıyorum. O yüzden de çok fazla bakmıyorum. (Güney)

Kılavuz kitabı olan derslerde günlük plan yapılmasının bir zorunluluk olmaktan çıkarılmasıyla birlikte derslerin nasıl işleneceğini tanımlayan ve dolayısıyla öğretmene yön veren kılavuz kitaplar çok daha önemli hale gelmiştir. Pek çok ülkede daha önce çeşitli biçimlerde kullanılan kılavuz kitaplar, müfredatın standartlaştırılmasıyla ne öğreteceğine karar verme yetisi elinden alınan öğretmenin nasıl öğreteceğini de belirlemekte, böylece öğretmenin emek süreci üzerindeki göreli hâkimiyetini büyük oranda ortadan kaldırmaktadır. Türkiye'de kılavuz kitapların ilk olarak yabancı dil kitaplarında uygulandığını, uzmanlarca hazırlanmış kılavuz kitapların yayınevleri tarafından sağlandığını görüyoruz. Ancak görüşmelerde ortaya çıktığı kadarıyla kılavuz kitap uygulamasının tarihi oldukça eskiye dayanmaktadır. Örneğin Aygül, öğretmen yetersizliği dolayısıyla eğitmen olarak görevlendirilmiş kişilerin bir tür kılavuz kitap kullandığını şu sözlerle aktarmıştır.

> Biliyorsunuz bu askerde, Atatürk'ün fikriymiş, Atatürk Hamdullah Suphi'yi çağırmış, memleketin yüzde sekseni okuryazar değil, siz askerde okuma yazmayı nasıl öğretiyorsunuz, nasıl alıştıralım vatandaşı demiş. Eğitmenlik oradan gelmiş. O Milli Eğitim Bakanı'ndan gelmiş fikir. İşte askerlikte çavuşluk, onbaşılık yapan kişiler toplanıyor, altı ay bunlara kurs veriliyor, ondan sonra köylere eğitmen olarak gönderiliyor. Bu eğitmenlere de bu kitap hazırlanıp veriliyor. Hakikaten çocuklara çok çabuk okuma yazma öğretiyorlardı. Bilhassa matematiği falan çok çabuk öğretiyorlardı. Görmek isterseniz o müzede var. Beşevler Maarif müdürlüğünün olduğu binada. Orada Atatürk müzesi var, kitaplar var orada ben bu kitabın bir tanesini gördüm. (Aygül)

Öğretmen yetersizliği gerekçesiyle atanmış, yeterince eğitim almamış ve bu nedenle de mesleğinde yetersiz olarak kabul edildiği için çeşitli yoklukların olduğu dönemlerde ilkokulun ilk üç sınıfında eğitim vermiş eğitmenler için hazırlanmış kılavuz kitaplar, 2000'li yıllarda çok daha geliştirilmiş bir biçimde neredeyse bütün öğretmenler için hazırlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin işlerinde önemli bir değişim yaratan kılavuz kitaplara ilişkin farklı görüşler taşıdıkları görülmektedir. Kılavuz kitapların öğretmenlerin işlerini önemli ölçüde kolaylaştırdığı anlatılarda sıkça vurgulansa da, uygulamada pek çok zorluk yaşadıkları dile getirilmektedir. Öğretmenlerin büyük oranda zorunluluk olmasından dolayı kılavuz kitaplara uymaya çalıştıkları dikkat çekmektedir.

> Daha çok uyarız ama bazı etkinlikler öğrencinin seviyesinin üzerindeyse onu geçeriz ama yüzde doksan beş o etkinliğin tamamını yapmaya çalışıyoruz. Çünkü müfettiş geldiğinde o etkinlikler yapılıyor mu, kılavuz kitaba uyuluyor mu diye bakılıyor. (…) Ben kılavuz kitabı eve götürüyorum, etkinliklerde neler var, neler yapacağız onlara bakıyorum. (…) Onlara tam olarak uyamıyorum, noktası noktasına işlediğimiz zaman mümkün değil yetiştiremezsiniz, süre yetmez çünkü mesela bir konuyu bir haftada bitirmeniz lazım ama süre uzar ve konulara yetmez, bu nedenle bazı bölmeleri atladığınız da oluyor. (Gökhan)

> Evet kolaylaştırıyor. Ama sadece kılavuz kitaplara bağlı kalmıyorum, dediğim gibi etkinlikler hazırlıyorum. Kılavuz kitaplarla tatbikî hiçbir öğrenci de hiçbir öğretmen de yeterli görmüyorum ama yine de ona bir şekilde bağlı kalıyorum. (Göknur)

Ancak Gökhan'ın vurguladığı gibi kılavuz kitabı bütünüyle takip etmek çeşitli nedenler dolayısıyla mümkün olamamaktadır. Merkezi olarak hazırlanan ve belirli bir standarda sahip olan kılavuz kitapların toplumsal ve ekonomik koşullar dolayısıyla birbirlerinden ayrışmış ve farklılaşmış okullara uygun olmaması önemli nedenlerden biri olarak anlatılarda vurgulanmaktadır. Örneğin büyük şehirde ekonomik olarak oldukça yetersiz koşullara sahip bir bölgede öğretmenlik yapan Göknur bu durumu şöyle ifade etmektedir.

> Plan yapıyoruz, kazanımlar işte onları sene başında hazırlıyoruz. Açıkçası bu da şey olacak ama internetten onların üzerinde oynayarak bir plan hazırlıyoruz. Uygulayabiliyor musunuz diye sorarsanız, uygulayamıyorum, çünkü bu çevredeki şartlarla planlar uyuşmuyor. Orada bir ünite diyor ki mesela bir hafta da bunu vereceksin, hayır burada öğrenciler bu bir haftada alamaz, köydeyken de öyleydi, uygulayamıyorum doğal olarak ama yapmış gibi gösteriyorum. Çünkü herkes öyle yapıyor. Beni teftiş eden kişi de idare de aynı şeyi söylüyor. Ne yaptığını değil, yapmış gibi gösterdiğini yazıyorsun. (Göknur)

Toplumsal ve ekonomik koşullarının yanı sıra okulun koşulları da kılavuz kitapların takip edilmesinde kimi güçlükler yaratmaktadır.

> Ders saatinin kaç saat olacağı, işte konuların ne kadar süreceği konusunda evet. Ama etkinlik diye kısımlar var o etkinlikler konusunda hayır. Zaten yeri geldiği zaman biz çocuğa bir A4 kâğıdı bile çıkarttıramıyoruz. Orda bir sürü malzeme isteniyor. Birçok eksiğimiz var o yüzden o etkinlik konusunda hayır. (Gamze)

> Beni yönlendiriyor ama içinde bulunduğunuz durumla ilgisi yok. Onu yazan kişi nasıl yazmış biz bilmiyoruz. Örneğin orda laboratuvarda bir deney yazmış, ha diyor şunu da kullanabilirsiniz şunu da diyor. Ama sizde hiç biri yok, siz onu nasıl kullanacaksınız. Biz de ne yapıyoruz, kendi kullanabileceğimiz şeyi kullanıyoruz. (Güney)

Benzer koşullarda ücretli öğretmenlik yapan Gültekin de kılavuz kitapta yazılanları uygulamanın güçlüğünü "kitaplar tabii faydalı oluyor, ama çoğu böyle gerçek hayattan uzak, böyle idealist kafayla yazılmış, uygulama alanı pek olmayan, mesela bizim okul İsmet Paşa'da, meselâ deney yapıyor, şu şu malzemeler alınacak diyor. Adam ekmek alacak parayı bulamıyor ki, o malzemeleri alsın, deney yapsın. Uçuk kaçık idealist şeyler konulmuş. Hayatla birebir örtüşen ders kitapları değil." sözleriyle dile getirirken bulunduğu yerde müfredatı takip etmenin bile oldukça güç olduğunu, bu nedenle eğitim ve öğretimin amacının da diğer okullardan farklılaştığını şu şekilde ifade etmektedir.

> Plan yapıyoruz ama bizim okulda eğitim öğretimin önüne geçmiş durumda. Oradaki çocuklar nasıl oturup kalkacağını, nasıl konuşacağını bilmiyorlar. Çoğunda davranış bozukluğu var. Müfredata uyarak giden öğretmen yoktur. Matematikte, fende mesela.

> Çocuklarda derse karşı bir direnme var. Burada daha çok öğrencinin ortama uyum sağlaması, nerde oturacak nerde kalkacak, nerde duracak. Temizlik mesela bizim okulda sorun. Bit oluyor. Daha çok günlük yaşamda toplumsal uyum sağlayıcı şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ders anlatıyoruz ama derste huzuru sağlamak motivasyonu sağlamak dersin yarısını süre olarak götürüyor. (Gültekin)

Kültürel farklılıklar da, merkezi ve standart olarak hazırlanan kılavuz kitapların sınıfta bazen işlevsiz hale dönüşmesine neden olmaktadır.

> Şimdi bu planlar hazırlanırken Talim Terbiye Kurulu neyse bir merkezden hazırlanıyor ve Türkiye'nin her yerine bunlar dağıtılıyor. Bunlar dağıtılırken içinde bulunduğun coğrafyanın koşulları sosyoekonomik yapı kesinlikle göz ardı ediliyor. Ben Adıyaman'da birinci sınıf okuturken öğrencilerime A sesini verecektim. Kılavuz kitapta bir plan var, plan gayet güzel görünüyor. Planı uygulamaya çalışırken uygulayamayacağımı gördüm ve plandan vazgeçmek zorunda kaldım. Kılavuz kitapta şu var. Bir kız çocuğu elinde vazo var. O vazoyu yere düşürüyor ve ona şaşırıyor, şaşırırken de "A" demesi gerekiyor ve böylece öğrenci bu görseli algılayacak işte bu sesi çıkardığında bu tepkiyi gösterdiğinde A sesini öğrenmiş olacak. Öğrencilere gösteriyorum ben köy yeri çocukların çoğu daha Türkçe'yi doğru düzgün bilmiyor. İşte kız var, kızın elinde bir kavanoz var. Kavanoz kırılmış, işte şaşırmış, işte soruyorum susuyorlar, işte ne demişler çocuklar tekrar soruyorum susuyorlar. Bir noktadan sonra sizin de sabrınız taşar gibi oluyor, ya söyleyin böyle sesimi de yükselterek soruyorum yok. En sonunda çocuğun birine biraz da konuşkan bir çocuktu, dedim sen şaşırınca ne dersin, o da şey yaptı,"ha!"gibi bir tepki verdi. Şimdi sen tepki bu olmaması gerekiyordu, "A" olması gerekiyor, "A" sesi de bu diyorsun. Şimdi plan ne işe yaradı, ne oldu. (Gencay)

"Planlar zaten hazır geliyor, onun için bir uğraş vermiyoruz. Siz onu yapsanız da yapmasanız da öyle bir özgürlüğünüz yok. Dolayısıyla biz onu o şekilde kabul ettik artık, biz onu o şekilde kullanıyoruz, kılavuz kitapları." sözleriyle yaşadıkları durumu artık kabul ettiklerini belirten Güney, hazır gelen planları bile uygulamada güçlük çektiklerini vurgulamaktadır.

> Ama biz o yıllık planı harfiyen uygulamıyoruz. Daha doğrusu onu hiç takip etmiyoruz. Çünkü benim öğrencilerim ben bakıyorum. Matematikten örnek vereceğim çünkü beni en çok zorlayan o olduğu için, ben prizmaları dört saatte anlatıyorsam bize gönderilen kitapta iki saat yazıyor. Ama ben dört saatte anlatıyorum. Ben onu nasıl uygulayacağım, çünkü benim sınıfın seviyesi farklı. (Güney)

Kılavuz kitabı uygulamaya çalışmakla birlikte pek çok şeyin eksik kaldığı belirtilmektedir. Bu eksiklikler ve/veya kitaptaki etkinliklerin uygulanmasındaki güçlükler kimi değişikliklerin yapılmasını beraberinde getirmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler bu tip durumlarda çeşitli değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir.

> Biz o kılavuz kitabı kullanıyoruz ama kılavuz kitapta yazılı her şeyi sınıfta motomot uygulayamıyoruz. Uygulayamayız da zaten. (Güney)

> O durumlarda inisiyatif kullanıyoruz. Mesela güncel örnekler üzerinde. Mesela iki arkadaş kavga etmiş, onları kavga etmemeye konuşarak anlaşmaya yönelik, daha çok etik kurallar, temizlik kuralları gibi büyüğe saygı, küçüğe sevgi şeyler yerleştirmeye çalışıyoruz daha çok. Onları yerleştirmeye çalışıyoruz daha çok. Orda matematik, fen müfredata göre öğretilmez. Orası çok geri kalmış bir yer. (Gültekin)

> Dersin işleyişi ile ilgili uygulayabiliyoruz. Birçoğu gerçekleşmiyor ama az çok uyguluyoruz. Diyor ki mesela müze etkinliği, ben buradan çocuğu nasıl müzeye götüreyim veya bir sinevizyon gösterisiyle dikkat çek, yapamıyoruz, mesela haritayla sınıfa gir çocuğun dikkatini çek diyor ama yapamıyoruz, bazı şeyleri uyguluyoruz ama genelde yok ama kılavuz kitaptan yaralanıyoruz. (Göknur)

Diğer yandan kimi öğretmenler eğer kendilerine mantıksız gelen bir şey varsa o konularda da değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir.

> Öğretmen kılavuz kitabında mantıksız bir şey varsa onu yapmam. Müfredatta zaten esneklik var. Bazı şeyleri değiştirebiliyoruz. Mesela konu sırasını, anlatım tekniklerini değiştirebiliyorsunuz. Mesela bir kesenin yaptığı açı çıkıyor. Müfredat sarmal yapıya göre uygulamış. Ama bazen sarmallık olmuyor. Çocuk daha yeni yeni oturtturmaya başlarken yeni bir konuya geçmek çocuğa uymuyor. Bir kaç konuda yerleri değiştirip rasyonel sayıda işlemlere geçiyorum. Kendime göre yaptığı değişiklikler oluyor. Daha iyi olduğu oluyor o şekilde. (Gamze)

> Ha öyle yapmıyorum, o kadar bağımlı değilim, kendim ekler, çıkarır, parçalar bölerim, o benim için bir yoldur. Yani direk bire bir uygulamam, yetişmez zaten. …hazırlanırım, okumadan gitmem, düşünmeden gitmem. Şimdi bakın göstereyim çantamda öğretmen kılavuzum var, onu okuyacağım hazırlanacağım. Hazırlıksız olursanız bocalarsınız sınıfta ne yapacağız, ne vereceğinizi bilemezsiniz.(Fazilet)

Kılavuz kitaplarda yazılı prosedürlere uymak yerine çeşitli değişiklikler yapabilmek için kılavuz kitapta yazılanlara ve dolayısıyla müfredata hâkim olmak gerektiği, bunu sağlamak için ise dersten önce hazırlık yapılması gerektiği kimi öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Bu ise her ne kadar kılavuz kitap olsa da ders öncesi bir hazırlık ve planlama yapmak anlamına gelmektedir.

> Şöyle kılavuz kitaplar size yol gösteriyor. Nerede ne yapıp ne yapmayacağınızı size söylüyor. Ancak orada sizden istenen yapmanız beklenen şeyleri yapıp yapamayacağınız ne kadar hazır olduğunuzla ilgili. Yani siz hiç hazırlık yapmazsanız, kılavuz kitabı açmadan derse girerseniz orda ne yazıyorsa yapmaya çalışırsınız, hatta bazen sınıfta yapamayacağınız bir şey çıkar karşınıza öyle kalırsınız. O yüzden kılavuz kitapta olsa dersten önce hazırlanmak gerekiyor, bir plan yapmak gerekiyor. Orada yazan şeyler sizin sınıfınıza uyuyor mu, uymuyor mu bunlara bakmanız lazım. Sonuçta size bir çerçeve çiziyor. Ama ne kadarını yapıp yapamayacağınızı bilmeniz için hazırlamanız lazım. (Feray)

> Şimdi zorunlu olanlar ve olmayalar var bu kitaplarda, bakanlık bunları sana liste olarak gönderiyor. Şu üniteler zorunlu onların dışındakileri sen hazırlayabilirsin diyor. Seksen dakikalık bir derse hazırlık yapmak nerdeyse bir gününü alır. Devletin bunu iyi değerlendirmesi gerekir. Seminer dönemlerinde öğretmenlerden böyle bir beklenti olması lazım. Öğretmen hazırlayamaz, çünkü böyle bir hazırlığı yok pedagojisi sıkıntılı olur. O yüzden ne yapıyor ya hazır olandan devam ediyor ya da özel yayınevlerinden devam ediyor. Devlet ne kadar yasaklarsa yasaklasın bu yayınlar eve girer oradan tekrar sınıfa girer. (Fatih)

Fatih'in de belirttiği gibi öğretmenin derste kendisine hazır olarak sunulanı takip etmekten kurtulması, en azından kimi değişiklikler yapabilmesi için ders öncesi hazırlık ve planlama yapması bir zorunluluktur. Oysa görüşme yapılan kimi öğretmenlerin bırakın kılavuz kitapta söylenenler üzerine düşünmeyi ya da hazırlık

yapmayı, bazen ders öncesi on-onbeş dakika bakmak için bile zor vakit ayırdıkları görülmektedir. Örneğin Gencay derse yönelik hazırlığını şu şekilde ifade etmektedir.

> Derslere hazırlanmam işleyeceğim konuya bağlı. İşleyeceğim konu hani öğrencinin daha çok içselleştirmesi, kavraması gereken bir konuysa ön hazırlık yaptığım oluyor. Onlarda işte öğrenciye yaptıracağım etkinlikler. (…) Kılavuz kitap size nerde ne yapmanız gerektiğini tek tek söylüyor. Benim yaptığım, arkadaşlar ne yapar bilmiyorum ama bir beş on dakika ana hatlarıyla göz atmak oluyor. (Gencay)

Kılavuz kitapların kendilerini sınırlamakla birlikte özgürlüklerini ortadan kaldıramayacağını düşünen Feride, kılavuz kitapta yazılan soruları sormak zorunda olmadığını, bunları değiştirebileceğini şu sözlerle ifade etmiştir.

> Tabi kesinlikle öğretmeni sınırlıyor ama özgürsünüz sadece o soruları sormak zorunda değilsiniz ki. O sana böyle diyor, bir anlamda tek tek yazmayı engellemekle birlikte ben yine bir ön hazırlık yaparak giriyorum. Özel bir çaba harcamazsanız ama yapmazsınız. O zaman motomot öğretmenliği onlar yaptırıyor, siz okuyucu olursunuz. Ama ben girmeden önce notlar alıyorum. İşte oradaki soruyu sormuyorum. Başka soru soruyorum. İşte yanlış cümleler var. O cümleyi kullanmıyorum. Başka cümle yazıyorum. Üstünü çiziyorum. Başka şeyler anlatıyorum. (Feride)

Kılavuz kitaplardan yararlanmanın kolaylık sağladığını düşünen Fazilet ise plan yapmamanın kendisinde yarattığı etkiyi şöyle ifade etmektedir.

> Zaman zaman onu da düşünüyorum, keşke planımı yapsaydım da, ne yapacağımı bir görseydim. Şimdi alıyorsunuz direkt günü gününe, yani orda ne varsa o gün onu yapmaya çalışıyorsunuz, Diğerinde ise bir yıl boyunca ne yapacağınızı biliyorsunuz. Aslında onları düşünürüm zaman zaman, ben ders verirken keşke dedim kendim yapsaydım da çünkü o zaman gerçekten baştan sonra ne yapacağımı biliyordum. Şimdi bunda baştan sona hazır olduğu için kolaylaştı ama bir o kadar da basitleşti, yüzeyselleşti diyeyim. (…) şunu yap, bunu yap, saat saat ne yapacağınızı söylüyor. (Fazilet)

Kitapta yazılan her şeye uymadığını belirten Evrim, kılavuz kitap kullanmanın eskiye göre daha iyi olduğunu vurgulamaktadır.

> Sınıfın seviyesine göre kılavuz kitabı rehber alarak uygulamaya çalışıyorum. Ama eski planlardan daha iyi oldu. Kılavuz kitap adı üzerinde insana kılavuzluk ediyor. Bana öneriler sunuyor, ben oradan etkilenip kendimi geliştirip bir şeyler yapabilirim. Planı yapan benim, okuyan benim bana ekstra bir şey getirmiyor. (Evrim)

Evrim her ne kadar kılavuz kitap kullanmanın çeşitli avantajlarından bahsetse de plan yapmanın gerekliliğini de ısrarla belirtmektedir.

> Bahsettiğim gibi ben yazılı olmasa da bir plan yapıyorum. Şunu şunu yapıyım, yetiştiremezsem bunu yapayım diye düşünüyorum. Zaten ne yapacağınızı bilmeden sınıfa girerseniz ne o süreyi doldurabilirsiniz ne de çocuklarla vakit geçirebilirsiniz. Sınıfa girmeden o gün yaklaşık olarak ne yapacağımı tasarlıyorum, sınıfa girerken de her derste içeri girerken ne yapacağımı tekrar tasarlıyorum. Yani yazılı olmasa da plan demesek de kendimi programlıyorum.(Evrim)

Evrim'in deneyimli bir öğretmen olması eğitim-öğretim faaliyetlerini nasıl yapacağına ilişkin bir plan ortaya koymasını mümkün kılmakta, emek sürecinde nasıl hareket edeceğine ilişkin bir tasarlamayı gerçekleştirebilmesine olanak tanımaktadır. Oysa mesleğe derslerin kılavuz kitaplar aracılığıyla yürütülmeye başlanmasından sonra giren öğretmenlerin planlama faaliyetlerinden uzak oldukları, aldıkları eğitim de dâhil olmak üzere adeta yeni sürecin içine doğdukları söylenebilir.

> …Bu yeni müfredat daha onlardan sonra başladı, onlar öğretmenliğe başladıktan sonra başladı. Biz kendimizi bu ortamda bulduğumuz için bize farklı gelmiyor, yani hani şunu yapalım, şu şekilde devam edelim diye bir düşüncemiz yok, ilk gördüğümüz bu şekildeydi o yüzden bize zor gelmiyor. (Gökhan)

> Biz hiç plan yapmadık. 2006 da başladık. Galiba 2006'da bu kılavuz kitap değişti. Ondan sonra plan yapan da görmedim yani. (Gencay)

Yetiştirilme süreciyle de ilişkili olarak öğretmenliğin planlama faaliyetlerinden koparılmış olarak kavranışı "kılavuz kitap varsa bir nedeni vardır" düşüncesinin 2000'li yıllarda göreve başlayan öğretmenler arasında hâkim olmasına yol açmaktadır.

> Genelde kitaptakine uymaya çalışıyorum. Kitap verildiğine göre bir faydası vardır diye düşünüp onun dışına çıkmamaya çalışıyorum. Çünkü bunlar talim terbiyeden geçen konular. Oradaki insanların da belli bir birikimleri vardır yani, o yüzden dışına çıkmanın, farklı bir konu parça işlemenin faydası olduğunu düşünmüyorum. (Gökhan)

Plan yapmanın ve bu anlamda bir ders tasarlamanın artık öğretmenlerin bir vasfı olmaktan çıktığını Gencay yaşadığı bir olay üzerinden şöyle açıklamaktadır.

> Bir kere öğretmenin elinden alınan bu plan yapma olayı öğretmen niteliğinde bir azalmaya neden oluyor. Yakın zamanda başıma gelen bir olay. Sendikanın biri toplumsal cinsiyet konusunda yapması gereken bir plan vardı. Öğretmen arkadaşlar bir araya gelmişler ama plan dışında her şey var. Planın hiçbir aşaması yok. Öğretmenlere şu konuda şu etkinliği yaptırın gibi bir kâğıt parçası. Bu sendikanın genel merkezine bu bizim planımız diye ulaştıracaklar. Yani öğretmenler artık plan yapabilecek yeterlikte değiller. Artık plan yapamıyorlar. Bu da tamamen kılavuz kitaplardan ve hazır planlardan dolayı kaynaklanıyor. Öğretmenin iş yükü biraz bu anlamda azaldı ama öğretmenin yeteneği de yeterliliği de elinden alınmış oldu. (Gencay)

Mesleğe kılavuz kitapların kullanılmaya başladığı yıl başlayan ancak daha önce ücretli öğretmenlik deneyimi olan bir öğretmen, kılavuz kitap olmadan da mesleğini icra edebileceğini, fakat neden kılavuz kitap kullanmak zorunda olduklarını şu sözlerle aktarmıştır.

> Hani çok fazla kılavuz kitap olmasa bu işi götüremez miyim diye bir şey yok. Çoğu zaman kılavuz kitabımı bulamadığım zamanlar da oluyor. Tabii ki kılavuzlara çok da bağımlı değiliz. Kılavuz kitaplar olmasa hani ben ders anlatamaz mıyım, tabii ki anlatacağım. Ama her şeyin tertipli düzenli olması bir şeylerin olması güzel bir şey. Çünkü zamanlama önemli. Çünkü bir şeyi anlatırsın anlatırsın beş saat geçer

> anlamamıştır. Ama bakıyorsun onu bir saatte anlatman gerekiyor. Bunu iyi ayarlayamazsan haziran ayı geldiğinde karneleri verirken konuları yetiştiremezsin. Ama yetiştirmen gereken bir müfredat var. Çünkü bir sonraki sınıfa geçecek ve konuları bilmeden üstüne bir şey koyabilecek misin hayır koyamazsın. O nedenle zamanlama önemli. Bu anlamda kılavuzlar iyi. Ama kılavuzlara çok fazla takılmamak gerekir. Oldukça kolaylık sağlıyor. (Gülay)

Kılavuz kitaplarda yazılanları "diyor ki şu soruları sorun, diyor ki parçayı şurada kesin şu soruları sorun. (…) Orada hangi soruyu soracak, metni nerede kesecek, hangi örneği verecek hepsi yazıyor." sözleriyle özetleyen Güney, bu kitapların yarattığı etkiyi ise şöyle ifade etmiştir.

> Şey anlamında kısıtlanıyor. Biz eskisine nazaran iyice kısıtlanma durumuna geldik. Eskiden kısıtlama vardı ama ders planını kendimiz yapıyorduk. Metin vardı ama metni nasıl işleyeceğimize kendimiz karar verebiliyorduk. Şimdi metin var metni nasıl işleyeceğimizin de planı var. Bir elimiz kelepçeli şimdi iki elimizde kelepçeli, tam tutuklusunuz yani. Diyor ki kılavuz kitap şunları şunları yapmalısınız. Şunları öneririz. İyi de kılavuz kitapta önerdiğiniz şeyi belki benim sınıfım müsait değil, öğrencinin hazır bulunuşluk durumu müsait değil. Öyle bir sıkıntıyla karşı karşıyayız. Yani kılavuz kitaplar bize biz onlara bakıyoruz, biz öyle ders işliyoruz. (Güney)

Oldukça deneyimli bir öğretmen ise kılavuzların yarattığı etkiyi şu sözlerle dile getirmiştir.

> Kılavuz kitap iyidir tabi, yol gösterir, ama sadece yol göstericidir. Ona kendinden ne katabilirsin, hiç bir şey o zaman ne olur eline verilen ne ise matbu, onu almışsın sınıfa girmişsin onu okumuşsun, o sana yazmış şu soruları sor, şunları anlat, ben robot muyum, hem sen beni robot istiyorsun hem benim yetiştirdiğim öğrencileri robot istiyorsun o zaman bir çelişki var. İnsanların fark edemediği bir şey var. Tek tip insan mı yetiştirmek, tahakküm altına almak mı? (Ezgi)

Müfredat hazırlamak gibi, dersin planlanması da öğretmenlerin geleneksel vasıfları arasındadır. 2000 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlerin anlatılarında da rahatlıkla görülebileceği gibi yetiştirilme sürecinden itibaren yaratılmaya çalışılan ve kılavuz kitap uygulamasıyla pekiştirilen yeni öğretmen modeliyle öğretmenlerin planlama vasfı da giderek ortadan kalkmaktadır. Sistemin yapısal mantığına uygun nitelikler kazanmış emek gücünün yetiştirilebilmesi çabası bir yandan öğretmenlerin vasıfsızlaşmasına yol açarken, diğer yandan bu mantık ekseninde yeni beceriler kazanmasını gerekli kılmaktadır.

"Ben robot değilim ki öğretmenim"

Öğretmenlerin kılavuz kitaplarda kendilerinden beklenen rol ve davranışları sergilemeye karşı bazen koşullar dolayısıyla bazen de bilinçli olarak direnç gösterdikleri, bazı beklentileri karşılamadıkları görülmektedir. Her şeyden önce eğitimin etkileşime açık bir süreç olması, eğitimde üretim sürecinin nesnesinin kanlı

canlı insanlar olması, öğrencilerin farklı nesnel koşullara ve hazır bulunuşluk düzeylerine sahip olmaları merkezi olarak hazırlanmış, standart, uyulması gereken kurallar ve söylenmesi gereken sözlerin dışına çıkılabilmesine olanak tanımakta, sınıf ve okulun pek çok etkileşimin yaşanacağı bir alan olarak ortaya çıkmasını mümkün kılmaktadır. Yapılan değişikliklerin genellikle kitaptaki konuların yerlerini değiştirmek biçiminde gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak Fehmi'nin de "Mesela ne biliyim sınıfta başka şeyler bahsetmek istersiniz. Tabiî onlar dersin gelişine göre olabiliyor. Öğrencilerden sorular geliyor. Konuşuyoruz " sözleriyle vurguladığı gibi sınıf içinde yaşanan süreç dersin gidişatını belirleyebilmektedir.

Müfredatın hazırlanması gibi müfredatın uygulanması da bazen bir hegemonya mücadelesine sahne olabilmektedir. Müfredatta yaşanan değişiklikler ve merkezi bir planlamayla öğrencilerde oluşturulmaya çalışılan "istendik davranışı" eğer öğretmen onaylamıyorsa, bu sürecin karşısında durabilmekte ve kendi inşa ettiği eğitim yaklaşımıyla çeşitli direniş stratejileri geliştirebilmektedir.

> Buna benzer bir örnek oldu. Ağustos böceği ve karınca iki ayrı kitapta farklı bir biçimde anlatılmış. İkisinin sonucu da farklı, birinde bildiğimiz klasik sonuç, diğerinde saz çaldı, çalışmadı ama onun müziğinden yararlandı kışın da yiyeceğini paylaşıyor. O zaman ağustos böceğine de öyle söylüyor. Bölüşmek doğru bir şeydir bu bir çelişkiydi. Bu durum hoşuma gitmedi. Paylaşma bölüşme bu kadar kalıplaşmış bir hikaye üzerinden öğretilemez ve iki ayrı hikaye birbiriyle çelişmemesi lazım. Ben klasik bildiğimizi sayıyorum, çünkü alışageldiğimiz hikaye bu şekilde eğer paylaşma öğretilecekse farklı bir hikaye olmalı diye düşüncelerimi çocuklara anlattım. Plana deftere bu kadar ayrıntılı yazılmıyor. Bu parça işlendi, değerlendirildi diye yazıyoruz. (Evrim)

Evrim'in de konuşmasının sonunda belirttiği gibi, öğretmenler müfredatta ya da kılavuz kitaplarda tanımlı durumlara uymak istemediklerinde bunu, kurallara doğrudan karşı durmak yerine çeşitli stratejiler geliştirerek yapmaktadırlar.

> Bunlarda seçici davranıyorum. Benim okul biraz özel koşulları dolaysıyla yoğun bir müfredatı kaldıracak bir yer değil. Ben seçerken de o çocukların ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmeye çalışıyorum. Bir takım şeyleri mümkün mertebe kimseye yansıtmamaya çalışıyorum. Kâğıt üzerinde gösteriyoruz. (Ferit)

Zira Gültekin'in "Değişiklik yapabiliriz ama metinlerde değil, biz sadece orda yöntem ve teknikleri değiştirebiliriz. Yoksa kullanılan metinleri kesinlikle değiştiremezsiniz. Farklı metinler kullanabilirsiniz ama bunu saklı yaparsınız. Sınıf defterine yazmamanız lazım" sözleriyle vurguladığı gibi bir metni, öğretmen pedagojik açıdan doğru bulmasa bile sınıfta uygulamak durumundadır. Eğer bir değişiklik yapılmak isteniyorsa resmi yöntemlerin dışında yollar bulunması gerekmektedir. Bu anlamda

"kağıt üzerinde gösterme"nin pek çok öğretmenin uyguladığı bir strateji olduğu anlatılardan ortaya çıkmaktadır.

> Aynen ben onu yapıyorum. Uygulamış gibi gösteriyorum. Bir derse beş iş günü vermiş, diyelim ki Türkçeden bir konu ele alıyor, bu konuyu bu süre işleyeceksin diyor. Ben o işlenen metinde bakıyorum soru cevap, kitaptan bak çalışma kitabına yaz. Ben o çalışma kitabını kullanmıyorum. Ben sınıfımda kendi yöntemlerimle metni okutuyorum. Kendi öğreteceğim yöntemi kullanıyorum. Bir ezgi varsa metinle bağdaşan onu metne sokuyorum. Bir şiir varsa, resim varsa onları o metinle birlikte kullanıyorum. Yani kendim metni daha iyi işlemek için alanımı genişletiyorum. Tabi bu imkânlara sahip olmamla ve hazırlıklı gelmemle de alakalı tabi. Eğer hazırlıksızsam mecburen var olan imkânları kullanıyorum, eğer hazırlıklıysam pek çok alternatif malzemeden yararlanıyorum.(Eylül)

> Hayır bu konuda bizi denetleyen kimse yok. Ama gelen müfettişlerin özellikle de çalışma kitaplarına bakacaklarını bildiğimiz için çocuklara genellikle bunları evde doldurun gelin diyoruz. Bir kaçını sınıfta yapıp diğerlerini evde doldurun diyoruz. Yoksa kitaba göre gidersek değil o beş saat, beş günde de yetişmez. Çünkü her bir sorunun karşılığını tartışarak bulmamız lazım ama bu sürede yetiştirmek mümkün değil. Çok metin çok soru yetişmez, süreyi de kısaltıyor, çocuğun çok yönlü düşünmesini de engelliyor. (Eylül)

> …ya o parçayı atlıyorsunuz ya da başka bir şeyle yaparsınız sınıf içerisinde zaten artık ne yapacağınız konusunda konu temelinde değil, kazanım temelinde yapıyorsunuz kazanımı neyle yapacağınız tanımlı değil, onu herhangi bir şeyle yapabilirsiniz, kılavuz kitaplar sadece size yardımcı oluyor aslında. Kitap, öğrenci çalışma kitabı ve kılavuz kitap var. Eğer elinizde materyaliniz varsa, hazırlanmışsanız ona uymak zorunda değilsiniz. (Ferit)

Müfredatta yapılan değişiklikler ve kılavuz kitapları kullanma konusunda deneyimli öğretmenlerin çok daha fazla direnç gösterdikleri söylenebilir. Son dönem öğretmenler ise farklı bir deneyim yaşamadıklarından dolayı kendilerinden beklenen rolleri daha kolay yerine getirmektedirler.

> Biliyorsunuz daha önce performansa dayalı eğitim vardı ilkokulda, öğretmen arkadaşların çoğu ona uymadı. Ben dedi, yeni kılavuza göre ders anlatamıyorum dedi ve ben eski sisteme göre devam ediyorum dedi ve eski sistemin daha faydalı olduğuna inanıyorum dedi. Sen zorlarsan, mantığını anlatmadan bir şeyi zorlarsan tepkiyle karşılaşırsın. Bir şeyin mantığını anlatacaksın insanlara, ben sana kılavuz kitap gönderiyorum, buna göre dersini anlat. O gün olağanüstü bir durum olmuştur ona göre bilgi veririm, ***ben robot değilim ki öğretmenim***. (Ezgi)

Bu durum aynı zamanda deneyimli ve genç öğretmenler arasında kimi çatışmalar yaşanmasına neden olmaktadır. Genç öğretmenler yeni programı anlamamakla suçladıkları deneyimli öğretmenleri değişimin ve başarının önünde adeta bir engel olarak görmektedir. Zira pek çok yerde de vurgulandığı gibi siz müfredatı değiştirseniz de, öğretmene ne yapması gerektiğini tek tek dikte etseniz de öğretmenin bunu söyleme biçimi de dâhil olmak üzere yapılmak istenilenin önünde bir engel teşkil edebilmektedir. Üniversitede aldığı eğitimle yeni sisteme uyumlu bir biçimde başlayan genç öğretmenler, okullara geldiklerinde böyle bir ortam bulamadıkları için

hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Dolayısıyla fakülte yıllarında inşa etmeye başladıkları mesleki kimliklerinin şekillenmesinde, çalıştıkları okulda yaşadıkları deneyimlerin yanı sıra daha deneyimli öğretmenlerle girdikleri etkileşimlerin önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Yaşanan bu süreçle birlikte genç öğretmenler, bir anlamda kendilerine biçilen "yeni profesyonel" kimliği değişime uğratmaktadırlar.

Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı: Vasıfsızlaşma vs. Yeniden Vasıflan(dır)ma

Müfredatın yanısıra eğitim emek süreci üzerinde denetimin artmasına yol açarak öğretmenin bu süreç üzerindeki hâkimiyetini azaltan teknik denetim biçimlerinden bir başkası da eğitim-öğretim sürecinde kullanılan bilişim teknolojileridir. Teknolojinin gelişmesine paralel olarak eğitim sürecinde tepegözlerden akıllı tahtalara, bilgisayarlardan üç boyutlu görüntülere kadar çeşitli biçimlerde faydalanılmaktadır. Ancak Dickson'un (1992) da vurguladığı gibi teknoloji yalnızca kullanılan alet ve makineler değil, bu makinelerle birlikte kurulan ilişkileri de kapsamaktadır. Bu anlamda eğitim hizmetlerinin üretim alanına dâhil edilen her yeni makine ve bu makinelerin kullanım biçimi üretim sürecinde emeğin örgütlenmesini ve mevcut ilişkileri dönüştürmekte, sınırları yeniden belirlemektedir.

Eğitimde teknoloji kullanımının tarihini çok eskilere kadar götürmek mümkünse de, bilgisayarların ortaya çıkması ve eğitimde kullanılması çok eski bir zaman dilimine karşılık gelmemektedir. Öğretmenlerin gelişen teknolojiye paralel olarak derslerinde en fazla kullandığı araçların başında bilgisayarlar gelmektedir. Postman'ın (2004) "araç metafordur" kavramsallaştırmasından hareketle, bilişim teknolojilerinin kullanımıyla birlikte öğretmenlerin işleri ve okuldaki diğer bileşenler ile kurduğu ilişkinin önemli değişimler geçirdiğinden bahsetmemiz mümkündür. Konunun kapsamına bağlı olarak yapılan görüşmelerde öğretmenlere derslerin planlaması sürecinde ve derslerde bilişim teknolojilerinden yararlanıp yararlanmadıklarını sorduğumda, önemli bir kısmı çalıştığı okula, öznel koşullarına göre değişmekle birlikte az ya da çok bilişim teknolojilerini kullandıklarını belirttiler. Okulda, derslerde teknolojiyi kullanmanın kaçınılmaz olduğunu bir öğretmen şu şekilde ifade etmiştir.

> Artık teknoloji kullanmadan ders yapmak çok zor. Siz kullanmasanız öğrenciler kullanıyor. Bu sefer siz öğrencinin gerisine düşüyorsunuz. Şimdi okullarda projeksiyondur, akıllı tahtadır her türlü teknoloji var. Okul almasa bile veliler bunları

> sağlıyor. Kendi aralarında para toplayıp sınıfa bilgisayar alıyorlar. Siz de zaten mecburen kullanmak zorunda kalıyorsunuz. Bir de dediğim gibi artık öğrencinin ilgisini çekmek için bunu kullanmak zorundasınız. Çünkü öğrenci zaten bunu evinde, dershanede kullanıyor. (Feray)

Benzer biçimde diğer öğretmenlerde derslerinde bir şekilde teknolojiden yararlandıklarını ifade etmektedirler. Ancak özellikle orta-üst gelir gruplarından insanların yaşadığı bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji alma ve kullanmaya daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu okullarda veliler bir araya gelerek "akıllı tahta" vb. teknolojileri satın almakta ve çocuklarının kullanımına sunmaktadır.

> İşlerken kullanıyorum ve biraz da kitaptaki konuları ondan da hızlı geçiyorum. Çünkü çocuklar görsel ve işitsel uyaranlardan daha fazla etkileniyorlar. Mesela "morpa kampus", "okul istek" gibi çeşitli siteler var. Onları açıyorum, ya çocuklarla işlediğimiz dönemlerde oradan devam ediyoruz ya da sonra bir tekrar şeklinde oradan paralel işliyorum. Çocukların da hoşuna gidiyor. Onlara da çeşitli görevler veriyorum teknoloji kullanımında çünkü onların da hoşuna gidiyor. (Evrim)

> Üzerine yazarım, not alırım, altını çizerim, parça bulmuşsam parçaları eklerim. İnternetten bulduklarımı CD'ye alıp sınıfa getiririm. Yani teknolojiden yararlanırım. (Fazilet)

Alt gelir gruplarından insanların yaşadığı yerleşim birimlerinde bulunan okullarda ise öğretmenler teknolojiyi kullanmak istemekte, ancak çeşitli imkânsızlıklar yüzünden kullanamamakta ya da kendi imkânlarıyla kullanmaktadır.

> Tabi burada projeksiyon filan sıkıntı olduğu için. Ama işte kendimin küçük bir bilgisayarı var. Onu götürüyorum. Notlarıma filan bakıyorum. İşime gelirse bazen internetten de indiriyorum. Yani internetten indirmek işi kolaylaştırıyor bazen. Mesela bizim gruplarımız var internette. Onlarla bazen konuları tartışıyoruz. Onların hazırladığı sunumlar var kendimizin var. Onları karşılaştırıyoruz. (Fehmi)

> Derslerde teknolojiyi açıkçası çok fazla kullanmıyorum. Daha yeni sınıfı paylaştığımız birinci sınıf öğretmeni projeksiyon ve perde taktırdı. Daha önce de bazı konuları işlerken aşağıda bir teknoloji sınıfı vardı. Zaman zaman orada yararlanıyorduk. Teknolojiyi kullanma, mesela o sınıftan daha çok yararlanabilirdim ama teknolojiyi kullanacak materyallerim yok, Okulda da yok. Ha okulda projeksiyon var, ben eksiğim diğer öğretmenler fazla mı, onlarda olsa paylaşırız ama onlarda da yok.(Eren)

> Teknoloji imkânı varsa kullanıyoruz. Bu okulda bir tepegöz olsun, akıllı tahtanız filan yok, ama olsa kullanırız. Şimdi dersi dinleten öğretmen, bence daha iyi öğretmendir. Çok güzel o zaman biraz daha eğlenceli hale getirip dinleyebiliyorlar. Sınıf öğretmenleri 5 yıl kullandığı için velilerle işbirliği içinde alıyorlar ve gerçekten eğleniyorlar. Eğlenceli eğitim yapmak her zaman daha iyidir. Bunlar da eğlenceli hale getiriyor eğitimi. (Gamze)

> Sınıfta kullanamıyorum, ne internetim var, ne sinevizyon var. Sadece kendi bilgisayarım var mesela görsel bir şeyi gösterirken çocuklar böyle öne doğru geliyorlar bir karmaşa filan oluyor. (Göknur)

Diğer yandan merkezi düzeyde gerçekleştirilen "Fatih Projesi" gibi kimi projelerle son dönemlerde tüm okullara "akılllı tahta" vb. teknolojik donanımlar sağlanmaya

başlanmıştır. Okullara alınan teknolojinin nasıl kullanılacağı tartışmaları devam etmekle birlikte, merkezi müfredat ve kılavuz kitaplarla öğretmenler üzerinde oluşturulan denetimin kullanılan yeni teknolojiyle birlikte daha fazla artacağı söylenebilir. Kılavuz kitaplarla uyumlu bilgisayar programlarıyla öğretmenlerin ders işleme biçimleri çok daha merkezi olarak denetlenebilecektir. Halen kullanılan programların çeşitli piyasa aktörlerince sağlanması öğretmenlerin bu sürecin içerisine daha fazla çekilmesine neden olurken, eğitim hizmetlerinin ticarileşmesi çok daha hızlı bir biçimde gerçekleşmektedir.

Öğretmenlere akıllı tahtaları kullanırken hangi programları kullandıklarını sorduğumda çeşitli firmaların ücretsiz olarak sağladıkları yazılımlardan bahsettiler. Öğretmenlere ücretsiz olarak sağlanan bu yazılımlar yeni müşteriler olan öğrencilere ise parayla satılmaktadır.

> MEB girişleri için, öğretmenler şifrelerle girebiliyor. Ücretsiz olarak girilebiliyor. Herhalde Milli eğitimle anlaşmalı, onu bilmiyorum ama bundan çocuklar da veliler de memnun ders işlerken bir hareket oluyor, biz de memnunuz, sorun yaratacak bir durumla da karşılaşmadım. (Evrim)

Görüşmelerde vurgulandığı gibi derslerde çeşitli firmaların hazırladığı programları kullanmak öğretmenlerin işlerinde önemli bir kolaylık sağlasa da öğrencilerle kurulan ilişkinin yanı sıra yapılan işin doğasında da önemli bir değişim yaratmaktadır. Hazır müfredat dolayısıyla tasarlama sürecinin dışında bırakılmış öğretmenin, buna ek olarak satın alınan hazır programlarla bu süreçten daha fazla uzaklaştığı, eğitim emek sürecinin hazırlanan paket programlar aracılığıyla çeşitli piyasa aktörlerince de denetlendiği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin derslerin yanı sıra bilgisayar teknolojisini kullandıkları bir başka alan planlama, derslere hazırlık ve sınavlardır. Pek çok öğretmenin daha önce hazırlanmış planları internetten indirdiği, üzerinde pek bir değişiklik yapmadan okul yönetimine teslim ederek resmi prosedürün gereğini yerine getirdiği anlatılarda yer almaktadır. Diğer yandan pek çok öğretmenin işlerini kolaylaştırmak için önemli ölçüde emek harcamalarına neden olan sınav sorularını da internette çeşitli sitelerden indirdikleri ifade edilmektedir.

> İnternetten indirdiğimiz sorular onların daha çok düşünmesini sağlayabilir. Alternatif ya da benzer sorular da çıkabiliyor karşımıza. (Eylül)

> Hazır materyaller kullanıyoruz tabii. Çünkü işimizi kolaylaştırıyor. İşte internetten indiriyorum bazen power-point sunuları filan oluyor. Konu anlatımı oluyor, onları

> alıyorum. Kullandığın materyal tabii belli bir şeye yönlendiriyor ama ben yine de bir hazırlık yapıyorum. İndirip olduğu gibi kullanmıyorum. Alıp onun üzerinde uğraşıyorum anlatmadan ya da kullanmadan önce. (Feray)

> İndiririm. Şöyle bir şey internetteki yazılı soruları yönlendiriyor. Paylaşılan yazılı sorularına bakıyorum ben. Diğer test kitaplarına falan da bakarım, benzer soruları veya farklı sorulara bakarak ama kendim hazırlarım yani. Her zaman aynı düşünceye şey yapmıyorsun bazen öyle oluyor bazen de öyle ya da böyle benzer soruları sorduğunuzu, benzer ölçme değerlendirme teknikleri kullandığımızı hissedebiliyorsun o şeyler. Onun dışında pek fazla materyal indirme şeyimiz olmuyor. Sitelere üye olmak gerekiyor. Başka birçok şey gerekebiliyor. Geçmişte bir sene sosyal bilgiler derslerine girmiştim. Bu derslere girerken bu projeksiyon filan bu kadar yaygın değildi. Okulda bir tepegözümüz vardı. Mesela ben haritaları asetata renkli fotokopi çektirmiştim. Her derste mesela haritaları tepegöze yansıtarak işliyordum dersi. Şu anda bilgisayar kullanmayla ilgili de bir şey. (Eren)

İnternetten hazır materyaller ve sınav sorularının alınması öğretmenin hem yaptığı iş üzerine düşünmesini hem de sınıfında, okulunda yaşadığı deneyimleri bu sürece yansıtmasının önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Ferit'in "Evet hazır materyallerden, öğretmenlerin paylaşımlarından yararlanıyorum. Yani aslında özellikle kılavuz kitaplar dolayısıyla konular giderek aynı şekilde işleniyor. Bu nedenle kullandığım materyal çok yabancı materyal olmuyor, bu tür yakın bulduğumuz şeyleri kullanıyoruz. Kolaylık sağlıyor size." sözlerinde de görüldüğü gibi aslında kılavuz kitaplar dolayısıyla eğitim ortamının giderek standartlaşması internetten indirilen sorularla birlikte daha da artmaktadır. Bu durum artık öğretmenin kendi öznel deneyimlerinin yanı sıra eğitim alanının diğer özneleri olan öğrencilerin deneyimlerini de dikkate almaması anlamına gelmektedir.

> Şöyle normalde ben öyle hiç hazır materyal filan almıyordum. Yazılı sorularını filan da kendim hazırlıyordum. Ortak sınav oldu bu hafta zümrem dedi ki ben hep internetten alıyorum dedi. İyi tamam, bana da internetten alalım gibi bir şeyler söyledim. Bu da benim çok sinirimi bozdu. Bazen benim önemsemediğim yerler olabiliyor. (Gülçin)

Gelişen bilişim teknolojisine paralel olarak öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinden başlayarak teknoloji okuryazarı olmaları hedeflenmektedir. Bu çerçevede günümüzde öğretmenlerin bilişim teknolojilerinden yararlanmaları vasıf kazandıkları biçiminde yorumlanmakta ve profesyonelleştikleri ileri sürülmektedir. Oysa öğretmenlerin emek süreci üzerindeki göreli denetimlerini azaltan bu süreç, geleneksel anlamda vasıfsızlaşmalarına neden olurken, bilişim teknolojilerinin kullanımı gibi yeni beceriler kazanmalarına imkân sunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin yeniden vasıflandırılması olarak ifade edilen, aslında bir takım teknik becerilere sahip olmaları, yeni yöntem ve teknikleri kullanabilmeleridir.

Merkezi Sınavlar: Ölçülebilirlik ve Hesap Verme

Kapitalist sanayileşmenin ilerleyen dönemlerinde artı değer üretiminde göreli artı değer yaratma biçiminin egemen olması daha nitelikli emek gücüne olan ihtiyacı artırırken, eğitim sisteminde önemli dönüşümlere yol açmaktadır. Kapitalist üretim koşullarında paraya benzer biçimde işlev gören eğitim ve bilginin gelecekte daha fazla gelir ve statü sağlayacak bir araç olarak görülmesi, metalaşması, üst öğretim kurumlarına geçişe ve dolayısıyla mesleklere ulaşmayı olanaklı kılan merkezi sınavların yaygınlaşmasına yol açmıştır. Sınavlar dolayımında görünür olan rekabete dayalı işleyiş öğretmen emeğinin dönüşümünde önemli bir rol oynamaktadır. Merkezi sınavlar bir yandan girişimci ve rekabetçi kültürün yaygınlaşmasında önemli bir mekanizma olarak işlev görürken, diğer yandan öğretmenlerin performanslarının ölçülmesine olanak tanıyarak daha fazla denetim altına alınmalarını mümkün kılmaktadır.

Türkiye'de eğitimin henüz çok fazla kitleselleşmediği ve dolayısıyla ilkokul üstü eğitimin daha çok kentlerde yaşayanlara açık olduğu yıllarda, köy çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanabilmesi için yatılı okullar önemli bir işlev görmekte ve toplumda görece bir toplumsal hareketlilik yaşanmasına olanak tanımaktadır. Öğretmenler de bu çerçevede bir tür sınavla girilen okullara öğrencilerinin gidebilmesi için ek dersler vermekte ve çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. 1950-60'lı yıllarda da öğretmenlerin böyle bir çabaya girdiği görülmektedir.

> O zamanlar yatılı okullar vardı, mesela astsubay [okulları]. Benim hazırladığım çocuklar genelde astsubaydır. Liseyi okuyanlar da var ama genellikle astsubaylığa gittiler. Müracaat edenler önce Milli Eğitime bildiriliyordu. Biz oradan alıyorduk. Genellikle okul tatil olduktan sonra yazın ya da okuldan sonra hafta sonları da bu çocukları hazırlıyorduk. İşte diyorum ya bu heyecanı nasıl vermişler bize inanın yıllık izin falan kullandığımız yoktu. Ben hayatımda izin diye bir şey bilmiyorum. O sıcakta dershanede hatta evlerine giderek matematik ve Türkçe dersleri veriyordum. Yeter ki kazansın. (Aliyar)

> …bu okulların sınavları gideceği okullarda yapılırdı. Çocuklar jürinin karşısına çıkacaklar diye ayrıca bu çocuklara öğleden sonra üç saat ders verirdim. Sabahleyin beş saat ders yapıyorum, öğleden sonrada bunun için çocukları çalıştırıyorum. (Adalet)

> Örneğin ben çok zaman beş sınıfı bir arada okuttum. Bir de görev veriyorsun bir sınıfa ders verirken diğerleri de seni dinliyor. Bu sıkıntılar oluyordu. Bilhassa birinci ve beşinci sınıflar için şeyler yapıyordum. Birinci sınıflar için okuma yazma öğrensin diye bir nevi kurs diyelim, onu açıyordum. Beşinci sınıflar içinde bir üst okula gitmesi için bir nevi kurs veriyordum. Çocuklar yaptı çok da öğrencim var, astsubay, öğretmen olan filan. Hatta kızlarda da ebe olan, hemşire olan var. Bunlara noterde de kefil oluyordum, hem de masraflarını da veriyordum.(Arif)

Merkezi sınavların henüz yaygınlaşmadığı bu yıllarda öğretmenler, öğrencilerinin meslek kazanabilmesine olanak tanıyacak bir üst öğretim kurumuna girebilmeleri için verdikleri bu kurslar karşılığında hiçbir ücret almadıkları gibi, kendileri de çeşitli masraflar yapabilmektedir.

> Özellikle köy enstitüsü mezunlarının tam faal olarak öğretmenlik yaptıkları yıllarda öğretmenler böyle özveri gösterirdi. Çocukları ayrıca ek derslerle yetiştirirler, ondan sonra da o okulların sınavlarının olduğu yerlere kendileri götürürlerdi. Veliler de öğretmenleri öper başlarına koyardı, böyle bir hava vardı. Şimdiye hiç bakma. (Adem)

> Ne ücreti, ücret falan yok. Yeter ki kazansın, Yeter ki desinler işte Mehmet öğretmenin öğrencileri şu sınavları kazandı, bizim başka bir terfimiz, rütbemiz yoktu. Çocuğun yetişmesiydi önemli olan. Benim çocuklarım var orda da var, Kalaycık'da da var. Hatta bana karşı gelen yerde de var. (Aliyar)

> Biz onlara ek ders veriyorduk. Belli bir saatten sonra sınavlara hazırlık amacıyla okul müdürünün de dayanışmasıyla ders veriyorduk. Ücretsizdi bu dersler tamamen gönüllüydü.(Bahtiyar)

Kent ilkokullarında da öğretmenlerin benzer biçimde 1950'li yıllarda açılan Maarif kolejlerine öğrencilerini hazırladıkları görülmektedir. Bu kolejlerin yaygınlaşmasıyla birlikte 1975 yılında Anadolu liselerine dönüştürülmesi bu okullara olan talebi artırmıştır.

> Okuma yazma hizmet içi kurslara gittim. İşte çocuklara cumartesi Pazar okulda grup halinde ders veriyorlardı gönüllü, ücret yok bunda. O zamanlar Anadolu liseleri gündemdeydi. Hepimiz bir ders alarak ders veriyorduk. (Beyza)

> Beşten sonra girilen kolej sınavları vardı. Müfredatla kolej sınavında sorulan sorular birbirlerine uyuşmazdı. Sınıf üzerinde seviye üzerinde sorular sorulurdu. Öğrenciler ona yönelik çalışma yapmak istiyorlardı. …Çocuğu yetiştirmek için çocukları seçip özel vereceksin ya da değiştireceksin. Ben Ankara'dayken çocuklara cumartesi pazar ücretsiz kurs verirdim. Gider okulu açardık. İşte kaloriferde yok. Sınıfın birini açardık hizmetliyi ayarlardık rica minnet yaktırırdık. Beşinci sınıfı okutuyorduk. Onlara kurs verirdim. (Dilaver)

Bu yıllarda eğitimde yaşanan kitleselleşme ortaöğretimde de çeşitliliğe yol açmıştır. Özellikle yükseköğretime yönelik talep artışına paralel olarak merkezi sınavların uygulamaya sokulması hem yükseköğretime geçişi kolaylaştıran ortaöğretim kurumlarına talebi arttırmış hem de sınavlara hazırlayan kursların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sayıları giderek artan merkezi sınavlar, bu sınavlara hazırlık amacıyla özel ders, kurs ve dershane piyasasının ortaya çıkmasına ve gelişmesine neden olmuştur.

Öğretmen emeğinin dönüşümünde pek çok faktör rol oynamakla birlikte, eğitimin ve bilginin metalaşması ve bu sürecin bir doğurgusu olan merkezi sınavlar

önemli bir rol oynamaktadır. Meta ilişkilerine bağlı olarak öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliği biçim değiştirirken, piyasa benzeri ilişkilerin ortaya çıkması kaçınılmaz olmaktadır. Sınavların daha iyi öğretim kurumlarına geçiş için önemli bir mekanizma olarak işlemeye başlamasıyla birlikte öğrencilerin ve dolayısıyla velilerinin öğretmenlerden beklentileri farklılaşmakta, öğrencinin çok yönlü gelişmesini sağlayacak bir eğitimden daha çok "sınav kazandıran eğitim", "meta bilgi" öne çıkmaktadır.

> Biz onda çok büyük sorun yaşıyoruz. Çünkü veliler sınavlara hazırlık amacıyla ders işlememizi istiyor. Ama ben sınavlara hazırlık amacıyla ders işlediğimde o çocuklara davranış olarak, ne bileyim konuşmadır, yazmadır, toplum içinde konuşabilmedir bunları öğretemiyoruz. Okul yönetimi sizden SBS başarısı istiyor, aile sizden SBS başarısı istiyor. Ama siz biliyorsunuz ki o öğrenci hayatını SBS ile devam ettirmeyecek. Çoğu zamanda SBS'ye yeniliyorsunuz açıkçası. Test çözmek zorunda kalıyorsunuz, ona yönelik dersler yapıyorsunuz. Matematik özellikle hep test çözmekle geçiyor maalesef. (Güney)

> SBS'de bir çocuk başarılı ise onun öğretmeni başarılı. Biz SBS'yi kazanan çocuk yetiştirirsek başarılı görünüyoruz. Artık iyi adam yetiştirmek esas değil, iyi sınav kazanan yetiştirmek gerekiyor. Oysa iyi insan başka bir şey, iyi sınav kazanan başka bir şey. (…) Öğretim eğitimi tamamen baskılamış durumda. Senin öğretmenliğini belirleyen sınavlarda başarılı olup olmamandır. Sen çocuğa SBS ile ilgili dershane anlayışına yönelik bir şey öğrettiysen başarılı öğretmensin. Ama sen öğrenciye eğitim vermeye çalışıyorsan sen adam olarak algılanmıyorsun. Şu öğretmen bana insanlığı öğretti diye ölçülmüyor artık. (Fatih)

Ailenin ve okul yönetiminin öğretmenlerden merkezi sınavlarda başarılı olmasını beklemesi, öğretmenlerin derslerini kimi zaman müfredatı da aşacak biçimde sınav eksenli yapmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla bilginin metalaşması öğretmenlerin okul pratiklerinde önemli değişimler yaşanmasına yol açarken, "tüketici" taleplerini dikkate almasını zorunlu kılmaktadır.

> Tabii genelde böyle, öğretmenin çok iyi seçmesi lazım. Gerçekten SBS sınavına yönelik soru seçmek gerekiyor. Başka sınavlara yönelik soru getirirseniz çocuğu yanlış yere yönlendirirsiniz. SBS 'nin soruları genelde yorumlama tarzında olduğu için, mesela ben matematik öğretmeniyim yorumlamaya dayalı daha çok sorular sormaya çalışıyorum. Çünkü SBS onu gerektiriyor. (Gamze)

> Mutlaka, çünkü kitapta klasik sistem var. Etkinlik sistemi, sınavda ise tamamen test mantığı var. Siz ne kadar kitapla bağlantılı olsa da siz çocuğu sınava hazırlamak zorundasınız. Görülenle yapılan çok farklı bir kere çocuğu soru mantığına alıştırmanız gerekiyor. Türkçe kitap için söylüyoruz. Bir tek konu sonunda birkaç tane test vardır, onun dışında test mantığıyla yapılmış bir şey yoktur. Hatta yapılan etkinliklerin bile test mantığına yaklaştırıldığı falan yok. Ama sınavda test yapıyorlar. Ha onu da yasaklıyorlar. O da bir gerçek işte okulda farklı bir kaynak aldırmayacaksınız diye. Çocuğa farklı bir kaynak aldırmıyorsanız, sınava sokmazsanız, dershaneye de gitmiyor çocuk sınava giriyor bu ne diyor. Çocuk sınav sistemini bilmiyor. Ne yapacağını nasıl çözeceğini bilmiyor. Onun için sınav sistemi sizin öğrenciye nasıl yaklaşacağınızı, nasıl ders anlatacağınızı değiştiriyor. Ona yönelik ders anlatmak zorunda kalıyorsunuz. (Güven)

> Normal müfredat konusunu işlerken arada hatırlatmalarda bulunuyoruz. Bu tarz bir konu sınavda çıkabilir. Böyle bir çeldirici olabilir, buna dikkat etmeniz lazım gibi hatırlatmalarda bulunuyoruz. Sınav yaparken süreleri kısaltıyoruz. Çünkü diğer sınavlar kısa sürdüğü için ona göre kendilerini ayarlamaları için süreleri kısa tutuyoruz. Yani sınavda neler isteniyorsa hepsini istemiyoruz çocuklardan ama bunların sizden isteneceğini bilin ona göre kendinizi ayarlayın diye söyleniyor. Velilere de açıklıyoruz işte bu müfredatta yok ama sınava hazırlamak için bunu yapıyoruz gibi. (Ferit)

Öğretmenlerin sınavlara yönelik ders yapmasına ilişkin beklentiler öğretmenler ve sınıflar arasında da bir rekabet oluşmasına neden olmaktadır. Öğretmenin herhangi bir çabası olmasa bile bir sınıftaki öğrencilerin sınavlarda başarılı olması, diğer öğretmenlerin de böyle bir çabaya girmelerinde önemli bir oynamaktadır.

> Aslında benim direkt etkilemiyor ama okulda ister istemez rekabet koşulları oluşuyor. Bu sınıftaki öğrenciler sınavlarda daha yüksek not almadığında, diğer sınıf aldığında siz yapmasanız bile öğrencilerin ve velilerin yaptığı bir yarışmaya dönüşebiliyor. İşte dersten sonra konu değerlendirmesi ya da öğrencilerle birlikte bir değerlendirme yapmak yerine test vermek, testi şu sürede çözün gibi şeyler oluyor. (Gencay)

> Öğretmenler sınavlara yönelik hareket ediyor. İşte bu yıl SBS var. İşte 8. Sınavlar martta en geç nisana kampa giriyorlar. Bildiğiniz [gibi], rapor alıp SBS'ye hazırlanıyorlar. Çocukları sınıf seviyelerinde karşılaştırmalı sınavlar yapıyoruz. Bu tarz sınavlar, şimdi bir de performans var, hem çocukların psikolojilerini bozuyor. (Fahri)

> İste istemez konuyu anlatınca sınavlara yönelik soru çözmek gerekiyor. Çünkü öğrenci bekliyor, test sorusu istiyor. Öğrencinin iyi bir okula gidebilmesi için sınavlarda başarılı olması gerekiyor. Bunun için de test çözmek gerekiyor. Ya da çocuk dershaneye gidecek. Zaten gidiyorlar da. (Feray)

> Tabi tabi. Ben şey yapıyorum artık. Zümredeki öğretmenlerden biri şey dedi. …dedi test aldıralım çocuklara, test çözdürelim dedi. Ben de tamam benim için uygundur dedim. Çocuklarda zaten bir önceki yıldan bildikleri için hemen kabul ettiler. Hangisini alacağız hocam dediler. Ben ilk önce şaşırdım ne testi falan oldum. Bir yayınevinin testini aldırdık, test çözüyoruz. İşte SBS'ye yönelik filan da yapıyoruz. (…) SBS'ye yönelik hafta sonunda kurslar falan oluyormuş, onu da ben kabul etmedim.(Gülçin)

Sınavların yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenler emek ürünleri üzerinde, yani öğrencilerin nasıl yetiştirileceği üzerinde söz sahibi olmaya çalışsa bile, velilerin istek ve beklentilerinin önünde durması söz konusu değildir.

> Veliler bekliyorlar. Her sene bir kaynak test kitabı aldırma meselesi, benimle veliler arasında bir tartışma konusu oluyor. Veya bizim zümremizde her sene bir tartışma konusudur. Bu merkezi sınavları bir liraya yapan firmalar var. Bunlar yalnızca okul değil, Türkiye çapında yapıyorlar. Velilerin de bu yönde beklentisi var, niye yapmıyoruz, yapalım çocuklar SBS'ye hazır olur. Kodlamayı öğrenirler gibi beklentiler de oluyor. Zorlamalar da oluyor. Bizim okulda iki tane yapıldı. İkinci dönem bizim velilerimizden de bu yönde istek gitmiş okul idaresine. Dört ve beşinci sınıflarda da yapılması için velilerden talep gelmiş. Kurulda ele alınacaktı. Ama kurul tamamlanamayınca sonraya kaldı, bakacağız. (Eren)

> Veliler etkiliyor. Eğer SBS çalıştıran, test çözdüren öğretmen daha çok hoşlarına gidiyor. İşte öğretmen hiç test çözdürmüyorsa veliler şikâyet etmeye başlıyorlar. Öğrenciler içinde SBS çalıştıran öğretmen daha iyi öğretmen olarak görüyorlar. Çocuklar hep test çözdürelim istiyor. Öğretmenleri de etkiliyor bu durum. (Güney)

Sınav eksenli ders yapılması konusunda veli ve okul idaresinin beklentileri öğretmenler üzerinde önemli bir baskı oluşturmakla birlikte, öğretmen performansının giderek merkezi sınavlar aracılığıyla ölçülmesi başarılı olmak isteyen öğretmenlerin pratiklerini değiştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Zira okul içinde öğretmenlerin performansları sınav kazandırıp kazandıramama biçiminde bir karşılaştırmaya tabi tutulmaktadır. Bu karşılaştırma bazen okul idaresi tarafından toplantılarda yapılmaktadır.

> Hani SBS'nin son senesi bu sene. Şeye yansıtılıyor yılsonunda puanlar bunlar, o öğretmen bu öğretmen şu sınıfın başarısı böyle. Teşhir ediyor. İster istemez öğretmen kendini suçlu hissediyor. Oradan tartışmalar başlıyor. Tek başına bu sınıf böyle olabilir mi diyor. Benden önce sınıf öğretmeni gönderdi. Haydi bu sefer sınıf öğretmenleri başlıyor. Ortaokul öğretmenlerine siz bizi beğenmiyorsunuz. Siz bizi beğenmiyorsunuz, benim suçum mu ben iyi gönderdim siz bozdunuz gibi şeyler oluyor. (Feride)

Okul idaresinin öğretmenler ve sınıflar arasında İngiltere'de olduğu gibi bir tür lig tablosu oluşturması ve öğretmenlerin performanslarının sınav başarıları ekseninde tanımlanması, öğretmenler arasında bir rekabet oluştururken dayanışma ilişkilerini de yıkmaktadır. Okul bazında yapılan bu karşılaştırmaların çok daha geniş kapsamlı olanı ise ilçe bazında yapılmakta ve bu durum okulların performanslarının sınav başarıları ekseninde karşılaştırılabilmelerine olanak tanımaktadır. Okulların ve öğretmenlerin sınav performansları açısından ölçülebilir ve karşılaştırılabilir olmaları, çocuklarına daha iyi bir gelecek sağlamak isteyen veliler tarafından takip edilmekte öğretmen ve okul seçimleri bu sonuçlara göre yapılmaya çalışılmaktadır.

Eğitimde bir tür piyasa mekanizmasının işleyişiyle birlikte sınav performansı yüksek olan okullar, aileler tarafından tercih edilmeye çalışılmaktadır. Ancak bu mekanizmanın daha çok orta-üst gelir grubunun yaşadığı yerleşim birimlerinde yaşandığı söylenebilir. Okulların sahip oldukları teknolojik donanım, okula devam eden öğrencilerin velilerinin sosyo-ekonomik düzeyi okulların sınav performanslarında önemli bir rol oynamaktadır. İlçe ve il bazında okulların SBS başarılarının yayınlanması merkezi sınavlarda performansı yüksek olan okulları velilerin daha fazla tercih etmesine neden olmaktadır. Okullara kayıt işlemlerinde adrese dayalı sistemin kullanılmasıyla birlikte ikamet edilen yer dışında öğrencilerin kayıt yaptıramaması gerekirken, pek çok veli taşınma, okula bağış, başkasının adresinde gösterme gibi yöntemler kullanarak çocuklarının kaydını bu okullara yaptırmaya çalışmaktadır. Ancak okul seçimiyle bu süreç bitmemekte, sıra sınav kazandıracak bir öğretmenin seçilmesine gelmektedir.

> Veli geliyor şu öğretmen iyiymiş diyor. Neden onun geçen yıllarda mezun ettiği öğrenciler şu okulları kazandırmış. Ancak şunu sormuyor, o çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi nedir? Her şey sınava dayalı olduğu için öğretmen tüm derslerini ona göre yapmaya çalışıyor, buna pratik yapıyor. Oysa her çocuğa zaman ayırması lazım, sınıf sayıları yüksek öğrencilere zaman ayıramıyor. (Fatih)

> Biz biliriz ki öğretmenin öğrenci başarısındaki katkısı yüzde yirmi den fazla değildir. Günümüzde veli bir şekilde öğretmen, okul hakkında bilgiye bir şekilde ulaşıyor. Veli artık eğitimi bir şekilde satın alıyor, sadece öğretmenle yetinmiyor, dershaneye gönderiyor, okulu bir sürecin tamamlanma aşaması olarak görüyor. İşte diploma almanın bir aracıdır. Öğretmenliğin itibarsızlaşmasının nedenlerinden biri de o. Ben çocuğumu dershaneye gönderiyorum, olmadı öğretmen tutuyorum diyor, okul diploma almanın resmi bir prosedürü olarak görülüyor. (Faruk)

Aslında Faruk'un da vurguladığı gibi, öğrencinin başarılı olabilmesinde pek çok farklı faktör etkili olmasına rağmen, okul ve öğretmen seçme mekanizmasıyla birlikte sınav kazanma kapasitesi yüksek olan öğrencilerin daha önce bir şekilde bu deneyimi yaşamış öğretmenlerin sınıflarında toplanmasına neden olmakta ve bu süreç çeşitli mekanizmalarla devam etmektedir. Okul yönetimi de okul ve öğretmen seçme talepleri karşısında velilerden okula bağış yapmasını talep ederken, yapılan bağışlarla bu okulların imkânları diğerlerine göre çok daha iyi olmakta ve sınav performansıyla birlikte giderek diğer okullarla aralarındaki fark açılmaktadır. Bir öğretmenin bu sürecin nasıl olması gerektiğine ilişkin anlatıları aslında durumu özetlemektedir.

> Şu an zaten veliler biliyor SBS sonuçlarına göre hangi okul iddialıdır, başarılıdır. Bunu düşünerek o okula yöneliyor, çocuğunu oraya vermeye çalışıyor. O okuldaki velilerin ve çocukların amaçları çalışmak, bir şeyler başarmak, eğer öğretmen de o okulu biliyor, oraya gidersem çalışacağım, boş oturamam, veliler bunu bekliyor diye onu göze alan öğretmen o okula tayin istiyor. Bence bu resmi olarak da belli olmalı. Nasıl fen liselerine öğrenci seçiliyorsa, okulların SBS başarı sonuçları belli zaten, ona göre öğrenci yönelsin, belli başarı düzeyindekiler o okullara yönelsin. İyi çocuklar da bu ortamlarda kaybolmasın, iyi okullara yönlensinler. (Evrim)

Ancak burada şu soru akıllara gelmektedir. İktisadi rasyonalitenin işlediği günümüz dünyasında, ne kadar çalışırsa çalışsın aynı maaşı alacak bir öğretmen neden kendisinden daha çok şey beklenen ve belki de daha fazla baskı altında hissedeceği bir okulda çalışmak istesin? Bu sorunun cevabını ise Eylül aşağıdaki sözlerle aktarmıştır.

> Kesinlikle maddi olanakları yükseltmek için. Hem bunu artık bir ticari bir sektör haline getirmişler Dershaneler sürekli cazip tekliflerle geliyorlar. Velileri etkiliyorlar, en iyisini biz yetiştiririz. Yormadan öğreteceğiz, öğretmen de diyor ben ders verirsem senin çocuğun en iyisi olacak. Çok kalabalık Türkiye, yarışma ortamı, bir soru bile diğerlerini geçmeye dayalı, gelecek kaygısı ve en iyi olma yarışması bu beyinlere kazınıyor. Burada öğretmen en etkili bence. Her öğretmen üzerine düşeni yerine getirirse zayıf öğrenci kalmaz bence. Eksiklikleri özel dersle, dershaneyle doldurmaya gerek yok. (…) Bunun tabi maddi anlamda nedenleri var. Öğretmen çok iyi ise devletin verdiği para yeterli değil. Özel ders verebilmesi için öğretmenin çok iyi olması, isminin sayılı olması lazım. Sınıfta çocuk eksik kaldığında ya dershaneye gönderiyor ya da özel ders alıyor. Öğretmen ya dershanede çalışarak ya da evinde grup oluşturarak böyle bir şeye yöneliyor. Evinde grup oluşturabilmesi için çocuğun o konuda eksik olması, öğretmenin de çok iyi olması lazım. Mini toplantılar yaparak, aile içlerine girerek,

> öğrenci velileriyle iletişim kurarak, işte ders vereyim, şu eksiği var. On saat gelirse şu şekilde yetiştiririm gibi öğrenci toplayan öğretmenler var. (Eylül)

Öğretmenlerin etüt merkezleriyle anlaşması, evde özel ders grupları oluşturması, kendi öğrencisine ders vermesinin yanı sıra öğrencileri anlaştığı, öğretmenlik yaptığı çeşitli dershanelere de yönlendirdiği görüşmelerde ifade edilmektedir.

> Şimdi diyorsun mesela, bir öğrencinin potansiyeli var. Şu dershaneye gidebilirsin, şu dergiyi takip edebilirsin, ama daha ziyade bunlar ikinci kademede oluyor. Sınıf öğretmeni olduğum için böyle şeyler fazla olmuyor bizde. Bizde zaten gerek yok diyorum. (Ege)

> Bazen etkiliyor. Dershaneler mesela, şu dershane diyor ki öğrenciler bana gelsin, öbür dershane diyor bana gelsin. İşte biri bana geliyor, diğeri sana geliyor. Benim ilişkim iyiyse oraya yönlendiriyorum. Sen öbür tarafa yönlendiriyorsun. İşte bazen bu tartışmalar falan oluyor.(Fehmi)

> Mesela bazı öğretmenler dershanelerin reklamlarını getiriyorlar. Bazen çocukların ellerinde dershanelerin küçük el ilanlarını sınıf sınıf dağıtıldığını görüyorum. Çocuğum bunlar zaten sizin üzerinizden çok para kazanıyorlar. Kendi adamlarını tutsunlar, kapının önünde durup dağıtsınlar velilere eğer çok istiyorlarsa, sen onun hizmetçisi misin hem para verip hem onun işini görüyorsun? Öyle düşünmemiştim ben öğretmenim, falan. Ama çocuk öyle düşünmüyor, orayı okul gibi görüyor. Bazı öğretmenler reklamları gelip panoya asıyorlar.(Feride)

Merkezi olmayan okullarda da uzmanlaştığı alan dolayısıyla kimi öğretmenlerin dershanelerle ilişkili olduğu görülmektedir.

> Dershane bağlantılarım var, yani bana en büyük faydası şu oluyor. İstanbul'dayken mesela dershanelerin yayınlarına mesela soru yazdım, ücret karşılığı, dershanelerle diyaloğumuz olduğu zaman, şu oluyor, rica ediyoruz geliyor okula sınav yapıyor. Bu yasak gibi görünse de artısı şu oluyor. Bir sınıfta ya on ya on beş öğrenci dershaneye gidebiliyor. Geriye kalanlar gidemiyor. O yüzden o artısı oluyor. Kaynak anlamında artısı oluyor. Eğer bir dershaneyle bağlantınız varsa çok fazla kaynak geliyor. Öğrencilere kaynak sağlamada, bana göre en büyük artısı bu. (Güven)

Güven'in "maddi olarak çok iyi değil bölgenin öğrencisi dershaneye gitme açısından" sözleriyle ifade ettiği gibi, öğretmenin maddi kazancında çok büyük bir etki yaratmasa da bu eksende tanınmasına olanak tanımaktadır.

> Yönlendirme anlamında. Bir arkadaşın bir velisi geldiğinde, Güven Bey'e soralım onun bilgisi vardır. Takip ediyorum, hangisi hangi kaynağı veriyor diye, yoksa… (Güven)

Öğretmenlerin SBS'de elde edilen başarılara göre sınıflandırılması Fazilet'in "Onlar daha çok merkezi okullarda oluyor, SBS'yi kazandıran öğretmen başarılı öğretmen, kazandıramayan başarısız öğretmen oluyor. Öğretmen kendini daha belirgin hale getirmek için isim yapmak için böyle bir yönelime giriyor." sözlerinde de görüldüğü gibi daha çok okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile ilişkilidir. Ancak her ne kadar "iyi" okullara öğrenci gönderme konusunda merkezi okullara göre daha az iddialı olsa da, görece gelişmemiş bir çevredeki okullarda da tercih edilip edilmeme,

dolayısıyla sıralanan ortaöğretim kurumları arasından daha altlarda yer alan okullara girme konusunda bir yarış ve rekabet oluşmaktadır. Bu durum kimi zaman okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun performansının ilçe düzeyinde daha yüksek olması için öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturmasına neden olabilmektedir.

> Kurullarda bir değerlendirme yapılıyor. Milli Eğitim SBS'deki başarıları gönderiyor. Diyelim ki Türkçe dersinde şu öğrenciler şu kadar başarılı olmuşlar. Veya işte şu sınıfın öğrencileri şu şu derslerde başarılı olmuşlar. Eğer o sınıflara da farklı öğretmenler giriyorsa öğrencilerin başarılı olduğu sınıflara giren öğretmenler başarılı olmuş oluyor. Veya işte hayat bilgisi de veya sosyal bilgiler dersinde soru çözme oranları az, ortalamanın altında kalmışlar. İldeki ortalamanın, ilçedeki ortalamanın altında kalmışlar gibi değerlendirmeler oluyor. İster istemez rekabeti körükleyen bir yanı oluyor. Tabi bunlar zümreler de zaman zaman sorun oluyor. Mesela zümre toplantısı yapıyorsun o yılın veya sonraki dönemin planını çıkaracaksın. O dönem mesela konu belirleyeceksin, o ders için bir zaman diliminde belirleyeceksin. (…) Hızlandırmayı istiyor öğretmen, mesela müfredatta olmayan sınava yönelik bir şey de koymak istiyor. Bu iyi niyetli yapılan bir tartışma da olsa işte o sınıfı zorlayıp, gelip ek çalışıp ona yetiştirmek gibi bir algıya rekabete neden oluyor. (Eren)

> Mesela geçen sene SBS sonuçlarına göre fendeki, matematikteki başarımız hepsi geldi, ilçedeki başarı durumumuz geliyor. Mesela matematikte bu sene başarılı olunmuş diyelim, geçen yıldaki öğretmenlerle karşılaştırma yapılıyor. İşte bu sene bu öğretmenler geldi onda sonra böyle oldu. İşte fen bilgisinde de diyelim ki düşüş olmuş, İşte bu öğretmenler hiçbir şey yapmıyor ki yükselsin gibi öğretmenlerin arkasından konuşmalar oluyor. (Güven)

Kimi zaman da öğretmenler rekabet ortamında gelişen kültürle bu yarışmada daha fazla öne çıkmak için mücadele etmeye başlamaktadır.

> Milli Eğitim yönlendiriyor. Yine son zamanlarda toplantılarda müdürler tak diye ders, SBS başarılarını tahtada gösteriyorlar ve burada hiçbir koşula bakmadan burada direkt olarak öğretmenin başarısı gibi gösteriyorlar. Orda öğretmenler haliyle birbirleriyle yarış haline giriyor. Performansa dayalı şey diyorlar ya. Öğretmenler birbirleriyle rekabete giriyorlar .(Feride)

> Biz okulun seviyesi yükseldikçe biz mutlu oluyoruz. Müdür bey SBS kursları açtı, çocukların maddi olanakları kısıtlı olduğu için kurslara geliyorlar. Okulda başarı oluyor. Okulumuzun başarısı hepimizi mutlu ediyor. Tatilden sonra kazananları duyunca bunu konuştuk ve beraber çok mutlu olduk. Okul başarı olarak sıralamaya giriyor. (Fazilet)

Fazilet'in konuşmasının devamında belirttiği gibi okulların "tercih ediliyor, başarılı okul olarak ilan ediliyor" olması okula gelen öğrenci profilini etkilemekte, bir sonraki SBS'de daha başarılı bir grafik çizilebilmesine olanak tanımaktadır. Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre değiştikçe eğitimden ve öğretmenden beklentiler de değişmektedir. Alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin anlatılarında görüldüğü gibi, öğrencilerin merkezi sınavlarda başarı umudunun azaldığı bu okullarda merkezi sınavlar, okul pratiklerinin şekillenmesinde çok fazla belirleyici ol(a)mamaktadır.

> Öğrenci değil SBS, normal derse bile gelmiyor. O yüzden SBS olayı konusunda çok etkin olduğumuzu, başarılı olduğumuzu düşünmüyorum. (Gültekin)

Ancak buralarda görev yapan öğretmenler başka bir okula gittiğinde aynı işleyiş sürecine dâhil olmaktadır.

> Bu okulda değil ama daha önceleri bunları yapmak durumunda kalıyorsunuz. Çocukların test çözme becerilerini artırıcı şeyler yapmak zorunda kalıyorsunuz. Çocukları test sınavlarda dolduracağı formlar konusunda daha becerikli hale getirmek üzere boş test kağıtları dolduruyorsunuz. Soru çözme pratikleri konusunda öğrencilere bir takım pratik şeyler kazandırma konusunda çalışmalar yapıyorsunuz. Diyelim hafta sonu bazen deneme sınavları falan yapıyorsunuz. Bu tür sınavlara hazırlayan orda daha yüksek puan almalarını sağlayan çalışmalar yapıyoruz zaman zaman. (Ferit)

Merkezi sınavlarda başarı sağlayabilmek için gerekli olan matematik, fen gibi dersler okullarda öğrenciler tarafından daha dikkatli bir şekilde izlenirken, müzik, beden eğitimi gibi çocuğun gelişimde önemli rol oynayan kimi derslere ise fazla önem verilmemektedir. Benzer bir yaklaşımı öğretmenler de gösterebilmektedir. Kimi sınıf öğretmenleri öğrencilerinin sınavlarda daha başarılı olabilmesi için bu derslerde test çözdürdüklerini ve bu derslere zaman ayırmadıklarını belirtmişlerdir.

> Bundan önceki mezunlarım şu anda sekizinci sınıfı bitirdiler, birden aldım beşinci sınıfa kadar okuttum. Bu sınıfı sosyal anamda diyelim ki beceri, yetenek anlamındaki dersleri, işin doğru tarafını söylersek, çocukları akademik bilgi aşılayarak geçirdim. Evet akademik olarak başarılı sınıf ama sosyal anlamda eksik yetiştiler. Çünkü resim dersini 1, 2, 3. sınıfta verdim ancak ikinci sınıfta birinden birini çaldım, çünkü yetmiyor program. Bu derslerde matematik, fen Türkçe yaptım, yetiştiremediğim dersleri verdim. Matematikten beş problem çözüyorsam ona çıkarıyordum. Başarıyordum evet öğretiyordum ama bu çocuklar sosyal anlamda çok gelişemiyorlardı. (Eylül)

Merkezi düzeyde hazırlanan müfredat dolayısıyla öğretmenler okullarda ne öğretileceğine karar verme sürecinin dışında bırakılmıştır. Ancak özellikle merkezi sınavların henüz yaygınlaşmadığı dönemlerde devletin eğitimden temel beklentileri doğrultusunda müfredat belirlenmiş olsa da, öğretmenlerin derslerini nasıl yapacaklarına ilişkin göreli bir özerkliklerinin olduğundan bahsedilebilir. Ancak merkezi sınavlarla birlikte ölçme ve performans mekanizmasının devreye girmesi ve hizmetin üretim koşullarının dönüşmesi öğretmenlerin işlerini nasıl yapacaklarını ve hatta hızlarını belirlemektedir. Dolayısıyla eğitim hizmetlerinin metalaşma sürecinde önemli bir uğrak olan merkezi sınavlar, öğretmen emeğinin denetiminde de önemli bir mekanizma olarak işlev görmektedir.

Gözetleme ve Gündelik Pratiklerin Disipline Edilmesi

Öğretmenlerin, kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirmeleri için pek çok denetim mekanizmasına maruz kaldıkları ve üzerlerinde baskı hissettikleri yapılan

görüşmelerde dile getirilmektedir. Teknik denetime ek olarak kimi zaman doğrudan denetimi de içerecek biçimde bürokratik denetim mekanizmalarının, kimi zaman tüm yapısal ve ideolojik denetim mekanizmalarının bir bileşkesi olarak disipline edici iktidarın öğretmenlerin disiplin altına alınmasında rol oynadığını vurgulamak gerekir.

Öğretmenlere okulda yapmaları gereken işler, hiyerarşik örgüt yapılanmasına uygun bir biçimde resmi olarak okul yönetimi tarafından bildirilmektedir.

> Yapmanız gereken görevlerle ilgili yazı çıkar. Şunlar şunlar yapılması gerekir, mutlaka sisteme girilmesi gereken bilgiler var, imza karşılığı yöneticiler tarafından öğretmenlere duyurulur. Böyle bir yoğunluk hemen başlar. (Fahri)

> Eğitim bazında işleri kimse aksatmıyor ama bürokratik işleri hiçbir öğretmenin isteyerek yaptığını düşünmüyorum. Yani bu işler çok olumsuzluk yaratıyor. Baskı oluşturuyor. Çok yersiz. Ne için yapıyoruz anlamış değilim. (Ege)

Ancak okuldaki işleyişin istenen biçimde sürdürülmesinde resmi ve yazılı duyurular bazen yeterli gelmemektedir. O zaman doğrudan gözetleme, öğretmenlerin denetim altında tutulmasının temel yollarından biri olarak işlev görmektedir. Aslında son dönem değişen denetim stratejilerine bağlı olarak eğitimdeki emek sürecinde çok fazla uygulanmayan bu yol, geçmişten beri öğretmen emeğinin kontrol altında tutulmasında klasik olarak kullanılmaktadır. Gözetleme, çalışanın baskı altında hissetmesini ve kendisinden beklenilen rolleri yerine getirmesini sağlamaktadır.

> İşte müfettişler, müdür bazen derslere geliyor. Dersi dinliyor. Bence ders dinlemenin hiçbir anlamı yok. Sorduğun sorulara bile cevap vermiyorlar. Ama üzerinizde bir baskı oluşturuyor tabii. Acaba yanlış mı yaptım veya istenmeyen bir şey mi yaptım gibi şeyler oluyor. (Feray)

> Mutlaka zaten derse çalışarak girmesi gerekiyor öğretmenlerin. Özellikle öğretmenlere psikolojik baskı yapılıyor. Mesela ders kitaplarını evlerine götürüp getirmeyen öğretmenlere mesela evde çalışmıyor musun, derslere hazırlanmıyor musun? Neden kitapları götürmüyorsun bile deniyor. Kitaplarınız niye hep burada gibi şeyler söyleniyor. Bu anlamda bir baskı var. İstedikleri gibi yapamıyorlar. Derse giriş çıkış konusunda da özgür değiller tabii ki. (Gönül)

Öğretmenin istihdam biçimi, maruz kaldığı doğrudan gözetleme ve baskı altına alma mekanizmasını daha yoğun yaşamasına neden olmaktadır.

> Derslere de müdahale ediliyor. Mesela geçmişte kadrolu öğretmenin dersine gelemiyordu. Ama benim derse çat kapı giriyordu. Geliyordu, öğrencilere bir şeyler anlatıyordu, dersimi bölüp gidiyordu. Ama ben diyemiyordum, yav sen nasıl bir müdürsün nasıl bir müdür yardımcısısın, ben burada ders anlatıyorum, sen nasıl olur da benim dersimi bölebilirsin. Özür dilemiyorsun, gevrek gevrek sırıtıp çekip gidiyorsun. Benden izin almadan dersimin bölünmesi; bu suçtur normalde. Kadrolu öğretmene bunu yapamaz. Ama bize derse gelip dersin ortasında istediğini anlatma [durumu] oluyor. Çünkü ücretli öğretmeni okulda kimse adam yerine koymuyor. (Gültekin)

> Müdür beyin bazen böyle tehdit eder gibi, ya da imalı bir şekilde söylemesi, ya da benim aklımda böyle bir konuşma kaldı bilmiyorum. Hani şöyle ücretli öğretmenlik yapamaz derim diye. Acaba bizim hakkımızda da diyebilir mi diye düşünüyorum. Öyle bir şey yapabilir mi diye düşünüyorum. Hani atanamazsak o yüzden Sonra da diyorum. Öğretmenlik yapamazsam beni niye mezun ettiler diye de düşünüyorum. Onun dışında pek başka baskı hissetmiyorum. (Gülçin)

Benzer bir gözetlemenin okuldaki işleyişin yanı sıra okula geliş gidiş, ders giriş çıkış saatlerinde ve nöbetlerde yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı kendilerinin görev tanımlarının belirlenmiş olması dolayısıyla ve mesleki sorumluluk çerçevesinde tanımlı norm ve prosedürlere uyduklarını belirtmişlerdir. Derslere giriş saatlerinde aksamalar olduğunda ise doğrudan uyarılar yerine daha çok genel ifadelerin kullanıldığı görülmektedir.

> Genelde müdür bey, zil çaldı arkadaşlar derse geçelim şeklinde uyarılar oluyor. Ama ben hiç gitmediğim geciktiğim olmadı. Nasıl başladıysam öyle giderim. Verimli oldukça istek de arttı. (Ege)

> İşte müdür bey sabah geliyor haydi arkadaşlar zil çaldı gibi bir uyarı olabiliyor. (Fehmi)

> Bir kere sorumluluğunu bilen bir öğretmen zamanında dersine girer ve hiçbir zaman da ikaz almaz. Ama zil çaldığı halde oturmayı tercih eden, kâr kârdır diyen öğretmenler de var. Uyarılar hiç ismen olmamıştır. Genelde "arkadaşlar lütfen derse gidelim" şeklinde olmuştur. Yüz yüze uyarı, resmi uyarı ben rastlamadım. Toplantılarda gündeme gelir ya da arkadaşlar derse giriş çıkış saatlerine uyalım, çocukların zamanı boşa gitmesin gibi uyarılardır. (Eylül)

Eylül'ün de vurguladığı gibi öğretmenler kimi zaman derslere geç girmekte, yaşadıkları sıkıntılar ve aldıkları ücretlere adeta bir tepki olarak yaptıkları işleri zaman zaman savsaklamaktadırlar.

> Aramızda kalacaksa onu da söyleyim. Biz teneffüsleri mutlaka uzatıyoruz, mutlaka beş dakika uzatırız. Yani bu nedendir bilmeyiz ama mutlaka beş dakika uzatırız. Çay şeyimiz biraz uzar. Müdür bey iyi niyetlidir. Aslında rahatsız da oluruz, öyle olmasına rağmen bunu hepimiz yaparız. Müdür bey de bunu senede birkaç defa uyarır. Yine de yaparız, üzülürüz ama yine de yaparız. Çok dakik arkadaşlar da var, özellikle erkek arkadaşlar zamanında giderler. Biz yaparız. Neden yapıyoruz bilmiyorum ama sohbet çok tatlı gelir, bayanların sohbeti biraz uzar, şu çay bitsin bir iki tatlı söz daha söyleyelim. Neden bilmiyorum ama yapıyoruz.(Fazilet)

Diğer yandan öğretmenler yaptıkları işin doğası gereği teneffüslere bazen hiç çıkamamakta bazen de öğrencilerle ya da velilerle konuştukları için hiç teneffüs yapamamaktadır. Bu nedenle daha çayını bile alamadan derse gitmesi gerektiğini bildiren zili ya da sesi duymaktadır. Bu kurala uymadığı takdirde ise çeşitli yaptırımlarla karşılaşması söz konusu olmaktadır.

> Öğretmenler odasındaki panoya öğretmenlerin görevleriyle ilgili, vicdanla ilgili bir yazı asmış. Ama iki taraftan da bakınca sınıf öğretmeni diyorki teneffüsün bazen altı yedi dakikası dersle ilgili bir şeylerle geçiyor. Kadın diyor ki yoruldum artık diyor. Tamam, öğretmenler zili çaldı da, ben bu sınıftan geç çıktım diyor. Biraz daha duruyum, çayımı

> alıp geçeceğim diyor, daha doğrusu çayı alıp götürmesi yasak olduğu için bir iki yudum alıp geçeceğim zaten diyor. Onlar da kesinlikle anlayış göstermiyor. Hiç insiyatif kullanmasına izin verilmiyor. Hiç esneklik yok. (Gülçin)

Gamze'nin "Diğer okulumda daha çok denetleniyor ve daha çok geç kalınıyordu. Bu okulda denetlenmiyor o yüzden daha çok dikkat ediliyor. Bu okulda daha saygı var ve daha kontrollü." sözlerinden de anlaşılabileceği gibi bu durum bazen artan denetim mekanizmasına bir tepki olarak ortaya çıkabilmektedir.

> Yani nasıl deyim bir şeyleri kontrol etmek çok iyi bir şey değil. Herkes zaten ne yapacağını biliyorsa biliyordur ve süreç gider yani ama diğer okulda öyle değildi bazen iter bu insanı. Yapacağını da yapmazsın. Çünkü sürekli söylenir ve sürekli direktifler verilir ve yapma istemezsin. Bu biraz zıt psikoloji yaratır öğretmende. Bire şeyi on kere yap demek irdelemek daha çok itici olur ve öyle oluyor. (Gamze)

Zira denetimin artması bu davranışların ortadan kalkacağı anlamına gelmemektedir. Güven'in "geç girmek isteyen adam merdivenleri bile ağır ağır çıkar yine geç girer." sözleriyle belirttiği gibi artan denetim farklı tepkileri de beraberinde getirebilmektedir.

Bilişim teknolojilerinin gelişmesine paralel olarak okullara kamera kurulması öğretmenlerin elektronik olarak gözetlenebilmelerini mümkün kılmıştır. Okullarda "panoptikon"un tezahürü olabilen kameralar, öğretmenlerin gözetim altında tutulmasında önemli bir araç olarak kullanılmaktadır.

> Fiili olarak hep başında işinin, zaten hep kendisi de takip ediyor diye düşünüyorum. Hatta derse giriş çıkışları bile takip ediyor. Kameralı sistem var. Hepsini takip ediyor. İnanın takip ettiğini gördüm, kameralarla takip ediyor. İşte sen on dakika geç kaldın, sen şöyle yaptın gibi. Ama tabi bunu çok fazla yapmıyor. Sonuçta otobüsle geliyorsun geç kalabilirsin. (…) söyledikleri oluyor. Bana hiç söylemedi ama giyim kuşam konusunda da söyledikleri oluyormuş. (Gülay)

> Mesela kantinde nöbetçisiniz, bir çay alayım veya çok bunaldım, lavaboya gideyim geleyim deseniz, bakıyorsunuz on dakika sonra öğrenci geliyor, öğretmenim müdür bey sizi çağırıyor diyor. Gidiyorsunuz, müdür bey diyor, hocam sizi göremedik neredeydiniz. Müdür bey sağ olsun oturduğu yerden okulu çok güzel düzenliyor. (Güney)

> Kameralar üzerinden denetleniyor. Derse geç giren öğretmenlere uyarı verildiği oluyor. Diğer öğretmenler üzerinde caydırıcı olsun diye. (…) Tabii uymak zorunda kalıyorlar. Ters tepki yaratıyor ama mecburen uymak zorunda kalıyorlar. Birkaç kişiye cezanın verilmesi diğerlerinin de derse zamanında girilmesine neden oluyor. (Gönül)

Öğretmenlerin kameralar aracılığıyla gözetlenmesi normalde mesleki sorumluluk ekseninde yerine getireceği bir takım davranışları yaparken baskı altında hissetmelerine neden olmaktadır.

> Tabi siz o anda gözetleniyorsunuz. Ama hareket derken biz normalde zaten görevimizi yaparız ama birileri sizi gözetlemeye başladığında siz rahatsız oluyorsunuz. O iş size daha sıkıcı geliyor. Belki kamera olmasa siz o işi daha rahat yapacaksınız ama sizi biri gözetlemeye başladığı an siz sıkıldığınız için artık o iş size biraz, nöbet size biraz

> zulüm gibi geliyor. Kamera olan okullarda öğretmen nöbet tutmak istemiyor. Eskiden ben köylerde görev yaparken ne kamera vardı ne bir şey vardı. Biz on dakika okulun her yerinde rahatlıkla dolaşıyorduk, top oynuyorduk. Şimdi siz çocuklarla bir top oynayın da görün, hemen öğrenciyi gönderir, çağırttırır, öğretmenim der nöbetçi öğretmenin görevleri şunlar der, hocam sizi kamerada gördük top oynuyordunuz, yapmayın hocam der. Bu ne oluyor, sizi sınırlamaya başlıyor. Kameranın böyle bir sıkıntısı var. (Güney)

> Müdür, ben odasında bir şey konuşurken bak kameradan işte ne kadar sorumluluk sahibi bu öğretmen hep standart orda duruyor, hep çocuklara bakıyor filan. Dedim ki, müdür bey kameranın tam önü bu, ben genellikle koridorun öbür ucunda duruyorum kamerada gözükmüyor. Sen göremiyorsun beni, nöbet tutmuyor sanabilirsin. Çünkü gerçekten kamera orda güneş parladığı için karanlık görünüyor, o yüzden görünmüyor. Bu öğretmen onu keşfetmiş, sürekli orda duruyor. Ben nasıl nöbet tutarım, sınıfa girer çıkarım, o sınıfa girerim. Beni koridorda görmeyince nöbet tutmuyor mu olacağım. (Feride)

Okul yönetimi ve öğretmenler arasında yaşanan çatışmalarda kamera, öğretmenlerin yaptıkları davranışların gözetlenmesi ve cezalandırılması amacıyla kullanılabilmektedir. Kameraların "çocukların başına bir şey gelmesin diye" takıldığını düşünen Fazilet, daha önceki müdürüyle yaşadığı bir deneyimi şu sözlerle ifade etmiştir.

> Sabah biraz geç kaldık. Ben arabayı park ettim, onlar da tam giriyorlardı. Müdür bey de kamerayı yeni almış, benim arabayı park ettiğimi görmüş, sıraya yetişemedim hemen sınıfa girdim. Daha da gelmeyen arkadaşlar var. O gün de istiklâl marşı yok, normal bir sıraydı. Beni sınıftan çağırttı. Dedi Fazilet Hanım buraya gelsin. Mutlaka bir şey söyleyecek biliyorum. Kameradan izlemiş ya benim biraz geç geldiğimi, yani sıranın başında olmadığımı görmüş. Fazilet hanım sıranızın başında yoktunuz dedi. (…) Bana gerçekten soruşturma açtı. Bir sürü şey yaşadım kameradan dolayı, meğerse o kamera o gün takılmış, o kamerada izliyormuş geleni gideni, kafaya da takmış bir grubu onların neyi eksik onları gözleyip oradan bir şey yapmaya çalışıyormuş. (Fazilet)

Kameraların yalnızca koridorlar ve okul bahçesinde kullanılması, emek sürecinin temel mekânı olan sınıflarda kullanılmaması öğretmenlerin doğrudan denetim mekanizmasının baskısından görece uzak kalmalarının fırsatlarını yaratmaktadır. Zira sınıfların gözetlenmesi öğretmenlerin görece bireysel özerkliğini yaşayabildiği sınıfların da gözetim altında tutulmasına ve Taylor sisteminin her alana sızmasına neden olacaktır. Bazı okullarda sınıfların kapılarına sınıfın gözetlenmesine olanak tanıyacak biçimde küçük cam pencereler konulmaktadır. Görüşmelerin gerçekleştiği kimi okullarda da böyle bir sistemin uygulandığı gözlenmiştir. Ancak görüşmelerde öğretmenlerin sınıf ve öğretmen odasına kamera konulmasına karşı çıktıkları ifade edilmiştir.

> Valla bu sınıflara konulacaktı, biz buna karşı çıkmıştık bu sınıflardan çekildi. Okulda kameralar güvenlik açısından olmalı. Okulların önü bazen cehennem gibi oluyor. (Ezgi)

> Öğretmen odasına kamera koymuşlardı, ben onu söktüm, fişini çektim. İlk geldiğim yıl mıydı, sonra mıydı hatırlamıyorum ama ben onu oradan çıkardım ve yönetime kamera

> istemediğimizi söyledik, o da biz usulen koyduk gibi bir şeyler söylemişti ama biz ona müdahale ettik. Giriş çıkış saatlerine genellikle uyulur. Buna öğretmenler sorumlulukları dolayısıyla uyarlar. Ama trafik olur, uykuda kalınır zaman zaman olur.(Ferit)

Bir öğretmen kameraların takılmasının öğretmenlerin ders giriş saatlerine uymalarında çok etkili olduğunu, kendilerine çeki düzen verdiklerini ifade etmiştir.

> Kamera çok etkili oldu. Mesela kameranın takılması. Mesela on dakikalık teneffüste bakıyorum, herkes çayını dahi bitirmeden gidiyor. Çünkü oradan takip ediyor kimse kendisine bir şey gelsin istemiyor. Hâlbuki şöyle bir şey var, sen kırk dakikalık derste sen öğrencilerin haklarından çaldım diye düşünmüyorsun da onu düşünüyorsun. O da farklı bir konu. (Gülay)

Bununla birlikte bu etkinin yalnızca kameraların ilk takıldığı dönemlerde yaşandığı daha sonraki süreçlerde zamanla ortadan kalktığı kimi öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

> İlk takıldığı zamanlarda biraz etkili oldu. Okul içinde gezerken filan kamerayla gözetlendiğimiz gibi bir şey vardı, ilk uygulanmaya başladığında tedirgin olduk. Şu anda zaten normalleşti. Yokmuş gibi davranıyor insanlar. (Faruk)

> Zaman içinde kamera olsa da onu aklınıza getirmiyorsunuz. Hatta sınıfın kapısı açık da olsa, sınıfta kamera da olsa beni etkilemez. Çünkü ben ne yapmam gerekiyorsa onu yapıyorum.(Evrim)

Öğretmenleri denetim altında tutmak amacıyla uygulanan gözetleme ve baskının okuldan okula kimi farklılıklar gösterdiği anlatılarda yer almaktadır. Bu durumun okul yönetiminin, daha çok müdürün tutumuyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir.

> Okul yönetiminin baskısı müdürün karakteriyle ilgili. Öyle müdürler var ki okulunu çekilmez hale getirir, insanların ayakları geri geri gider. Şimdi bir ekipte başarılı olmak için huzur ortamı olması gerekiyor. Bazı müdürler vardır ki o huzuru sağlayamamıştır. Değişik menfaatler sağlamak için baskı unsuru yaratmıştır. Tabii ki orda başarılı da olmaz, öğretmenler de şikâyetçidir. Bazı okullarda öğretmen dersi de bitse okulu terk etmez, öyle bir ortam sağlanmıştır, insanlara evi gibi gelir. (Faruk)

> Bir önceki müdür yardımcısı, biraz kişiye bağlı, öyle çok denetlemezdi. Arkadaşlar çok yoruluyorsunuz, asgari düzeyde geç kalmamaya dikkat edelim… Belki biliyordu sorumluluğunu, belki bu okulun öğretmenleri böyledir, bilemiyorum. Şimdi yeni bir müdür yardımcısı geldi kapının önünde bekliyor, böyle gözünün içine bakıyor, saatine bakıyor. (Feride)

> Bu dönemde ben çok rahatım dedim ya. Önceki müdürümüz kişisel bazı problemleri vardı. O bütün idari yetkilerini sonuna kadar olumsuz yönde kullanmak istiyordu. Tabi o zaman baskı altında hissediyordum ama şimdi yok. (Fazilet)

Kuşkusuz okuldaki öğretmenlerin tutumu, örgütlülük düzeyleri ve yönetimle kurduğu ilişkiler okul ikliminin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Geçmiş dönemlere baktığımızda doğrudan denetlemenin, gözetlemenin, kapıda beklemenin sözle ya da yazılı olarak uyarmanın daha yoğun olarak yaşandığını görüyoruz.

Günümüzde de bu süreç okullara göre değişmekle birlikte klasik /bürokratik yönetim anlayışının daha baskın olduğu okullarda bu uygulamaların daha yaygın olduğu görülmektedir. Örneğin otuzuncu yılını çalışan bir müdürün olduğu ve klasik yönetim yaklaşımının hâkim olduğu bir okulda ücretli bir öğretmenin anlattıkları yaşanan süreci özetlemektedir.

> Müdür yardımcısı zaten bağırıp çağırıyor. Gür sesli biraz da… Hiç risk almıyor idareci… Ben bir gün dolabımın anahtarını unuttum, kılavuz kitabım yok, diğer kaynaklarım yok. Testlerim falan hep içinde. Ne yapacağım, ne edeceğim diye düşünüyorum. Ya dedim gideyim bari müdürden yedek anahtarı alayım. Herkes dedi gitme gitme şimdi o sana şimdi bir sürü şey çıkarır. Tutanak tutturur, dilekçe yazdırır. Anahtarı alırken dilekçe yazıyorsunuz, on yirmi yere imza atıyorsunuz. Zaten sürekli okulda bir imza şeyi var. İlçe milli eğitim mi bu konuda çok hassas bilmiyorum. Sürekli imza atılıyor. Ben de artık alıştım sürekli bir yerlere imza atıyorum. Çok olduğu için artık kimse okumuyor da. Ben fırsat buldukça okumaya çalışıyorum. Artık insanlar on altı yıllık filan öğretmen oldukları için artık bıkmışlar imza atmaktan. İçeriğinde ne var diye bakmadan imzalıyorlar. (Gülçin)

TKY gibi yeni yönetim anlayışlarının uygulamada ağırlığını hissettirdiği okullarda ise baskı hiçbir zaman dışlanmamakla birlikte rızanın daha yoğun olduğu hegemonik denetim mekanizmalarının egemen olduğu söylenebilir. Dolayısıyla baskının egemen olduğu denetim biçimi ortadan kalkmamakla birlikte görece ağırlığı azalmaktadır. Yöneticilerin tutumu, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre gibi etkenler nedeniyle bazı okullarda öğretmenler, hem derslere giriş çıkış saatlerinde hem de okuldaki gündelik yaşam içinde daha fazla baskı altına alınmakta ve gözetim altında tutulabilmektedir. Denetimin ve gözetimin nasıl yapılacağına ilişkin yöntem ve teknikler ise okullara göre farklılaşabilmektedir.

> Kesinlikle, özellikle derslere giriş çıkış saatlerinde uzaktan da olsa gözlerinin sizin üzerinizde olduğunu hissettiriyorlar. Sınıfa girdikten sonra ise denetim bitiyormuş gibi geliyor bana. Hani ben öğretmenlik yaptığım dönem içinde şu ana kadar hiçbir müdür ya da müdür yardımcısı denetlemediler, dersi dinlemek gereği duymadılar. Koridorda bir bakıyorsunuz sizden başka yöneticilerin olması, bayrak töreninden falan sizden önce onların olması öğretmenlerle göz göze gelmeleri bunun denetimini hissediyoruz. (Gencay)

> Yok kişilik olarak öyle baskı yapacak birisi değil, benim kendi müdürüm açısından. Genelde her şeyi bize resmi yazıyla bildirdiği için, altına da imzanı da alıyor, sıkıysa yapma. Mesela şu şu çalışmalar şu tarihe kadar imzalanacaktır diye resmi yazı şeklinde çıkarıyor. Nöbetçi öğrenci sınıfları dolaşıyor. Sende okuyup imzalıyorsun. Ne oluyor bunu imzaladığında bütün sorumluluk sende oluyor. Gelip bunu sana söylemiyor. Ama bunu resmi yazıyla hallediyor. Yapmazsan soruşturma açılır. Kişilik olarak gelip de sana baskı yapacak bir tip değil. Bazen mesafede bırakıyor. Ama müdürlüğünü böyle kullandığını düşünüyorum. Bence iyi de yapıyor. Bunu akıllı bir insan yapabilir ancak diye düşünüyorum. (Gülay)

Eylül, okul yönetiminin öğretmenler üzerinde baskı kurmasının nedeninin kendilerinin de baskı altında olmaları olduğunu vurgulayarak, bir üst merkezi örgütlenmenin beklentilerini karşılayabilmek için okul yönetimi üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmektedir.

> Kendilerini korumak için baskı uyguluyorlar. En basiti mesela hükümet baskısından idare de baskı altında. Şu an seminerde mesela iş bitince bahçede oturmaya izin verilmiyor, bu bile bir baskı. Ha görüntü için çalışıyoruz. Ha bu okul çalışıyor. Harıl harıl ders çalışıyorlar, o süreci burada geçiriyoruz. Verimli olsun ya da olmasın. İşimiz bittiğinde ne yapabiliriz, bugünü değerlendirelim gibi bir şey değil, kalıplaşmış şeyler yaşıyoruz. Beni eleştirmesinler, laf gelmesin. (Eylül)

Bakanlığın öğretmenleri denetim altında tutabilmek için uyguladığı bürokratik ve teknik denetim biçimlerinin yanısıra bu sürecin beklenen hedefler doğrultusunda işleyip işlemediğini doğrudan müfettişler aracılığıyla da denetim altında tuttuğu görülmektedir. Özellikle geçmiş dönemlerde müfettişlerin çok daha etkili olduğu, okulun işleyiş sürecine ilişkin okul yönetimi ve öğretmenler üzerinde baskı kurduğu anlatılarda yer almaktadır. Okul yönetimini "Müfettiş gelirken ellerini ovuşturup ne yapacağız falan diyor." diye tanımlayan Adil'in ve Dilaver'in "Bizde işte şey vardı. Teftiş anında öğretmenlerin, idarenin bir şeyi vardır. Sanki yer yerinden yıkılır." sözleriyle ifade ettiği gibi müfettişler, okulda bir takım eksiklikleri ortaya çıkaracak ve böylece okul yönetimi ve öğretmenlerin cezalandırılmasına neden olacak denetim elemanları olarak algılanmaktadır.

2000 yılı sonrası mesleğe başlamış öğretmenler de müfettişlerin ilk göreve başladığı yıllardan bugüne yaklaşımlarının çok farklı olduğunu dile getirmektedirler.

> Şimdi müfettişler hiçbir şeye karışmaz oldular. Eskiden her şeye karışırlardı, şimdi hiçbir şeye karışmıyorlar. Eskiden şu şöyle olacak diye en ince ayrıntısına kadar söylerlerdi. Şimdi geliyorlar işte çocuklar nasıl iyi, hocam çok iyi, çok güzel diye söylüyorlar. Var mı bir sıkıntınız? Yok, iyi tamam o zaman. Ondan sonra senenizi soruyorlar. Ondan sonra denetim anlayışı değişti güya, size bir rehberlik falan yok zaten. Şimdi de onlar hiçbir şeyle ilgilenmemekte. Daha çok müdür şey yapar, ya işte. Güney bey işte okulda biraz sıkıntı yaratıyor, onun dersine girin de biraz gözünü korkutun, o zaman Güney Bey'e gidiyorlar, Güney bey, görelim bakalım ne yaptığını. İşte bunlar eksik olmuş böyle çalışıyor maalesef. (Güney)

Bu durumun değişmesinde denetimde yaşanan dönüşümün önemli bir rolü olduğunu vurgulamak gerekir. Doğrudan denetimin giderek azaldığı, denetlemenin, disipline etmenin farklı mekanizmalarla sürdürüldüğü ifade edilebilir. Öğretmenlerin ölçülmesi ve notlandırılmasında müfettişlerin rolü azalırken, işlevleri de önemli ölçüde değişmektedir.

> Müfettişlerin tutumu çok değişti. Eskiden bu sicil notun filan verilmesinde müfettişler çok etkiliyken daha esip gürleyen tiplerken, ilk başladığım yıllarda hiç babacan bir tavır görmemiştim. Ama şu anda müfettişlerin yaptığı tek şey işte derse girip gözlemlemek. Daha sonra gerekli fikirlerini açıklaması. Açıkçası şu anki müfettiş profili daha olumlu geliyor bana. İşte Mardin, Adıyaman filan buralarda çalıştım tek başımızaydık, müfettişin üzerimizde baskı kurmaları daha fazlaydı belki, hani burada Ankara da olmamız mı yoksa elinden alınan yetkiler mi o konuda net bir şey söyleyemiyorum açıkçası. (Gencay)

Müfettişlerin, okuldaki emek sürecinin denetiminden daha çok farklı mekanizmalarla denetlenen sürecin aksayan ve işlemeyen yönlerinin neden işlemediğine dair soruşturmalar ekseninde devreye girdiği söylenebilir. Özellikle öğretmenler üzerinde artan veli denetimi müfettişlerin de bu noktada müdahil olmasına yol açmaktadır.

Okulun "Yeni" Aktörleri: Söz Velilerde

Nitelikli emek gücüne duyulan ihtiyaca paralel olarak iyi bir meslek ve toplumsal konum edinebilme sürecinde eğitimin artan önemine paralel olarak çocuğunun daha iyi bir geleceğe sahip olabilmesi için alacağı eğitimi yönlendirmek isteyen velilerin her zaman okul ve öğretmen üzerinde baskı uyguladığını ve denetim kurmak istediğini söylemek mümkündür. Ancak 1980'li yıllara kadar öğretmenlerin kendi emek süreçleri üzerinde ve çocukların geleceği konusunda daha fazla inisiyatif sahibi oldukları söylenebilir. Çocuk, donanımlı bir biçimde gelişebilmesi için bilgisine güvenilen öğretmene emanet edilmektedir. Derya'nın aşağıdaki sözlerle ifade ettiği gibi, bu yıllara kadar öğretmen, sahip olduğu yetki ve sorumluluk dolayısıyla daha güçlüdür.

> Çünkü velinin karşısında sürekli güçlüyüm. Konuya hâkimim, ne yapmam ne yapmamam gerektiğini biliyorum. Yönetmeliği biliyorum. Ondan diye düşünüyorum. (Derya)

Ancak zaman içerisinde öğretmenin hem okulda hem de toplum içinde gücü azalmış, öğretmenler üzerindeki baskı ve denetim mekanizmaları artmıştır. Özellikle öğrenci velilerinin bu süreçte aktif bir rol oynadığını vurgulamak gerekir.

> Müfettişin, idarenin denetiminden ziyade velilerin gözü her zaman öğretmenin üzerinde zaten. Hem şehirde hem kırsalda da aynı. Veli çocuğu eve geldiği zaman ne öğrendin neler yaptın diye soruyor, araştırıyor. Neler yaptın? Sonraki yıllarda bu şekildeydi yani. (Doğan)

> Aslında söylediğim gibi en çok baskı velilerden geliyor. Onların bir baskısını hissediyorsunuz idareden, müfettişten önce. (Feray)

Velilerin okuldaki işleyiş sürecine müdahil olmalarının yanı sıra, öğretmenler üzerinde çeşitli şekillerde baskı kurmaya çalıştıkları anlatılarda sıklıkla vurgulanmaktadır.

> Veliler okulda gerçekten söz sahibi. O yüzden velilerle ilişki dozunu ayarlamak lazım. Hani biraz samimi olunca bile öğretmen üzerinde baskı kurmaya çalışıyorlar. Not verme konusunda olsun diğer konularda olsun.(Feray)

Velilerin öğretmenlerden beklentileri ve onlar üzerinde kurdukları baskı, okulun bulunduğu çevreye göre değişmektedir. Alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullardaki öğrenci velilerinin öğretmenler üzerinde kurduğu baskının diğer okullara göre daha az olduğu ve öğretmenlerin de böyle olması gerektiğine ilişkin bir beklenti içinde oldukları anlatılarda yer almaktadır.

> Bizim kesimde hani böyle biraz fakir kesim filan ama buna rağmen baskı kurmaya çalışıyor, devamlı soru sormaya çalışıyor. Öğretmenle konuştuğunda veya diyaloğa girdiğinde öğrenciye karşı daha iyi davranacağını düşünüyor öğretmenin veya daha baskın davranırsam işte öğretmen benden tırsar diye bir düşünce de olabiliyor. O da bilmiyorum niye öyle düşünüyorlar. (Gülay)

> Buranın velileri pek öyle değil. Öğretmenlere isteklerini bildiriyorlar, ama idareye bildirip de bir öğretmenden şikayetçi oldukları hiç olmuyor. Böyle bir şey yapmaktan çekiniyorlar. Genelde öğretmene söylüyorlar ama genelde öğretmenlerin söylediklerini dinliyorlar. Hani bazı okullarda veliler bilgili olduğu için okul üzerinde etkili oluyor ama burada veliler çok bilgili olmadığı için genelde öğretmenlerin dediklerini dinliyorlar. (Gönül)

> Yok yok bizde öyle bir veli kapasitesi yok. Bizim orası biraz varoştu, yeni yeni apartmanlaşmaya başladı kentsel dönüşümle beraber... Çok bizde öyle aman aman gelip de karışan yok. (Fazilet)

Velinin öğretmenden beklentileri de benzer bir yaklaşım çerçevesinde şekillenmektedir. Öğrencinin geleceğini yönlendirmede kendisini daha güçsüz konumda gören velinin sahip olduğu "habitus" dolayısıyla çocuğunun nasıl bir eğitim aldığından daha çok davranışları ve görebileceği zararlar konusunda beklentileri olmaktadır.

> Veli çocuğu işte biraz daha korumacı davranıyor. İşte eğitim düzeyinde düşünmüyor da, işte çocuk nasıl giyindi, nasıl şey yaptı ona bakıyor, eğitime yönelmiyor, o da neden velinin eğitim düzeyinin düşük olmasından veli eğitim veremiyor ki çocuğa. (Ege)

> Veli okulun bulunduğu kesime de bağlı olduğunu düşünüyorum velinin bilinçliliğinin. Burada sadece çocuğumuz derse geliyor mu? Bize derse düzenli gelip gelmediğini bildirir misiniz? Veliler bilinçli olmadığı için içerik olarak filan bir yönlendirmeyle karşılaşmadım ama bu okulun bulunduğu kesimle alakalı. (Güzin)

> Bizim bulunduğumuz okulda sorunlu bir okul. Mesela veli geliyor çat kapı geliyor. Ya benim çocuğu geçir. Benim çocuk ödevini yapmamış, bunu yerleştirmek için çok uğraştık. İşte geliyor öğretmeni tartaklamaya çalışıyor. işte biz nöbetçi öğrenci sistemini geliştirmeye çalıştık. Okul polisi getirdik okula. Mümkünse sorunları teneffüste anlatın biçiminde uyarılar yaptık. Fakat okul alt kesime hitap eden bir okul olduğu için, veliler ısrar ediyor, işte ders esnasında girmek gibi. Bir de ücretli öğretmen olduğunuzu bilirlerse hiç şansınız yok. Veliler sizi kaile almaz, öğrenciler kaile almıyor. Sizin hakkınızda dedikodu yapıyor. (Gültekin)

Sosyo-ekonomik düzeyin görece yüksek olduğu okullarda ise velilerin okul yönetimi üzerinde daha etkili olduğu, öğretmenlerden beklentilerini doğrudan iletmek yerine

okul aile birlikleri aracılığıyla okul yönetimi üzerinde baskı oluşturarak dolaylı bir biçimde bu süreci yönlendirdikleri dikkat çekmektedir.

> Veli, okul yönetimi üzerinde çok etkili. Çocuklarının derslerine girecek öğretmeni bile belirliyorlar. Bir öğretmeni okulda istemediklerinde İlçe Milli Eğitim üzerinde bile baskı kurarak bir şekilde o öğretmenin uzaklaştırılmasını sağlıyorlar. Artık veliler okulun her yerindeler (Feray)

> Artık veli okulda hâkim, okul aile birliği hâkim. Okul aile birliği velileri uyarabiliyor ya da ortak sohbetlerde öğretmenlere şöyle söyleyelim bunu şöyle yapsınlar gibi gelebiliyorlar.(Eylül)

Veliler kimi zaman öğretmenin ders işleme biçimine de müdahale edebilmektedir. Eğer öğretmenin yaptığı ders ve aktiviteler kendi beklentilerini karşılamıyorsa ya da verdikleri ödevler hoşlarına gitmiyorsa veliler bunu doğrudan öğretmene ifade etmekte ve kendi beklentileri doğrultusunda değişiklik yapmasını istemektedirler.

> Veli bazı öğretmen arkadaşların sınıfına giriyor. Anlatılan konuya karışan velileri duydum. Şu konuya neden bu örneği verdin ya da hocam şu konudan çok soru çıkıyor, o konulara ağırlık ver gibi karışan veliler oluyor. Bu da tabii öğretmenin tutumundan kaynaklanıyor. Öğretmen kendisine güvenmiyorsa tabii veli karışacak. (Faruk)

> Öğrenci de, veli de müdahale edebiliyor. Sözgelimi veli neden ödev vermiyorsun diyor. Çünkü öğrencinin evde serbest kalmasını istemiyor, gürültü yapmasın istiyor, sürekli çalışsın istiyor ve senin öğretmen olarak bu duruma müdahale etmeni istiyor. Senin nasıl öğretmenlik yapman gerektiğine bu anlamda müdahale ediyor. (Ferit)

> Veli mesela geliyor diyor ki hocam diyor bizim diyor, bu diyor diğer sınıf diyor şu konuya geçmiş bizimkiler şu konuda. Doğal olarak o da sana başka bir mesaj veriyor. O öğretmen hızlı gidiyor, şey yapıyor. Sen görevini yapmamış gibi oluyorsun. Veya işte şu okulda bizim komşumuzun çocuğu var onlar şu konuda. Bir de mesela belediyenin bilgi evleri, çocuk kulüpleri filan var. Çocuklar oralara gidiyorlar. (…) Geliyor veli orda şöyle yapmışlar da, burada şöyle yapmışlar çocuk oradakini anladı da buradakini anlayamadı. Doğal olarak seni de bir yargılama şeyi oluşuyor. Ya da veli ne diyor. Öğretmenler şu kaynak kitabı aldırmışlar siz kaynak kitap aldırmıyorsunuz. Size başka bir mesaj veriyor. İşte siz buna zaman ayırmıyormuşsunuz gibi kaynak kitap almayarak. (Eren)

Velilerin öğretmenler üzerindeki denetim gücünün artmasının çeşitli nedenlerinden bahsetmek mümkündür. Bunlardan birisi, toplumda eğitim seviyesinin yükselmesine ve gelişen bilişim teknolojilerine bağlı olarak öğrenci velilerinin eğitim ve diğer konular hakkında geçmişe göre daha fazla bilgi sahibi olması dolayısıyla bu sürece katılımlarının artmasıdır. Daha önceden aldığı eğitim dolayısıyla toplumun geneline göre eğitim seviyesi yüksek olan ve uzmanlık bilgisine sahip olan öğretmenin, toplum içinde ve dolayısıyla velilerin gözünde bir otoritesi bulunmakta ve kararlarına bu noktada itiraz edil(e)memektedir. Ancak bilginin daha kolay ulaşılabilir olması öğretmenin sahip olduğu bilginin sorgulanmasına neden olurken, otoritesini de sarsmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin toplumsal statüsünün zaman içerisinde

azalması da öğretmene olan güveni ortadan kaldırmaktadır. Özellikle sınav mekanizmalarıyla görünür olan rekabet ortamında çocuğunun geleceğini garantilemek isteyen veliler, bunun kararını kendi maddi yeniden üretiminin kaygısına düşmüş öğretmene bırakmak istememektedir.

Diğer yandan öğretmenlere müdahale edilmesinin yine öğretmenlerden kaynaklandığı, öğretmenlerin gösterdikleri çeşitli tavırların böyle yaklaşımlara neden olduğu da anlatılarda vurgulanmaktadır. Örneğin bir öğretmen yaşadığı deneyimlerinden yola çıkarak taviz vermediği, güçlü olduğu ve işlerinin gereğini yaptığı takdirde velinin böyle bir müdahalede bulunamayacağını iddia etmektedir.

> Veli yönünden mesela, kendi doğru bildiklerini söylerler. Ben kendim mesleğe başladığımdan beri kendimi ezdirmedim ve her veliye de verilmeyecek hesabım yok. Ben her şeyin hesabını verebilirim, suçum varsa özür dilerim ama suç olacak bir şeyi de yapmam. (…) Onlardan bazı öneriler geliyor. Ben o zaman sizin mesleğiniz şudur. Siz o konuda uzmanlaşmışsınız. Benim işim budur, böyle düşünüyorsanız benim işime karışmayın, yok farklı düşünüyorsanız benden iyi olduğunuzu düşünüyorsanız, evinizde kendi eğitimizi kendiniz verin diyorum. … Kararlı duruşu önemli öğretenin, yani velinin ağzına bakarsanız sizi sınıfta döndüre döndüre dolaştırır öğretmeni. (Evrim)

Günümüzde pek çok denetim mekanizmasının öğretmenler üzerinde etkili olduğu bir dönemde Evrim'in belirttiği gibi öğretmenin güçlü olarak kalıp kalamayacağı oldukça tartışmalıdır. Zira neyi nasıl yapacağının merkezi olarak belirlendiği bir dönemde kendi anlayışına dayanarak faaliyet göstermesi zor göründüğü gibi, okuldaki işleyiş de buna çok fazla imkân vermemektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olarak velilerle karşı karşıya gelmesi hemen şikâyet konusu olabilmekte ve öğretmenler hakkında soruşturma açılmasına neden olabilmektedir. Bakanlığın uygulamaya geçirdiği "Alo 147" gibi ihbar ve bilgilendirme hatları bu amaçlar için kullanılabilmektedir.

> Öğretmen istese de yapamıyor, otoritesi yok oluyor. Eğitimde kızma da vardır, sevme de vardır. Ama şu anda bunu yapamıyor. Öğretmen bunların hepsinden uzaktır. En ufak bir şeyde veli şikâyet ediyor. Alo 147 kurdular, en küçük şeyde şikâyet et. Bakanlık öğretmenleri şikâyet et diye bir hat kuruyorsa öğretmen anlatıp anlatıp geçiyor, kavramış kavramamış bu hale geldi. Veliye neredeyse senin çocuğun şu konuda eksik dediğin zaman başına iş alırsın. Veli diyor sen karışamazsın, öğretmenliğini yap, git diyor veli. Yoğun bir biçimde veli baskısı var öğretmen üzerinde. Öğretmen ben bu günü nasıl zararsız atlatırım derdinde. (Fatih)

> Bir öğretmen bir öğrenciye hafiften sesini yükseltse öğrencinin psikolojisini bozulduğuna dair rapor alıyorlar. (…) Öğretmenine sahip çıkmayan bir bakanlık var. İnanın öğretmen çok korkuyor. Aman beni şikâyet etmesinler diye çabalıyor. Hayat şartlarını biliyorsunuz, öğretmenlikten uzaklaştırılsa yapacağı bir şey de yok. Öğretmenler şikâyet edilince denetimin objektif yapılacağından da şüpheliler. Velinin profiline göre denetimin şekli değişiyor çünkü. (Faruk)

> Bir öğretmen arkadaş bir öğrenciye sesini yükselttiği için büyük bir tartışma yaşadılar. Hatta öğrenciyi ondan almak istediler. Okul yöneticisi arkadaşlar hangi durum olursa olsunlar öğretmenlerini koruyorlar. Kesinlikle velinin yanında ezdirmiyorlar. Veliyi bir

> şekilde ikna edip bir şekilde gönderdiler. Ama ertesi gün şeyin haberi geldi bize. Veli gider gitmez hemen BİMER'e (Başbakanlık İletişim Merkezi) şikâyet etmiş. Velinin öğretmenler üzerindeki denetiminde şu anda en etkili organ bence BİMER. Özellikle o dönemde seçimlere yakın olması dolayısıyla Haziran ayından önceydi. Ciddi anlamda baş ağrıtıcı şeyler de yaşanmıştı. İfadeler falan alındı. O süreçte arkadaşa neler yapıldı tam olarak hatırlamıyorum ama bir şekilde huzursuzluklar yaşandı. (Gencay)

Velilerin, okulun işleyişinde etkili olabilmesinin en önemli nedenlerinden biri, artık büyük oranda okulların finansmanına bir biçimde katılmalarıdır. Velilerin okullara çeşitli biçimlerde verdiği bağışlar ya da okullarda yaptırdığı sınıf, tahta ve diğer fiziki donanımlar okuldaki eğitim sürecinin örgütlenmesinde çok daha etkili olabilmelerinin olanaklarını yaratmaktadır.

> …veli okula yüklü bir miktar bağış vermişse tabi okuldan, öğretmenden farklı beklentileri oluyor, bir takım taleplerde bulunabileceğini düşünüyor. Veli sürece çok katılıyor, önceki gibi değil. Önceden ayda, yılda bir uğrar çocuğumuzun durumunu sorardı, önemliydi o toplantılar. Şimdi veli her gün okulda, okulun bir personeli gibi. Böyle olunca sürece çok katıldığı için, tabii ki karışma ihtiyacı duyuyor. Dolayısıyla bunun peşinden baskı geliyor. Her yer de sıkıntı oluyor, veli bu sürecin içinde olunca ister istemez bu sıkıntılara müdahalede bulunuyor. (Fatih)

Okul Aile Birliğinin okul yönetiminde etkili olması, okulun işleyiş sürecinde rol oynaması velilerin okuldaki eğitim sürecine daha aktif katılımlarını sağlamaktadır. Diğer yandan sınıfın temizliği ve ihtiyaçlarının karşılanması için velilerden destek alan öğretmenlerin sürecin bazı öğelerinin kontrolünü de bu desteği sağlayan kişilere kaptırdıkları görülmektedir.

> Sınırı ayarlayamayan öğretmenler yaşıyor. Sınıf annesi olsun, sınıfa yardım etsin derken bu sefer öğretmenin rolünü üstlenmeye başlıyorlar. Arkadaşlara şey yapmaya, müdahale etmeye karışmaya başlıyorlar, bu sefer de önünü alamıyorlar. En basiti iki öğrenci arasında kavga oluyor. Öğretmeni karıştırmıyor. Kendisi müdahale ediyor. Öğrenciye müdahale ediyor. Bu sefer diğer aile geliyor, derken iş büyüyor. Bu sefer öğretmen sen pasifsin senin yapman gerekeni ben yapıyorum gibi ifadeler kullanıyor, çünkü öğretmen bir kere o şeyi vermiş ona. Bu tür şeyler oluyor, öğretmenin kişiliğinden kaynaklı diyorum ben. (Fazilet)

Okulda yaşanan ticarileşme ve öğretmenlerin bir şekilde bu sürece dâhil olmaları, emek süreçleri üzerindeki hâkimiyetlerini kaybetmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okulun çeşitli ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanmaması, bu ihtiyaçların sağlanması için velilerden para toplanması ve öğretmenlerin bu süreçte rol oynaması öğretmenlerin üzerindeki baskının artmasına yol açmaktadır.

> Sınıf anneleri var. Sınıf anneleri de ilginç bir kavram. Onlar topluyor, tuvalet kâğıdı falan alıyorlar. Biz mesela çay paramızı kendimiz veriyoruz. Temizlik filan bu aidatlardan veriliyor. (Feride)

> Şimdi okula ödenek bile göndermiyorlar. Okul aile birliği para toplamaya çalışıyor. Bizim açımızdan olumsuz etkilere neden oluyor. Öğrencinin morali bozuluyor. …Bizi düşünün yani, öğretmen öğrenciye daha doğrusu para olmadığı için idareci öğretmeni,

> öğretmen öğrenciyi sıkıştırıyor. Öğrenci arkadaşları içerisinde rencide oluyor. Aile bize geliyor. (Fahri)

> Öğrencilerden sınav paraları, kitap paraları şudur budur oluyor tabi. Aidat zaten gelmiyor. Adam geliyor, benim şu durumum var veremiyorum. Şu ticareti yapıyorum vergimi veriyorum bir de aidat mı vereceğim diyor. … Hoş değil, iyi hissetmiyorum. Para olayı bize çok sıkıntı yaratıyor. Mesela fotokopi çektiriyoruz. Şu sınıfın şu kadar borcu var gönder. Nöbetçi öğrenci eline kâğıdı alıyor. Öğretmenim şu kadar borcunuz var diye geliyor. Bu beni çok rahatsız ediyor. (Ege)

> Bizim buranın velisinin ekonomik durumu zor. Zayıf olan insanlar. Genellikle asgari ücretle geçinen insanlar veya alt düzey memurlar. Kendilerine yetmiyor ki bizim okula versinler. Okul aidatları var toplayamıyoruz. Okul idaresi de istiyor, biz de istiyoruz. Üç tane hizmetli çalışıyor. Bunların ücretlerini okul aile birliği karşılıyor. Bunlar da öğrenci aidatlarına bağlı, kimse getirip okula bağış yapayım demiyor. …şu okulun aylık üç dört milyar gideri var. Aidatları yarısı yatırmayınca, vermeyince çok zor dönüyor benim bildiğim kadarıyla. (Fehmi)

Hiçbir şekilde velilerden para toplanmasına karışmadığını söyleyen öğretmenlerin bile bu sürece bir yerinden dâhil oldukları görülmektedir. Eren'in "sen bunu getirmesen bile veliler bunu gündeme getiriyor. Şimdi her okulda var, sınıf anneliği denilen bir şey var." sözleriyle vurguladığı gibi öğretmenin gücü yaşanan süreci değiştirmeye bireysel olarak yetmemektedir. Diğer yandan okula finansman sağlanmasında "bireysel olarak bir çaba" göstermediğini vurgulayan Fazilet'in söyledikleri, aslında süreci nasıl içselleştirdiğini gözler önüne sermektedir.

> Zorluk yaşıyoruz tabii, Milli Eğitimin verdiği belli, okulların imkânları kısıtlı. Okul idaresi, okul idaresi değil, okul aile birliği tuvaletleri olsun, temizlik olsun bunları yaptırmak zorunda. Benim velilerime söylediğim ben de bir veliyim, ben de çocuğuma bağış gönderiyorum. Vermezseniz çocuğunuz şundan şundan dolayı rahatsızlanır, ilişkilerinizin iyi olmasına rağmen bazen çok zor toplanıyor. Bazı veliler de ben veriyorum o vermiyor ben enayi miyim şeklinde yaklaşıyor ve bu şekilde vermeyen oluyor. Çok zorlanıyorum, en çok zorlandığımız konulardan biri bu evet. (Fazilet)

Velilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu okullarda temel ders araçlarını sağlamakta bile zorlanan öğretmenlerin çok küçük miktarlarda para toplamak için uğraştığı, bu durumun öğretmen, öğrenci ve veli arasında kurulan ilişkiyi zedelediği anlatılarda yer almaktadır. Örneğin "Okulun matematik araçları yok. (…) Düşünebiliyor musunuz cetvelim yok. Kırık bir cetvelle ders yapıyoruz. Bir iki ay sonra mesela bir cetvel takımı alayım. Kendim de kullanırım okula da destek olurum diyorum" sözleriyle yaşadığı duruma dikkat çeken Gamze, ders için gerekli bazı ihtiyaçları karşılamak için öğrencilerden nasıl para topladığını şu sözlerle ifade etmektedir.

> Mesela fotokopi ücreti diye bir ücret var onu bile toplamak çok zor. Diğer masraflar da çıkıyor tahta kalemi filan içinde çok komik rakamlar filan da toplamaya çalışıyoruz ama başarılı olamıyoruz. Yani 2-3 TL'yi vermekten aciz, kasıtlı vermediği de oluyor. Hani okul devlet okulu, parasız okul niye vereceğim diyor. Ama bilmiyor ki burada üç

> tane hizmetli çalışıyor, iki tane bina var temizlik açısından sağlık açısından kendi kendimize pişmemiz gerekiyor. Arada sırada toplantılar yaparak okulu sahiplenmelerini, kendi evleri gibi görmeleri gerektiğini düşünüyoruz ve anlatmaya çalışıyoruz. Ama bu konuda çok bilinçli olduklarını düşünmüyoruz. Bazı velilerimiz var bu durumun farkında olan destek olmaya çalışan ama bunları sesi çok az, çok da fazla yok. (Gamze)

Bu şekilde okuldaki ticarileşme sürecinin de bir parçası haline gelen öğretmenler, sosyoekonomik koşulları iyi olan okullarda doğrudan bu sürecin içinde yer aldıklarını, isteklerinin veliler tarafından karşılandığını anlatıyorlar.

> Öğretmenler para olayına karışmıyorlar. Sınıfta sınıf temsilcisi veliler oluyor. Bunlar parayı topluyorlar, ben kendi adıma söyleyim. Çalışmada neler yapacağımızı kararlaştırdık. Ben veli toplantısı yaptım. Maddeleri saydım, şunları şunları yaptırmayı düşünüyoruz, bunları bir hesaplayın ne kadar tutar, yaptırabilir misiniz gibi benim yönlendirmem bu. Velide şu oluyor, bu kadar masraf yaptık bunlar kullanılsın bu bilinçli veli. Bilinçsiz veli de bizim sınıfımız ne kadar güzel, kim neyi ne kadar kullanıyor diye bakmıyor. Sınıfa karşıdan bakınca dekor olarak güzel diye bakıyor. Bilinçli veli de kullanılmasını istiyor. (Evrim)

Öğretmenin sınıfta olmasını istediği malzemelerin ve eğitimin yapılabilmesi için gerekli donanımın veliler tarafından karşılanması öğretmenlerin "müşterilerin" beklentilerini karşılayacak bir eğitimi yerine getirmesi anlamına gelmektedir. Yukarıdaki anlatılarda da görüldüğü gibi öğretmen bu ihtiyaçları karşılayamadığında o sınıftan alınıp başka bir sınıfa ya da okula rahatlıkla gönderilebilmektedir. Bu durum aynı zamanda okul yönetiminin öğretmen üzerinde önemli bir baskı oluşturmasına neden olmaktadır. Sınıfına gerekli araçları sağlayamayan öğretmenlerden bir an önce velilerle gerekli ilişkileri sağlayarak bu fiziksel olanakları yaratması beklenmektedir.

> Bazen kendimi dilenci gibi hissediyorum. Çünkü öğrencilerden para toplamamızı istiyor idare. Mecburen topluyorsun, toplamazsan bu sefer işler iyi gitmiyor. (**…**) işte dediğim gibi sınıfların seçilmesinden programların düzenlenmesine kadar idareyle işiniz oluyor. Bu sefer onlar da size zorluk çıkarabiliyor. Mecburen bu şeyleri yaşamamak için siz de ne yapıyorsunuz? Onların dediklerini yapıyorsunuz. (Feray)

Zira öğretmenlerin dersine gireceği sınıflar ve hatta öğretmene göre öğrenci dağılımı bile bazen öğretmenin okuldaki finansman konusunda göstereceği performansla yakından ilişkilidir.

> Müdür bize listeyi gönderir. Orda kırk üç kişi var. İşte der ki Ali Bey aidatımız beş lira, işte bu liste bu yüzde seksenini dönem sonuna kadar toplayınız. Okulda iyi para toplayan öğretmen başarılı öğretmendir. Aidatları iyi toplayamayan öğretmen okulla veli diyaloğunu iyi kuramayan öğretmendir. Sen aidatları iyi topluyorsan senin veliyle diyaloğun iyidir. Yani sen başarılı bir öğretmensin, aidatları iyi topluyorsun. Diyorum ki ben aidat toplamayım, o zaman kötü oluyorum ben okulda. Çünkü o zaman bana şunu söylüyorlar. Okula hizmetli tuttuk, maaş vereceğiz, sınıfınız temizleniyor, onun parasını nasıl vereceğiz, siz aidat toplamanız lazım. Biz bu sefer velilere diyoruz. Velilerle aramız, açıkçası "aşk" işine para karışırsa, velilerle aramıza para işi giriyor ve aramızdaki ilişki nahoş oluyor, güven sarsılıyor. (Güney)

Yönetim Süreçlerinin Dönüşümü: Bürokratik Yönetimden Yeni Kamu İşletmeciliğine Doğru

Okullarda, eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülebilmesi için bir dizi planlama ve koordinasyon faaliyeti gerçekleştirilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinin etkin bir şekilde işleyebilmesi için okul yöneticileri koordinasyonu sağlamakta ve planlamanın bir bölümünü yapmaktadır. Okul bileşenleri olarak öğretmenler ise bu süreçte çeşitli görevler almaktadır.

1950'li yıllardan günümüze genel olarak okuldaki hizmetlerin planlanması, koordinasyonu ve işleyişinde temel bazı özellikler korunmakla birlikte önemli değişimler yaşandığı söylenebilir. Eğitim hizmetlerindeki ticarileşme ve metalaşmaya bağlı olarak okuldaki yönetim anlayışı performansı ve rekabeti öne çıkaracak biçimde önemli ölçüde değişirken, daha "esnek", "müşteri" taleplerini dikkate alan uygulamalar da hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Kamu yönetiminde bir paradigma değişikliğini de ifade eden bu süreçte bürokratik yapının egemen olduğu okul yönetim anlayışında önemli dönüşümlere yol açabilecek uygulamalar hayata geçirilmektedir. Özellikle "katılım" söyleminin ön plana çıkarıldığı bu süreçte öğretmenlerin değişim sürecinin gönüllü katılımcıları olmaları, kendilerini yeni becerilerle ve "girişimci" bir kültürle donatmaları gerekmektedir.

1950'li yıllardan itibaren genel olarak okuldaki emek sürecinin yönetiminin nasıl sağlandığını incelediğimizde, köylerde tek başına çalışan öğretmenlerin belirli aralıklarla toplantılara çağrıldığı, ancak bu toplantılarda daha çok pasif bir biçimde yer aldıkları ifade edilebilir.

> Köylerde öğretmenler tek çalışırdı. Kasabalarda da sadece yıllık ya da aylık toplantılar olurdu. Bunlar okulda değil de tüm gruplar için olurdu. O da bir ilköğretim müfettişi başkanlığında falan yapılır. Sene sonu toplantısı veya açılış toplantısı yapılacak programları falan tarif ederler, o şekilde olurdu. (Adil)

Okuldaki işleyişin sürdürülmesinde ise Doğan'ın "Kırsalda zaten okuldaki her şeyden öğretmen sorumlu ve öğretmen yapıyordu. İki üç kişi çalıştığında öğretmenlerden biri müdür oluyordu. Eğer tek kişi olarak çalışıyorsan müdür yetkili öğretmen oluyorsun, her şeyle zaten ilgilenmek zorundasın." sözlerinde de görüldüğü gibi, müdür ve öğretmenler arasında yalnızca rol paylaşımına ilişkin bir işbölümü yaşandığı, fiilen öğretmenliğini de sürdüren yöneticinin diğer öğretmenlerden çok fazla bir farkının bulunmadığı söylenebilir. İl/ilçe merkezlerindeki toplantıların yanı sıra

öğretmenlerden beklenen rol ve işlevler yazılı olarak kendilerine kente geldiklerinde bildirilmektedir.

Kentlerde de okul içi gerçekleştirilen toplantıların çok farklı olmadığını öğretmenler dile getirmektedir. Öğretmenler yapılan toplantılar ve oluşturulan komisyonlar aracılığıyla okuldaki sürecin işleyişinde çeşitli görevler alsa da, daha çok bu görevler kendilerine bildirilmiş, toplantılarda aktif bir rol oynayamamışlardır.

> Genelde öğretmenler kurulu şöyle olur: Müdür konuşulacakları konuşur, yapılacakları yapar, siyaset yapar, çok büyük zaman geçer. Ondan sonra saatler geçer lüzumsuz konuşmalardan, ondan sonra o kadar sıkılmıştır ki öğretmen, konuşan öğretmen olduğu zaman herkes artık konuşma yeter bırak gidelim artık der. (Derya)

> Yok, müdür. Kurul ne seçecek? Üçüncü sınıfın öğretmenleri filan kim olsun, işte sen ol, kim olsun işte ben olayım. (…) Bir sene başı toplantısı olur, bir de müfettişler geldiği zaman bir değerlendirme olur. Bir de zümre toplantıları olur. Zümre öğretmenleri kendi içinde yapardı. (Derya)

> Belli sürelerde toplantılarımız oluyordu, orada değerlendirmeler oluyordu, okulun sorunları hakkında konuşuluyordu. … Daha çok idarecilerin şeyi oluyordu, şunu yapacağız veya bunu yapacağız gibi, aklımıza yatmayan bir şey olduğunda onaylamıyorduk. (Duygu)

Görüşme yapılan öğretmenlerin yönetime katılım konusundaki söylemlerine baktığımızda Feride'nin sözleri yaşanan durumu özetlemektedir.

> Herkes kendi işiyle ilgilensin diyorlar. İdareci idareciliğini, müdür müdürlüğünü yapsın diyorlar. Kimse kimsenin işine pek karışmasın diyorlar. Onlar da karıştırmak istemiyor, öğretmenler de karışmak istemiyor. (Feride)

Öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımlarının okuldan okula farklılıklar gösterdiği, okul yönetiminin tutumunun, öğretmenlerin örgütlülük düzeyinin bu süreçte etkili olduğu söylenebilir.

> Okul idaresi sorar, kim olmak istiyor der, gönüllü olursunuz, komisyon oluşturulur. Komisyonlar dâhilinde çalışmalar yapılır. Bizim şansımız bizim müdürümüzün iyi olması, müdür yardımcılarımızın iyi olması, adı üstünde idare ediyorlar herkesi. (Fazilet)

Ancak öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımları, çoğu zaman okul yönetiminin öğretmenlerin taleplerine, oluşan ihtiyaçlarına cevap vermesi ve bunların bir kısmını karşılaması biçiminde anlaşılmakta ve görüşmelerde bu şekilde ifade edilmektedir. Dolayısıyla genel olarak yöneticilerin tutumuna göre sürecin işleyişi farklılaşmakla birlikte, okulda geçmiş dönemlerdeki hiyerarşik ve bürokratik yapılanmanın büyük oranda devam ettiği ifade edilebilir.

> Bu okulda özellikle son yöneticilerle birlikte bunu çok mümkün olmadığını, daha klasik anlamda yönetim anlayışları var, okulda olması gerekenleri onlar yapıyor, planlıyorlar

> siz onları yapıyorsunuz. Ya da siz onları yasal prosedür gibi görüyorlar ve sizin onlara uymanız gerekiyor. Zaman zaman yükü paylaşma, işi paylaşma anlamında size işi devrediyorlar yoksa paylaşma anlamında değil, yani ben öyle katılımcı anlamda bir yönetim gördüğümü söyleyemem. (Ferit)

> Tabii ki de görevlerimiz veriliyor. Hani belli başlı komisyonlarda filan oluyoruz. İlkokul idaresinin yaptığı çalışmalara otomatikman katılmış oluyoruz. Bizi görevlendiriyorlar. Herkese paylaştırılıyor. Bir ikisinin üstüne yıkılmaya çalışılmıyor. Görevlendirmeler yapılıyor. Herkes kendi görevini yapıyor. Nasıl deyim, o biraz rayına girmiş durumda biz zaten her sene başında görev alacağımızı biliyoruz. Ekstra parmak kaldırmaya gerek yok. Nasıl olsa bize bir görev verilecek biz şu görevi almak istiyorum. Bana görev verilmesin şeyimiz yok onu paylaşmak zorundayız. (Gamze)

> Olmuyor kesinlikle. Mesela toplantıları oturup dinliyoruz. Aynı oradaki bir figür gibi. Ortada bir kapris varsa, tartışma varsa kadrolular konuşuyor. Ama müdür ak derse siz kara diyeceksiniz mümkün değil,. Siz o okulda ücretli olarak kalamazsınız. (Gültekin)

> Bir taraftan kayda alınmıyorsunuz. Mesela öğretmenler kurulu toplantısına katılıyorsunuz, çocuklarla ilgili bir şey yapacaksınız ama sizi ciddiye alan yok ya da hocam siz bilmezsiniz diye geçiştirmeye çalışıyorlar. (Gülseren)

Gültekin'in ve Gülseren'in sözlerinden de anlaşılabileceği gibi ücretli öğretmenlerin okuldaki yönetim süreçlerine katılması söz konusu değildir. Diğer yandan okuldaki emek sürecinin merkezi olarak denetleniyor olması, yapılacak iş ve etkinliklerin çerçevesinin belirleniyor olması yalnızca ücretli öğretmenlere değil, diğer okul bileşenlerine çok fazla bir etkinlik alanı bırakmamaktadır. Yöneticilerin kendileri de bir üst hiyerarşik örgütlenmeden kendilerine bildirilenler doğrultusunda eğitim-öğretim sürecini örgütlemeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla okulun işleyişinde yapılabilecek şeyler yalnızca şekilsel kalmakta, tıpkı müfredatta olduğu gibi ders saatlerinin yerlerinin değiştirilmesi gibi konularla sınırlı kalmaktadır.

> Ya şimdi süreçlere katılabileceğim durumlar var, katılamayacağım durumlar var. Zaten zaman çizelgesi geliyor. Derslerle ilgili şunlardır bunlardır geliyor. En fazla sürelerini ayarlayabilirsin. Mesela ders programı meselesinde de zaman zaman soruluyor, nöbetlerin nasıl olması gerektiği konusunda filan kurullarda konuşuluyor. Zaman zaman dışarıdan ders tamamlamaya gelen öğretmenler oluyor. (…) Bu ve benzeri nedenlerle onların ders programlarına göre ayarlandığı için bizim programlarımız, doğal olarak seni zorunluluklar şey yapıyor. Okul idaresinin yapabileceği şeyler olursa soruyorlar. Kurullarda da kurulu yönlendirebiliyorsun. Önerilerini dikkate alıyorlar. Eğer basit bir şeyde soruna çözüm üretebilirsen onları yapmaya çalışıyorlar. Mesela geçen sene soyunma odası sorundu. Kızlar ve erkekler bir soyunma odası var, biri sınıfta soyunuyor, geç kalıyor falan. Bir öneri getirdim, o gün beden eğitimi olan öğrenciler eşofmanla gelsinler bu sorun ortadan kalkar. Kabul gördü. O günden beri beden eğitimi dersi olan öğrenciler eşofmanla geliyorlar. Soyunma odası derdi ortadan kalktı. (Eren)

Eren'in de ifade ettiği gibi, öğretmenler okul içi ve dışı çeşitli nedenlerle bir takım düzenlemelere ihtiyaç duyduklarında, ders çizelgelerinin planlanmasında, derslerin belirli gün ve saatlere toplanmasında okul idaresi öğretmenlerin görüşlerine başvurmaktadır. İfade edilen süreç, öğretmenlerin okuldaki eğitim sürecinin örgütlenmesinde söz sahibi olması anlamına gelmemektedir.

> Öğretmen girdiği ders sayısına göre bir gününü boş bırakmaya çalışıyor. Bütün bir günü dolu olarak geçirmeye razı, yeter ki bir günü boş çıksın diye. Kimi öğretmen onu düzenlemeye çalışıyor. Kimi ilk derslerini doldurup son derslerini boşaltıyor. İdare bunları ayarlamaya çalışıyor. Çocuğu olanlara biraz tolerans tanıyor. Fikirleri alıp değiştirmeye çalışıyorlar. Ama hâkimiyet kuran, ilişkiyi iyi kuran öğretmenin sözü daha geçerli oluyor. (Eylül)

> Zaman çizelgeleri önce idare tarafından oluşturulur, diyelim ki bir öğretmen arkadaşın farklı bir durumu var bunu idareye söylediği zaman idare elinden geldiği kadar yardımcı olmaya çalışır ama idare yapar bunları. (Gökhan)

> Aslında katılıyoruz. Bizim fikirlerimiz alınıyor. Bir şey yapılacaksa bir toplantı yapılıyor ve fikirler alınıyor eğer iyi bir fikir çıkarsa müdür onu kabul edebiliyor. Ama bir konuda toplantı yapılıyor bilgilendirme yapılıyor sonuçta müdürün dediği oluyor. Danışma da yapılıyor ama çok çok güzel bir fikirse ve müdürün de hoşuna gittiyse olabilir Ama genelde müdürün dediği olur. (Gönül)

> Yok, planlar programlar yöneticiler tarafından hazırlanır ve uygulamaya gider. Yalnız yöneticiler şunu yaparlar. Olabildiğince iyi niyetli olarak ben mesela yüksek lisans yaptığım için benim mesela geçen yıl saat ikide dersim var ona göre o saati boşaltır. İşte süt izni olan bir öğretmenin öğleden sonrasını boşaltmaya çalışırlar. Yani öğretmenlere danışmadan olabilecek en iyi şeyi kendilerince yaparlardı. Daha sonra bir tartışma olursa düzeltme yoluna gidilebilirdi. (Gencay)

2003 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 64. maddesinde öğretmenlerin derslerin yürütülmesine ek olarak "ders dışında okulun eğitim-öğretim ve yönetim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlü" oldukları belirtilmektedir. Yine aynı yönetmeliğin 65. maddesinde "Yönetici ve öğretmenler; Resmî Gazete, Tebliğler Dergisi, genelge ve duyurulardan elektronik ortamda yayımlananları Bakanlığın web sayfasından takip eder. Elektronik ortamda yayımlanmayanları ise okur, ilgili yeri imzalar ve uygularlar" ibaresi yer almaktadır. Yani öğretmenlerin ve yöneticilerin okulda yapacağı iş ve eylemler Bakanlık tarafından yönetmeliklerin yanı sıra genelgeler ve resmi gazete ile tanımlanmakta ve çerçevesi belirlenmektedir. Dolayısıyla okul bileşenlerinin okuldaki emek sürecinde önemli bir belirleyiciliğinden söz etmek söz konusu değildir. Ancak eğitim-öğretim yılı boyunca okulda yürütülecek faaliyetlerin nasıl yapılacağı, bu faaliyetlerin yürütülmesinde rol oynayacak komisyonların seçimi her sene başında, ikinci dönem başı ve sonunda gerçekleştirilen öğretmenler kurulu toplantılarıyla sağlanmaktadır. Bu anlamda öğretmenler kurulu okuldaki eğitim sürecinin örgütlenmesinde en yetkili organ olarak işlev görmektedir.

Yönetmeliğin 94. Maddesinde de belirtildiği gibi sene başı toplantısında "önceki yılın değerlendirilmesi ile yeni öğretim yılı çalışma esasları belirlenir ve iş bölümü yapılır". Dolayısıyla öğretmenlerin bu kurullarda aktif rol alabilmeleri ve

okulun işleyiş sürecinde rol oynayabilmeleri söz konusudur. Ancak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bu sürece aktif katılımlarının çok fazla olmadığı dikkat çekicidir.

> Kurul hemen bitsin gündem bitsin kaçalım diye bakıyorlar, uzamasın istiyorlar. (Feride)
>
> Çok çok da aktif olunmaz. Aman aman her şeye de katılınamaz, katılması gerektiği yerde katılırlar. Öyle saate bakıp da kimse sıkılmaz, pek problem olmaz.(Fazilet)
>
> Öğretmenler çok o kadar aktif değil, idarenin almış olduğu kararlarla işler. (Ege)
>
> Öğretmenler aktif değil. İdareci ne söylüyorsa o sonuç ortaya çıkıyor. İdarecinin kararı doğrultusunda idareci ne diyorsa onun paralelinde, özellikle baskın kişilikte olan idareciler de var. (Evrim)

Öğretmenler kurulunun nasıl geçtiğini, kararların nasıl alındığını sorduğumda öğretmenlerin sürece ilişkin anlatılarının büyük oranda benzerlik taşıdığı görülmektedir.

> Hepimiz öğretmeniz ama öğretmenler toplantı yapmayı bilmiyor. Yaklaşık otuz yıldır öğretmenim, hiç bir zaman kurul kaçta başlayıp kaçta bitecek, çıktılar alınacak ve bir sonraki kurulda takibinin yapıldığını göremedim. Kurullarda bunu öneriyorum. Gündemin ne olacağı, süre öngörülebilir. Kurullar, yalnızca bizim okul için söylemiyorum, bir ev ortamı gibi. Müdürler, idareciler anlatır anlatır, öğretmenler suçlanır, öğretmenler onore edilmez, kurul anında bir şey demezler, bittikten sonra da onlar idareyi suçluyor. Öğretmenlere çalışmadınız, şunu yapmadınız, bunu yapmadınız gibi şeyler söylüyorlar. Öğretmenler birbirlerini suçluyorlar. Toplantı bittikten sonra da öğretmenler kendi aralarında kulis oluşturarak idare hakkında konuşuyorlar ama idarenin yüzüne bunu dile getiremiyorlar. İdare de öğretmenden bir geri dönüt alıp bir şeyler yapayım demiyor. Herkes aklına geleni saymaya odaklı bir kurul yapılıyor. Kurul sonunda sorunlar nedir diye bir liste çıkarılmalı, bu sorunlara ne gibi bir çözüm yolu buldunuz diye bir sonuç çıkmıyor, hiç takip yok, her şey oldubitti. (Evrim)
>
> Genelde idare bir takım görevler veriyor. Yapılması gereken görevleri söylüyor. Öğretmenler de o görevleri alıyor. Genelde aslında kağıt üzerinde olan görevler. Bazen öğretmenler kurulunda da kararlar alınıyor. Ama çok aktif değil. (Feray)
>
> Genelde idare söylüyor öğretmenler kabul ediyor modunda bu toplantılarda. İdare zaten toplantı yapmadan önce hazırlıklı geliyor ne tür planları var programları var onları belirliyor. Öğretmenler sadece onlara katılmak zorunda kalıyor ya da engellemek isterlerse sorun olabiliyor. Onun dışında yeni fikir, bir proje çıkarmaya çalışan öğretmen olmuyor. (Gönül)
>
> Komisyonların seçilmesinde soruluyor, tabii ki soruluyor. Ama öğretmenler kurulunda hep hatırladığım öğretmenlerin sustuğu ve bir an önce bitmesi gerektiği. Yani kimse soru sormasın da hızlı bitsin, biz de bir an önce bitsin ve evimize gidelim. Öğretmenler böyle düşünüyor. (Gülay)

Görüşülen öğretmenlerin vurguladığı gibi, okulda kararlar genellikle yöneticiler tarafından alınmakta ve öğretmenlerden alınan kararları onaylamaları beklenmektedir. Toplantılar ise, adeta okulda demokrasinin işlediğine dair bir izlenim yaratmak üzere yapılmaktadır.

> Kararları genelde müdür, müdür yardımcısı alır biz uygularız. Bazı öğretmenlerin muhalefetini almamak adına toplantılar yapılır. Komisyonları derseniz o genellikle okul müdürünün sendikası hangi sendikaysa, müdür ve müdür yardımcısı genelde aynıdır, aynı değilse biri istifa eder ve ötekine geçer, siz hangi sendikadaysanız o okul içerisinde bulunan öğretmenlerden aynı sendikada olanları daha rahat komisyonlara yazarsınız. Bunun ille de öğretmenler kurulunda görüşülmesine gerek yok. Müdür sorar kurulda en pasif olarak çalışılacak, üstüne yük binmeyecek komisyonlara onları yazar. Öbür taraftan zor işleri sorumluluk gerektirecek olanları tam karşısına yazar. Böyle işliyor. (Güney)

Öğretmenlerin öğretmenler kurulundaki işleyişe aktif olarak katıl(a)mamalarının pek çok nedeninden bahsetmek mümkündür. Bunlar içinde okul yönetimiyle ters düşmemek ön sıralarda yer almaktadır. Çünkü okul yönetiminin herhangi bir konudaki beklentilerine cevap vermeyecek biçimde davranmak, Evrim'in "idareci yönünde konuşup o yönde oy veriyor ki idareyle başıma iş açmayım diye. Oylama gizli yapılmalı, kimin ne oy verdiği bilinmemeli ki böyle bir şey olmasın" sözleriyle de ifade ettiği gibi, öğretmenin çalışma koşullarında kimi sıkıntılarla karşılaşması anlamına gelmektedir.

> Bu öğretmenler kurulunda kırkbeş öğretmen varsa bunun beş tanesi konuşur, kırkı konuşmaz. O beş tane öğretmen baktığınızda da zaten onlar da okulda ayrıdır. Büyük oranda kırkı konuşmaz öğretmenler kurulunda, konuşmamayı tercih ederler. Okulla ilgili düşünceleri çok fazla ön plana çıkarmazlar. Çünkü müdür yarın bir gün onu koz olarak kullanabilir. Herhangi bir izin durumunda herhangi bir başka durumda koz olarak karşısına geleceğini bilir. Dolayısıyla okulun yönetimi sadece müdür ve müdür yardımcısının elindedir. Siz ne kadar şey söyleyebilirsiniz. Böyle bir sıkıntı var. (Güney)

Diğer yandan öğretmenlerin, kurulları bir an önce bitirilmesi gereken bir formalite olarak görmeleri de sürecin işlemesini engellemektedir.

> Valla ne yalan söyleyim, bir an önce bitse de eve gitsek diye bakıyor. Bir an önce bitireyim. Herkes zaten baştan bir uyarıyor. İşte sorun çıkartmayın falan diyorlar. Herkes çıkarına müdahale edilmediği sürece evet diyor. Kuyruğuna bastığınız anda ses çıkıyor. (…) Dayanışma, birlikte bir şey yapmaktan daha çok, herkes bir an önce bitsin diye bakıyor sanırım. (Gülçin)

> Öğretmenler kurul toplantıları öğretmenler için verilebilecek en büyük ceza gibi görülüyor her zaman. Çünkü bir an önce… Ders saatinde olsa bile bazen şunu yapıyorlar: Diyelim ki öğleden sonra iki saat dersiniz var, o iki saatte öğrencileri gönderiyorlar. Öğretmenler kurul toplantısı şeklinde. Hani orda öğretmenler normalde üçte çıkması gerekirken bir an önce bitse de girsek, bizim için boş gün yarım gün bitse de gitsek havasındalar. Öğretmenler katılıyorlar. Bizzat kendi imzaları var altlarında. Ama sorumluluk yine yöneticilerde. (Gencay)

Öğretmenlerin kendi dersleri, sınıfları dışında okulda gerçekleştirilen faaliyetleri işlerinin bir parçası olarak görmemeleri ve okuldaki işleyiş sürecinin belirlenmesinde görev almak istememeleri de kurullarda aktif ol(a)mamalarının nedenleri arasında yer almaktadır.

> Öğretmenlerin aktif olarak yaptıkları şey konuşmak, size verilecek komisyon görevleri ya da belirli gün ve haftalar vardır, bunlar gönüllülük üzerine bunlar zaten yapılıyor. Bunun dışında nasıl işten kaçınabilirim, kaytarabilirim diye bakıyor. Hani ortada bir iş olduğunda kafasını kuma sokma durumunu görebiliyorsunuz. Özellikle okula dair bir şey varsa şu tutumu net görebilirsiniz. Benim işim sınıfım, sınıf dışında ben bir şey ilgilendirmez gibi bir şey sezinleniyor. Artık bu yönetici tavrı mı, öğretmenin içinden geldiği kültür mü? Öğretmenin hiç böyle bir şeyi sahiplendiğini görmedim. (Gencay)

Okuldaki sürecin örgütlenmesinde çok fazla bir etki yaratmasa da oluşturulan komisyonların önemli olduğunu belirten Eren'e göre, bu sürecin işleyebilmesi için "buralarda iş yapacak gönüllü öğretmenler olması gerekiyor ama öğretmenlerin çoğu buralarda iş olsun diye hatta hiç olmasa daha iyi mantığıyla bakıyor. Çünkü ek yük olarak görüyorlar." Dolayısıyla öğretmenlerin kolektif olarak işlerini örgütleyebilmeleri için öncelikle buralarda emek harcamaları, işlerine ek olarak bir takım faaliyetler gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Ancak daha temel olarak öğretmenlerin neden süreç dışında kaldığını anlamak için Gülay'ın sözlerine kulak vermemiz lazım.

> Bilmiyorum sıkıcı geliyor. Bakıyoruz her şey afaki kalıyor, uygulamaya geçilemediği için öğretmenler böyle yapıyor bence. Biz ne dersek diyelim olması gerektiği gibi. Alınan kararlarda şunu yapalım bunu yapalım diyoruz ama birçok şeyi yapmıyoruz, yapamıyoruz.(Gülay)

Gülay'ın da vurguladığı gibi öğretmenlerin okuldaki işleyiş sürecine çok fazla dâhil olamayışı büyük oranda ne söylerlerse söylesinler bir şey değişmeyeceği algısından kaynaklanmaktadır. Komisyonlara öğretmenlerin nasıl seçildiğini "bir görev, bir sorumluluk verilince öğretmen bunu yapıyor. Açıkçası bende de o söylemeden ben buna katılayım gibi bir şey yok. Şu kurulu oluşturuyoruz deniliyor, hiçbir öğretmen parmak kaldırmıyor mesela, müdür bey seçiyor siz olun siz olun diye. Aktif değiliz evet o konuda." sözleriyle tarif eden Göknur'a göre bu durumun nedeni ise öğretmenlerin üzerindeki baskıdır.

> Öğretmen kaçıyor olabilir, çünkü bu çevrede sorumluluğunuz gerçekten çok çok büyük, düzen de bunu gerektiriyor, öğretmen bir yerde hak veriyorum. Şu yoldan çıktığında niye yardım gelmedi diye önünü kesen bir veli oluyor. Daha sağlıklı sistematik bir düzen olsa o zaman öğretmen daha aktif olabilir. (Göknur)

Komisyonların oluşturulması gibi işleyişinin de sembolik olduğu anlatılarda görülmektedir.

> Sembolik olarak işliyor. Diyelim ki satın alma komisyonu kurulur, kimse istemez, onlara görev verilir. Orda olmak zorundadırlar, Gerektiğinde imza atarlar ve iş yapılmış gibi gösterilir. Ciddi olarak bir katılım sağlandığını görmedim. Öyle komisyonlar katılımı sağlayan, sürece öğretmenin müdahalesine imkan veren bir süreç olarak değil, bir prosedür olarak…(Ferit)

Yönetim süreçlerinin okuldan okula farklılık gösterebileceği, her ne kadar merkezî bir kontrol olsa da okulda yaratılan iklimin işleyiş üzerinde etkili olduğu kimi görüşmelerde vurgulanmaktadır.

> Öğretmenler kurulu işliyor. Hatta bu okulda çok iyi, sakin bir okul, güzel işlediğini düşünüyorum. Bu okulda yani garip bir disiplini var kendi arasında sessiz, belki de herkes yapmaya çalıştığı için, disiplini okulun yürüyor. Okul bir şekilde yürüyor. Biz diğer okulda daha çok kontrol edilirdik. İşte idareciler sürekli kontrol ederdi. Özellikle evrak olarak denetleniyorduk. Ekstradan sürekli toplantılar olurdu. Müdür gelirdi öğle arasında veya öğretmenleri toplar gidişat hakkında bir konuşma yapar, uyarışlar yapardı. Ama inanın o okulda daha çok aksaklık olurdu. Ama bu okulda herkes her şeyin bilincinde gibi işler birinin üzerine atılmadığı için daha rahat gidiyor sanırım. (Gamze)

Aynı okulda görev yapan bir başka öğretmen de okuldaki işbölümünü şu sözlerle anlatmaktadır.

> Şu anda standarda girdi. Öğretmenlere sen şu görevi alacaksın gibi bir şey yok. Yapılacak görevler var. Herkes bu görevleri birileri yapacak. Dönüşümlü olarak yapılıyor. Ve artık yılsonuna kadar oturarak geçiren bir öğretmen yok. Mutlaka taşın altına elini koyacak, ve üzerine düşen görevleri yerine getirecek… Sağlık problemleri olmayan, sorunu olmayanlar daha fazla görev alıyor. (Fahri)

Fahri ifade ettiği sürecin işleyişinde en önemli etkinin Toplam Kalite Yönetimi çerçevesinde yaptıkları çalışmalar olduğunu iddia etmektedir.

> Bizde dediğim gibi okul yönetim gelişim ekibi var. Bu ekip dönem başı okulun risklerini, okulun artı ve eksilerini masaya yatırırız, artılarımızı daha da artırmaya çalışırken veya mevcut olanları korumaya çalışırız. (Fahri)

Dolayısıyla okuldaki yönetim sürecinde yetki ve karar alma anlamında öğretmenlerin çok fazla yer alması söz konusu olmamasına rağmen, TKY gibi uygulamalar ve "katılım" söylemiyle böyle bir illüzyon yaratıldığı ifade edilebilir.

Toplam Kalite Yönetimi Çalışmaları ve Yönetime Katılım Söylemi

TKY içerdiği "katılım", "demokrasi", "paylaşım" gibi olumlu anlamlar taşıyan sözcükler dolayısıyla çoğu zaman okulda daha demokratik bir ortamın yaratıldığına ilişkin bir algı oluşturmaktadır. Daha önceki bürokratik örgütlenmenin hizmetlerin etkili ve verimli bir şekilde sağlanmasına olanak tanımadığı "yeni kamu işletmeciliği" yaklaşımı çerçevesinde sıkça vurgulanmaktadır. Bu çerçevede katılımcılığı artıracak bir yapının öne çıkarılması son yıllarda sık sık dile getirilmektedir. 1990'lı yılların sonunda hızla eğitim alanında uygulanmaya başlanan ve son dönemlerde popülaritesi biraz azalmış gibi görünen TKY'nin alttan alta işlemeye devam ettiği, kurum kültüründe yavaş ama derinden dönüşümler yarattığı anlatılarda da vurgulanmaktadır.

TKY çalışmalarının Milli Eğitim Bakanlığı'nda uygulanması diğer devlet kurumlarında olduğu gibi 1990'lı yılların sonunda başlamıştır. Dünyanın çeşitli ülkelerinde uygulanmaya çalışılmış olan TKY, Bakanlığın 1999 yılında çıkardığı "Milli Eğitim Bakanlığı TKY Uygulama Yönergesi" ile hayata geçirilmiş, 2002 yılında yayımlanan "MEB Taşra Teşkilatı TKY Uygulama Projesi" ile okullara kadar yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Aslında TKY çalışmalarının pilot uygulamalarının Dünya Bankası destekli çeşitli projelerle daha önce başladığını vurgulamak gerekir. 1993 yılında uygulamaya sokulan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), TKY'nin pratik olarak uygulandığı ilk çalışmalardır. Pilot uygulamalardan sonra bu amaçla okullarda "Planlı Okul Gelişim Modeli" uygulamaya geçirilmiş ve okullarda Okul Gelişimi Yönetim Ekipleri (OGYE) ve kalite çemberleri oluşturulmuştur. Öğretmenlerin bu ekiplerde görev almaları sağlanmaya çalışılarak TKY'nin okullarda işler hale getirilmesi hedeflenmiştir.

Kamu yönetiminde gerçekleştirilmeye çalışılan paradigma değişimine paralel olarak kalkınma plan ve programlarında yer alan hedefler doğrultusunda "kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasını, hesap verebilirliği ve malî saydamlığı sağlamak üzere, kamu malî yönetiminin yapısını ve işleyişini, kamu bütçelerinin hazırlanmasını, uygulanmasını, tüm malî işlemlerin muhasebeleştirilmesini, raporlanmasını ve malî kontrolü düzenlemek" amacıyla 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunun 9. Maddesinde "Kamu idareleri; kalkınma planları, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlarlar" denilmektedir. Bu maddeden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı 2006/55 sayılı genelge ile stratejik planlama çalışmalarını başlatmış, 2010 yılından itibaren hem merkezi düzeyde stratejik planlar hazırlanmış hem de tüm okulların bu çerçevede stratejik planlarını oluşturmaları hedeflenmiştir. TKY çalışmalarıyla eklemlenen bu işleyiş aynı zamanda performans değerlendirme sistemiyle bir bütün oluşturmaktadır.

> Sanırım bir görevim vardı ama hiç katılmadım. Toplam kalite çalışmaları performansın devreye girmesiyle bir tür rafa kaldırıldı çünkü performans onu da kapsayan bir şey. Bu nedenle sembolik olarak devam ettiriliyor ama sanırım kaldırılır. (Ferit)

Yapısal olarak hayata geçirilen bu düzenlemelerin okullarda öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği, uygulanması, geliştirilmesi ve/veya geri çekilmesinde öğretmenlerin nasıl tepkiler verdikleri, öğretmenlerin işlerinde ne gibi değişimler yarattığı sürecin ortaya çıkarılması açısından önemlidir.

Yukarıdaki anlatılarda da görüldüğü gibi okulun işleyiş sürecine öğretmenlerin katılabileceği çeşitli mekanizmalar olsa da, dersleri ve sınıfları dışındaki konularda kendilerine çok fazla söz hakkı tanınmamakta ve okuldaki eğitim sürecinin örgütlenmesinde rol oynayamamaktadırlar. Bunun yanısıra kılavuz kitaplarla daha sıkı bir biçimde denetlenmeye başlanan öğretmenler, görece sahip oldukları bireysel özerkliklerini kaybetmelerinden dolayı rahatsızlık duymaktadırlar. Okullarda kendisini gösteren eğitim eşitsizlikleri de hem toplum içinde hem de öğretmenler arasında kimi eleştirilerin gelişmesine yol açmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sürecinin işleyişine çok fazla müdahil olamamaları, yaşanan olumsuzluklar ve bu olumsuz gelişmelerden dolayı daha fazla suçlanmaları onları çeşitli arayışlara itmektedir. "Yerelleşme" gibi "katılımcılığı" öne çıkaran politikalarla öğretmenlerin okullarda daha fazla etkili olabileceği ve böylece eğitimin kalitesinin artırabileceği söylemi öğretmenlerin TKY çalışmalarını benimsemelerine ve sürece olumlu anlamlar yüklemelerine neden olmaktadır.

> Bizim okulda tam anlamıyla uygulanmadı ama TKY'de Ankara'da birinci olan arkadaşımın olduğu bir okul var. Ben de oradan mezunum. İnanın gurur duydum, çok güzel işler yaptılar, çok iyi yerlere geldiler. Olması gerekiyor, gerçekten de okulun kalitesi çok çok arttı. Onlar veliyi okula kazandırdılar. Veli okuyor kampanyası yaptılar. Bütün veliler okuma saati yaptılar, katılımı sağladılar. Bu çok farklı bir olay oldu. (Fazilet)

> Valla kalite artıkça daha bilinçli daha kaliteli grup geliyor, kalitenin artmasında fayda var. Zaten gözle de görülüyor, mesela gelip okulun fiziki koşullarını gören bir veli daha okuldaki eğitimi bilmeden çocuğunu okula yazdırmak istiyor. (Evrim)

> Toplam kaliteyi yükseltmek, öğrenci ve veli portföyünü yükseltmek, eğitimde güçlü olmak, uluslar arası alanda iyi olmak hedef o. (Eylül)

> Bence TKY iyi, rekabet dedik ya az önce, okullar arasında böyle bir şey başladı. En iyiyi, en güzeli bulma noktasında, bu da sulandırılmazsa. Bir komisyon vardı, dağıtıldı, oysaki devlet süreklilik ister. Özellikle eğitim süreklilik ister. Ben yazdım, bozdum tahtası gibi kullanılamaz. Eğer orda yetişmiş bir ekip oluşturduysan sen bunu hemen harcamayacaksın. Kaliteyle ilgili gerçekten yetişmiş bir kadro oluşturdun. Talim Terbiye'de bir kadro oluşturdun. Bu sağcı ya da solcu beni bağlamaz. Çoğunlukla sosyal demokrattı oradakiler ama bu işi öğrenen insanlardı. Sen onları oradan aldığında

> orası göçer. Milli Eğitimi, kaliteyi düşünmüyorsun, sadece kendi politikanı düşünüyorsun. (Ezgi)

Kimi öğretmenler okulların TKY uygulamaları için uygun alanlar olmadığını vurgulamakta, ancak daha "nitelikli" bir eğitime ulaşmak için TKY'nin bu süreçte kolaylaştırıcı bir işlev gördüğüne dikkat çekmektedirler. Dolayısıyla okullarda niteliği artırıcı faaliyetlerin ancak TKY ile yapılabileceğine ilişkin bir düşüncenin yaratılmaya çalışıldığı ve bunun da kısmen kabul gördüğü anlaşılmaktadır.

> Aslında TKY ben bir öğrencinin, canlının olduğu kurumu kâr eden bir kurum gibi görmek anlamında çok iyi bulmuyorum. Ancak okuldaki niteliğin artırılması anlamında bir yerlere gelmek durumundayız. (Fahri)

> TKY gerekli ama evrak üzerinde kalıyor. Ölçülebilirliği, insan üzerinde ölçülebilir hale getirilmeli. Dünya açısında ihtiyaç var, kesinlikle gerekli. Dünya küçülmüştür, dünyanın her yerinde yaşayabilecek insan yetiştirmek zorundayız. Bunu içinde dünyada nasıl buna göre hareket etmeliyiz. (Fatih)

> Uygulanamıyor işte. Sadece kâğıt üzerinde yapılıyor. Ama uygulanmaya çalışılması bile güzel. Tamamıyla uygulanmaz. Örnek tek bir model, TKY'de nedir tek bir ürün modeli planlarsın, ona göre çıkarırsın ürünleri. Tek bir profil çıkarırsın, ona göre üretirsin. Eğitimde her şey her birey farklıdır. Bu olmaz düşünce açısından inanç açısından her açıdan farklıyız. (Gülay)

Özellikle son dönemlerde mezun olarak göreve başlayan öğretmenlerin yetiştirilme sürecinden itibaren yeni süreçle tanıştıkları ve TKY uygulamalarına olumlu anlamlar yükledikleri görülmektedir.

> TKY'nin zaten keşke uygulansa bence çok iyi bir yönetim sistemi olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben üniversite seçmeli ders olarak alıp okuduğum bir sistem. Çok iyi bir sistem. Ama eğitimde uygulanıyor mu diye sorun bence uygulanmıyor. (Gülay)

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin TKY hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, çalışmalara büyük oranda katılmadıkları, katılanların bir kısmının da katılıp katılmadığını bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Çeşitli yarışma ve kampanyalarla cazip hale getirilmeye çalışılan TKY'nin işleyişinin daha çok resmi prosedürlerin yerine getirilmesi çerçevesinde kâğıt üzerinde işlediği anlatılarda çokça vurgulanmaktadır. Gökhan'ın "Var da bizim okulda varlığı yokluğu belli değil. Bir hocamız var ilgileniyor da bizim pek haberimiz olmuyor diyebilirim." sözleriyle vurguladığı gibi pek çok okulda böyle bir işleyişin varlığı dahi bilinmemektedir. Okulda bu konuda görev alabilecek öğretmenlerin görevlendirilmesiyle kâğıt üzerinde işlemler yapılmakta ve süreç yasal olarak tamamlanmaktadır.

> Toplam kalitenin içinde dört tane eleman var biri benim. Öğrencilerin yönlendirilmesi, sosyal etkinliklerle ilgileniyorum. Onda da çok başarılı değiliz. Geçen gittik işte

> ödüllerine, adamlar şeye bakıyorlar. Onu yapmış mı bunu yapmış mı? Uygulanabilirlik kısmına bakılmıyor. Daha çok kâğıt üzerinde yürüyor. (Güven)
>
> Var görevlerimiz var ama biz onları kâğıt üzerinde yapıyoruz. İşte onları hazırlıyoruz, yapmış gibi gösteriyoruz. Ya da grupta çok çalışkan bir arkadaşımız oluyor ya da bu işlerle uğraşan bir arkadaşımız oluyor o yapıp getiriyor bu işleri. (Gülay)
>
> Onlar hepsi masa başında yapılmış. TKY filan 1998'de mi ne çıktı herhalde, hep masa başında formlar gelmiş doldurulmuş ekipler oluşturulmuş, bu şekilde devam etmiş. (…) Sadece idarecilerin, bu işle görevlendirilen arkadaşların masa başında yaptıkları işler. (Fehmi)

Bir öğretmenin anlatıları ise TKY çalışmaları ve uygulamalarının eski teftiş sistemini aratmadığını göstermektedir. Yalnızca ödül kazanarak okulun adını duyurmak ya da ilçe ve il bazında sıralanabilmek için bu sürece dâhil olmaktadır okullar.

> Bizdekiler hep göstermelik, nasıl olacak ki. Mesela bizim okula trafik ödülü verdiler. Gelecekleri zaten belli. Arkadaşlar trafik işaretleri filan yaptılar. Merdivenleri filan boyadılar. Giriş çıkış. Birgün çalışma yaptılar. O gün geldi öğrencilere elbise, şapka giydirdiler yola çıkardılar okul ödül aldı. Onlar gitti olay bitti o kadar. Sistem askerdeki sistem gibi. Komutan gelecek hazırlığı yap. Burada da aynı yönetici gelecek hazırlığını yap. Gitti yat. O kadar. (Fehmi)

Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasına İlişkin Temel İlkeler bölümünde "TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön plânda tutulur" ifadesi yer almaktadır (Tebliğler Dergisi, 1999). Aslında ekiplerde yer alan öğretmenlerin bu sürece gönüllü olarak katılmaları hedeflenmektedir. Zira bu çalışmalar çalışanların kalplerinin ve beyinlerinin zaptedilmesine yöneliktir ve öğretmen emeğinin denetiminde yeni bir stratejidir. Bundan önceki süreçlerde de rızanın sağlanması amacıyla çeşitli ideolojik denetim mekanizmaları işletilmekle birlikte, daha çok hiyerarşik yapılanmanın egemen olduğu, rol, görev ve sorumluların tanımlandığı, öğretmenlerin daha çok kendi sorumluluk alanları olarak gördükleri sınıflar ve derslerde güçlü hissettikleri ve okulun işleyiş sürecine çok fazla müdahil olmadıkları ve bunları genellikle koordinasyonun sağlanması anlamında teknik işlerin yerine getirilmesi çerçevesinde yorumladıkları anlatılarda yer almıştı. Oysa TKY çalışmalarıyla birlikte öğretmenlerin okuldaki yönetim süreçlerine belirlenen hedefler doğrultusunda aktif olarak katılması, rıza göstermesi ve süreci desteklemesi beklenmektedir. Ancak bu gönüllü katılımın çok fazla gerçekleşmediği anlatılarda sıkça vurgulanmaktadır.

> Dersin dışında OGYE çalışmalarımız var. Okul gelişim yönetim ekibinde olmaları gerekiyor. Aslında gönüllülük esas ama kimse gönüllü olmayınca herkesi katıyoruz. Bir ekipleri var, orda herkesin görevleri var. Okulda bir proje hazırlamaları var. İşte çocukların sağdan yürümesi için bir proje. Örnek proje incelemiştik, işte adımlar çizmişler koridorlarla. İşte bu şekilde okulda neler eksik diye oturup düşünüp bu anlamda bir plan bir proje geliştirmeleri gerekiyor. O anlamda çalışmaları gerekiyor

> ama çok da bir şey çıkmıyor sonucunda zaten zamanları yok gerçekten tanımıyorlar. Mesela ekibin yarısı sabahçı yarısı öğlenci o nedenle bir araya gelemiyorlar. O nedenle daha çok seminer dönemlerinde bir araya geliyorlar ve o dönemlerde bir şeyler yapıyorlar o zamanda fazla bir şey çıkmıyor. Daha çok kağıt üzerinde yapılıyor. Birde öğretmenlerin evrak işleri de çok zaten. Yalnızca öğretmenlik yapmıyorlar, sınıfları varsa mesela o sınıfın veli görüşmeleri, seminerleri onları yapıyorlar.(Gönül)

2006 yılında öğretmenliğe başlayan ve başlamasıyla birlikte TKY konusunda hizmet içi eğitime alınan Gencay, ilk atandığında tek başına olduğu için fazla uygulama olmadığını, sonraki okula geldiğinde ise yaşadığı süreci şu sözlerle anlatmaktadır.

> Ama geçen yıl ki okulumda stratejik planlama, 2010 yılı itibarıyla herkesin yaptığı bir şeydi. O süreçte yer aldık, o süreçte grupların oluşturulması, o süreçte raporların hazırlanası, okul gruplarının toplanıp onunla ilgili çalışmaların yapılması. Aslında yürütülen çalışmalar değil de, mevzuata uyulması için kopyala yapıştırın yapılması. İşte özellikle bir iki arkadaş yapar. Yine yüksek lisans yapmış bir arkadaşımız vardı. O ve ben stratejik planlamada yapılacak işleri birçok kişinin yapacağı şeyleri biz yapıyorduk, onlarda altına imzalarını atıyordu. (Gencay)

Görüşmelerin büyük bir kısmında, benzer şekilde TKY çalışmalarının kâğıt üzerinde gerçekleştiği, okul bileşenlerinin isimlerinin bu evraklarda geçtiği, hatta bazılarının hangi ekipte yer aldıklarını dahi bilmedikleri vurgulanmaktadır.

> Senede iki ya da üç toplantı yapılır bununla ilgili. Az önce söylediğim gibi "miş" gibi yapılır. Yani kâğıt üzerinden öteye geçmedi uygulanabilirliği. Toplam kalite dediğin zaman yetki paylaşımı da işin içine girer. Ama bizde yetki paylaşmak isteyen insan sayısı çok azdır. Dolayısıyla toplam kalite kâğıt üzerinden ileriye gitmedi. Bizde bir etki yaratmadı. Ne vermek istediği de anlaşılması. Sadece üst yazıyla toplam kalite çerçevesinde şu şu çalışmaların yapılması biçimindedir. OGYE çalışmaları çerçevesinde ekipler kurulur. Hangi ekipte olduğunu bilmeyen bir ekip düşünün bunun ne katkısı olacak. Sadece kâğıt üzerinde ekipler kurulur. Ha bazen iyi niyetle faaliyet gösterenler yok mudur, vardır ama istisnadır onlar. (Faruk)

Bununla birlikte bazı öğretmenler gönülden bu çalışmalara katılmakta, okulda TKY çalışmalarıyla birlikte daha "kaliteli" bir ortam yaratılabileceğini düşünmektedirler.

> Toplam kalitede ben bir iki yıl okulda çalıştım. Bizim okulda da amacına ulaştı diye düşünüyorum. Amacımız eğitim teknolojilerini okula yaymaktı. Bunu da büyük oranda başardık diye düşünüyorum. Bu çalışmaya başladık, bu hedefi koyduk ama ondan sonra o ekip dağıldı ve o ruh yok olduktan sonra devamı gelmedi. (Evrim)

> Yok bizde kağıt üzerinde kaldı, çok uygulanamadı, iyi müdürle bu kadar yol alabildik diyelim. Önceki müdürümüz, idare çok kötüydü ve hiçbir yol alamadık. (Fazilet)

Ancak okulda yalnızca birkaç kişinin bu konuda çaba harcaması ve yeni politikaları hayata geçirmeye çalışması diğer öğretmenler tarafından ya hiç umursanmamakta ya da alaya alınmaktadır.

> Toplam kalitede o zaman biz üç dört kişi çalışmıştık. Bizde hem bilgi adına hem okulda da fiziki olarak bir değişim oldu. Arkadaşlar işte TKY'de onu yapıyorsunuz ama daha kapının kulpu kırık toplam kalite bu mu şeklinde alaya aldılar. Bu bilinçte ve inançta olmayan insanlar olunca sizin ne yapıp yapmadığınız etkilemiyor onları. (Evrim)

TKY'nin uygulanabilmesi için kimi önlemler alınması gerektiğini vurgulayan Evrim, bunu şu sözlerle dile getirmiştir.

> Her yıl TKY ile ilgili bir çalışma bekleniyor. Her okul çalışmasını somut bir şekilde yapıp bildirilmesi bence ve bunlar okul idaresine de puan olarak, maaş olarak tayin olarak bir takım avantajlar sağlamalı. Peki biz bunu yaptık bunu bilen yok, takdir eden yok, kimin yaptığından haberi olan yok. İnsanlar bir şey yapmalı bir şey bekleyerek yapmıyor. Ancak yaptığınız hiçbir şeyden maddiyi geçtim manevi olarak da bir şeyler elde edemezseniz insanın canı sıkılıyor. (Evrim)

Her ne kadar devlet okullarında TKY yaklaşımı çerçevesinde "müşteri" tanımı doğru bulunmasa da tarif edilen işleyiş tamamen piyasa mekanizmasını akıllara getirmektedir.

> Burayı bir vitrin bir dükkan gibi düşünün, fiziki koşullar insanları ilk cezbeden şeyler oluyor. Ama şey var. Gelenlere müşteri gözüyle de bakmak doğru değil. Diyelim daha çok müşteri geldi, bizim amacımız para kazanmak değil ki, beş yüz kişi geldi ne olacak iyice sıkışacak böylece kalite düşecek. Ben o yönden bakmıyorum, müşteri yönüyle görmüyorum çünkü burası özel okul değil. Özel okulda müşteri gelecek okul para kazanacak bu böyle olacak. Ama devlet okulunda da okulun kalitesi artacak, daha çok tercih edilecek, böylece gelen insanlara paralel olarak öğretmen maaşları artacaksa, biz okul olarak birinci sınıf okul olacaksak otellerdeki gibi, okulun kalitesini artırarak fiyat tarifesi yükseltilecekse, öğretmen maaşı, müdür maaşı buna göre belirlenecekse müşteri gözüyle görelim. Yoksa, nasıl müşteri gözüyle görelim? (Evrim)

Evrim, performans karşılığında maaşların düzenlenmesiyle birlikte öğrencilerin müşteri gözüyle de görülebileceğini vurgulamaktadır. Hem zihni hem kalbi fethedilmiş olan Evrim'in vurguladığı gibi TKY'nin işlemesi diğer pek çok düzenlemeyle birlikte gerçekleştirilecek bir süreçtir.

Eren'in "Var işlemiyor. Şimdi devlet de bunun işlemediğini biliyor. Sadece ön kabul, kavram olarak kabul görmesi için şu anda zorlamıyor. Başka birçok şeyle yan yana gelmesi gerekiyor. Bir güvencesizlik olması, performansa göre çalışma, buna uygun bir denetim olması gerekiyor" sözleriyle vurguladığı gibi aslında mevcut durumdan rahatsız olan öğretmenlerin zihinlerinde önemli bir değişim yaratılmasına yol açmaktadır.

> Bütün bunlarla yan yana geldiğinde uygulanabilecek bir şeydir toplam kalite, okul gelişim ekipleri falan yoksa şu anda kâğıt üstündedir. Şöyle söyleyim bu performansla falan şu on ondört ilde falan uygulandı. Öğretmeni öğretmenin kurdu haline getirebilecek de bir uygulama. Şu anda yok ama Kamu Yönetimi Temel Kanunu'nda mesela yönetimlere bağlanma. İşte okullar hayat olsun projesiyle yerel yönetimlere daha yakın durmasını, salonların şunların bunların yerel yönetimlerce işletileceği falan gibi şeyler de var. Mesela mahallede ki dernekler falan esnaflar falan da işin içine katacaklardır. Okullarda mesela zümreler falan birbirlerine performans dolduracaklar, idare öğretmene, öğretmen öğretmene, hizmetliler memurlar dolduracaklar. (Eren)

Dolayısıyla "katılım", "demokratikleşme" söylemleri kullanılmasına rağmen, aslında öğretmenlerin nelere katılıp nelere katılmayacakları yine merkezi yapılanma tarafından belirlenmektedir. Belirlenen hedeflerin hayata geçirilmesinde öğretmenlerin daha aktif rol almaları, sürecin işlemesinde daha yoğun çaba harcamaları beklenmektedir. Özellikle okullara finansman sağlanması, kermes düzenlenmesi, okulların rekabete sokulması gibi konularda öğretmenlerin sorumluluk almaları beklenirken, Fehmi'nin aşağıdaki sözlerinden de anlaşılabileceği gibi okuldaki işleyişe ilişkin öğretmenlerin kendi beklentileri ya da eleştirileri hiç bir şekilde dikkate alınmamaktadır.

> Zümreleri zorunlu kılıyorlar. İlçede yapıyoruz. Fakat zümre kararları bakanlığa gidiyor,sümen altı ediliyor. Okumuyorlar. Tekrar bizden istiyorlar. Ne ilçe okuyor, ne il okuyor, ne bakanlık okuyor. Yine aynı şeyleri bizden isteyip duruyorlar. Madem okumayacaksın niye istiyorsun. Yapılan işler hep angarya oluyor, tam detaylı, verimli bir şekilde geçmiyor. Sırf zümre toplantıları olarak almıyorum. Mesela şube öğretmenler kurulu kararları, zümre kararları. Öğretmenin hiçbir etkisi yok, evrakları doldurup gönderiyoruz. Aynı evrağı tekrar istiyorlar. Bilgisayara bakmaktan dahi acizler yukarıdakiler. Bak bir. Yerellik diyorlar ama bir şeyi yok, hep merkezi. Burada konuşmuşsun hiç bir önemi yok. Bakan bir karar alıyor bunu uygulayacaksın. İlçe milli eğitim bir karar alıyor bunu uygulayacaksın. İyide ne oluyor. Gönder uygula. (…) Veliyle okul idaresini karşı karşıya getiriyorlar. Aha gaz bitti herhalde. Kaloriferde yanacak gaz yok şu anda. Eskiden küçük okulda yedi sekiz tane hizmetli varmış, şimdiki blokta bir kadrolu hizmetli var. Ücretli üç tane çalışıyor. Mecbur çalışmak zorunda. Parası yok. Veliden alma, öğrenciden alma. Nasıl olacak bu iş. Bu sefer diyor bakan veliden kimse para almasın. Derler ya hani bu ne perhiz bu ne lahana turşusu. (…) Almazsanız ne bu sefer diyor niye okul pis. (…) Tabi idarecilerde gebe olduğu için herkes birbirine bağlı. İşletme gibi, şirket gibi okul işlesin. Bana sıkıntı doğurmasın. Yönetici o işletmeyi nasıl götürüyorsa götürsün. Zaten anlayış da buna gidiyor. (Fehmi)

Yeni Bir Denetim Biçimi Olarak Performans: Kendini Dönüştür ya da Yok Ol

Öğrencilerin girdiği merkezi sınavlar ekseninde okulların ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin alttan alta işleyen sürecin resmi olarak da uygulamaya geçirilmesi düşünülmektedir. Sekizinci beş yıllık kalkınma planında hesap verilebilirliği artırmak amacıyla şeffaf bir denetim sisteminin kurulması amacıyla performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. 2013 yılını kapsayan Dokuzuncu kalkınma planında ise "etkili ve verimli bir hizmet alanı yaratabilmek için" performans değerlendirmenin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaktadır.[17]

[17] "Okulda Performans Yönetimi Modeli" adı altında 2002-2003 öğretim yılında 23 ilde 208 okulda pilot uygulamalar başlamıştır. Ücret esnekliğiyle bütünleştirilmesi hedeflenen bu uygulamayla

Performansa dayalı esnek bir ücret sistemine geçebilmek ve öğretmenler arasında farklılık ve derecelendirme yaratabilmek amacıyla kariyer siteminin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu anlamda performans modelinin bir ön uygulaması olarak kabul edilebilecek biçimde İngiltere'de olduğu gibi öğretmenler arasında hiyerarşik bir yapı oluşturulması amacıyla 2004 yılında çıkarılan 5204 sayılı yasaya dayanarak 2005 yılında "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" yayınlanmış ve Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı yapılmıştır. Sınavda başarılı olan ve diğer koşulları sağlayan kimi öğretmenlerin bir kısmı "uzman öğretmen", bir kısmı ise "başöğretmen" olarak adlandırılmıştır. Ancak bu hiyerarşik yapılanmanın Türkiye'de çok fazla işlemediği ve öğretmenler arasında bir ayrışma yaratamadığı söylenebilir. Yalnızca bu unvanları alan öğretmenlere belirli bir miktar daha fazla ödeme yapılmakta, böylece rekabet ve hiyerarşik bir yapı oluşturulması özendirilmeye çalışılmaktadır.

> … Yok canım, hiçbir fark yok. Sadece aldıkları ücretlerde bir 70-80 lira fark var. Başka bir şey yok. (Fehmi)
>
> Aslında öğretmenlerin kendi içinde de ücret farklılıkları var. Kariyer basamaklarından kaynaklı maaşlarda yüz liralık falan bir farklılık var. Mesela dört kişiyiz zümrede bir tanesi uzman öğretmen, derece kademesi benden düşük ama benden daha fazla ücret alıyor (Eren).
>
> Öğretmenler odasına giriyorsunuz başöğretmen, uzman, öğretmen, ücretli, sözleşmeli öğretmenler var. Farklı ücretler alıyorlar ama yaptıkları işlere baktığınızda hepsi aynı işleri yapıyorlar. Uzman öğretmen yaptığı farklı hiçbir şey yok ama fazla ücret alıyor. Onun dışında hiçbir statüsü, getirisi yok. (Faruk)
>
> Uzman, başöğretmen arasında hiyerarşik bir şey yok canım. Bizim sendikamız protesto etti diye biz girmedik. Bir de imtihanla sadece bununla bir puan aldın diye böyle mi uzman olunuyor (Fahri).

Fahri'nin vurguladığı gibi sendikaların etkili muhalefeti pek çok öğretmenin bu sınava girmesini engellemiştir. MEB'in öğretmenler arasında rekabet oluşturma politikasına karşın kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasında alay konusu olduğu da yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenler arasında hiyerarşi olması gerektiğini savunan ve kendisi de uzman öğretmen olan Evrim bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir.

öğretmenlerin performansa göre değerlendirmeleri hedeflenmektedir. 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı KHK ile yöneticilerin görevlerini yalnızca kanun, emir, yönetmeliklere göre değil "performans ölçütleri" ve "hizmet kalite standartları"na uygun olarak yürütmesi hedeflenmiştir. Okul müdürlerinin kurum müdürlüğü sınavında başarılı olmaları önşart olmakla birlikte, performans ve yeterlikleri ekseninde Milli Eğitim müdürünün teklifi ve vali kararıyla atanmaları planlanmıştır. Okullarda yerelleşme uygulamalarının bir uzantısı olarak görülebilecek bu uygulamalarla İngiltere'de olduğu gibi okulların finansmanının karşılanmasında performans ölçümlerine göre sınıflandırılmasının planlandığı öngörülebilir.

> Ben o sınava girmiştim ilk yapıldığı dönemde. Uzman öğretmen de oldum. Ama onun da şeyini çıkardılar, çok fazla dalga geçildi. Öğretmenler odasında mesela bir şey yapılacağında başımızda uzmanlar var onlar yapsın şeklinde yaklaşıyorlar. Uzman olduğunuzu söyleyince utanç duymaya başladınız. Evet bu sınavı açmışsa kimse kimseyi engellemedi girmesi için, herkes girseydi. İşte ben girsem kazanırdım, çamur atmak. Girdi kazanamadı diyelim hastaydım, gözlüğümü unuttum gibi bahaneler. Yiğidi öldür hakkını yeme. Sınava girilsin ne kadar kazık yapılırsa yapılsın, soruyu da sorsunlar alan kişiye de saygı duyulsun. **Yani bir hiyerarşi olmalı öğretmenler arasında.** İnsanlarda da şey olur, mesela yani hiç kimse bitirdiği okuldan sonra ne bir yeri bitirmek ne de yapmak gereği duyuyor. Yüz yıl değişiyor, insanların da buna ayak uydurması gerekiyor (Evrim).

Sendikaların açtığı davalar dolayısıyla Danıştay tarafından iptal edilen ve uygulanmasına devam edilmeyen kariyer basamakları sisteminin performans modeliyle ilişkili olarak yeniden gündeme gelmesi olası görünmektedir.

Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde seçilen okullarda pilot uygulamaları süren performans değerlendirme sisteminin yapılan uygulamalar sonrası hayata geçirilmesi düşünülmektedir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bölümünün bu konuda bir şeyler bilmekle birlikte süreç hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı, okullarda ya da medyada tartışıldığı kadarıyla takip edebildikleri görülmektedir. Hatta pilot uygulamaların gerçekleştirildiği okullarda bile görüşme yapılan öğretmenlerin bir takım kâğıtlar doldurduklarını, velilere verdiklerini belirtmelerine rağmen süreçle ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okullarla ilgili diğer pek çok karar alma sürecinde olduğu gibi, yapılacak uygulamaya öğretmenlerin dâhil edilmediği söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bölümü performans değerlendirme sisteminin eğitimin ve öğretmenliğin doğasına uygun olmadığını vurgulamışlardır. Örneğin Feride, neden uygun olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir.

> Kim değerlendirecek. Öğretmenin performansı en iyi öğrencide görülür. Ama eğitim böyle hemen görülebilir bir şey değildir ki. **Toplumda seyredersiniz öğretmenin performansını**. Kıt değerlendirme. Müfettiş gelecek kırk dakika dersime benim performansımı değerlendirecek. Şimdi veliye değerlendirtilecek, veli yağcılığı mı yapalım? İyisin güzelsin, al sana yetmiş, al senin çocuğuna doksan. (Feride)

Öğretmenlerin performansları aslında öğrencilerin girdiği merkezi sınavlar nedeniyle dolaylı olarak belirlenmektedir. Ancak anlatılarda da vurgulandığı gibi öğretmenin performansının öğrencinin performansı anlamına gelmesi ve bu performansın da ölçülebilmesinin zor olması dolayısıyla böyle bir değerlendirme çok fazla mümkün olmamaktadır. Zira eğitim başarısı yalnızca öğrencinin merkezi sınavlardaki başarısına ya da ulaştığı eğitim düzeyine odaklanarak değerlendirilemez. Çünkü eğitim, bu araçsalcı yönleri aşacak biçimde öğrencinin çok yönlü gelişmesine

olanak tanıyabilecek bir süreçtir. Ancak merkezi düzeyde alınan kararların ve belirlenen eğitim politikalarının hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin bu politikalar doğrultusunda kendilerinden beklenilenleri ne kadar yerine getirebildikleriyle yakından ilişkilidir. Bunun ölçülebilmesi ise performans değerlendirme sistemiyle sağlanacak, böylece eğitim alanının temel aktörleri olan öğretmenler çok daha sıkı bir denetim altında tutulabilecektir. Dolayısıyla yeni sistem öğretmenlerin denetim altında tutulmasına imkân tanırken ve çıktı odaklı bir yaklaşımla performanslarının ölçülebilmesini sağlarken, aynı zamanda rekabet ortamı yaratarak okul kültüründe önemli bir değişim yaratılmasını mümkün kılmaktadır.

Performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinde kullanılan argümanlardan biri olan "çalışan ve çalışmayan ayrışsın" söyleminin performansların belirlenmesi gerektiğini savunan öğretmenler tarafından da dile getirildiği görülmektedir.

> Öğretmen kendisini devamlı geliştirmeli. Muhakkak ki bir performans değerlendirilsin. Başarısızsa ona göre eğitim verilsin. İşte ücret karışırsa bilmiyorum nasıl olur. Ücretler konusunda bir fikrim yok. Ama öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yıllarca aynı metotları kullanıyorlar, devamlı bilim gelişiyor, değişiyor. Kendi alanında artık bir şekilde yetiştirmesi lazım. Sürekli eski şekillerde değil, yeni şeyler yapması lazım. (…) Uygulanırsa güzel bir değişim olacak. Kendisini devamlı yenileyen, sorgulayan öğrenciye bir şeyler verecek olanların öğretmen olması lazım, herkesin değil. Mesleği daha iyi bir hale getirecek bir uygulama. İşte eskileri değil de bence yaşlı kişilerin öğretmenlik yapması, bir oturmuşluk var ama kendisini yenilemesi, geliştirmesi lazım. Benim babam mesela hala test kitapları çözer. Ama bakıyorum bazı öğretmenler bugün de geçsin, günü kurtaralım diye düşünüyor, salmış kendini. O yüzden yapılsın performans değerlendirme, ne kadar kendini geliştiriyor, ne kadar alanında uzman.(Güzin)

> Bence bir rekabet olacak, niye olmasın. Benim burada iki tane Türkçe öğretmenim mi var, rekabet olsun birbirini tetiklesin. Böylece ben eğitim kalitesinin artacağını düşünüyorum. İnanın ben üç tane okul gördüm. Üçünde de aynı çalışanla çalışmayan aynı kefeye konuluyor. (Güven)

Kendi okullarında henüz başlamamış olmasına rağmen TKY çalışmaları kapsamında böyle bir çalışma yaptıklarını vurgulayan Güven, değerlendirme sürecinde de kendisine ve arkadaşlarına güvenmemekte, bu işi de özel şirketlere devretmek istemektedir.

> Performans sistemini bu anlamda savunuyorum. Performans sistemi kendi kurumu içinde değil de özel bir şirket yapsın bu değerlendirmeyi. Yani öğretmenin performansını bu özel şirketler yapsın. Şu şu öğretmenin performansı bu desinler. Kurumun kendi içinde yapacağından daha objektif olur. Beni değerlendirsin. Bizde başladı, on öğrenci, on veli, geçen yıl Toplam kalitede de yaptık bir şeyler. Yapsın, niye yapmasın? (Güven)

Performans değerlendirmeye bağlı olarak çalışma ortamında çeşitli çatışmalar yaşanacağı, bu çatışmaların öğretmenler arasındaki dayanışma ilişkilerini zedeleyeceği pek çok öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

> Bunu söyleyen öğretmenler bunu idealize edip rekabette en üst seviyeye çıkmak isteyen öğretmenler ya da çalışmayan öğretmenlerdir. Yani yoksa bir öğretmen kendi emeğinin karşılığı bu olduğunu düşünmez. Yav işte çalışan çalışmayan belli olsun. İş barışı olan bir öğretmen sen çalışıyor musun kardeşim, sana ne diğerlerinden. Diğer öğretmen arkadaşı küçümsemek için, sen onu çalışmıyor olarak gördüğünde az not verdiğinde o da sana az not verecek. Bunlar açıklanmayacak da bana böyle bir şey olduğunda ben bunu kimden bulacağım ya öğretmen arkadaştan ya da idareden bulacağım. İlk performans değerlendirmede bunun acısını alacağım. (Eren)

> Bu durum eğitim sistemini allak bullak eder. Öğretmenler arasında çatışmalara yol açar. Haksızlıklar oluşacaktır. Bu haksızlıklara neden olan insanlarla çatışmalar yaşanacaktır. Örneğin öğretmenlerden bazılarına maaşla ödüllendirme yapılıyor. Bu ödüllendirmeyi hangi kriterlerle yaptın diye çatışmalar yaşanıyor. Şimdi kariyer basamakları adı altında uzman ve başöğretmenlere belli bir ücret ödeniyor. Bu ücreti alıyor öğretmen ama niteliğinde bir artış mı oluyor. Sanırım bu performans yönetimi de fiyaskoyla sonuçlanacak. Ciddi anlamda da yapılacağını düşünmüyorum. (Fahri)

> Aslında hem iyi bir şey de düşününce bu sefer öğretmenler arasındaki ilişkiyi zedeleyecek okulun iklimini, ilişkileri zedeleyecek. Mesela çok güzel bir dostluk ortamı varken onu bozacak, dayanışmayı bozacak. (Gönül)

Çalışan ve çalışmayan ayrışsın söyleminin okullarda pek geçerli olmadığını "Ama okul ortamı zaten öyle bir yer ki, çalışmak zorundasınız. O yüzden bunları çok anlamlı bulmuyorum. Siz çalışmazsanız zaten öğrenciler okulu başınıza yıkar. Çalışmak zorundasınız zaten." sözleriyle açıklayan Gamze, bu sürecin kimi hak kayıplarını beraberinde getireceğini ifade etmektedir.

> Bana çok böyle içten samimi bir yöntem gibi gelmiyor. Biraz hakları alacaklarmış gibi geliyor. Onlar da bunun bahanesi olacak gibi. Neden? İşte, performansınız düşük gibi. Çok fazla öğretmenlerin haklarında gerileme olacak. İşte sağlık imkânlardan tutun bir sürü sosyal yönde bir on sene öncesine kadar çok çok farklı. Şimdi ben dediğim gibi bekâr olduğum için evli olan arkadaşlar çocuklarından tutun bir sürü sosyal güvence kısıtlanmış durumda ve gitgide kısıtlanıyor. (Gamze)

Bununla birlikte her ne kadar performans sisteminin ne getireceği hakkında yeterli bilgisi olmasa da mevcut durumdan memnun olmayan öğretmenlerin örtük olarak bir sistem değişikliğini destekledikleri, ancak yeni sistemin adaletli olması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir.

> İyi bir şey öğretmenlerin ne yaptıkları takip ediliyor aslında Nerde ne yapmış ne kadar verebilmiş o takip ediliyor ama öğretmenler açısından bakınca kötü çünkü denetleniyor. Performansla ilgili denetlenme kimsenin hoşuna gitmez. Herkes elimden gelenin en iyisini yapıyorum diye düşündüğü için hoşuna gitmez. İyi yapan da var iyi yapamayan da var ama bu şekilde ayrıştırılmak istenmiyor.(Gönül)

> Eğer adil yapılacaksa ben bunun uygulanması gerektiğine inanıyorum. Hem öğretmeni bilgi sınavına soksunlar. Öğretmenin bilgisi yoksa ne öğretecekler? Bu bilgi sınavında öğretmenlerin vizyonuna da bakabilirler. Çocuklara ne verebileceklerine ilişkin sorular

> hazırlanabilir ekipler tarafından. Öğretmenin bilgisi, seviyesi, bakış açısı o sınavlarla bir miktar ortaya çıkar. Kalanı da isim verilmeden geçmiş yıllarda dahil benim okuttuğum öğrenciler, diyelim beşyüz öğrenci okuttum kayıt altına alınır, onlara sorulur, çocuğun öğretmeninin performansı nedir diye. Arada bir çıkar ilişkisi kalmamış olur çünkü. Eğer benim bu seneki velime sorarsa ilişkim bozulmasın diye bana puan verir. İyidir iyidir diyecekler. Geçmişe yönelik yapılanlara baksınlar. Öğretmen de ona göre hareket eder. Ya, bugünküyle olur da. Ama eski öğrenci ve veliye sorulduğunda öğretmenle yüz yüze olmadığı için doğrusu ne ise onu söyler. Ben ona nasıl davrandığımı nasıl hatırlayım. Ama beş yıl boyunca ne isen o ortaya çıkar. (Evrim)

Mevcut durumdan memnun olmama, yeni olana ilişkin kullanılan kavram ve argümanların öğretmenlerin dikkatini çekmesi ve daha adaletli olacağına duyulan inanç, performans değerlendirme sisteminin destek bulmasına neden olmaktadır.

> Performansın nasıl olması gerektiğine öğretmenlerle birlikte karar verilmeli. Performans nedir buna karar verilecek, nasıl olacak. Eğitim mi öğretim mi performansı belirleyecek. Eğitimde performans nasıl olacak. Bunların nasıl olması gerektiği iyi hazırlanmalı. Buna karşı olamazsınız ama performansın kriterlerini nasıl koyacağız. Hükümetin politikaları yanlış çünkü tartışıp konuşmuyor. Yalnızca yapılması gerekenleri belirliyor. (Fatih)

> Şimdi bizim inancımızda da var. Çalışanla çalışmayan bir olur mu? Bunu belirlemen gerekiyor. Biz öğrencilerimize bir sınav yapıp belirliyoruz. Efendim özel şirkette vatandaş çalışmayanı maaş karşılığında neden çalıştırsın, bir tespit gerekiyor. Ama bizim siyasi yapımız ne kadar demokratik olduğumuz bu performans değerlendirmede nasıl bir yol izler, objektif olduğuna inanabilir miyiz, yoksa kesinlikle bu performans değerlendirmenin yapılması gerekiyor. Ama nasıl, her kesimin katılımıyla objektif kriterler belirlenir. Bana göre, sana göre olması gereken bir şeydir. Performans değerlendirme kesinlikle yapılmalıdır. (Faruk)

Adaleti sağlamak açısından çalışan ve çalışmayanın ayrışmasıyla birlikte ücret sisteminin buna göre düzenlenmesi söylemi performans değerlendirme sisteminin kabul edilebilir görünmesindeki en güçlü gerekçeyi oluşturmaktadır.

> Bunu hayata geçirmek o kadar kolay değil. Yoksa daha fazla çalışan bir öğretmen tabii ki çalışmalarının karşılığını alsın, ama nasıl olacak? Torpil olur. Bu benim adamım daha çok performans sergiliyor mu olacak? Ama iyi çalışan hakikaten iyi maaş alsın gerçekten isterim, ama biz şu anda o olgunlukta değiliz. (Fahri)

Eğitimde performans değerlendirmenin uygulanmasında yaşanacak zorluklar konusunda dikkat çekilen konulardan bir başkası da eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizlikler dolayısıyla objektif olunamayacağıdır. Okulların ve öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının birbirlerinden farklı olması dolayısıyla öğretmenlerin performanslarının standart bir çerçeveden değerlendirilemeyeceğine dikkat çekilmektedir.

> … köydeki hiçbir imkanı olamayan bir öğretmenle merkezdeki bir öğretmeni, veya köydeki merkezdeki bir öğrencinin başarısını nasıl kıyaslayacaksınız? Bizde mesela köydeyken öğrenci gidiyor, öğrenci iki hafta bir ay yok, neredesin oğlum, babam şehre gitti, hayvanlarla ben ilgilenmek zorundayım diyor ve okula bir ay ara veriyor. Öğrenci hayatını geçindirecek bir ekonomik düzeye sahip değil ki. Bir de anne babası öğretmen

> ya da doktor olan bir öğrenciyle köydeki öğrenciyi aynı sınava sokuyorsun bunlardan aynı başarıyı nasıl bekleyebilirsin? Şimdi oradaki öğrenci başarısız olduğunda öğretmen de başarısız oluyor. Bu performansı değerlendirdiğiniz zaman bence objektif olmaz diye düşünüyorum. (Gökhan)

> Böyle bir şey, tüm olanaklar onlara sunulmazsa, neye göre değerlendirecekler. Kâğıtlara göre mi, internetten sunulan bilgilere göre mi, öğrencilerin geçip kalmasına göre mi, paraya göre mi, oynadığı oyunlara göre mi neye göre değerlendirecekler. Görüntüye göre vereceklerse yandık. Köy, kasaba öğretmenleri yandı. Çünkü maddi imkânsızlıklardan taburelerde oturan sınıflar var. Bunları düşünerek hareket etmeli. Bence bir köyde yetiştirilen öğrenciyle, şehirde yetiştirilen öğrenci arasında performans arasında muazzam bir fark var. Köyde hamur yapmaya kadar öğretenle, şehirde internet tuşuna basmak aynı tutulursa nasıl olacak. (Eylül)

Ezgi ise, diğer öğretmenlerin de bir biçimde vurguladığı gibi performans sisteminin zaten işlediğini, çalışanla çalışmayanın ayrıştığını şu sözlerle vurgulamaktadır.

> Öğretmen performansı çok mantıksız geliyor bana, çalışan çalışmayan zaten ayrılıyor, mezun ettiğin öğrencilerden ayrışıyor. Veli, okul idaresi bunu fark ediyor. Bu nedenle performansa dayalı ayrıştırmaya gerek yok. Veli okulda hangi öğretmen iyi, hangisi kaliteli bunu herkes biliyor. Performansa ne gerek var o zaman. (Ezgi)

Dolayısıyla öğretmenlerin en fazla karşı çıktıkları noktalardan birisinin aslında bir şekilde öğretmenler arasında yaşanan ayrışmanın daha görünür olmasına ve bunun resmi olarak da tanımlanmasına yönelik olduğu söylenebilir. Gülay'ın "Performans değerlendirme yeni geldi herhalde, bildiğim kadarıyla. Çok merak ediyorum nasıl olacak, benim performansımı neye göre değerlendirecek. Performans değerlendirmeyi büyük bir ihtimalle öğretmenler ayağınızı denk alın, ona göre davranın gibi. Hani ben bunu bir tehdit olarak algılıyorum." sözleriyle vurguladığı gibi öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirebilmeleri için daha fazla denetim altına alınmalarında önemli bir işlev görecek gibi durmaktadır. Sistemin ne beklediğini ise Gencay şu sözlerle aktarmıştır.

> Sistem okuyan, düşünen bireyler değil, geçinme kaygısına düşmüş günü kurtarma peşinde koşan bireyler istiyor. Bu performansla entelektüel birikim nasıl olabilir bunların hepsinden mahrum kalması anlamına gelecektir. (Gencay)

Performans değerlendirme sistemi henüz uygulamaya geçmemiş olmakla birlikte çalışmalar hızla devam etmektedir. Öğretmenlerin "profesyonelleş(tiril)mesi söylemi çerçevesinde öğretmen yeterlikleri tanımlanmaktadır. 2007 yılında yayınlanan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli Kılavuzu'nda, tanımlanan öğretmen yeterliklerinin "öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde, yönetici ve öğretmen seçimlerinde, hizmet-içi eğitim programlarının planlanmasında, iş başarımlarının değerlendirilmesinde ve kariyer gelişimlerinde" kullanılmasının amaçlandığı

vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin tanımlı yeterlikler çerçevesinde yeni beceriler geliştirmesi hedeflenmektedir. Öğretmenliği geleneksel olarak tanımlayan özelliklerin, emek süreci üzerinde göreli hâkimiyet gibi vasıfların değişimini de getirecek bu süreçle birlikte, öğretmenlere performansı artıracak yeni beceri ve yeterliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Kılavuz kitaplar, standart müfredat, merkezi sınavlar, yeni yönetim süreçleri ile emek sürecinin çerçevesi belirlenen ve denetim altında tutulan öğretmenin bu sürecin dışına çıkması performans değerlendirme ile imkânsız hale gelirken, belirlenen yeterlikleri sağlayamayanlar ise düşük performanslı olarak tanımlanabilecektir. Öğretmenlerin belirlenmiş yeterliklere uygun olarak performanslarını yükseltmeleri ve kendilerini yetiştirmeleri sürecinin ise "Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli"yle sağlanmaya çalışılacağı anlaşılmaktadır.

Eğitim Hizmetlerinin Üretiminde Esnek Uygulamalar: Güvencesiz Öğretmen İstihdamına ilişkin Öğretmen Görüşleri

Düşen kâr oranlarının yükseltilebilmesi ve verimliliğin sağlanabilmesi amacıyla 1980'lerle birlikte üretim süreçlerinin örgütlenmesinde önemli değişimler yaşanmaya başlamıştır. Post-Fordist olarak da adlandırılan bu örgütlenmenin temel öğesini ise "esneklik" oluşturmaktadır. Fordist üretim örgütlenmesinin sahip olduğu "katılıklar" dolayısıyla piyasanın ihtiyaçlarına cevap veremediği argümanı, bu örgütlenmenin esnetilmesi gerekliliği vurgusunun öne çıkmasına neden olmuştur.

Devletin sermaye dışı kesimlere yaptığı çeşitli harcamaların sermaye birikim sürecinin önünde önemli bir engel olarak görülmesi ve eğitim alanının sermaye için yeni bir değerlenme alanı olması nedeniyle yeni birikim rejimine uygun olarak genelde kamu, özelde ise eğitim alanında pek çok değişim yaşanmaya başlamıştır. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde de kimi esnek uygulamalar hayata geçirilmiştir. Bu çerçevede eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde hem organizasyon yapısı hem de bu hizmetlerin üretimini sağlayan emeğin istihdamı ve çalışma koşulları çeşitli biçimlerde esnekleştirilmiştir. Öğretmenlerin çalışma koşullarıyla ilgili çeşitli yeni uygulamalar hayata geçirilse de en temel düzenlemelerden biri istihdam biçiminde yaşanmıştır. Maliyetlerin azaltılmasını sağlamak ve istihdamda yaşanan sorunlara hızlı çözüm bulmak gerekçesiyle pek çok devlet sektöründe sözleşmeli, geçici ya da yarı zamanlı istihdam biçimleri hızla uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye'de kamu personelinin istihdamı, memur, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçi statüsünde olmak üzere dört temel biçimde sağlanmaktadır. Öğretmenler büyük oranda 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/A maddesine bağlı olarak kadrolu, memur statüsünde istihdam edilmektedir. Ancak 2000'li yıllarla birlikte diğer kamu çalışanları gibi öğretmenlerin bir kısmı da devletteki hizmet alanlarında uygulanan esnek istihdam politikalarına bağlı olarak sözleşmeli ve/ veya ücretli olarak istihdam edilmeye başlanmıştır. 2004 yılında Bakanlar Kurulu'nun "Millî Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında, İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Öğreticiliği Görevlerinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Karar"ının 1. maddesinde "Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün eğitim kurumlarında İngilizce ve bilgisayar öğretmeni ihtiyacının karşılanması amacıyla bir öğretim yılında 10 ayı geçmemek üzere, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. Maddesinin (C) fıkrasına göre İngilizce Dil Öğreticisi ve Bilgisayar Öğreticisi olarak kısmi zamanlı geçici personel çalıştırılabilir" denilmektedir. Bu karara dayanarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında dokuz bin kısmi geçici personel istihdam edilmiştir. Öğretmen istihdamının "kısmi zamanlı geçici öğreticilik" adı altında esnekleştirilmesi öğretmenler ve toplum tarafından tepkiyle karşılanmış, eğitim alanında faaliyet gösteren sendikalar tarafından 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin "sürekli ve daimi" statüde tanımlandığına dikkat çekilerek dava konusu edilmiştir. "Kısmi zamanlı geçici öğreticilik" uygulamalarının Danıştay kararıyla yürütmesinin durdurulması dolayısıyla sözleşmeli öğretmen istihdamında çeşitli değişiklikler yapılmış, 2006 yılından itibaren Devlet Memurları Kanunu'nun 4/B maddesine dayanarak "norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması hallerinde" sözleşmeli öğretmen istihdamına olanak tanınmış ve uygulama genişletilmiştir. Kadrolu öğretmenliğe göre iş güvencesini ortadan kaldıran bu uygulama, 2011 yılında sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçirilmesiyle fiilen yürürlükten kaldırılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda çok daha güvencesiz koşullara sahip bir diğer istihdam biçimi ise ücretli öğretmenliktir. Devlet Memurları Kanunu'nun 4/C maddesi kapsamında görevlendirilen ücretli öğretmenler girdikleri ders saatlerine bağlı olarak ücret almaktadırlar. Cumhuriyetin eğitim tarihi incelendiğinde öğretmenlikte kadrolu istihdamın yanısıra farklı istihdam biçimlerini görmek mümkündür. Öztürk (1996) 1930'lı yıllarda öğrenci sayısının artmasına paralel olarak öğretmen sayısının yetersiz

kalması nedeniyle "orta tahsil mekteplerinde açıktan, resmî dairelerden veya hususi işi olanlardan aylık ücretle üç yıl için yardımcı muallim tayin edilmesine" karar verildiğini belirtmektedir. Kısa bir süre için planlanan yardımcı öğretmenlik uygulaması 1951 yılına kadar sürmüştür. Bir diğer uygulama ise, çeşitli nedenlerle görevden uzaklaştırılan ya da izinli öğretmenlerin yerine ve öğretmen bulunamayan yerlere diğer kurumlardan ya da açıktan vekil öğretmen atanmasıdır. 1961 tarihli 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 16. Maddesinde tanımlanan "asıl öğretmen atanamadığı takdirde görevi devam eden vekil öğretmenler"e tatil aylarında bile aylıkları ödenmektedir. Ancak kadrolu öğretmen atandığında vekillerin görevleri sona ermektedir. Dolayısıyla 2000'li yıllar öncesinde de mevcut olan ama istisnalar oluşturan farklı istihdam uygulamaları bu yıllarla birlikte yaygınlaştırılmıştır.

Öğretmenlerin güvencesiz olarak istihdam edilmeleri, çalışma koşulları ve özlük haklarıyla ilgili pek çok sorun yaşamalarına neden olurken, eğitim sürecinde de çeşitli olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır. Görüşme yaptığım öğretmenlere güvencesiz öğretmen istihdamı konusunda ne düşündüklerine ilişkin soru yönelttiğimde birçoğunun bu durumu adaletsizlik örneği olarak tanımladığı ve büyük bir haksızlık yaşandığına dikkat çektikleri görülmektedir.

> …ikinci sınıf vatandaş olarak görülüyorlar, hâlbuki onların yaptığı iş de aynı, gerçekten onlar da bizim kadar emek veriyorlar. Ya onların da hepsinin kadroya geçirilmesi lazım, böyle olmaması lazım. (Fazilet)

> Bizden öğretilmesi beklenen konular aynı, müfredat aynı. Üzerinde iş yaptığımız öğrenci sayısı aynı. (...) Aynı sürede aynı yöntem ve teknikleri kullanarak aynı başarı bekleniyor. Ama bu başarıyı bekleyenler farklı şekillerde ücretlendiriyor. Bir tanesi 700 lira filan alıyor. Kadrolu öğretmen işte bin dokuzyüz lira civarında maaş alıyor. Arada bir bin liralık uçurum var. Tabii doğal olarak büyük bir adaletsizlik var. (Eren)

> Yapılan iş aynı, maaş ücret konusunda bir eşitsizlik var. Devletin insanlarını sömürdüğünü düşünüyorum. Devlet eliyle yapılmasa keşke. Özel sektör zaten bunu yapıyor. Dershaneler iki yüz üç yüz lirayla çalıştırma, fazla derse sokmaya kadar. Bugün kadrolu öğretmenler ücretli öğretmen arasında üç katlık bir uçurum oluşuyor yan yana aynı derse girmelerine rağmen. (Gencay)

Kadrolu olarak çalışan Güney, ücretli öğretmenleri, güvencesiz olarak inşaatlarda çalışan işçilere benzetmektedir.

> Eskiden Ankara Ulus'da inşaatlar için işçi, böyle sabah beklerler, işte müteahhit, ustabaşı gelir der ki bize, dört tane işçi lazım. Okulda müdür, müdür yardımcıları şu anda böyle. İşte doğum iznine ayrılmış öğretmen veya atanmamış öğretmenler var. Telefon ediliyor, deniliyor ki bize ücretli öğretmenler lazım, nereye öbür ilçeye telefon ediyor o diğerine ediyor. Bazen şahsi olarak ayarlıyorsunuz. Çok affedersiniz amele pazarı gibi oldu. Ben onları küçümsediğimden değil ama halk arasında bir amele tabiri

> vardır ya, boş ders geçiyor, ama bir iki kişi bulalım da bu dersleri doldursun. Bu öğretmenliğin değerini düşürdüğü gibi yarın bir gün bize de öyle yapacaklar gibi. Sözleşmeli olup kendimize okul arayacağız. Biraz inşaat işçisi gibi olacağız. (Güney)

Bu benzetme ilk bakışta biraz abartılı gibi görünse de, ücretli öğretmenlerin hiçbir iş güvencelerinin olmadığı ve yarın işlerine devam edip edemeyeceklerinin belli olmadığı dikkate alındığında yapılan benzetmenin çok da abartılı olmadığı söylenebilir. Farklı okullarda yaklaşık altı yıldır ücretli öğretmenlik yapan, çok çalışmasına rağmen çok düşük ücret aldığını ve sistem tarafından adam yerine konulmadığını düşünen Gültekin, yaşadığı durumu şu sözlerle betimlemektedir:

> Sigortanız derse ne kadar girerseniz girin ayda on beş gün yatırılıyor. Yani daha çok fedakârlık yapıyor ücretli öğretmenler. Çoğu kadrolu öğretmenlerden çok daha fazla çalışıyor. Aynı özel sektör mantığı gibi müdür, müdür yardımcısı ne derse yapmak zorunda. Dersi bittiği halde okulda kalmak zorunda. Mesela ücretli öğretmenin nöbet tutması, törenlere katılması şart koşulamaz. Ama ücretli öğretmen olup da törenlere erken gelmeyen, nöbet tutmayan yoktur. Zaten gelmediği takdirde ihtar yer ya da işten atılır. Hiçbir şekilde iş güvencesi yoktur. (Gültekin)

Ücretli öğretmenlerin çalıştıkları okullara kadrolu öğretmenlerin atanması halinde, okuldaki çalışma yaşamları son bulmaktadır. Ücretli bir öğretmenin iş bulabilmesi herhangi bir okulda öğretmen ihtiyacı olmasına bağlıdır. İhtiyaç ortadan kalktığında ise derhal çalışmasına son verilmekte ve kendi kaderine terk edilmektedir.

> Yani her an gidebilirim hissiyatı var. Beni müdür gönderir diye bir korkum yok ama ya öğretmen gelirse diye düşünüyorum. Öğretmen bir yıl gelmeyecek dediler ama ya ikinci dönem gelirse diye düşünüyorum. İş olmazsa oturur KPSS'ye çalışırım herhalde, öğretmen gelirse. (Gülçin)

Bir okulda matematik öğretmeni olan eğitim fakültesi ya da işletme mezunu bir ücretli öğretmen bir başka okulda sınıf öğretmeni olarak çalışabilmekte, diğerinde din derslerine girebilmektedir. Hatta aynı okulda farklı derslerin öğretmenliğini üstlenebilmekte, adeta bir joker olarak kullanılabilmektedir.

> Bir öğretmen geliyor ya da birkaç öğretmen gidiyor. Müdür bizi odasına çağırdı, dersleri paylaşacağız. Ortada boş dersler var, onları paylaştıracak, hangi branştansın, nesin ne yaparsın bir önemi yok. Ben eğitim fakültesi mezunuyum, bu bir avantaj ama işletme mezunları var, diğer alanlardan var. İşte sen beden derslerine gir diyor, sen dine gir diyor. Ben fen bilgisi öğretmeniyim ama ben beşleri okuttum, din derslerine girdim. Öğretmenlik artık kolay, kılavuz kitabı veriyorlar, oradan takip ediyorsunuz. Ben de yaparım diye düşündüm. Türkçe öğretmeni din dersi veriyor. (Gülseren)

Girilen ders saatinin ücreti belirlemesi, daha fazla ücret almak isteyen ücretli öğretmenlerin daha fazla sayıda derse girmek için çaba harcamasına yol açmaktadır.

> Sen din derslerini yapar mısın dediler birine, evet ben yaparım ağabeylerde kaldım dedi. Çocuk ders ücretinin artacağını düşünerek istiyor. Ne kadar ders alırsan o kadar ücret var. Sana şu derse verdik dedi. O dersin ücretinin artacağını düşünüyor. O zaman

> senin ders saatin onaltıya düştü dedi. Yüzü asıldı, durumu değiştirmeye çalıştı. (Gülseren)

Ücretli öğretmenlerin çalıştıkları kuruma uyum sağlamakta zorlandıkları ve okula bağlılık hissetmedikleri, hem kadrolu öğretmenler hem de kendileri tarafından dile getirilmektedir.

> Aynı işi yapıyorsunuz ama farklı para alıyorsunuz. O öğretmen biraz gariban öğretmen oluyor. Çalışan kadrolu öğretmen de öyle bakıyor. O da kendisine öyle bakıyor. İçine girmeye de çekiniyor. Bugün varım yarın yokum, garantim yok bu okulda, samimiyet kurmaya gerek yok diye düşünüyor. (Feride)

> …Siz de belli bir zaman sonra, neyse bu okuldan gideceğim zaten diye susuyorsunuz. O çocukları bırakacaksınız, üç ay onlarla berabersiniz, sonra oradan gideceksiniz. Dolayısıyla olduğunuz sürece bir şeyleri değiştirmeye, iyi örnek olmaya çalışıyorsunuz ayrı bir şey ama daha fazlasını yapabilirdim ama yapmadım. (…) Kendi girdiğim sınıfta bile okula karşı bir sorumluluk hissetmiyordum. Sınıfta bir şey olduğunda düzeltmeye çalışıyordum ama okulun genelinde böyle bir şey hissetmiyordum. (Gülseren)

Kimi ücretli öğretmenlerin okula ve yaptıkları işe karşı bağlılık oluşturamamaları aynı zamanda yaptıkları iş konusunda sorumluluk hissetmemelerine neden olurken, bu durum okulda öğretmenler arasında kimi çatışmalar yaşanmasına, okulda çeşitli olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin Güney'in "Geliyorlar hiçbir şey yapmadan gidiyorlar." sözleriyle özetlediği durumu Eylül şu sözlerle ifade ediyor:

> Bu öğretmenler imkân dâhilinde kendine maddi bir imkân sağlamak için geliyor. Görevini yapıyor, öğretmesi gerekeni verip gidiyor. Hiçbir sorumluluk duygusu yok, ben sınıfa girer, yapılması gerekeni yaparım. Mesleği de olumsuz etkiliyor. Çünkü sözleşmeli öğretmen hiçbir sorumluluk üstlenmiyor. Bu yıl bu okulla sözleşme yaparım. Olmadı başka okulla sözleşme yaparım. Ne ailelerle ilgili, ne çalışmalarla, öğrencilerle ilgili hiçbir sorumluluk hissetmediği için, ben sadece verilen görevi yapar giderim diyor. Bu sorumsuzluk da direkt etkiliyor tabii, hem aileyi, hem çocuğu hem de okulu. (Eylül)

Okullarında öğretmen ihtiyacı bulunmasından dolayı sık sık ücretli öğretmenlerin çalıştığını vurgulayan kimi öğretmenler büyük haksızlık yaratan ücretli öğretmenlik uygulamasının okulda huzursuzluk yarattığını şu sözlerle dile getirmişlerdir.

> Burada gerçekten emeğin çok fazla sömürülmesi var. Aynı işi yapan bir arkadaşım maaş almadan ek ders ücreti karşılığı aynı işi yaparak bizim üçte bir oranında belki ücret alıyor. Tamamen emeği sömürülüyor bu kişilerin. Diğer taraftan boşluk dolduruyormuş gibi görünse de bu öğretmenlerin niteliği ile ilgili sorunlar da yaşıyoruz eğitim kurumlarında. Tam yeterli olmayan insanların da geldiğini görebiliyoruz. Çünkü elinde ne varsa onu istihdam ediyor. (Fahri)

> Sözleşmeli, ücretli olmamalı. Adam ne ise hakkını vererek adam ne ise, öğretmen kökenli olacak, mesleğe öyle başlatmalı, işte sokaktan tut getir. Yetersiz kalıyor. Öğrenciyle bakıyorsun sürtüşmeler yaşıyor, küfürleşmeler, olamayacak şeyler olmaya başlıyor. Ben 33 yıllık öğretmenim ben ne öğrenciyle ben veliyle öyle bir şey yaşamadım. Ama şimdi adam sokaktan tutup getiriyor ücretli öğretmen diye. Adam

> yetersiz kalıyor. Pedagojik anlamda olsun, bilgi şeyinde olsun. Hakir görüyor. Ben diyor işte şu eğitimi aldım diyor. Çocuğu şey görüyor. İşi küçümsüyor. Öğretmenlik o değil. Bir şeyi bir yönden bakmayacaksın. Çok yönlü bakacaksın. Kapsamlı düşüneceksin. Olumsuz etkiliyor bu da çocuklara yansıyor. (Ege)

Yaşanan olumsuzlukların güvencesizlik ekseninde oluşan çeşitli nedenlerinden bahsetmek mümkünse de, temel nedenin "uzun vade yok" sloganının pratiğe dökülmüş hali olduğu söylenebilir. Daha önce ücretli ve sözleşmeli olarak çalışmış olan Gamze, hissettiklerini şu sözlerle dile getirmiştir.

> Her zaman işten atılma olarak değil de ücretli öğretmenlik zaten oradaki kadrolu öğretmen hastadır, izne ayrılmıştır, doğuma gitmiştir, askere gitmiştir. Onun yerine geliyorsunuz. O geldiği anda sizin otomatikman hiçbir hakkınız olmuyor. Bir gün içinde de işi bırakabilirsiniz. İşi kendi işiniz olarak benimsemiyorsunuz, benimsemediğiniz için de oraya ait olarak hissetmiyorsunuz. (Gamze)

Kadrolu olarak çalışan Eren, ücretli öğretmenlerin güvencesiz çalışma koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunlara dikkat çekerken okulda, eğitim sürecinde neden olumsuzluklar yaşandığını da gözler önüne sermektedir.

> [Güvencesizlik] öğretmenin kendine olan güvencesini kırıyor. Bildiği doğruları söylemesini de geriye iten bir faktör. Senin iş aktinin fes olması müdürün iki dudağının arasında. Çoğu zaman angaryaları da kabul etmek zorunda kalıyor. Nöbet mesela. Nöbet görevine itiraz eden ücretli öğretmen yok. O ara boşsa, idare şu işi yap dediğinde yapmak zorunda kalıyor. Çünkü idareyle iyi geçinmek zorunda oluyor. İşin eğitim boyutuna öğrencilere yansıyan boyutuna gelince de aslında bütün bu saydığımız şeyler öğretmeni aslında derste de başarıya değil, başarısızlığa koşullandıran, kendine olan güvenini azaltan. Bildiği öğrendiği şekilde değil de, daha çok idarenin veya daha çok toplumun kendisinden beklediği şekilde öğretmenlik yapmaya çalışan kendi işine gelip geçici bir sahiplenme duygusunu azaltan bu onun niyetinden bağımsız olarak... (Eren)

Okulda nasıl bir çalışma ilişkisi içerisinde olduğunu "Görevim dışında görev verildiğinde hiçbir zaman yok diyemiyorum. Dersler bitti, kadrolulardan kimse kalmadı ben gideceğim diyemiyorum. Yeri geliyor dersim bittiği halde okulda beklediğim oluyor. İdari işler, angarya işler veriliyor. Yapmayacağım diyemiyorum. Çoğu kadrolunun yapmayacağı işler ücretli olduğum için bana veriliyor." sözleriyle ifade eden Gültekin, okulda yaptığı işleri şöyle sıralamaktadır.

> İdari görevler, evrak hazırlama. Bilgisayarda yazı yazma, törenleri düzenleme, disiplin işlemleri, her gün nöbet tutma. Okulda kooperatif açılacaksa o kooperatife yardım etme. Bir sürü sorunlu öğrencilerle uğraşma, okuma yazma kurslarıyla uğraşma. Aslında bunun gibi işim olmayan pek çok şeyi yapmak durumundayım. Yapamam dediğim anda belki yarın gelme diyecek. Hiçbir iş güvencesi yok. Çünkü hakkınızı arayacağınız hiçbir merci yok. Çünkü hiçbir hakkınız yok.(Gültekin)

Benzer biçimde Gülseren de okulda yapmak zorunda olmadıkları halde kendilerine verilen işleri yerine getirdiklerini "işsiz kalacağım diye nöbet tutuyorsun. Angarya işler yapıyorsun. Okulda derse girip çıkıyoruz ama benim sorumluluğum sadece derse

girip çıkmak. Ancak işsiz kalma korkusundan bütün işleri yapıyorduk." sözleriyle dile getirmektedir. Ancak, yapılan işlerin ve ücretli öğretmenlerin yaşadıkları deneyimlerin her okulda aynı olduğu söylenemez. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin tutumları okulda nasıl bir çalışma ilişkisinin yaşanacağının da çerçevesini belirlemektedir.

Ücretli öğretmenlerin yaşadığı önemli bir diğer sıkıntı ders ücreti karşılığı oldukça düşük ücret almaları ve bu ücretin de derse girmedikleri takdirde kendilerine ödenmemesidir.

> Mesela geçen annem vefat etti. İzin alıp gittiğim halde üç gün ek ders ücretim kesilmiş. Bu kadrolularda yapılması normal, onların çünkü sabit maaşı var. Ama benim yalnızca gelirim bu. Birinci derecede akrabam ölmüş, izin almışım buna rağmen ek ders ücretim kesilmiş. Ben burada devlet tarafından iliklerime kadar haksızlığa uğratıldığımı iliklerime kadar hissettim. (Gültekin)

Diğer yandan, aldıkları ücretlerle hayatlarını idame ettirmeleri mümkün olmayan ücretli öğretmenlerin ek olarak başka işler yaptığından ya da başka işlere ek olarak ücretli öğretmenlik yaptığından söz edilmektedir.

> Akşam nöbete gidiyorum. Güvenlik personeli olarak çalışıyorum. Çünkü sigortam tam yatmıyor bizim, on beş gün yatıyor. (…) Okul dışında işte bir ara anket yapıyordum. Şimdi güvenlik görevlisi olarak çalışıyorum. Ondan önce bir ara gazete dağıtımı işinde çalıştım. O hareketli bir iş olduğu için o çok yoruyordu. Güvenlik kısmen daha az yorucu olduğu için öğretmenlikle beraber devam ettiriyorum. Sistemin adaletli olduğunu düşünmüyorum. Sistem herkese adamına göre muamele yaptığını düşünüyorum. Yani siz okumuşsunuz falan bir önemi yok. Okumanın bir önemi kalmadı. (Gültekin)

Atanamayan öğretmen olmaktan ya da ücretli öğretmenlikten kurtulmak için KPSS sınavında başarılı olarak kadroya atanmak ücretli öğretmenlerin temel hedefi olarak önlerinde durmaktadır. Bu hedefi gerçekleştirmek için yoğun çaba harcarlarken, hayatlarındaki pek çok şeyi ertelemektedirler. Kadrolu öğretmen olarak atanmanın giderek zorlaştığı bir dönemde onlar arasından sıyrılmak, sözleşmeli de olsa atanmak büyük bir mutluluk kaynağı olmaktadır. Kadroya geçmeden önce sözleşmeli olarak atanan Gökhan, "ölümü görüp sıtmaya razı olmak" deyimini hatırlatır bir değerlendirme yapmaktadır.

> Atanmak biraz zor olduğu için bizim bölümde inanın göreve başlayınca halimize şükrediyorduk. Çünkü atanamayan 243 bin kişi sınava girdi, öğretmenlik mesleğinde bunun sadece otuz bini mi ne atandı. Bunun geri kalan iki yüz on bini dışarıdaydı. Onları düşündüğünüz zaman sözleşmeli veya kadrolu hiç fark etmiyor. (Gökhan)

Ücretli öğretmenliğin geçici bir iş olması ve öğretmen olmaktan başka bir seçenekleri olmadığını düşünen eğitim fakültesi ve yine aynı amaçla girdikleri fen edebiyat

fakültesi mezunları, eğer ailelerinden destek alabiliyorlarsa okul dışındaki zamanlarının büyük bir bölümünü kadrolu olarak atanmak amacıyla KPSS sınavına hazırlanarak geçirmektedirler.

> Bir kere çok yorgun oluyorum. Kesinlikle uyuyorum Çünkü okuduğumu falan anlamıyorum. Bir de dikkatli çalışmam gerekiyor artık. Çünkü çok detaylı sorular soruyorlar. Haftada bir kez dizi izliyorum. Kalkıyorum, çalışıyorum, tekrar yatıyorum. Annemin benden zaten hiçbir iş beklentisi filan da yok. (Gülçin)

> İşte aslında kadrolu olsam böyle hissetmem. İşte tek çabalayacağım yer orası. Tek mesleğin tek çaban oraya olur. Ama ücretli olunca KPSS'ye çalışmam gerekiyor, yapmam gereken şeyler oluyor. Bütün enerjimi oraya veremeyince bir bölünme, hapsolma oluyor. (…) İşte evde KPSS hazırlanıyorum. Çok büyük zaman alıyor. İşte okul olduğu zaman daha fazla zaman geçiyor. (Güzin)

Ücretli öğretmenlik uygulamasının hem okullarda yaşanan olumsuzluklar hem öğrenci ve velilerin ücretli öğretmenlere ilişkin yaklaşımları hem de ücretli öğretmenlerin özlük haklarındaki kısıtlamalar dolaysıyla öğretmenliğin toplumda gördüğü değere zarar verdiği de sıklıkla vurgulanmaktadır.

> Demin bir kutsiyetten filan bahsettik ya. bu insanı alıp öğrencinin karşısına getiriyorsun. Olumsuz davranışlar sergileyebiliyor. Dayak atma, kötü söz söyleme gibi. Kendi kendine bir sınıf yönetimi yaratabiliyor. Ders sunuşunu ona göre ayarlıyor tamamen görsel olan öğrencilere ders sunumu yapıyor. Bu tarz sorunlar yaşıyoruz. (Fahri)

> Büyük haksızlık. Mademki ihtiyaç varsa kadrolu olarak atanmalı. Benim gelirimle onun geliri arasında üçte bir arasında fark oluşuyor. Bir de öğrencinin gözünde şey oluyor. İşte öğrenci şey diyor, "zaten sözleşmeli, üç ay sonra yok" diyor, öğretmene verdiği değer de ona göre değişiyor (Fehmi)

> Öğretmenlikten bahsettiğimizde bir süreklilikten bahsetmek gerekiyor. Öğretmen ancak mesleğini bu süreklilik içinde yürütebilir. Ancak bu kesintili durum öğretmenlik mesleğini de giderek bir işe dönüştürmeye doğru götürdüğünü söyleyebiliriz. (Ferit)

Ankara'da çalışmasına rağmen okullarında yedi tane ücretli öğretmenin görev yaptığını belirten Güney, yaşanan bu durumun mesleğinin toplumdaki algısında önemli bir değişim yarattığını şu sözlerle ifade etmiştir.

> Gelen arkadaşlar sağ olsunlar onlara kızmıyoruz, ekonomik sıkıntıları var. Yedi yüz lira sekiz yüz lira alıyorlar ama. Ben bunu kısa dönem askerliğe benzetiyorum. Geliyorlar hiçbir şey yapmadan gidiyorlar. Bu, öğretmenliğin düştüğünün göstergesi. Bu işi herkes yapabilir, ne bileyin bir ay da yapabilir, iki ay da yapabilir, dört yıl okuyan da yapabilir. Mesela biz şu anda Türkçe öğretmeni arıyoruz, bulamıyoruz. Dört yıllık fakülte mezunu olsun yeter deniliyor. Biz de o zaman şunu anlıyoruz. Biz istediğimiz kadar uğraşalım çabalayalım ama yan sınıfta bunu geçici olarak yapan bir insan var ve her ikiniz de toplumda öğretmen olarak gözüküyorsunuz. Siz ne kadar uğraşırsanız uğraşın ağzınızda kuş tutsanız siz gören olmayacaktır. (Güney)

Sözleşmeli, ücretli gibi esnek istihdam biçimleriyle öğretmenlerin sınıflandırıldığı, aralarında ayrışmalar yaratıldığı görüşmelerde dile getirilmektedir.

> Öğretmenleri sınıflandırıyor, atanmadan öncede var ama atandıktan sonra da var. Ne bileyim o kıdem alıyor, siz alamıyorsunuz. Sadece stajyer öğretmen diye gözüküyorsunuz, onun hakları var sizin yok, her yılsonunda bir sözleşme imzalamak zorundasınız, acaba sonunda ne olacak düşüncesi var her zaman, bir daha KPSS'ye çalışayım açık kadroya çalışayım durumlarını ben hep yaşadım. Çok farklıydı (Gülay)

> Bütünü bozmak gibi düşünüyorum. Hani ücretli öğretmenlerin zamanı ve şeyi farklı. Hani tatilde meselâ para almıyorlar ücretli öğretmenler bizim gibi. Ders ücretlerine dayalı çalışıyorlar. Bu aslında okulda bir çatışmaya neden oluyor. (…) Zaten hani sınıf dayanışması deriz ya, o birliği bir şekilde bozmak. Farklı sendikaların gelmesi ayrışmayı getiriyor, ücretli, kadrolu, sözleşmeli öğretmenler bölünmeyi getiriyor. İç içe bölünmeler, bir araya gelememeler, konuşamamalar, bunu da amaçlıyorlar. (Feride)

> Tabii bu durumda kendinizi zaten değersiz gibi hissediyorsunuz. Dediğim gibi hem öğrenciler arasında hem diğer öğretmenler arasında. Sizi böyle üç sınıfa ayırıyorlar ama normal bir kadrolu öğretmenin yaptığı her şeyi teker teker istiyorlar. İsteğe gelince tam, ama verdikleri maddi olanaklar üçte bir oluyor. Oda çok gurur kırıcı oluyor. (Gamze)

Öğretmen istihdamında ortaya çıkan esnek uygulamaların kadrolu öğretmenlerde bir kaygı yaratıp yaratmadığını sorduğumda bu öğretmenlerin önemli bir kısmı iş güvenceleri olmasından ve bunun "kazanılmış bir hak" olmasından dolayı böyle bir kaygı yaşamadıklarını ifade ettiler.

> Kendi adıma böyle kaygılar yaşamıyorum çünkü yasal güvencem var, kadrolu olarak tanımlanmışsınız. Bunun dışına çıkacak daha güçlü bir düzenleme olamaz. Çünkü bu zaten kanunla düzenlenmiş ve kanuni bir güvenceyle tanımlanmış. Ancak bundan sonra başlayanlar için böyle bir kaygının olabileceğini söyleyebilirim. (Ferit)

> Şu anda hayır kesinlikle hiç öyle bir kaygı yaşamıyorum tabii ki de kadrolu öğretmen olduğum için. Okulu şu anda çok daha sahipleniyorum. Benim okulum, okul benim için daha değerli, öğrenciler benim öğrencilerim, okulum benim okulum, arkadaşlar benim öğretmen arkadaşlarım, biraz yetim, öksüz gibi hissediyorsunuz ücretli çalıştığınız zaman.(Gamze)

Yaşanan süreci daha bütünsel değerlendiren, dolayısıyla esnek istihdamın aslında iş yaşamında genel olarak bir güvencesizleşme yarattığını düşünen öğretmenler, yaşanan dönüşümün şu anda da kendilerini etkilemekle birlikte asıl etkinin zamanla ortaya çıkacağını dile getirmektedirler.

> Tabii öyle bir kaygım var. Herhalde kadrolu öğretmen diye bir şey bırakmayacak. İşte devlet bankalara yaptı. İsterseniz şu işe gidin orda çalışın dedi. Ya da sözleşmeli olun burada devam edin dedi. Öbürleri, başka yere geçenler düşük maaşlı çalıştılar. Bankada kalanların iş güvencesi kalmadı. Aynı kaygıları biz de yaşıyoruz. (Feride)

> 657 sayılı devlet memurları kanununu beğenmiyorduk. Onunla ilgili mücadele ediyorduk. Şimdi o bile elimizden alındı alınacak. Ufak bir şeyde bile işten çıkarma olacak duruma getirdiler. Örgütlülüğün önünde engeller çıkıyor. Sayı olarak örgütlülük artmış gibi görünse de örgütlülük nitelik anlamında düşüyor. (Fahri)

> Tabii kaygılar taşıyorum. Yapılmak istenen değişimlere, dönüşümlere baktığım zaman kaygılar taşıyorum. Güvencesiz hissi şu an itibariyle yok ama geleceğe baktığımda histen ziyade böyle bir şeyin bağıra bağıra geldiğini görüyorum.(Eren)

> Ya onun kaygısını yaşıyorsunuz. Ne kadar güvenceli de olsak hızla değişen politikalar var dünyayı etkileyen. Türkiye'nin bundan etkilenmemesi söz konusu değil. Özellikle

> eşit iş, maaş yok, esnekleşme gibi kavramlar. Özellikle sanki bizim okullarda boş olan saatlerde başka bir şeylere yönlendirilecekmişiz gibi geliyor. Milli eğitim bakanı zaten gelir gelmez buna benzer şeyler söyledi. Öğretmenler üç ay yatıyor diye. Belki önümüzdeki dönem bu üç ay yatma tabir edilen dönem başka alanlara kaydırılarak bize dayatacaklar. Bize maaş veriyorlar, bu her şey olabilir. Okullarda memur olarak istihdam edilmeyi, öğrenci, veli hizmetine verilmeyi değil, devletin başka bir kurumunda ihtiyaç duyulduğunda oralara bile kaydırılabilir. Bu da önümüzdeki dönemlerde öğretmenlik açısından pek çok güvencesizliğin bizi beklediğini söyleyebilirim. (Gencay)

Güvencesiz öğretmen istihdamı, TKY ve performans uygulamaları eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında önemli bir değişimi ifade etmekte ve öğretmenlerin çalışma koşullarının, yerine getirdikleri rol ve işlevlerin değişen kapitalist mantık ekseninde yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır. Eğitim hizmetlerindeki metalaşma sürecinin temel uğraklarından olan bu uygulamalar aynı zamanda "yarı zamanlı çalışma", "katılım", "demokratikleşme" gibi söylemlerle bir mistifikasyon yaratmaktadır. Okuldaki emek sürecinde ve öğretmenlerin çalışma koşullarında yaşanan değişimler sermaye birikim mantığına uygun olarak öğretmen emeğinin de diğer emek biçimleri gibi değersizleşmesine ve vasıfsızlaşmasına yol açmaktadır.

"Bireysel Özerklik" Tartışması: "Sen sınıfın kapısını kapattığında kimse sana karışamaz" mı?

Geleneksel anlamda profesyonel meslekleri diğer işlerden ayıran en önemli özelliklerden biri, meslek üyelerinin kendi mesleklerinin geleceği konusunda söz sahibi olmaları ve bu çerçevede kolektif olarak mesleğin kurallarını, mesleğe katılımı ve mesleğin icra edilişini belirleyebilmeleridir. Dolayısıyla öğretmenlerin özerkliğinden bahsettiğimizde öğretmenlerin okuldaki işleyişi yönlendirecek, tartışacak, müfredatı birlikte oluşturacak yapısal koşulları oluşturmaları anlamına gelir. Kolektif bir özerklik tanımına karşılık gelecek bu uygulamaların öğretmenlik mesleği açısından Dünya'nın birçok ülkesinde gerçekleştiğini söylemek zordur. Türkiye'de de öğretmenlerin mesleklerinin geleceği konusunda söz sahibi olma, müfredat oluşturma, okuldaki işleyişi belirleme noktasında özerk olduklarından bahsetmek mümkün değildir. Diğer yandan öğretmenin bireysel olarak yaptığı faaliyetleri düşünmesi, planlaması, tasarlaması, uygulaması ve bu anlamda kendi emek süreci üzerinde görece hâkimiyet kurması bireysel anlamda özerklik olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin özellikle "sosyal devlet" uygulamalarının hız kazandığı yıllarda bağımsız çalışma anlamında daha güçlü olduğu, sınıfını, derslerini yönlendirmede daha özerk hareket ettiği söylenebilir. Türkiye'de özellikle köylerde tek başına çalışan öğretmenlerin böyle bir özerkliğe sahip olduğu, her ne kadar merkezi müfredat dolayısıyla neleri yapıp neleri yapmayacağı tanımlanmış olsa da, nasıl yapacağına karar verme noktasında görece bağımsız hareket edilebildiği anlatılardan anlaşılmaktadır. Öğretmenin bu anlamda sahip olduğu bireysel özerklik genelde "sen sınıfın kapısını kapattığında kimse sana karışamaz" ifadesiyle kendisini göstermektedir.

> Aslında öğretmen bunu kendi ihtiyacına göre, sınıfın ihtiyacına göre azaltabilir ya da biraz daha ağırlaştırabilir belirli bir alanda tabii. Onu yapabiliyordun sen sınıfın düzeyine göre, eğer sınıfın daha düşükse yavaş gidiyordun, tamam o öyle oluyordu ama teftişlerde o şekilde olmuyordu. Ben sınıfın ihtiyacına göre davrandım, planlarımı ona göre yaptım. Şunları hafiflettim, şunları da vermedim. Böyle bir şansın var. Öyle abartılıyordu ki uygulanabilir mi bilmem ***cumhurbaşkanı bile kapıya gelse benim dersim var şu anda dersen, almayabilirsin***. (Beyza)
>
> Ben sınıfa girdikten sonra sınıfın ağası da, annesi de, babası da, öğretmeni de benim sanıyordum. (Derya)
>
> … bir özerkliğiniz var. Ama şehirde böyle bir şeyden bahsetmek zor. Kırsalda kişi sayısı az, tek olduğunda bütün kararları kendin alıyorsun, her şeyi kendin yapıyorsun. Üç kişi çalıştığımızda da zaten ortak karar alınıyordu. (Doğan)
>
> Sınıfta kendi bilgilerimle rahatlıkla istediğim şekilde program dâhilinde yapılması gereken derslerimi yapıyordum. Öyle bir rahatsızlık hissetmedim ama son dönemde bazı şeyler olunca insan huzursuz oluyor tabi. (Defne)

1960-70'li yıllarda göreve başlamış öğretmenlerin ifadelerinde de görüldüğü gibi, öğretmenin özellikle köylerde, ama genelde sınıfında kendisini görece özerk hissettiğinden bahsetmek mümkündür. Ancak bu durum, Bahri'nin "benim anlayışım bu, böyle yaparım şeklindeki yaklaşımı doğru bulmuyorum ben." sözleriyle de ifade ettiği gibi herkesin kendi istediği gibi hareket etmesi anlamına gelmemektedir.

1980'li yıllarda göreve başlayan öğretmenlerin önemli bir kısmı da benzer biçimde, yaptıkları iş dolayısıyla kendilerini görece özerk hissettiklerini vurgulayarak, sınıfta önemli bir özerkliğe sahip olduklarını ama sınıf dışında durumun değiştiğini belirttiler.

> Sınıfta daha bağımsızım. Başından beri öyle. Sınıf benim, ne yapacağıma ben karar veririm. Müdahale edilmesine izin vermem. Müdür bey pat diye sınıfa giremez mesela. Geleceğini haber verir öyle gelir. (Feride)
>
> Sınıf içinde benim kontrolümde. Ama sınıfın dışında, mesela derse giriş çıkış nöbet esnasında falan, ben görevimi yapmama rağmen mesela bazen kameralarla izliyorlar.

> Böyle gözetlenerek insanı rahatsız ediyor. Sürekli denetim altında hissediyor insan. (Fehmi)

2000'li yıllarda göreve başlayan ve genellikle yeni sisteme göre yetişmiş öğretmenlerin önemli bir kısmının da artan denetim mekanizmalarına rağmen, sınıfta daha bağımsız olduklarını ve kendi kararlarını alabildiklerini ve bu anlamda özerk hissettiklerini vurguladıkları dikkat çekmektedir.

> Sadece sınıf benim kontrolümde, okulun işleyişi benim kontrolümde değil. Sınıfta kimse karışamaz, ben istediğim şekilde dersimi götürebilirim. İstersem drama katarım, istersem araç gerecimi kullanırım. İstersem hiçbir şey yapmadan da dersimi devam ettirebilirim. Çok şükür şimdilik buna karışan yok. Çalışmasam da sınıfta buna kimse karışamaz. Zaten çalışanla çalışmayan da bu noktada ayırt edilmiyor. Kapıyı örttüğünüzde baş başasınız. Ama okulun işleyişine bakarsınız, siz orda çok fazla söz sahibi değilsiniz zaten. (Güney)

> Sınıfa girdikten sonra ben hiçbir kontrole açık bırakmıyorum kendimi. Tamamıyla sınıf da benim, öğrenciler de benim. Ne kadar desek de plandır programdır belli bir sistemdir. Tamam, ana hatlar var, kırmızı çizgiler var, onun dışına çıkmamamız gerekiyor ama sınıfa girdikten sonra en özgür olduğum ortamı yaşıyorum. (Gencay)

Öğretmenlerin sınıfta ne yapacakları, ne anlatacakları, nasıl sorular soracakları bile kılavuz kitaplarda yazılı olmasına rağmen, Güney'in ve Gencay'ın vurguladığı gibi, sınıfta kontrolün kendilerinde olduğunu iddia etmeleri biraz ironik bir durum gibi görünmektedir. Aynı şekilde Güven, okulda yapacağı herhangi bir sosyal ve kültürel faaliyet için ilçe müdürlüğünden izin alması gerektiğini bilmesine rağmen bu durumu sorgulamadığı gibi, müdahale olmadığını da düşünmektedir.

> Ya hakikaten de şimdi çok fazla müdahale eden olmuyor. Sonuçta oynatacağız oyunun da şunun da bunun da iznini ilçeden alıyorsunuz. Ama hiç müdahale olmadı. (Güven)

Bununla birlikte öğretmenlerin kendilerinden beklenilenleri yerine getirme noktasında çeşitli biçimlerde direndiklerini, resmi evraklarda yazılı olanları harfiyen yerine getirmek yerine, doğrudan gözetlen(e)meyen sınıflarında yine kendilerine göre öğrenciler için en iyi olan öğretim yöntem ve metotlarını kullanarak derslerine devam ettikleri görüşmelerden anlaşılmaktadır.

> Sınıf içinde kimse şöyle yap böyle yap demiyor sonuçta, orası öğretmenin cumhuriyeti, orda öğretmen kendi karar veriyor sınıfta ne yapacağına, okulda öğretmenin yapması gerekenlerden hariç. (Gencay)

> Valla benim mantığım kırk dakika siz orda öğrencilerlesiniz. Sonuçta evrakta yazılanlara uymak zorunda değilsiniz. Öğret de ister masanın üzerine çık öğret, istersen yere yat öğret. İlk başta yadırgayanlar olacaktır ama karşınızdaki kişiler verim alıyorsa bir tepki olur iki üç ha derler ki karşı tarafın verim aldığını görürse bir şey olmaz. (Güven)

> Yok ben kendimi derste ders anlatırken her şeyi unutup dersimi anlatabiliyorum o çok hoşuma gidiyor. Bir tek mesleğimin de güzel yanlarından biri bu. Ben, ben olarak değil, mesleğimi yapan bir insan olarak. Bir anne olduğunu bile bazen unutuyorsun, her şeyi

> unutuyorsun, öğrencilerin ve sen dört duvar arasında o an kendimi özerk hissediyorum, Kimsenin bana baskı kurduğunu veya başka bir şey yaptırmak istediğini falan düşünmüyorum o an çok güzel. … Sınıftan çıktıktan sonra hissediyorum tabiî ki sınıfta kontrol bende diyorum ama başka yerde diyor muyum bilmiyorum. Hiç onu düşünmedim. Ama sınıfta kontrol bende. (Gülay)

Öğretmenlerin önceki dönemlerde bireysel olarak daha "özerk" olabilmelerinin önemli nedenlerinden biri, hem tek başlarına çalışmalarından dolayı hem de diğer öğretmenlerle birlikte çalışsalar bile kendi işleriyle ilgili karar alma sürecinde daha bağımsız hareket edebilmeleridir. Günümüzde artan merkezi sınavlar okul, sınıf ve öğretmenler arasındaki rekabeti artırırken ve buna hazırlık amacıyla yapılan ders ve hazırlıkları standartlaştırırken; il, ilçe, okul ve zümre düzeyinde yapılan karşılaştırmalı sınavlar ise öğretmenlerin sınav sorularını ortaklaştırmalarını bir zorunluluk haline getirmekte ve bu süreçteki "bireysel özerklik"lerini sınırlandırmaktadır.

> Bir ara ilçe düzeyinde de oluyordu, karşılaştırmalı sınavlar filan ama şimdi yok sanırım. Okulda işte her zümrenin dönemde bir defa ortak sınav yapması gerekiyor. Zümre öğretmenlerinin birlikte hazırlaması lazım bu sınavları ama genelde bir öğretmen hazırlar, diğerleri kullanır. Bu sefer de konular birbirini tutmuyor, konu tutsa anlatımınız, vurguladığınız yerler birbirini tutmuyor, öğrenciler itiraz ediyor, bazen sıkıntı yaratıyor. (Feray)

Hem bu sınav mekanizmaları ve ölçme-değerlendirme sistemi dolayısıyla hem de öğrencilerin durumlarının değerlendirilebilmesi amacıyla şube öğretmenleri, zümre öğretmenleri okulda sık sık toplantı yapmak zorunda kalmaktadır. Neredeyse sınıflarda ne yapılacağı, hangi konuların işlenip hangilerinin işlenmeyeceği, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağının detaylı bir biçimde tartışıldığı bu toplantılar öğretmenin bağımsız hareket etmesinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Zira her ne kadar öğretmenler işleyiş mekanizmasına birlikte karar veriyormuş gibi bir görüntü ortaya çıksa da, aslında öğretmenler merkezi olarak hazırlanan plan ve programların uygulanmasında adaletsizlik olmaması, ölçmede sıkıntı yaşamaması üzerine daha fazla tartışmakta ve toplantılar merkezi olarak istenilenlerin nasıl daha iyi uygulanabileceği biçimine dönüşmektedir.

> Şube öğretmenler kurulu toplantısı oluyor düzenli olarak. Nasıl oluyor, sınıf sınıf görüşülüyor. Her sınıftaki problemli öğrenci, iyi öğrenci, standart öğrenci ne yapabiliriz, rehber öğretmen not alıyor, kendi sınıf öğretmeni kendi sınıfıyla ilgili not alıyor o şekilde oluyor.(Feride)

> Şube öğretmenler, zümre öğretmenler kurulları toplanır. Buralarda kararlar alınıyor. Orda herkes kendi fikrini düşüncesini ortaya koyuyor. Makul olanlar orda kararlaştırılıyor. Bu anlamda katılıyorlar. (Fehmi)

> Şube öğretmenler oluyor mesela, öğrencilerin bir önceki döneminden bahsediyoruz, neler yapılabilir ondan bahsetmeye çalışıyoruz, yine öğrenci ağırlıklı geçiyor. (Gökhan)

Çalışmanın ritmi de dâhil olmak üzere öğretmen emeği pek çok noktada denetim altında tutulmaktadır. Öğretmenlerin bu denetim mekanizmalarını kırmak için bireysel olarak çeşitli mekanizmalar yarattıkları ve "özerk olmalarını" da bu anlamda yarattıkları özgün mekanizmalar ve kendi kişisel özellikleriyle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Örneğin Feray, karar alma sürecinde yaşananı "tamam dersleri anlatırken filan kendin de karar alıyorsun ama genelde onlar alıyor biz uyguluyoruz." sözleriyle özetledikten ve üzerlerindeki baskılardan bahsettikten sonra bunlardan kaçmanın bağımsız hareket etmekle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.

> Yönlendirmeyi kabul etmem. Kontrolü elden bırakmamak lazım. Çünkü az önce saydığım bir sürü etken var. Özellikle veliler, okul aile birliği kanalıyla öğretmen üzerinde çok baskı kuruyor. İşte idare var. Her şeye karışmak istiyorlar. Yani bir kere kontrol kaçarsa toparlamak zor olur. Bir de rahat edemem. Bazı şeylere karşı gözleri kulakları kapatacaksın. Kendi işine bakacaksın. Diğerleriyle birlikte yapayım zor. Bence kendin olmak daha iyi. (Feray)

Gamze ise sınıfta özerk hareket edebilmesini "ben sanki biraz daha yaptığımı filan biliyorum tavrı var bende. İşim üzerinde kontrolüm olduğunu hissediyorum. Başkasının dedikleri de bu anlamda çok etkilemiyor." sözleriyle işin bilgisine sahip olmasını biraz kişisel özellikleriyle de ilişkilendirerek ifade etmiştir.

> …hocam siz niye kapıyı açıyorsunuz ders anlatırken dedi. Benim de müdür beyle sınıfımın arasında iki üç sınıf var ama aynı koridordayız. Ben bunu bana negatif olarak anladım. Açıyorum çünkü dışarıdan gürültü geliyor, pencereleri kapatıyorum. Nefes almak için kapıyı koridora açıyorum. Bu nasıl bir özgüvendir. Kapı açık, şeffafsınız, içeride ne yaptığınız tamamen belli. Oradan müdür de geçecek, müdür yardımcısı da geçecek, o sınıf benimdir artık. (…) Ne yaptığımı, ne yapmaya çalıştığımı çok iyi biliyorum. Bir şeyler verdiğimizin çok farkındayım. O yüzden öz güvenli bir öğretmenim ve özerk çalışıyorum. Zaten birisi yönlendirirse zorlanırım gibi geliyor. (Gamze)

Öğretmenlerin yukarıda aktarılan ifadelerinde ortaklaştıkları en önemli nokta, iş güvencesine sahip olmaları, yani kadrolu olarak görev yapmalarıdır. Dolayısıyla günümüzde öğretmenlerin kimi özerkliklerini devam ettirebilmelerinin okullardaki güçlü konumlarını sürdürebilmelerinin, sınıfta daha özerk hareket edebilmelerinin temel nedenlerinden biri hâlâ iş güvencesine sahip olmalarıdır. İş güvencesi öğretmenin diğer baskı ve denetim mekanizmaları karşısında güçlü kalabilmesine olanak tanımakta, herhangi bir durum karşısında kendilerini savunabilmelerinin olanaklarını sunmaktadır. Kadrolu olmanın farkını ücretli statüde çalışan Güzin şu sözlerle ifade etmektedir:

> Yapılması gereken şeyler var. Uyguluyorum. Uygulamak zorunda olduğum için uyguluyorum. Ha kadrolu olsam kafaya yatmayan şeyler olduğunda elbette ki

> sorgulayabilirim, sesimi çıkarabilirim. İster istemez kendimi bu konuda bir baskı altında hissediyorum. (Güzin)

Öğretmenin sahip olduğu bireysel özerkliğin, yönetim süreçlerinin veya müfredatın öğretmenlere sağladığı esneklikten daha çok öğretmenliğin etkileşime açık olan doğasından kaynaklandığını, sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim sürecinin öğretmene görece hareket alanı tanıyarak kendisini daha özerk hissetmesini sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte toplumsal yapıya bağlı olarak öğretmenin toplum içinde saygı duyulan ve bilgisine güvenilen bir kişi olması da öğretmenin güçlü bir kimlikle ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Ancak bu gücün zamanla azalması öğretmenin iş üzerindeki takdir yetkisinin de zamanla kaybolmasına yol açmaktadır.

Çalışmanın Yoğunlaşması

Emek sürecinde yaratılan artı değerin çoğaltılabilmesi ya çalışma süresinin uzatılmasıyla mutlak artı değer artışı biçiminde ya da aynı sürede teknoloji ve diğer düzenlemelerle çalışma süresinde bir değişim olmaksızın emek üretkenliğinin artırılmasıyla göreli artı değer artışı biçiminde sağlanmaktadır. Dolayısıyla Marx'ın vurguladığı gibi, işçinin aynı sürede harcadığı emek gücünün artırılabilmesi çabası, emek zamanının her bir zerresinin işle doldurulması anlamına gelmektedir. Teknolojinin gelişmesine paralel olarak işçinin emek süreci üzerindeki hâkimiyetini bütünüyle kaybetmesi anlamına gelen sermayenin emek üzerindeki gerçek boyunduruğu çalışmanın yoğunlaşmasında önemli bir aşama olmuştur.

Öğretmen emeğinin artı değerin yaratılmasında ve dolayısıyla sermaye birikim sürecindeki rolünün dolaylı olması bu sürecin açık bir biçimde görülmesini ve kavranmasını güçleştirmektedir. Öğretmen emeği üzerinde artan denetim stratejileri ve gelişen teknolojiyle birlikte biçimsel boyunduruğun gerçek boyunduruğa dönüştüğü ifade edilebilir. Öğretmenin merkezi müfredat, kılavuz kitaplar, gelişen teknoloji ile emek süreci üzerindeki hâkimiyetini büyük oranda kaybetmesi, çalışma biçiminin ve hızının dıştan belirlenebilmesinin olanaklarını artırmaktadır. Bu süreç sermaye mantığı çerçevesinde öğretmen emeğinin daha fazla yoğunlaşması, her faaliyetin giderek daha fazla bir biçimde değişim değerinin egemenliğine girmesi anlamına gelmektedir.

Türkiye'de özellikle son yıllarda eğitim sisteminde ve müfredatta yapılan düzenlemelerle birlikte öğretmenlerin çalışmalarında önemli bir yoğunlaşma

yaşandığı söylenebilir. Hargreaves (1994) öğretmen emeğinde yaşanan yoğunlaşmanın temel göstergelerinden birisini, öğretmenlerin çalışma saatleri içinde dinlenmek, hatta öğle yemeği için bile zaman bulamaması biçiminde tanımlamıştır. Yapılan görüşmelerde de bu tanıma benzer biçimde öğretmenlerin okula gitmeleriyle birlikte koşturmaya başladıklarına ilişkin anlatıları görmek mümkündür.

> Günaydın iyi günler. İşte derse girmeye başlıyoruz. Kırk dakikada bir sigara içmek için dışarı kaçıyorum. (…) Yine de bir teneffüs içiyorsam bir teneffüs arkadaşlarla oturmak için gidiyorum. Öğretmenler odasına gidip paldur kültür çay içiyoruz zaten. Bir iki sohbet çok az. Sohbetin yarısını merdivenlerde uzatarak sürdürüyoruz. Ondan sonra bay bay.(Feride)

> Kırk dakikalık zaman diliminde yetiştirmem gereken bir sürü şey var. Yetiştiremeyeceğimi de biliyorum. Örneğin konu neyse, kesirlerse bunun mantığını kavratmaya çalışıyorum. Örneklere filan zaman kalmıyor. Tabi insanla uğraşıyoruz. Sen kırk dakikanın kırkını da planlasan çıkan bir sorunu çözmeden sen derse geçemezsin. Başka bir şey çıkabiliyor. Ne biliyim bazen iki tane öğrencinin sorunu senin kırk dakikanı alabiliyor. Çünkü diğerlerini de etkiliyor. Ondan sonra teneffüs git koştur koştur bir çay iç gel, o koşturma zamanın yetmemesi filan derste de beni psikolojik olarak buna güdülüyor. Sonra hızla geçen bir altı saat, altı saatin sonunda ertesi gün akşam filan yarın ne yapacağım diye bir gözden geçirme.(Eren)

> Kırk dakika gir çık, bazen yarış atı gibi çayını iç koş gir, bazen çayını içecek bile vaktin olmuyor, çünkü o anda öğrenciyle ilgilenmek zorunda kalıyorsun ya da veli geliyor, o anda başında müdür başında bitiyor, hadi çayını içte gir diyen bir müdürün oluyor. Güzel geçiyor mu, hayır geçmiyor, tek güzel yanı ders anlatmak, bazen hani teneffüse çıkmayım ders anlatayım. Ama çocukları tutmak imkânsız, zil çaldığı anda kapıdan fırlayıp gidiyorlar.(Gülay)

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri içinde koşturmalarının pek çok nedeninden bahsetmek mümkündür. Anlatılarda da vurgulandığı gibi bunlardan biri, zamanı belirli olmayan ve genellikle öğretmenlerin tek dinlenme zamanları olan teneffüslerde gerçekleştirilen veli ziyaretleridir. Sınav mekanizmasının yarattığı bir sonuç olarak velilerin beklentilerindeki artışa paralel veli ziyaretleri de artmaktadır.

> Velilerle toplantı, onun dışında nerden baksan üç beş tane veli her gün çocuğun özel durumuyla ilgili seninle görüşme yapmak istiyor. Nerden baksan bu da onbeş, yirmi dakika onlara ayırman gerekiyor. (Eren)

> Teneffüse çıkıyorsunuz, bir veli geliyor, bir öğrenci geliyor, bir şeyler anlatıyorsunuz. Ya hiç dışarı çıkmadan sınıfta kalıyorsunuz ya da daha öğretmen odasına giderken zil çalıyor. Bunu da dürüstçe söyleyelim öğretmen odasında ben kendi adıma söyleyim geç kaldığım beş altı dakikayı geçmez. Ama zamanında geldiğim, önce geldiğim de oluyor. Yemek içmek için bir fırsat olmuyor. Çayınızı doldurdunuz bir iki lokma bir şey yiyeceksiniz, zil çalıyor. Altı saat üst üste derse girdiğimizde en azından dinlenmek için bir saat boş olsa dinlenip döndüğünde daha iyi performans olacağını düşünüyorum. Arka arkaya derse girmek ve aralıksız uğraşmak doğru değil… (Evrim)

Öğretmenlerin işlerinin yoğunlaşmasına yol açan önemli etkenlerden biri olan veli ziyaretleri ve dolayısıyla veli baskısı, öğretmenlerin okulun performansını artırmak ve bu çerçevede merkezi sınavlarda başarı sağlayabilmek için daha yoğun bir çalışma

temposu içerisine girmelerine yol açmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler bireysel olarak öğretmenleriyle bir şey paylaşmak istediklerinde teneffüsleri kullanmak istemektedirler. Müfredatı yetiştirme kaygısıyla sınıfta derslerin yoğun tempoda yapılması, merkezi sınavlarla ilgili soru ve testlerin çözümünü de teneffüslere bırakmaktadır.

> Teneffüslerde öğretmenler odasına gidemiyorum zamanım olmuyor. Ben öğrencilere şunu söyledim, evde test çözüyorsanız teneffüslerde bakalım diyorum. Sadece test anlamında değil de benim çocukları tanımam için teneffüste de onları kontrol etmem lazım, kontrol demeyelim de onları tanımaya çalışıyorum. Teneffüste işte birisi geliyor işte tiyatro hazırlamışlar, öğretmenim biz senaryoyu yazdık ama bir kontrol eder misiniz diyor, o benim zaten zamanımı alıyor.(Güney)

> Zaten bir teneffüs on dakika, ders çıkış zili çaldığında bir öğrenci size bir iki soru sorduğunda üç beş dakikanız orada geçiyor. Öğretmen odasına gidip iki dakika oturup, ya oturup ya oturmazsanız, süre çok az yani on dakika gibi bir süre. (…) öğretmen odasına varıp varmamakla tekrar geri dönüyorsun sınıfa yani, bu nedenle çok yoğun geçiyor okulda bulunduğumuz süre içerisinde. (Gökhan)

Okulda yapılan ikili öğretim dolayısıyla öğrencilerin öğretmenlerini görebilecekleri başka zaman ve mekân bulunmamaktadır. Dolayısıyla okuldaki emek sürecinin bu kadar yoğun geçmesinin önemli nedenlerinden bir diğeri, maliyetlerin düşürülebilmesi için eğitimin, tıpkı fabrikalardaki vardiyalı sistem gibi ikili öğretim biçiminde gerçekleştirilmesidir. Tam gün ve ikili öğretim biçimleri arasındaki farkı Eren, "tam gün eğitim yapan okullarda bu duygu bende yoktu. Kırk dakikalık zaman diliminde yetiştirmem gereken bir sürü şey var. Yetiştiremeyeceğimi de biliyorum." sözleriyle ifade ederken, tam gün eğitim yapılan bir okulda çalışan Fazilet, zamanın yeterli olduğunu "bizde tekli öğretim olduğu için… Eğer ikili olsa olmaz da… On dakika teneffüsler, yirmi dakika yemek molası, bir saat öğle yemeği, öğleden sonra da iki saat dersimiz oluyor. Bizim bu şekilde yeterli, ama ikili öğretim olunca herhalde sürelerimiz yetmeyecek, dinlenemeyeceğiz." ifadeleriyle dile getiriyor.

Özellikle yeni müfredat ve öğretmenlere verilen yeni görevler dolayısıyla iş yükünde önemli bir artış olduğu anlatılarda yer almaktadır. İş yükünde artışa neden olan ek görevlerden bir başkası öğretmenlerin interaktif olarak doldurması gereken formlardır.

> Mesela RİDEF, ADEY diye bir şey doldurtturuyorlar bize. Her öğrenci için dört tane test doldurdum. Bunlar da ortalama yirmi, yirmi beş soruydu. Ben çok hızlı yapayım diye zaman tuttuğumda bir öğrencinin bir testini iki buçuk dakika yaptım. O da çok hızlı bir şekilde baştan savma, öğrenciyle dikkate alarak yaparsak daha uzun sürer. Bunu otuz öğrenciyle yaptığınızı düşündüğünüzde dört test için üç yüz dakika eder. Bunun dışında TEFBİS var. Bu da gitti geldi. Başka bir angarya dönem sonlarına doğru

> olsa da çocukların okuduğu kitapların girilmesi, öğrencilerin bütün bilgilerini sen giriyorsun oraya. Tabi bunlar işin bir boyutu.(Eren)

> Onun dışında çocuklarla tek tek onların bireysel gelişim dosyalarını tutuyorlar onların dışında doldurulması gereken bir takım formlar var bilgisayar ortamında. İşte ADEY ve RİDEF var. Özellikle devamsızlık takibi yapılıyor. Diğer bilgiler belirleniyor. Devamsızlıklar durumu şu, on gün sonra yirmi gün sonra şu yapılacak diye belirleniyor. Ayrıca bilgisayar üzerinde e-okul üzerinde doldurmaları gereken çok şey var. Birde kâğıt üzerimde doldurmaları gereken şeyler oluyor. Yani bayağı bir şey var yapmaları gereken. (Gönül)

> Son zamanlarda çok fazla doldurulması gereken form var. Çok fazla saçma sapan sorular olan formlar. İçinde inanılmayacak derecede sorular vardı. Allahtan kalktı da ama ben yapmıştım. Çocuğun ailesinde hapse giren var mı, kaç odalı bir evde yaşıyor, biz öğretmenlik mesleğinin dışında angarya bir iş olarak veliye bir şeyler sormak zorunda kalıyorum. Devamlı fotokopi çekiyorum, bunları dağıtıyorum, tekrardan geri dönüt alıyorum. Çünkü kafama göre de yapamıyorum. Sürekli bunlarla uğraşıyorum. (Gülay)

> Hem de nasıl, form doldurmalar, evraklar bizi yıldırıyor. Keşke dersimizi yapsak, öğrencilerimize daha fazla zaman ayırsak. (…) Gereksiz yere şeylerimiz var, hadi gözlem formları var, öğrencilerin kişisel şeylerini kaydetmemiz gerekiyor, onu yapabiliriz de, bunun dışında memurmuşsunuz gibi çalışıyorsunuz. Onlar bizi çok yoruyor ve gereksiz görüyoruz gerçekten. Memurun yapacağı işleri bizim yapmamız gerekiyor bence. (Fazilet)

Öğretmenlere iş yükü getiren bir diğer uygulama, artık sınıf ve şubelere hatta derslere ilişkin kararların çeşitli adlar altında yapılan toplantılarda alınmasıdır. Bu toplantılar öğretmenlerin "bireysel özerkliğini" ortadan kaldırdığı gibi yeni bir iş yükü getirmektedir. Bu toplantıların yanı sıra yönetim süreçlerinde yaşanan değişimle birlikte TKY çalışmaları kapsamında öğretmenler çeşitli toplantılar düzenlemek zorunda kalırken, yine amaç ve işlevleri kendileri tarafından planlanmamış faaliyetleri yapmak zorunda kalmaktadır.

> Herkes. işte diyor öğretmenler şu kadar tatil yapıyor. Şu kadar boş vakti var. Ama evde de çalışmak zorundasın. Bir sürü kırtasiye işi var. ADEY'di, TKY çalışmalarıydı, yok BEP'ti her gün kuruldayız, her gün toplantıdayız. Toplantılar hiç bitmiyor. Ders sonrası mutlaka şube öğretmenler kurulu, yok başka bir şey bir toplantı mutlaka oluyor. Onlara katılıyoruz. Sonra doldurulması gereken bir ton form var bilgisayarda. Misyon, vizyon sürekli bir şeylerden bahsediliyor. Ne olduğunu da anlamıyorum, ilgilenmiyorum da ama katılmam gereken bir sürü toplantı var, doldurmam gereken bir sürü form var. (Feray)

> En büyük mesele bu seneki her sene öğrencilerin bilgilerini güncelliyorsunuz. Kardeş bilgisinden tutun da telefonu, şunları bunları. Bu sene RİDEF diye bir şey getirdiler. Her öğrenci için beş tane form var. Bu bilgilerin çoğuna siz sahip değilsiniz. Çıktıları alıyorsunuz. Çocuklarla velilere gönderiyoruz. Dolduruyorlar. Formları getiriyorlar. Sonra onları bilgisayara giriyorsunuz. (…) Onları doldurmak, notlar olsun, öğrencilerin performansı, yazılı okurken bir Türkçe öğretmeni için kompozisyonları okumak. Bir öğretmen belki iki saatte okuyabilir. Ama bazen ben iki gecede anca okuyabiliyorum. On, on beş kâğıdı bir gecede anca okuyabiliyorum. (Güven)

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı işlerinin çok yoğun olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin emek zamanlarının yalnızca dersle sınırlı olmaması, ders dışında da çeşitli görevler üstlenmeleri daha yoğun çalışmalarına yol açmaktadır.

> Saydım ben sınavlar, formlar şunlar bunlar on yedi tane işi var öğretmenin. Ders ve sınav okuma dışında on yedi tane angarya işi var. Sınıf öğretmenliği, zümre öğretmenler tutanağı doldurma, toplantılara katılma, yönlendirmeleri doldurma gibi böyle on yedi tane iş var. Bir sınıfınız varsa rehber öğretmenliğiniz böyle. (Feride)

> Valla çok şey var. Mesela kol faaliyetleri, şimdi kulüp faaliyetleri var. Bu faaliyetler kapsamında mesela ben gezi inceleme kulübündeyim. Belli dönemlerle ilgili gezi planlamam gerekiyor. Bununla ilgili telefon görüşmeleri, yazışmalar onları hazırlamak gerekiyor. Yine e-okul dolayısıyla birçok iş var, onları yapmak zorundasınız. İşte öğrenci devamsızlıklarını, yazılı tarihlerini girmek, notları girmek, değişen öğrenci bilgilerini sisteme girmek gibi çok sayıda iş ve işlem yapıyorsunuz. Bazen boş dersleriniz oluyor. Branş öğretmenleri dersinize girdiğinde, o zaman okulun işlerini yapmak durumunda kalıyorsunuz ek ders [ücreti] alabilmek için. (Ferit)

Kimi öğretmenler Fazilet'in "çok yoruluyorum, inanılmaz yoruluyorum. Eve geldiğimde gerçekten pilim bitmiş oluyor" sözleriyle ifade ettiği gibi, işlerinin çok yoğun ve yorucu olduğunu belirttiler. İşlerinin bu kadar yorucu olmasının işin niteliğinden kaynaklandığını ve bu nedenle diğer işlerden ayrıştığını öğretmenler şu sözlerle ifade ettiler.

> Bana öğretmenlik rahat diyorlar ya, diğer mesleklere göre falan, öğretmenlik gerçekten çok yorucu bir şey. Mesela memurlar oturuyorlar, memuriyette bir kişinin yaptığı şeyi, akşama kadar yaptıkları iş belli. Ama öğretmenlik öyle değil. Belli bir süre, ama diyelim sabahtan öğlene kadar diyelim, çok yorucu bir ortam, pilin bitiyor, kendi çocuğunla ilgilenemeyecek duruma geliyorsun. Kendi çocuğunun yüksek sesle konuşmasına tahammülün olmuyor. (Derya)

> Bir devlet memuru sekiz on saat işyerinde kaldıktan sonra eve geldiğinde nasılsa, bir öğretmen iki saat dersten sonra o hale geliyor. Çünkü otuz kırk tane öğrencinin gözleri sizin üzerinizde, sürekli size bakıyor, sizden bir şey bekliyor. Bu insanın onlara bir şey aktarma sorumluluğu olduğunda, ruhsal ve bedensel olarak enerjisini alıyor. Konuşurken, zihninizde başka şeyler düşünüp gözlerinizle farklı işaretler yolluyorsunuz. Yani bütün organlarınız çalışıyor. Başkasının on saatte çalıştığını siz üç dört saatte tükenmiş hale geliyorsunuz. (Evrim)

> Bir derste biz üç sınav yapıyoruz. Benim kırk üç tane öğrencim var, kırküç kâğıt demek bu. Her kâğıda zaman ayırıyorsunuz. Üç dört dakika ayırsanız, ona geri dönüt yazsanız bayağı bir zaman alacak bunu ne zaman yapacaksınız evde yapacaksınız. Dolayısıyla sizin girdiğiniz derse göre, ben sınıf öğretmeniyim, bizim yük bayağı ağır. Her ders için yapmak zorundasınız, düşününce iki yüz kırk kâğıt yapar. Bunların her birini incelemek zorundasınız, sadece sınav bazında düşündüğünüzde. (Güney)

> Derste çok yoğun otuz beş tane öğrencim var, hepsi birbirinden farklı, derse başladığınız zaman bir beş on dakika o dengeyi tutturmanız lazım. Hangi öğrenci geride kaldı, hangi öğrenci ileride onu gözlemleyebiliyorsunuz. O kısımlar zor yani bir kişiye anlatmıyorsunuz. Veya bir evrak üzerinde bir şeyler yapmıyorsunuz. Kırk tane farklı kişilik, ortasını bulup anlatmaya çalışıyorsunuz. (Güven)

Öğretmenliği diğer işlerden ayıran önemli özelliklerden biri çalışma süresinin belirsizliğidir. Aslında tanımlı bir mesai kavramının olmaması, yani çalışma süresinin okulda geçirilen zaman ve girilen derslerle sınırlı olmaması öğretmen emeğinin yoğunlaşmasında önemli bir faktördür. Anlatılarda öğretmenlerin önemli bir kısmı okul dışında pek çok çalışma yaptıklarını ve eve iş götürdüklerini vurgulamışlardır.

> İş ağır. Şimdi otuz saat dersimiz var. Ben haftada altı yüz tane bireyle karşılaşıyorum. Bu bireylere eğitim, öğretim, ahlak bir şeyler vermeye çalışıyoruz. Eve gidiyoruz, bunların yazılı, sözlü, ders hazırlanması filan, yani işi eve götürüyoruz, işimizin yarısı evde. (Fehmi)

> Şimdi şöyle, yoğun bir çalışma. Ama sadece okulda, sınıfta kalmıyor, eve götürüyorsunuz çalışmayı. Düşünün bir insan evde televizyon izliyor, dizi, film izliyor, siz o arada sınav okumakla, soru hazırlamakla geçiriyorsunuz. Yarın bir gün yapacağınız bir etkinliği önceden hazırlamak zorunda kalıyorsunuz. İşinizi eve getiriyorsunuz, ev de bundan dolayı sorun da yaşıyorsunuz. Ailenize zaman ayıramıyorsunuz. Aslında işinizin büyük bir kısmını eve getiriyorsunuz.(Güney)

> Hakkıyla yapıyorsan gerçekten yoğun. İşte öğretmen arkadaş kırk saat derse giriyor. Dersin yanında her dönem üç yazılı yapıyorsun, bu kağıtları okuyorsun, değerlendiriyorsun, not defterine geçiyorsun, bunları okulda bitirme şansın var mı, eve getiriyorsun, ev de bu işleri yapıyorsun, diyorlar ki öğretmenlik öğleye kadar ondan sonra ense kebap.. Ve öğretmenlik gerçekten hem meşakkatli hem de çok sorumluluk isteyen, vicdanen de rahatsız olmayacağın bir şekilde değerlendirme yapman lazım. Ne verdin ne istiyorsun bunun muhasebesini yapmak zorundasın. Rahat bir meslek değil öğretmenlik, bir kere sorumluluğu ağır.(Ezgi)

> Evde yazılıları hazırlıyoruz, değerlendiriyoruz. Performansları, projeleri okuyoruz. Performansların değerlendirme kriterlerini hazırlıyoruz. İsim isim, not not onları giriyoruz. Bir sonraki ders için soru veya kaynak hazırlamamız gerekiyorsa, internet ortamından alıyoruz veya soru bankası filan hazırlıyoruz. (Gamze)

İşteki yoğunlaşmaya yol açan önemli mekanizmalardan bir diğeri de eğitim hizmetlerindeki metalaşmanın bir sonucu olarak ölçme ve değerlendirme sisteminde gerçekleştirilen değişimlerdir. Öğrenci merkezli bir eğitim modeline geçme söylemi ekseninde müfredatta yapılan değişiklikler daha önceki ölçme ve değerlendirme sisteminde bir değişim yapılmasını gerekli kılmıştır. Öğrenci başarısının sınavlarla değerlendirilmesinin yanısıra performanslarının da ölçülmesini gerektiren yeni ölçme ve değerlendirme modeli, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme için daha fazla zaman ayırmalarına neden olmaktadır.

> İş çok yoğun, kesinlikle rahat değil. Şimdi her internet ortamında biliyorsunuz e-okul sistemi filan var. Ayrıca not girişleri var ama sadece bunlar istenmiyor, proje, performans, yeni eğitim yaklaşımının yeni değerlendirme aşamaları var. Bir öğrenciyi neredeyse sekiz kez değerlendiriyorsunuz. Ve bir branş öğretmeni iseniz en az iki yüz öğrenciniz oluyor. Bir de adil olmak zorundasınız. Adaletli bir değerlendirme yapmak istiyorsanız çok dikkatli olmak zorundasınız. Bu bizi çok yoruyor. (Gamze)

> İşin rutini bu bunun dışında bu işin fotokopisi var, bazı teneffüsleri fotokopide geçiriyoruz, bunun dışında performans görevlerini hazırlama, sınav sorularını hazırlama boyutu var, bunların dışında bunların ölçeklerini hazırlama boyutu var. Bunların büyük bölümü eve gelen şeyler. Öğretmenlik sadece o zaman diliminde değil, günün diğer zamanlarında da yapman gereken şeyler. Ayrıca verdiğin ödevlerin kontrolünü bile ders dışında yapmak zorunda kalıyorsun. (Eren)

> …öğretmen hazır olana uymakta çok sıkıntı çekiyor, özellikle ölçme değerlendirme çok sıkıntı yaratıyor. Özellikle proje, performans gibi sınıfta yapılacak işler sınıfta yapılamıyor, devlet bunu görmek istemiyor. Bunlara zaman ayırmak gerekiyor ama zaman yok. Dersler zaman ve mekâna göre hazırlanamıyor. Malzeme yetersiz nasıl öğrenilecek, öğrenilemiyor, öğrenci de başarısız oluyor. (Fatih)

Bunların yanısıra Gülay'ın "…var, görevlerimiz var ama biz onları kâğıt üzerinde yapıyoruz. İşte onları hazırlıyoruz, yapmış gibi gösteriyoruz." sözleriyle vurguladığı gibi TKY için yapılanlar ve diğer doldurulması gereken formlar, her ne kadar kâğıt üzerinde yapılan çalışmalar olsa da öğretmenlerin önemli oranda zaman harcamasına neden olmaktadır.

> Derste hakikaten yoğun, beni şey yormuyor açıkçası o evrak işleri, evde bir saatimi falan ayırıyorum, zaman açısından bir kayıp oluyor. (Güven)
>
> Şimdi şöyle bu elektronik ortamın, bilgisayarların gelişmesiyle bir şeyler arttı. Oda işte bilmem öğrencinin okuduğu kitap bilmem veli takip sistemi, öğrenci devamsızlığı şudur budur. Bunları çok şey yapmıyorum. Bundan ziyade bir çocuk geliyorsa çocuğun bedensel gelişimi, zihinsel gelişimi nasıl çocuğun rehberliğe ihtiyacı var mı, başka nelere ihtiyacı var. Bunun dışında o yaptıklarımız bürokratik işler ve yoruyor bizi ve ben bunları çok lüzumsuz görüyorum. … Ama bürokratik işleri sevmiyorum. O işler bizi kapsamadığı için, bizi aştığı için yapmak istemiyorum. Zorunlu olarak yapıyorum. Ve tiksinti duyarak yapıyorum. (Ege)
>
> Bunun yanında en az yoran şey ders anlatmak, ders anlatmanın dışındaki şeyler çok yoruyor. Başarıyı arttırma çalışmalarımız, anketlerimiz var. Bize o tür, toplantılarımız oluyor, seminerlerimiz oluyor. Her tarafta olabiliyoruz. Yani hani, ben sonuçta evli olmamama rağmen, bir ailem olmamasına rağmen gerçekten de böyle kapanıp çok fazla çalışmak zorunda kalıyorum. Yani çok değil, hiç rahat bir meslek değil.(Gamze)

Gamze'nin "evli olmamama rağmen" sözleriyle vurguladığı gibi evli olan öğretmenlerin ailelerine de zaman ayırması gerektiği için eve götürülen işler kimi zaman aile içinde problemler yaşanmasına neden olmaktadır.

> Evde okul için çalışmak zorunda kalıyorum. Bunun için kendime bilgisayar bile aldım. Sırf okulun işlerini yapabilmek için, hem devamlı not gir şunu gir bunu gir, devamlı yanımda taşıyorum mesela. Çocuk mesela rahat bırakmıyor. Eşim ne diyor bunları okulda yap niye eve iş getiriyorsun diyor. Eve iş getirmemi istemiyor. Böyle zorluklar tabii ki yaşıyorum.(Gülay)
>
> Biraz da evle ilgilen, çocukla ilgilen gibi sıkıntılar oluyor tabi. Ailem, kendi mesleğimden olmadığı için olayı anlayamıyor. Ama onları da işte hoşgörüyle kapatıyoruz.(Ege)
>
> Olmaz mı. Şimdi bir de çocuk var. Ben çocuk yattıktan sonra bire ikiye kadar yazılı okuduğumu bilirim. Eşim de öğretmen onun da sorumlulukları, yapması gereken şeyler var. Ben çocukla ilgileniyorum o notlarını giriyor, yapması gerekenleri yapıyor. O ilgileniyor, ben çalışıyorum. Nöbetleşe yapıyoruz. İnanın başka hiç bir şeye zaman kalmıyor. Öyle çıkalım, bir şeyler yapalım, yapamıyorsunuz. (Güven)

Özellikle toplumsal cinsiyet rolleri dolayısıyla kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre daha yoğun çalıştıkları ifade edilebilir.

> Yapmam gereken şey yoksa, yani zorunlu değilsem hemen çıkarım bir dakika durmam okulda. Çünkü eve gideceğim. Bir sürü iş beni bekliyor. Evde bir sürü sorumluluğum var. Ama işte bu toplantılar yüzünden bazen kalmak zorunda kalıyorum. (…) Hem çalışma yaşamına hem ev yaşamına hapsedilmiş gibi hissettiğim oluyor. Daha doğrusu hep bir koşturmaca var. Oradan çıkıp oraya yetişmeye çalışıyorum. İşte okul işleri çık, ev işleri. Yine evde okul işlerini hallet. (Feray)
>
> Tabi eve çok iş taşıyoruz, ben Türkçe derslerine girdiğimde çok zorluk yaşadım. Evde çok çalıştım, bayram tatilinde bile yazılı okuyacağım diye eve kapandım. Evde de

> sıkıntılar oluyor, çocuklarınıza zaman ayıramıyorsunuz, eşinize zaman ayıramıyorsunuz. Onu yetiştirmek zorundasınız, belli bir süreniz var. Bizim yaptığımız iş keyfi bir iş değil bizim yaptığımız, eve taşıyorsunuz ve zorluğu var bizim işimizin. (Fazilet)

> O yaratabiliyor. Çocuklar birşey sorduğunda şu an bunu yapıyorum dendiğinde neden okulda yapmadın, neden evde yapıyorsun gibi sıkıntılar oluyor. Veya eşim de buna benzer şeyler söylüyor. (Evrim)

Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir kısmının ders zili çalar çalmaz okulu hemen terk ettikleri dikkatleri çekmektedir. Bunun nedenlerinden biri, daha önce vurgulandığı gibi ikili öğretim yapılmasının okulun fiziken kullanımını imkânsız hale getirmesidir. Bununla birlikte öğretmenler, evde yapılacak başka işlerin yanı sıra yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeniyle ek iş yapmaya çalışmaktadır.

> Asıl mevzu şu sizin başka yapmanız gereken işler var. Ekonomik anlamda siz o açığı kapatmak zorundasınız. Onun için kafa yormak zorundasınız. Artık özel ders mi verirsiniz, başka bir yerde kursa mı gidersiniz. Dolayısıyla zil çaldığında okulu terk etmek zorunda kalıyoruz. Kalsak da bize ekonomik anlamda bunu düzeltecek bir düzenle karşı karşıya değiliz. (Güney)

Güney'in vurguladığı bu durum öğretmenlerin daha fazla koşturmasına neden olurken, kendileri ve okul işleri için ayırdıkları zamanın kısalmasına yol açmaktadır. Zamanın kısıtlı olması bazen evrak işlerinin sınıfta ve/veya ders aralarında yapılmasına neden olmaktadır.

> Öğrencilere ödev verip o arada doldurmaya, yapmaya çalışıyorsunuz. Ne doldurduğunuz şeyden ne de yaptığınız dersten hayır geliyor. Yani arada zaman olursa performans daha iyi artar. (Evrim)

Aslında öğretmenliğin son dönemlerde yoğunlaşan bir iş olmadığı öğretmenlerin anlatılarından anlaşılmaktadır. Zira 1980 öncesinde öğretmenliğe başlayanlar, yapılan faaliyetlerin neredeyse bir günün tamamını kapladığını belirtiyorlar.

> İnanır mısınız, bu, öğretmenin çalışmasına bağlı, bana zaman yetmezdi. …zaman yetmezdi şöyle, köyde beş sınıf bir arada o çocuklara fişler hazırlama, birinci sınıfa vereceğiniz fişler, ben fişleri hazırlarken her kelimenin rengini ayrı yapardım dikkat çeksin diye. Öteki fişlerle karıştırırım, sonra keser falan. (…) Gece kalkar sobaya bakardım ben, hadememiz yok, köz kalmış mı diye, çocuklardan nöbetçi yapardık ama çocukların yaptığı iş tam olmaz diye mecburen ben ilgilenirdim. Günlük çalışmalar yetmezdi. (Adil)

Üretim araçlarının bir kısmının üretimi de dâhil olmak üzere okulda pek çok iş olması öğretmenleri yoğun bir çalışmaya itmektedir. Özellikle köylerde bir takım eksiklikler olması nedeniyle gerçekleşen bu faaliyetlerin yanı sıra öğretmenlerin önemli oranda zaman ayırmaları gereken bir başka çalışma, neler yapabileceklerine ilişkin planlama faaliyetleridir.

> O zamanki iş zaten yoğundu. Tek başımıza çalıştığımız yıllarda oldu. Beş sınıfı birden okuttuğumuz için. Planıydı, günlük planıydı, yıllık planıydı, ne öğreteceğini düşün,

> planla, çalış epey zaman alıyordu. Öğretmek için çalışmak zorundaydın. Şimdiki gibi bilgisayardan bir program indireyim, plan indireyim onu uygulayım gibi bir şey yoktu. Herşeyi elle yazmak zorundaydın her şeyi kendin hazırlıyordun. İlkokul programını alıyordun. Öğretmen kendisi çıkarıyordu. Kendin planlıyordun. Şehirde çalışırken dergiler vardı ondan yararlanıyordun. Ama köydeki okullarda öyle bir şey yoktu. Direk ana programdan yararlanıyorduk. (Doğan)

Özellikle planlamanın çok zaman aldığı, görüşmelerde sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak son dönemlerde yaşanan değişimlerle öğretmenlerin işinde yaşanan yoğunlaşmanın geçmiş yıllardaki öğretmenlerin çalışmalarından oldukça farklı olduğu ifade edilmelidir. Daha önce büyük oranda öğretmenlerin görece emek süreci üzerinde hâkimiyetini de anlatan ve kendilerinin uzun dönemli planlamaları çerçevesinde bir yoğunluktan bahsedilebilir. Pek çok öğretmenin anlatılarında da vurguladığı gibi öğretmenin ne kadar yoğun çalışacağı biraz kendisiyle ilgili bir durumdur. Ancak son dönemde yaşanan değişimler ve öğretmen emeği üzerinde artan denetim, öğretmenlerin kendi planlamalarını yapmalarına ve işleri üzerinde düşünmelerine çok fazla olanak tanımamaktadır. Öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken faaliyetlerin çoğunun bilgisayar ortamında, teknik, ölçmeyi ve standartlaştırmayı kolaylaştıracak işler olduğu anlatılardan anlaşılmaktadır.

> Mesleğe başladığımız yıllarda bu kadar toplantı, form doldurma işi yoktu ya da biz fark etmiyorduk. O zamanlar yalnızca öğrencilerle uğraşıyorduk. İşte senede bir iki toplantı olurdu, öğrenci başarısı nasıl arttırılır filan konuşulurdu. Tabi zümre toplantıları da yapardık. Ama işimiz öğrencilerin kendisiydi. Şimdi her şeyle uğraşıyoruz. Yok evdeki eşyası, yok öğrencilerin başka şeyleri bazen sorulmaması gereken sorular oluyor. Onları bile bilgisayara girmek zorundasın. (Feray)

Aslında Feray'ın vurguladığı gibi, öğretmenlerin işlerinde yaşanan yoğunlaşma, eğitimin amaç ve işlevlerindeki değişimle ilgili olduğu kadar öğrencinin nasıl tanımlandığıyla da ilişkilidir. Öğrencinin bir proje, "beşeri sermaye" olarak tanımlanmasıyla birlikte okulda, sınıfta daha önce de yapılan faaliyetler biçim değiştirmeye, başka türlü gerçekleşmeye başlamıştır.

> Bundan on sene öncesiyle bugün arasında dağlar kadar fark var. Bundan on sene önce böyle şeyler yoktu. (...) Biz yine kitaplık oluşturuyorduk ama bunların çoğunu öğrenciler yapıyordu. Kitaplık kolu oluşturuyorduk. Zevkle de yapıyorlardı. Şimdi sen bunları bilgisayarın başına oturup yapıyorsun. Not girme işleri o zamanlar çarşaflar vardı bunları okul idareleri yaparlardı, bunlar da öğretmenlere yüklendi. Öğrenci gözlem dosyaları, sosyal etkinlik, sınav soruları hazırlama filan. Şimdi sınav sorularında çeşitliliği artıracak şekilde sınav soruları hazırlıyoruz. Performans ödevleri eskiden beş altı yedide dönem ödevi olarak vardı ama ilkokulda yoktu. Şimdi orda da performans görevleri var. Bu performans görevlerini hazırlıyorsun, ölçeklerini hazırlıyorsun. Bunların okunmasın filan, iş yükü olabildiğince artmış durumda. (Eren)

Eren'in vurguladığı gibi dışarıda üretilmiş materyaller ve uzmanlık bilgisine bağımlı kalmak, aynı zamanda öğretmenlerin işinde önemli bir yoğunlaşmaya da yol açmaktadır. Öğretmenlerin, işlerinin yoğunluğundan dolayı ve bazen de daha fazla

zaman harcamamak için kılavuz kitaplar aracılığıyla kendilerinden beklenenleri, üzerine çok fazla düşünmeden uygulamaya çalışmaları, bir taraftan teknik anlamda bir yoğunlaşmayı beraberinde getirirken diğer yandan önemli bir vasıf kaybına yol açmaktadır.

Öğretmenlerin hem ekonomik nedenlerle hem de işte yaşanan yoğunlaşma nedeniyle kişisel becerilerini geliştirecek ve çalıştığı alanda kendisini yenileyebilecek zaman ve güce sahip olmadıkları anlatılardan anlaşılmaktadır.

> Daha önce bu bilgisayar kullanımıyla ilgili falan katıldım, gerçi işin gerçeği bunlar biraz formalite geliyor. Öğretmen derse girmenin dışında bir iş verildiği zaman öğretmen onu angarya diye algılıyor diyebilirim. (…) Ona ayrı bir süre harcamak gerektiği için angarya olarak geliyor diyebilirim yani. Saat on üçe kadar zaten okuldayız, okulda uğraşıyoruz şu bu derken yorgunluk oluyor. Sabah da erken kalkıyoruz zaten, altı buçuk gibi. Sonra tekrar onunla uğraştığımız zaman angarya gibi geliyor. (Gökhan)

> Kendimi geliştirmek için çok fazla kitap okumuyorum açıkçası, zaman bulamıyorum, belki istesem bulurum ama bulamıyorum. (Gülay)

Yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin de genellikle teknik becerileri geliştirmeye yönelik bilgisayar kursları, yeni müfredata uygun sınıf yönetimi ya da yeni yönetim süreçlerine ilişkin TKY gibi seminer ve kurslar olduğu görüşmelerden anlaşılmaktadır.

> Zorunlu olarak halkla ilişkiler ve iletişim, TKY vardı, birde stratejik planlama ile ilgili katıldığımız vardı. (Gencay)

> …buraya geldikten sonra bilgisayar kullanımı ilgili bir kurslara gittik. Bunlardan birkaç tane daha gittik. Ama hani bunlardan hangileri yararlı oldu derseniz, bizim adımızı yazmışlardı, drama faydalı oldu. Onun dışında sınıf yönetimi, etik, trafik ve ilk yardım seminerlerine gittik. (Eren)

> …valla bilgisayar konusunda bir şeye katılmıştım. Bir de intel kursuna beni zorla aldılar. Çünkü o intel kursunun şöyle bir şeyi olduğunu fark ettik. Belli bir süre internette kalmak zorunda kalmak zorundasınız (Feride).

Değişen eğitim-öğretim sistemine ayak uydurabilmeleri için çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirilmelerine rağmen, Gülay'ın "Hizmet içi eğitimlere genelde zorunlu oldukça katılıyorum. Gönüllü olarak çok nadir katıldığım olmuştur." sözlerinden de anlaşılabileceği gibi, öğretmenlerin zorunlu olmadıkça bu faaliyetlere katılmadıkları görüşmelerde sık sık ifade edilmiştir. Katılanlar ise bu faaliyetlerin kendilerine çok fazla faydalı olmadığını dile getirmektedirler.

> Birçok hizmet içi eğitime katıldım. Zorunlu olarak ilkyardımından tutun bir sürü hizmet içi eğitime gittiğim oldu. Bunların zaten sertifikalarını alıyoruz. Zaten onları çok fazla şey yapmıyoruz. İşte rehberlik öğretmeniyle birlikte organize ediliyor. Hep birlikte gidiyoruz. Çok da faydası olmuyor.(Gamze)

> Mesela toplam kalite yönetimi semineri aldığımızda orda misyon ve vizyon konusunda yeterli olmayan kişilerin bize bunu verdiğin gördüm. O seminerimiz iki hafta kadar sürdü. İki hafta 20 kişilik grup misyon ve vizyonun ayırtına varabilecek bir duruma dahi gelemedi. Hizmet içi eğitime başvururken ben şunu yapıyorum açıkçası, başvurduğum dönemlerde Yalova'da, Bodrum'da tatil günlerine denk gelebilecek buralarda hizmet içi eğitim varsa bunları yazıyorum. Başka yazmıyorum. (Gencay)

Çalışma İlişkilerinin Dönüşümü: Bir Yabancılaşma Öyküsü

Eğitim hizmetlerinde yaşanan metalaşma sürecine bağlı olarak öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm yabancılaşmayı da beraberinde getirmektedir. İşine, ürününe ve kendisine yabancılaşan öğretmen, çalışma arkadaşlarına da yabancılaşmaktadır. Bu çerçevede öğretmenin diğer okul bileşenleriyle kurduğu ilişkide önemli bir değişim yaşandığından bahsetmek mümkündür.

Öğretmenler Arası İlişkinin Dönüşümü: Rekabetten Yıpratıcı Yarışa

1980 öncesi göreve başlayan ve meslek hayatının bir bölümünü köylerde geçiren öğretmenlerin, büyük oranda yalnız çalışmalarından dolayı meslektaşlarıyla ilişkileri toplantılar, okul ziyaretleri çerçevesinde gerçekleşmektedir.

> Çevre öğretmenleriyle bir işbirliği yapardık. Geliş gidiş yapardık. Planlama, eğitim üzerine konuşurduk. Başka konuştuğumuz da yoktu inanın, sadece eğitim, sadece öğrenci, dert, çevre, yolu yok, bit pire, hastalık dert bunlardı. (Aliyar)

Kentlerde ise okuldaki ilişkiler okul iklimine, yöneticilere göre değişim göstermekle birlikte anlatılarda genellikle dayanışmanın, işbirliğinin olduğuna ilişkin söylemler öne çıkmaktadır.

> Benim arkadaşlarımla ilişkilerimde dayanışma çoktu. Dayanışma güzeldi. Hemen hemen aynı devrede çalışan öğretmenlerle hem plan program açısından hem zümre toplantısı hem zümre olarak çalıştım. (Beyza)

> Dayanışma vardı daha çok. Rekabet değil de, kıskanma değil de, benim iyi bir tarafım varsa arkadaş gelir takdir ederdi, biz paylaşırdık. Bir ders aracı yaparken ben mesela bir arkadaştan yardım isteyebilirdim. O gelir bize yardımcı olurdu. Bir arkadaş bir insana ne kadar yardımcı olabilirse, biz birbirimizden yardım isteyebilirdik. Daha sonraları farklı oldu sanırım. (Defne)

> Dayanışma daha çoktu öyle şeylerimiz yoktu mesela. Bir arkadaşımızın veya benim sınıfım senin sınıfın diye bir şey yoktu. Daha çok yardımlaşma vardı, daha çok birlik vardı. Biz okulla okul arkadaşlarımızla ayda en az bir kez bir arada olurduk. Bir cumartesi ve ya ayda bir kez yemek yerdik. Bu ayda bir sefer olurdu en az. Ya da işte akşamları bir yer ayarlardık. Ailece bir yerlere giderdik eğer özel bir sorunları yoksa okulun yüzde sekseni bir araya gelirdik, evlerde bir araya gelirdik (Dilaver)

> Genelde birbirimizi destekliyorduk. Bir öğretmen bir yere giderse, derslerini aksatmadan öğrencileriyle filan ilgilenirdik. (Doğan)

Rekabetten bahsedilirken de genellikle "tatlı bir rekabet" olarak adlandırılmakta, motive edici yönüne dikkat çekilirken ilişkileri yıpratmadığı vurgulanmaktadır.

> Şimdi ben çalıştığım yerde arkadaşlarımla uyumlu çalıştım hep, mesela zümre arkadaşlarımla hâlâ öyledir, şimdi öğretmenler birbirlerine kıskanç, bizde kıskançlık değil de tatlı bir rekabet diyelim. Eğer benim öğrencim eğer arkadaşımın öğrencisinden daha iyiyse insan kendini daha mutlu hissediyor. Ama mesela şunu da yapıyorduk. Ben şunu yapıyorum sen nasıl yapıyorsun, bilgi alışverişi de yapıyoruz. Zaten zümreye konular aynı işleniyor, şunlar aynı işleniyor. Biz birbirimize yardımcı olarak yapardık. Küçük yerde çalıştığımız yıllarda ben biraz öğretmenlik orda en küçük yerde çalıştığımız zaman orda bir akraba ilişkisi, çünkü başka kimse yok ki, bir akraba ilişkisi gibiydi. Gündüz okulda berabersen, eve gittiğinde yine berabersin. (Derya)

Öğretmenlikteki bağımsız çalışma biçimleri kentlerde de temelde korunmakla birlikte, bir arada olmaya ve artan işbölümüne bağlı olarak kolektif hareket etmenin daha fazla öne çıktığı söylenebilir. Ancak merkezi yönetimin baskın olması ve öğretmenin okuldaki hareket alanını büyük oranda sınırlandırması öğretmenliğin kolektif olarak icra edilmesinin önünde bir takım engeller oluşturmaktadır. Dolayısıyla daha çok kendi planlamasıyla bağımsız çalışan öğretmenin diğer öğretmenlerle ilişkisi yardımlaşma biçiminde yürümekte ve/ veya sosyal ilişkiler ağırlıklı olmaktadır.

1980'lerden 2000'li yıllara doğru genel anlamda toplumsal yapı ve ilişkilerde yaşanan değişimler paralelinde çalışma ilişkilerinde de önemli değişimler yaşandığını vurgulamak gerekir. Bununla birlikte eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında pek çok değişim yaşamasına rağmen genel niteliğini koruduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede meta ilişkilerinin henüz tam anlamıyla yaygınlaşmadığı daha küçük yerleşim birimlerinde ya da çevre okullarda öğretmenler arası dayanışma ve yardımlaşma ilişkisinin daha yaygın olduğu görüşmelerden anlaşılmaktadır.

> Dayanışma var, ilk yaptığım yerde de dayanışma vardı, burada da dayanışma var, okuldaki zümre konusunda şanslıyım biraz, rekabet yaşamadım bir dayanışma var. (…) Evet duyuyorum ama o genelde büyük okullarda filan oluyor sanırım, duyuyorum ama bizde yok. Şu öğretmen iyiymiş ona verelim, bunu duyan diğer öğretmen hırslanıyor ama bizde genelde dayanışma var, o yok. (Göknur)

> Kimi okullarda bunu iyi yaptık, çünkü arkadaşlarda buna yatkındı, kimi okullarda o rekabetçi dediğiniz türden öğretmenler oluyor ve kendi sınıfı daha iyi olsun diye daha az paylaşımda bulunuyor. Fakat biz bu okulda özellikle birbirimize yardım etmeye, birikimlerimizi birbirimizle paylaşmaya çalışıyoruz. Bunu herkesi güçlendireceğine inanıyoruz. (Ferit)

> Ders araları çok iyiydi. Öğretmenler arasında çok sıcak bir ortam vardı. Her anlayıştan öğretmen olmasına rağmen çok iyi bir diyalog yakalayabilmiştik. Bulunduğumuz beldede öğrenciler çok olumsuz davranışlar gösterdikleri için sanki herkes birbirleriyle dayanışmak zorunda gibiydi. Beş altı ay çalıştığım arkadaşlarla hala telefonlaşıyoruz. Farklı yerlerde olmamıza rağmen haberleşiyoruz. (Gencay)

> Yani okuldan okula göre değişiyor ilişkiler. Geçen okulumda, yani genelde zümren daha çok önemli oluyor. Daha çok onunla birlikte hareket ettiğin için onunla daha ilişkili olman gerekiyor. Diğer öğretmenler arasında özellikle bu okulda rekabet olduğunu düşünmüyorum. İnanılmaz bir saygı ve dayanışma var. Birbirlerine destek olma, Ben bunu şöyle yapmak istedim sen nasıl yaparsın gibi, birbirimizi çok desteklediğimiz, yardımcı olduğumuz oluyor. (Gamze)

Gamze'nin de vurguladığı gibi öğretmenlerin dayanışma ilişkisine girebileceği diğer öğretmenler genellikle zümre arkadaşları olmaktadır. Zira mesleki anlamda yardımlaşma ve dayanışma ilişkisi zümre öğretmenleriyle daha kolay kurulabilmektedir. Ancak yukarıdaki anlatıda yer alan zümre öğretmenlerinin dayanışmasına ilişkin yaşananların, merkezî bir okulda çalışan bir öğretmen tarafından farklı bir biçimde deneyimlendiği şu sözlerle dile getirilmektedir.

> Öğretmenlerle ilişkimiz genellikle iyi, çok fazla sorun çıkmıyor. Dayanışma daha çok farklı branştan arkadaşlarla oluyor. Birbirimize yardım ediyoruz. İşte bazen konularla ilgili, hani şu konuyu vermişse Türkçe öğretmeni, o konuyu anlatalım gibi şeyler oluyor. Aynı branşta biraz rekabet oluyor. Bazen işte soruları paylaşmıyor, bilgileri paylaşmıyor, görselleri paylaşmıyor. Herkes daha çok kendi işine bakıyor. Bir de mesela sene başlarında sınıfların paylaşımı konusunda problemler yaşanıyor öğretmenler arasında. İşte sen o sınıfı alacaksın ben bu sınıfı alacağım gibi sorunlar oluyor. (Feray)

Yalnızca merkezî okullarla sınırlı olmayan rekabetin diğer okullarda da yaşandığı, ancak merkezi okullarda metalaşma ve ticarileşmenin artmasına paralel olarak daha görünür olduğu ifade edilebilir. Daha önce "tatlı rekabet" olarak adlandırılan öğretmenler arasındaki rekabete dayalı ilişkilerin bir anda değişime uğradığını ve eski ilişkiler sisteminin bütünüyle değiştiğini söylemek zordur. Ancak soyut emeğin egemenliği arttıkça öğretmen emeğinde köklü bir dönüşüm yaşanmakta ve öğretmenler arası rekabet, bilgi saklama vb. ilişkiler yaygınlaşmaktadır. Öğretmenler arasındaki rekabete dayalı ilişkilerin, anlatılarda ifade edildiği gibi merkezi sınavların yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte "yıpratıcı" niteliği belirginleşmektedir.

> Bu güzel bir rekabet ama bunun tersinde bir rekabet huzursuzluk verici bir rekabette olabiliyordu. Bu tür rekabetler belki arkadaşların kendinde de oluyordu da bunu en çok körükleyen okul müdürüydü. Okul müdürünün sınıflara girme yetkisi vardı. Mesela bazı sınavlara öğrencileri götürürsünüz, oradaki gelen sonuçlarla bir öğretmeni çok yükseklere taşır. Öbürü daha az puan almışsa onu da çok altlara taşırdı. Onur kırıcı davranışlar da vardı. (Beyza)

Merkezi sınavların yaygınlaşmaya başlaması öğrencinin, "sınavlara hazırlamada başarılı olan" öğretmenlere yönelmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla bu yönelimle birlikte toplum içinde, veliler arasında hangi öğretmenin "iyi" ya da "kötü" olduğuna dair adlandırmaya dayalı bir söylem oluşmaktadır.

> Öğretmenler arasında değil de, toplum içinde şu öğretmen iyi, şu daha iyi değil gibi ayrıştırmalar ve değerlendirmeler oluyordu. Gerçi bu her toplumda var. Şehirde de var şu öğretmen iyi şu kötü gibi. (Doğan)

> Ben görüyordum öğretmenlerin arasında rekabet bal gibi de vardı. Öğretmenler yarışıyorlardı. Hatta birbirlerine çelme bile takabilseler takabilirlerdi. Amaç ne? Amaç çocuklara bir şeyler vermekse, ha senin öğrencin olsun ha benim öğrencim olsun bana göre fark etmez, ama o egosunu öne çıkarıyordu. Öğrenci öğrencidir bana göre öyle. Onun sınıfı da olsa benim sınıfım da olsa öğrenci öğrencidir. Öbür öğretmen diyor ki benim öğrencim iyi olsun benim adım ön plana çıksın. İşin kötü tarafı bana karşı yapanlar daima mağlup oldular. Kendi kendine mağlup oldular. (Bedirhan)

Bazı öğretmenler aralarında yaşanan rekabet, kıskançlık gibi ilişkilerin kişisel özelliklerden ya da yaşanılan mekânın doğasından kaynaklandığına dikkat çekmişlerdir. Örneğin büyük şehirde imkânları kısıtlı bir okulda görev yapan Gamze, daha önce çalıştığı bir ilçe okuluyla şu an çalıştığı okulu karşılaştırmakta ve ilçe okulunda yaşanan ilişkileri, öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin yalnızca okul çevresinde şekillenmesiyle açıklamaktadır.

> Şimdi ben o okulda ilçedeydim. Burası merkez okul sonuçta burada oturan insanlar daha güzel yerlerde oturuyorlar ve kendi sosyal hayatları var. Ama orada yapacak fazla bir şey yok. Okul onların bütün dünyası, o yüzden rekabet çok önemli oluyor. Oradaki öğretmen orada oranın kalesi gibi hissediyor kendini. On, onbeş senedir orada olduğu için, yani hayatı orası, sosyalliği orası, mesleği orası, okul onun kalesi O yüzden o kalenin içerisinde görmek istemediği insanlar oluyor. Her şeyi orası olduğu için, sınırlı olduğu için hayatı o yüzden rekabet olduğunu düşünüyorum. İlçelerde rekabet o yüzden daha fazladır. (Gamze)

Diğer yandan iki öğretmen rekabeti cinsiyet faktörüyle ilişkilendirirken, işbirliği ve dayanışmanın önündeki engelin "kadın olmaktan" kaynaklandığına dair ataerkil toplum yapısında hâkim olan bir anlayışı dile getirmektedir.

> Şimdi şöyle söyleyim. Bayanlar arasında daha fazla rekabet var. Mesela şu dalda benim daha iyi olsun sınıf bazında. Onun dışında bizim aramızda bir rekabet ortamı yok.(Ege)

> Bayanların olduğu yerde rekabet ve kıskançlık olur. Maalesef bizim de bayanlar çok kalabalık olduğu için oluyor. Tabi tatlı rekabet ettiğiniz de oluyor, kıskançlık, haset insan da oluyor. Kişilikle de alakalı. Hasetlik kıskançlık ileri seviyede olursa tehlikeli boyutlara ulaşır. Dozunda olursa olumlu olur rekabet. (Fazilet)

Kişilik özelliklerinin, yaşanılan mekânın yarattığı sınırlılıkların ve diğer öznel etkenlerin öğretmenler arasındaki rekabet ilişkisinde önemli etkileri olduğu söylenebilir. Ancak yine Fazilet'in "Arkadaş mesela ders anlatmıştır, çok çok güzel şeyler anlatmıştır, eğer cesaretiniz varsa girer sorarsınız, eğer paylaşacağınız biriyse sorarsınız, paylaşırsınız. Eğer paylaşmayacak biriyse sormazsınız, görüp geçersiniz. Kıskançlıklar oluyor çünkü." Sözleriyle ifade ettiği ilişkinin yine sınav mekanizması

temelinde şekillendiği ve maddi bir temelinin olduğu sözlerinin devamında şöyle ortaya çıkmaktadır:

> Şöyle sevimsiz şeyler oluyor. Mesela birden beşe kadar almış oluyor. Diyelim biz de yarıdan aldık. Onun sınıf seviyesinin başarısı yüksek oluyor. İşte onu sürekli olarak vurgular. "işte bakın benim çocuklarım SBS'de birinci çıkacak" diye, çıkabilir. Bizimki de ikinci üçüncü çıkar ama böyle bir rekabet var. (Fazilet)

> Mesela deneme sınavı yapıyoruz. Orda işte, birinci olan sende mi? Yok seninkiler kaçıncı oldu? Onu ne için soruyor. Karşılaştırma yapmak istiyor. Neden? İster istemez bir rekabet oluyor, karşılaştırma yapıyor. (Gülay)

Benzer biçimde kişilik özelliklerinin kıskançlık, rekabet vb. ilişkilerin gelişmesinde etkili olduğunu, fakat meta ilişkisinin bu ilişkiyi nasıl dönüştürdüğünü matematik öğretmeni olan Faruk'un şu sözlerinde görmek mümkün.

> Öğretmenler de insandır, kendilerine has karakterleri vardır. Biz uyumlu bir zümreyiz. Ben daha iyiyim sen daha iyisin gibi bir şey yok. Ekonomik bir getirisi de yok bu nedenle arkadaşını kırmanın bir anlamı yok. Ama iki matematikçiden biri kurs açıyorsa kime öğrenci gideceği konusunda rekabet başlar. (Faruk)

İlk başlarda yalnızca öğretmenin tanınmasını, bulunduğu yerde saygı görmesini, iyi anılmasını sağlayan ve "başarılı" öğretmenlere adeta bir "ego tatmini" yaşatan bu söylemin ilerleyen yıllarda özellikle merkezi okullarda bir tür eğitim piyasasının oluşmasına paralel olarak özel ders, etüt, dershane biçiminde öğretmene katkı sağladığı ve bunun da öğretmeni, öğretmenliği ve öğretmenler arasındaki ilişkileri büyük ölçüde dönüştürdüğü anlatılarda yer almaktadır. Örneğin merkezi bir okulda çalışan bir öğretmen okullarındaki öğretmenler arası ilişkiyi şu sözlerle ifade etti.

> Daha çok rekabet öne çıkıyor. İlişkilerde hep gizlilik var. Hep en iyisi ben olacağım diye çok ciddi bir rekabet ortamı var. Kendisini çok iyi lanse edip de sınıfta bomboş oturan öğretmenler de var. Ben bunun sorumluluğunu yine ben devlete yüklüyorum. Biraz önce de bahsettim. Bir kere en iyi öğretmen en sevilen, en takdir edilen öğretmen. Öğretmen, "ben en iyi öğretmenim" diye vurgulamaya ihtiyaç duyuyor. Çalışan öğretmeni de başarısıyla çocuk temsil ediyor. Bizde iki tip öğretmen var. Yani sayılı da olsa ikinci grup öğretmen çok az. Kendine güveni çok gelişmiş, ne yaptığını bilen öğretmenler. (Eylül)

Öğretmenlerin rekabete girmelerinin nedenini aynı zamanda "Bir de bilgi saklama konusu var. Yaptıklarını, faaliyetlerini saklıyor. En iyi olma dürtüsünden dolayı bilgisini saklıyor. Rekabet var. Ben en iyiyim." sözleriyle ifade eden Eylül ile aynı okulda çalışan Evrim rekabet ilişkisinin yaşanmasının ve "iyi" öğretmen olmanın neden önemli olduğunu şu sözlerle aktardı:

> Karşıdan bakınca bütün okullarda hep dayanışma var gibi görülür. Burada da aynı şekilde, fakat bir rekabet var, herkes her şeyin en iyisini ben bilirim diye bakıyor. En

> iyisini ben yaparım, benden daha iyi kimse yok diye bir düşünce var. Ne kadar çok öğrencim olursa maddi anlamda bana katkı olur diye bakanlar var. Mesela hafta sonu kurs açılacak sınıf otuz beş kırksa iki parça kurs açıp daha fazla para kazanabilirim diye bakıyor. Mevcut arttıkça özel ders imkânı çok olur. Dershaneye yönlendirme, grup yapma çok olur diye bakılıyor. Reklamı ne kadar çok olursa okul dışında daha fazla özel ders bulurum diye bakıyor. (Evrim)

2000'li yılların başında göreve başlayan ve farklı yerleşim birimlerinde çalışmış olan Güney, eğitimde sınav ve benzeri araçlarla yaratılan ve geliştirilen "rekabetçi" ortamı ve bunun yarattığı insan ilişkilerini kendi deneyimlerinden yola çıkarak gözler önüne seriyor:

> Ben göreve ilk başladığımda köydeydim. [Farklı köylerde] tek öğretmenler arasında bir dayanışma vardı. Biz telefonlaşırdık, şu dersi ne yaparsın, bunu ne yapıyorsun. Şurada takıldık ne yapıyorsun. O dönemde internet yoktu, köylerde bilgisayar yaygın değildi. Şu anda yardımlaşma yok bizim aramızda çünkü neden Güney Bey'in sınıfı seviye tespit sınavında birinci olmuş, öteki üçüncü olmuş. Bu ortam sınıflar arasında öğretmenleri birbirlerine düşman ediyor. Dolayısıyla biz ortak çalışamıyoruz şu an. Ben kendim ortak çalışmak istesem de karşımdaki insan ortak çalışmıyor. Çünkü sınıflar kapalı kutular gibi oldu. Çünkü sayısal olarak SBS'de veya seviye tespit sınavında kim daha iyi yapıyorsa o en başarılı öğretmendir. Dolayısıyla size koz vermek istemiyor. Çünkü ortak çalışırsanız siz de aynı başarıyı alacaksanız. O yüzden gizliyor, hangi testi çözdüğünü de gizliyor, hangi yayını kullandığını da gizliyor. Çünkü yarış var. Bu yarış doğal olarak sizi de etkiliyor. Eskisi gibi biz öğretmenler uzun uzun şu dersi nasıl anlatıyorsun diye birbirimizle konuşmuyoruz, görmedik. (Güney)

Görüşmelerde dikkat çekilen bir başka çatışma, branş ve sınıf öğretmenleri arasında yaşanmaktadır. Güven'in "Branş, sınıf öğretmeni var bir kere, diyalogda da var, dayanışmada da var. Her yerde böyle, ben üç tane okul değiştirdim. İstanbul'da çalıştığım okulda doksana yakın öğretmen, üç bine yakın öğrenci vardı. Orda da branşlar arası bölünme vardı. Genel olarak bir dayanışma yok, gruplar arası dayanışma var diyebiliriz." sözleriyle ifade ettiği karşıtlığın temelde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yetiştirilme sürecinin bütünü üzerinde belirli bir dönem hâkim olmaları nedeniyle öğrencilerinin başarı ya da başarısızlıkları konusunda sorumlu tutulmalarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Asıl ya da Yedek Olmak: Kadrolu ve Ücretli Öğretmen İlişkisi

Öğretmenler arasında yaşanan ilişkilerin boyut değiştirmesine yol açan en önemli gelişmelerden bir diğeri ise eğitimde esnekleştirme politikalarına paralel olarak istihdam biçiminde yaşanan değişimlerdir. Öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olmak üzere farklı biçimlerde istihdam edilmeleri daha önce var olmayan ilişki biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kadrolu olarak görev yapan

öğretmenlerin anlatılarında, geçici bir süre istihdam edilen ücretli öğretmenlerin genellikle "öğretmen" olarak görülmediğine ilişkin vurgular dikkat çekmektedir.

> Okulumuzda genel olarak ücretli öğretmenler öğretmen olarak görülmüyor, başta yadırganıyor, zamanla alışılıyor. Benim için hiç bir problem olmaz, ben ikinci sınıf muamelesi asla yapmam çünkü benim için insandır. Ama ücretli öğretmenlere genel olarak bir ön yargı vardır, onlar öğretmen olarak görülmezler, onlar farklı bir meslek yapıyormuş gibi, hizmetli gibi algılanır ve öyle değer biçilir. Fakat zamanla kendini kabul ettirdikten sonra normal bir ilişki oluşur, okul bittikten sonra gider, dönebiliyorsa ikinci sene tekrar gelir, görevlendirmesini tazeletir ve tekrar aynı ilişkiye devam eder. (Fazilet)

Yukarıdaki anlatıdan da anlaşılabileceği gibi kadrolu öğretmenler kendilerini okulun sahibi, esas unsuru gibi görürken ücretli öğretmenleri her an gidebilecek, kendilerine yardımcı olan, ihtiyaç halinde çağırılan "yedek çalışanlar" olarak tanımlamaktadır. Okul içinde kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında ilişki kurulmasında genellikle sorunlar yaşandığı vurgulanmaktadır. Örneğin Feride, ücretli öğretmenlerin okulda görmezden gelindiğini şu sözlerle ifade etmiştir.

> Ücretli vardı ama gitti mi bilmiyorum. Bir öğretmen doğum iznindeydi onun yerine çalışan vardı. Gitti sanırım. Bir yıl daha gelmişti, bir ücretli öğretmenimiz geldi bir yıl çalıştı gitti. (…) Benim ilişkilerim iyiydi. Hatta giderken şey dedi, hocam beni sizden başka kimse görmedi bu okulda dedi, çok acıydı. Bir de başörtülüydü. Hocam beni hiç görmediler bir tek sen gördün ben sana teşekkür ederim dedi giderken. Gidecek diye, kalıcı değil. (Feride)

Böyle bir durumun yaşanmasında geçici bir süre çalışmanın önemli bir rol oynadığını vurgulamak gerekir. Kimi zaman bir dönem kimi zamansa yalnızca birkaç hafta aynı okulda görev yapan bir öğretmenin diğer öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurması oldukça zordur. Geçici olmanın ücretli öğretmenlerin tavır ve davranışlarına da yansıdığı bazı görüşmelerde ifade edilmektedir.

> Onlar iyiler, başarıları da iyi. Yüksek bir puan almış ama atanamamış. Fakat ne kadar da başarılı olsalar, onlar üç ay sonra yokum diyor mesela veya ikinci dönem yokum diyor. Böyle olunca öğrenci de bunu biliyor. Tam verimli olamıyor. Öğretmen ama tam bir öğretmen gibi değil. Ben nasılsa üç ay sonra yokum. Benim bir sorumluluğum yok. Geleceğim yok, ben istersem çeker giderim. Bana kimse bir disiplin soruşturması falan yok. Öyle olunca kimse beni bağlamaz gibi bir düşünce oluşuyor. (Fehmi)

> Ücretli öğretmen sorumluluğu taşımıyor. Bugüne bakarım yarın ne olacağına bakmıyor. Bugün buradayım yarın yokum diyor. Ücretli öğretmen denetimden muaftır. Ne devlet denetliyor, ne vatandaş denetliyor. Ama vatandaş bunun farkında ücretli öğretmen istemiyor, bu nedenle devlet ücretli öğretmeni kaldırdı, yoksa kaldırmazdı, hepsini o hale getirirdi. (Fatih)

Benzer biçimde Güney, çok kısa süre görev yapan bir öğretmenle iletişim kurmanın zorluğuna dikkat çekerek paylaşımın çok sınırlı olduğuna dikkat çekiyor:

> …ücretli öğretmenler kıyıda köşedeler, söz sahibi değiller, ilişkiye girmezler, hatta şu ders nasıl anlatılacak diye hiçbir fikir sormazlar. Kendilerini ayrı tutuyorlar, biz de çok fazla şey yapamıyoruz. Çünkü bizde de şey var. Sizi mesela üç yıldır tanıyoruz, Ama bizde ücretli öğretmenler anlık değişiyor. Motel gibi oldu. Hani kiralarsınız ya, biri geliyor iki gece kalıyor gidiyor. Şimdi diyeceksiniz ki bu insanla siz ne paylaşabilirsiniz. Biz diyoruz ki ya yeni biri gelmiş, iki ay sonra gitti. Biz böyle görüyoruz, dolayısıyla biz de çok fazla iletişime girmiyoruz. (Güney)

Eren de ücretli öğretmenlerin kendilerini meslek içinde tanımla(ya)madıklarına ve bu anlamda aidiyet hissetmediklerine dikkat çekerek, kendilerini dışarıda tuttuklarını ve çok fazla ilişkiye girmediklerini vurgulamıştır.

> Ücretli öğretmenlerle ilişkimiz, onlar kendilerini o okulun öğretmenleri, hatta öğretmen olarak da hissetmedikleri için genelde tartışmalara şunlara bunlara katılmayan daha çok dinleyen, hele zümrede başka bir öğretme de varsa onun dediklerini yapan, ona karşı çıkamayan bir durumda oluyorlar. Doğal olarak da ilişki biraz limonu tarzda oluyor. Kadrolu öğretmenlerin bakışı da bir kısmının öyle. Masanın en kenarında otururlar. En kötü yerlerde olurlar. Bazısı ona gözüyle bile haddini bildirecek biçimde davranışlara neden oluyor. Dolayısıyla kadrolu öğretmenler arasındaki gibi değil ilişkiler. (Eren)

İstihdam biçiminin güvencesizlik ve geçicilik üzerine kurulu olmasının kısa bir süre istihdam edilen ücretli öğretmenlerin okulda çekingen davranmalarına ve diğer öğretmenlerle iletişime geçmekte ve kendilerini ifade etmekte zorlanmalarına neden olduğunu belirtmek mümkündür.

> Hani onlar ister istemez çoğu zaten ilk defa öğretmenlik yapıyorlar. İster istemez kendileri çekingen oluyorlar, zaten çekingen olan insanlara neden biz farklı davranalım ki. İster istemez kendi kendilerinin kafalarında ben ücretleyim, ne söz hakkım vardır ki diye düşünüyor ve tavır ve davranışlarıyla bunu hissettiriyor. Tabi ki bunu hissediyorum. (Gülay)

> Bizimkiler kendilerini nedense hep şey olarak görüyorlar. Dışarıda kalıyorlar sanki Bilmiyorum, bizde iki tane ücretli var ben zaten bazen şey yapıyorum gençler diyorum sonuçta siz de öğretmensiniz, ücretli olduğunuzu gösteriyorsunuz diyorum. Sohbet etmiyorsunuz, öğretmenlerle diyaloğa girmiyorsunuz diyorum. Hocam niye öyle diyorsunuz diyorlar. Çekiniyorlar. Hakikaten de çekiniyorlar. Belki de öğretmenlerinde, belki farkında değilizdir, bizlerinde onlara farklı.(Güven)

> Bizim onlara karşı olumsuz bir tavrımız yok ama yalnız onlar kendilerini ezik hissediyorlar. Böyle bir sıkıntı var. Hani atanamamış, kadro alamamış öğretmen, biz de şey gözüyle bakıyoruz, zaten ders işlemiyor. O da bir gerçek ders işlemediği, çünkü zaten adam geçici gözüyle bakıyor. Ücretli öğretmenler genelde öğretmenler odasına gelmez kendi aralarında bir grup kuruyorlar, kendi aralarındalar, hiçbir konuda söz sahibi değiller, velileri bile söz sahibi ama onlar değil.(Güney)

Bu ayrışmanın yaşanmasında temel etkenlerden bir başkası da kuşkusuz Eren'in de bahsettiği gibi kadrolu öğretmenlerin tutum ve davranışlarından kaynaklanmaktadır. Aslında bu durum kadrolu öğretmenlerin adeta yanlarındaki yedek işgücü ordusuna tahammülsüzlüğü gibi yorumlanabilir. Fakat daha önce sözleşmeli ve ücretli statüde çalışmış öğretmenler de dâhil olmak üzere kadrolu öğretmenlerin büyük bir

bölümünün istihdam biçimindeki değişimlerden kendi statülerine ilişkin bir kaygı taşımadıkları anlaşılmaktadır.

Kimi okullardaki görüşmelerde ücretli öğretmenlerle kurulan ilişkinin daha çok kadrolu ve deneyimli öğretmenlerin ücretli olarak çalışan öğretmenlere yardım etmeleri biçiminde geliştiği görülmektedir.

> Ücretli öğretmenlerle ilişkimiz gayet iyi. Saygılı. Sosyal ilişkiler gayet iyi. Zaten hani yardım istedikleri zaman yardımcı olamaya çalışıyoruz. Bakıyoruz ki bir şeyde zorlanıyor. Şunu şöyle yapabilirsin, şöyle yapabilirsen daha iyi olur gibi. Sonuçta eğitim sistemini iyi tanımıyorlar. (Gamze)

> Bizim o öğretmenlerle ilişkilerimiz çok iyi biz onlara elimizden geldiğince yardım etmeye çalışıyoruz. Onların daha fazla ek ders almaları konusunda okul yönetimine kimi önerilerimiz olabiliyor. Aslında en az bizim kadar çalışıyorlar, hatta bizden daha çok derse giriyorlar ama bizden daha az ücret alıyorlar. Bu biraz vicdan yaralayıcı bir durum. Belki bundan dolayı tüm arkadaşlar onlara daha fazla ilgi gösteriyorlar, onları korumaya ve yardım etmeye çalışıyorlar diyebilirim.(Ferit)

> Diğer öğretmenler iyi davranıyorlar. Biraz onlar bilmiyormuş gibi davranıyorlar. Şöyle yap canım, şöyle yapsana gibi. Bir sorun yaşadıklarında sorduklarında pişman ediyorlar. Çünkü onlar bilmiyor da öğretiyorlarmış gibi. On yılın üzerinde öğretmen çok olduğu için şöyle yap böyle yap canım gibi şeyler oluyor. O tarz şeyler oluyor. İşte tavsiyede bulunma filan oluyor. Öğretmen arkadaş olarak görüyorlar. Yani üniversite öğrencisi gibi bakmıyorlar ama mesleki olarak yardımcı olmaları gerektiğini düşünüyorlar. (Gönül)

> Ben bunları hiç gözlemlemedim. Bizim kim ücretli kim kadrolu bilmiyorduk bile. Hatta veliler gelip de şu öğretmen ücretli, sözleşmeli şu kadrolu gibi bir ayrım yaparak öğrencilerini o öğretmene yönlendirmek istediklerinde. Okul idaresi o ücretlidir gibi tavırlar değil, kendi aramızda bile bunun konuşmasını yapmıyorduk. Veliler dolayısıyla bilmiyorlardı kim ücretli kim kadrolu. (Gencay)

Ücretli öğretmenlerle ilişkisini daha çok onlara yardımcı olma ve arkadaşlık çerçevesinde kuran öğretmenlerin, büyük oranda üç ya da dört ücretli öğretmenin çalıştığı okullarda görev yaptıkları ve bu durumu daha önceden deneyimledikleri görülmektedir. Oysa merkezi bir okulda çalışan Feray, daha önce çalıştığı okullarda ücretli öğretmenler olmasına rağmen bu konuda fazla bir bilgisi olmadığını belirtmiştir.

> …bu şekilde çalışan öğretmenlerin güvenceleri var mı, nasıl şartlarda çalıştırılıyorlar. Ben açıkçası çok iyi bilmiyorum. Çünkü çok fazla ilgilenmedim. Ama çalıştığım bazı okullarda bu şekilde çalışan öğretmenler oldu. Şu anda yok. (Feray)

Ücretli öğretmenlerin bazıları da yukarıdaki anlatıları destekler nitelikte kadrolu öğretmenlerin kendilerine karşı davranışlarının çoğu zaman olumlu olduğuna dikkat çekmişlerdir. Örneğin "ben giderken korkarak gittim açıkçası, çünkü bana şey demişlerdi. Ücretli öğretmenleri eziyorlar. Birkaç arkadaşım çalışmıştı, onları

ezmişler, dışlamışlar falan." sözleriyle bu işe başlarken oldukça tedirgin olduğunu vurgulayan Gülçin, okulda böyle bir durum yaşamadığını şu sözlerle ifade etmiştir.

> Tam bir meslektaş gibi davranıyorlar. Hatta şey diyorlar yeni nesil çok muhteşem falan diyorlar. Çünkü onlar çoğu şeyi bilmiyorlar. Mesela bilgisayar kullanmayı bilmiyorlar. İşte mesela BEP hazırlıyoruz. Engelli öğrenciler için, hani bilgisayarda falan hazırlanması gerekiyor bazı şeylerin, onlar işte zorlanıyorlar bu konularda. Bizi ezme durumları filan hiç olmadı. Zümremde öyle. İşte bana sorarlar İlkay şunu yapalım mı? Bunu yapalım mı? Diye sorarlar. İşte öğrencilerle sorun olduğunda rehber öğretmen destek oluyor. Sadece müdür biraz şey yapıyor. (Gülçin)

Güzin ise çok fazla sıkıntı yaşamamakla birlikte iletişim kurmakta zorlandığını "Şimdi benim yaşlarımda bir hocamız var onunla gayet iyiyiz. Ama diğer öğretmenler kendi aralarında bir bütün oluşturdukları için aralarına girmek zor oluyor ama yine halimizi hatırımızı soruyorlar, konuşuyoruz" sözleriyle belirtmiştir. Bununla birlikte pek çok farklı okulda ücretli öğretmen olarak çalışmış olan Gültekin, kadroluların yaklaşımlarının her hangi bir olay karşısında hemen değişebildiğini ifade etmiştir.

> Hani oturup çay içerken, insancıl, hümanist her şeyden bahsediyormuş gibi, ama iş ilişkilerine geldiğinde kadrolu öğretmen kadrolu öğretmen olduğunu masaya vurup söylüyor. Mesela ücretli öğretmenim tüm geliri ek ders ücretidir. Kadrolular ücretli öğretmenin ek ders ücretine göz dikiyor. Daha önceden körler ilköğretim okulunda çalışmıştım. Burada ek ders ücretleri yüzde yirmibeş zamlıdır. Ama ücretlilerde bu yoktur. Ben son zamlı alan ücretli öğretmendim. Bana sürekli soruyorlardı. Hocam maaşın ne kadar, ne kadar ücret aldın. Sen de bizim kadar alıyorsun hemen hemen. Benden sonra şikâyet edilmiş ki kadrolu öğretmenlerle aynı işi yapmalarına rağmen almıyorlardı. (Gültekin)

Kadrolu olarak çalışan Ezgi'nin sözleri Gültekin'in ifadelerini doğrular nitelikteydi. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin iletişim kuramamasının nedenlerini çalışma koşullarının eşitsizliğine bağlayan Ezgi, ücretli öğretmenleri daha avantajlı görmektedir.

> Valla çoğunlukla birbirlerine selam bile vermiyorlar. (…) Niye versinler? Biri okumuş, emek vermiş, öbürü de okumuş, emek vermiş ama biri aynı şartlarda geliyor çalışıyor ama öbürü üç gün geliyor bin liraya yakın ücret alıyor. Öbürü sabahtan akşama kadar okulda altıyüz, yediyüz lira ek ders alıyor. Ücretli öğretmen bana göre devletin kaymağını yiyor. (…) Niye eş dost ahbap çavuş ilişkileriyle öğretmen görevlendiriyorsun. Yirmi altıncı maddede her yere diye yazıyorsun, her yere gönderebiliyor musun, hayır kendi mahallende görevlendiriyorsun, ama öbürünü her yere gönderiyorsun. Bu maddeden doğuya batıya, puanına göre her yere gönderiyorsun. Ücretli öğretmeni Yenimahalle'deyse oraya, Elazığ'nın ilçesiyse oraya görevlendiriyorsun. Ama öğretmenlikte böyle bir şey yok. Neden onlara böyle bir hak tanıyorsun. Kendi oturduğu yerde derse girme, ücret alma, SSK'sını yapma hakkı tanıyorsun. Tanıma yani, tanıma. (Ezgi)

Ücretli öğretmenlerin güvencesiz ve geçici olması kimi zaman kadrolu öğretmenlerin olumsuz yaklaşımlar geliştirmelerine neden olsa da, genel olarak hiyerarşik bir ilişkinin yaşanmadığı ifade edilmektedir. Ancak okul yönetimi ve müfettişlerin

öğretmenlerin istihdam biçimine göre davranışlarını değiştirdikleri de anlatılarda yer almaktadır. Bazı görüşmelerde kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında hiyerarşik bir ilişkinin oluştuğuna dikkat çekilmektedir.

> Kesinlikle hiyerarşik bir statü oluşuyor. Tabi arkadaşlarımıza böyle bir şey hissettirmemeye çalışıyoruz. Arkadaşlar başımızın tacı. Onlara nasıl yardımcı olabiliriz diye bir çaba içerisine giriyoruz. Fakat yani onlara bir öğretmen değilmiş gözüyle bakıldığını düşünüyorum. Dışarıdan geliyor ücretli falan, oysa bazen çok nitelikli olanlar geldi ve bu öğretmenler iz de bıraktılar. Tabi kötü anılarla ayrılanlar ve bir daha okulumuza davet edilmeyen öğretmenler de oldu. (Fahri)

Her ne kadar kadrolu öğretmenler genellikle ifadelerinde buna yer vermese de ya da bunun farkında olmasa da böyle bir ilişkinin nesnel koşullardan kaynaklı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Okulda adeta sınıfsal bir ayrışma yaşanmaktadır. Aynı işi yapmalarına rağmen atananlarla atanamayanlar arasındaki kopma, yaşam tarzı, çalışma koşulları ve tahakküm ilişkisiyle önemli bir farklılaşma yaratmaktadır. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin nesnel koşullarının birbirlerinden oldukça farklı olması, işyerindeki nesnel çıkarlarının da farklılaşmasına neden olmaktadır. Göknur'un "gerçekler acıtıyor, benim haklarımla onlarınki bir değil, biz yeni öğretmen geliyor diye sevinirken onlar acaba hangimiz gidecek diye düşünüyor" sözleriyle ifade ettiği gibi, çıkarların ortak olmaması da kimi çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır. Örneğin aynı okulda görev yapan öğretmenlerin istihdam biçimlerine göre yaşadıkları ilişkiyi yorumlamaları büyük bir farklılık gösterebilmektedir. Kadrolu olarak çalışan Ferit, okulda hiyerarşi yaşanıp yaşanmadığına ilişkin olarak "Bunu hiç hissetmedik, en azından bu okulda ben böyle bir şey hissetmedim. Benim yaptığım işin aynısını yapıyor. Doğal olarak bir hiyerarşi kurulması etik de değildir, ahlaki de değildir, hiçbir arkadaşın böyle bir şey yaptığını görmedim." sözlerini kullanırken, aynı okulda ücretli olarak çalışan Gültekin, yaşadıklarını ve hissettiklerini şöyle özetlemektedir.

> Adam yerine koymadıklarını her şekilde alıyorsunuz. Mesela siz kadrolu öğretmen oluyor günaydın demezseniz orda dert oluyor. Hocam insan bir günaydın der falan. Ama kendisi giriyor elini kolunu sallayarak geziyor, sanki okul onun. Yani psikolojik bir baskı oluyor, kadrolunun ücretlilere karşı. Aynı işi yaptığını düşünmüyor. Yeri geldiğinde ben kadroluyum sen ücretlisin diyor. Mesela sene başında üst kattaydım, bir torpilli geldi beni birinci sınıflara alt kata verdiler, bir kadrolu daha geldi bu sefer zemine verdiler, tuvaletin yanına geçtim. Sonra bir kadrolu daha geldi beni bodruma güneş görmeyen bir yere, seminer odasına verdiler. Bir kadrolu daha gelince kooperatif odasında ders vereceksin dediler. Bir kadrolunun gelmesi demek bizim okulda en kötü sınıfa gitmemiz demek. Ücretlinin çalıştığı okullar kadroluların tercih etmediği en kötü, en ezik okular, sınıflar da en kötü sınıflar. Mesela teknik açıdan da bir bilgisayarlı sınıf varsa onu kadroluya verirler. En ağır işleri ücretliler yapar, en fazla ücretliler çalışır ama en aşağı mertebede kabul edilen, en çok ezilen ücretlilerdir. (Gültekin)

Yaşadığı bu durumun diğer öğretmenlerle ilişki kurmasını da engellediğini belirten bu öğretmen, ilişki kurmaktan kaçındığını, çünkü ezilebileceğini düşündüğünü vurgulamaktadır.

> Ben çok katılmıyorum. Kendimi dışında hissediyorum. Samimi olursam kadroluların beni ezeceklerini biliyorum. O yüzden mümkün olduğunca öğretmen odasına gitmiyorum. Öğretmenler odasına çay almak için gidiyorum. Onun dışında gitmiyorum ve kadrolularla çok muhatap olmuyorum. Çünkü geçmişteki deneyimlerle sorun çıkacağını biliyorum. Mesela biri size el şakası yapar, siz ona yaptığınız da problem olur, adamın gücüne gider. Çünkü adam kafasında yazmış bu ücretli. Siz bir tartışma olduğunda susmak orunda kalırsınız.(Gültekin)

Kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında hiyerarşik ilişkinin kurulmasında ücretli öğretmenin istihdamının yerel birimlerce sağlanması dolayısıyla okul yöneticileri bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin ücretli öğretmenlere karşı geliştirdiği davranış biçimleri kadrolu öğretmenlerin yaklaşımlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayabilmektedir.

> Oradaki müdür olsun, müdür yardımcısı olsun orda ki kadrolulara soruyor. Siz olmadığınızda onlara soruyor, nasıl siz bu ücretli öğretmenden memnun kaldınız mı? Evet kalsın, iyi o zaman seneye de başlasın. Ama birkaç kişi olumsuz bir şeyler söylediyse onun öğretmenlik yeteneği hiç önemli değil, kafalarına göre gelsin gelmesin. Yani o yüzden ücretli öğretmenler genelde durumu idare eden, genelde alttan alan insanlar şeklinde oluyor. (Gültekin)

Yöneticiler ve Öğretmenler Arası İlişkiler

Kapitalist emek sürecinde artı değerin yaratılabilmesi ve artırılabilmesi işçilerin denetim altında tutulmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmen emeği de sermaye birikim sürecindeki rolü dolayısıyla devlet tarafından çeşitli biçimlerde denetlenmekte ve bu denetim biçimleri tarihsel olarak değişimler geçirmektedir. Eğitimin yürütüldüğü mekânlar olarak okullarda eğitim hizmetlerinin üretiminin devletin/iktidarın belirlediği sınırlar çerçevesinde yürütülebilmesi için yöneticiler önemli bir işlev görmektedir.

Yönetimin işlevini biri koordinasyonu diğeri disiplini sağlama biçiminde iki eksende tanımlamak mümkündür. Kolektif olarak yürütülen bir faaliyetin belirli ilkeler temelinde yürütülebilmesi için koordinasyonunun sağlanması önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu işlev okullara atanan müdür ve müdür yardımcıları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Ancak müdürlerin işlevi yalnızca koordinasyonu sağlamak değil, aynı zamanda, görevleri yasa, yönetmelik ve merkezi

düzeyde hazırlanmış programla tanımlanmış olan öğretmenlerin görevlerini tanımlı norm ve prosedürlere uygun bir biçimde yerine getirip getirmediklerini denetlemektir.

Son zamanlarda yönetim süreçlerinde yaşanan dönüşümlere paralel olarak yönetici ve öğretmenler arası ilişkilerde önemli değişimler yaşanmış olsa da 1950'lerden günümüze temel ilişki biçiminin korunduğu söylenebilir. Bu yıllarda birkaç öğretmenin çalıştığı köylerde bir öğretmenin müdür olması, okulda yalnızca koordinasyonun sağlanması işlevini görmektedir. Zira bu okullarda müdürün diğer öğretmenler üzerinde kurduğu bir tahakkümden ve disiplin anlayışından söz etmek zordur.

> Şöyle, şimdi mesela ben köylerde, son zamanlarda her iki köyde de bir öğretmen verdiler bana. Düşünüyorum ben o zamanlarda… İlişkilerimiz kasabalardaki, şehirlerdeki okul müdürleriyle hiç uyuşmuyor. İşte ben müdürüm sen öğretmensin gibi ağdalı ilişkiler yoktu. Ben kasabaya gelince gördüm onları, müdür senin üstünde başlı başına bir amir olarak var. Hatta sana hissettirir de bunu. Sene sonunda raporu müdürler de tanzim ediyorlar ya. Bunu ortaya koyuyor. Ben ilçeye gelince gördüm. Köyde öyle bir şey yoktu. Biz öğretmenlerle müdürle birbirimizle dertlerimizi paylaşır ortaya koyar… Dayanışma vardı. Ama ilçeye gelince işler değişti. (Aliyar)

Aliyar'ın bahsettiği gibi kente gelince okuldaki sürecin işleyişinden sorumlu müdürün diğer öğretmenler üzerinde bir denetim işlevinden söz etmek mümkündür. Ancak bu ilişkinin okul iklimi, müdürün ve öğretmenlerin kişisel özellikleriyle de paralel olarak değişim gösterdiği anlatılarda yer almaktadır.

> O her okulda farklıydı. Etlik Ayvalı'da çalışırken dediğiniz gibi hiyerarşi vardı. Mecidiye'de çalışırken ki okul müdürüm öyle değildi. Gerçekten öğretmen, meslektaş yardımlaşarak gidiyordu, ama onun yerine başka bir müdür geldiğinde aynı şeydi. İstisnalardan birçoğu da oradaki makamını daha ezici kullanıyordu. (Beyza)

> Benim için çok fark yoktu ama. Ben şey yapmıyordum. Müdürsen müdürsün ben hiç tınmazdım. Müdür de ona karşılık bana karşı bir yanlışını görmedim. O öyle yapsa bile onu öyle görmedim. Bir öğretmen arkadaş gibi gördüm ben. Onu bir amir olarak görmedim ben. Onun için ben hiçbir şey hissetmedim. Yani ben bu okulda üç tane müdürle çalıştım. Üçünden de ben herhangi bir şey hissetmedim, ben de onlara öyle davrandım, sanki arkadaşımmış gibi davrandım. Ama diğer öğretmenlere tavırlarını görürdüm. Amir gibi, yani alt üst ilişkisi vardı. (Bedirhan)

Kentlerde yönetici-öğretmen ilişkisi görece değişim göstermekle birlikte öğretmenlerin mesleki anlamda güçlü olması bu ilişkinin hiyerarşik bir ilişkiye dönüşmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Görev tanımlarının belirlenmiş olması ve öğretmenler gibi müdürün de görevlerinin hiyerarşik olarak merkezi yönetim tarafından belirlenmesi müdürün öğretmenler üzerinde tahakküm kurmasını büyük oranda engellemektedir.

> Arkadaşlarımla, yöneticilerle ilişkim her zaman iyi olmuştur, hiçbir problemim olmamıştır. Ama benim yöneticilerle aramın iyi olmasının sebebi, bir defa ben titiz bir insanım hiçbir zaman sınıfa geç kalmak istemem. Sınıfa geç kalmak istemediğim gibi elimden geldiği kadarıyla da öğrencilerimi yetiştirmek isterim. Ama bir haksızlık olduğunda da boyun eğen bir öğretmen değilimdir. (Aygül)

> Diğer mesleklerde olduğu gibi olmuyor. Ben planımı yaptıysam, derse de zamanında gittiysem benim için müdürün diğer arkadaşlardan hiçbir farkı yok, çünkü benim bir eksikliğim yok, ben müdüre karşı niye üzüleyim veya onu müdür olarak neden büyük göreyim. Onun görevi idari işler yapmak, benim görevim öğrencileri yetiştirmek. Dersime zamanında gidiyorum, derslere zamanında giriyorum, öğretmen olarak donanımım yeterli bunun dışında müdürü ben diğer öğretmen arkadaşlar gibi görürüm. (Derya)

> Köyde zaten yönetici öğretmen ayrımı fazla yoktu. Yılda bir ya da iki kez teftiş oluyordu. Şehre gelince de idarecilerden fazla bir şey görmedik. Aynı mesleği yapıyoruz ve aynı seviyede olduğumuz için bir şey görmedik. Bir de çoğunluk aynı yaş grubundaydık. Yirmi yılın üzerinde olduğumuz için şunu yapacaksın ya da devlet dairesinde ki gibi şunu şunu yap gibi, öyle bir baskı filan olmadı. (Doğan)

Derya ve Doğan'ın vurguladığı gibi geçmiş yıllarda müdürlük bir kariyer mesleği olarak tanımlanmamakta, adeta öğretmenin mesleki faaliyetlerinin yanı sıra koordinasyon gibi kimi idari görevleri de üstlenmesi anlamına gelmektedir. Zira 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da geçen "meslekte esas öğretmenliktir" ibaresi yalnızca okul değil merkez teşkilatındaki yöneticilik görevinde bulunan tüm yöneticiler için de geçerlidir. Bu yaklaşım eğitim sistemi içinde, özellikle okullarda öğretmenlerin güçlü bir pozisyonda kalmalarına olanak tanımıştır. Hatta kimi öğretmenler "yöneticilik görevlerine daha çok öğretmenlik yapmak istemeyenlerin ya da yap(a)mayanların talip olduklarını (Doğan)" vurgulamaktadır. Ancak kimi okullarda müdürün bulunduğu pozisyondan aldığı gücü kullandığı ve öğretmenler üzerinde baskı ve denetim kurduğu görülmektedir. Örneğin 1980'li yıllarda yaşadığı bir deneyimi bir öğretmen şu sözlerle ifade etmiştir.

> 1980'den sonra imza ile girer imza ile çıkardık. Denetlenirdi o zaman. Giriş saatimizi yazardık, öyle çıkardık. Okul idaresiyle sürtüşme yaşadığım oldu. Mesela eşim rahatsızdı falan, onunla ilgilenmek durumunda kaldığımda bazı olaylar yaşadım. Mesela onlar şimdi çok özel. …On gün rapor aldım. …bir soruşturma geçirdik, tartıştık, şikâyet etmiş beni. On gün mazeretsiz okula gitmeyince meslekten atıyorlardı. Öyle bir soruşturma geçirmiştim o zamanlar. Bir tatsız olaylar yaşadık. Her zaman gül pembe değil hayat. (Defne)

Dilaver, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki mesafenin açılmasının ve müdürün öğretmenlikten giderek uzaklaşmasının okul müdürlerinin odaları ya da kapılarına bakılarak anlaşılabileceğini düşünmektedir:

> Okul yöneticilerimiz bizim dönemimizde daha samimiydi. Şimdi her şey göstermelik olmaya başladı ya, ben seksene kadar Ankara'da çalıştım ben hiçbir yerde müdür odasının çok şatafatlı olanına pek rastlamadım. Mesela ben ilk ses geçirmez kapıyı sadece valinin odasında görmüştüm. Ama şimdi gidiyorsun bütün okullarda kapılar ses

> geçirmez kapılar. Hadi valiye bir anlam verelim, ili yönetiyor. Bir takım sıkıntılar var, dinlenmemesi gereken şeyler var. Okul müdürü ne yapıyor? Farklı bir şey mi yapıyor? Bu hem masraftır hem de bir mesafe koyuyorsun. İşte ister istemez acaba bir şey mi var [diye] kendine bir çeki düzen veriyorsun. Acaba bir şey mi var? Bizim dönemimizde ben de idarecilik yaptım, mesela müdürün odasının kapısı sürekli açıktı. Her şey ortadaydı. Sadece bir evrak dolabı vardı, o kilitli olurdu. İşte orda da soruşturmalar falan olduğu için kilitli olurdu. Bu anlamda kendini yavaş yavaş öğretmenden ayırıyor. (Dilaver)

Aslında hiyerarşik yapılanmaya uygun olarak, üst konumda olanların, daha çok mekânın düzenlenişiyle diğerlerinden ayrıştığını ve bunun büyük oranda bürokratik bir örgütlenmeyi çağrıştırdığını söyleyebiliriz. Ancak şeffaflaşma, bürokratik yapılanma ve ilişkilerin dağıtılması söylemiyle ortaya çıkan yeni yönetsel süreçlerle birlikte okul yöneticiliğinin daha büyük ölçüde "meslek" olarak algılanmasıyla, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki mesafenin giderek açıldığı ve bu çerçevede de müdürlerin odalarının neredeyse sekreterler aracılığıyla girilen yerlere dönüştüğü anlatılarda yer almaktadır.

> Bizim okulda yok ama geçenlerde bir arkadaşımı ziyarete gitmiştim orda gördüm, arkadaşım da anlattı. Müdürün sekreteri var ve öğretmenler müdürle görüşmek istediklerinde sekreterden randevu alıyorlar. Eğer müdür uygun olursa öğretmenlerle görüşüyor. (Feray)

Müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkinin daha önce de vurgulandığı gibi, aslında biraz müdürün kişisel yaklaşımı ve öğretmenlerin tutum alışlarıyla ilişkili olması, okullar arasında farklı uygulamalar yaşanmasına yol açabilmektedir. Geleneksel olarak öğretmenlik rollerini devam ettiren ve okulda güvenceli olmanın, alanına hâkim olmanın ve belirlenmiş görevleri yerine getirmenin verdiği güçle birlikte okul yönetimiyle resmi kurallara uygun bir ilişki kuran, deneyimli öğretmenlerden bahsetmek mümkündür. Ege ve Feride'nin yönetimle kurdukları ilişkiler konusunda altını çizdikleri hususlar, öğretmen-yönetici ilişkilerini resmî sınırlar içinde ve yöneticilerin yetkileri dışında davranmalarına izin vermeyecek biçimde kurmanın mümkün olabildiğini göstermektedir:

> Hiç kötü olmadı, Bunu şeye bağlıyorum, duruma göre davranmamaya. Benim duruşum nettir. Sağlam dururum, haklıysa haklı haksızsa haksız. Odasına girip çıkmam, işim düşmedikçe odasında oturmam, girip çıkmam. Ama samimi konuşurum müdürle de, müdür yardımcılarıyla da. (…) ilköğretimde çok şey değildir. Daha sıcaktır müdür öğretmen ilişkileri, belki bu okulda öyledir. Bir de müdür de iyi idareci, gördüğüm kadarıyla. Kimseyi üzmeden işini halletmeye bakan bir adam. Akıllı bir adam öyle davranır bence. (Feride)

> Hepimizin burada bir hakkı olduğunu, onların benden üstün bir tarafları olmadığını, sadece okul işlerini yürüten kişiler olduğunu düşünüyorum. Müdürle görüştüğümüzde isteklerimizi falan belirtiriz. Arada bir uçurum olmaz. Zaten izin vermem, hakkımı

> ararım. Onlar ne ise, ben de kendimi o düzeyde görürüm. Bir üstünlükleri yok yani. (Ege)

Diğer yandan bürokratik örgüt yapılanmasına uygun olarak herkesin üzerine düşen görevi yerine getirmesi öğretmenleri kişisel birtakım keyfî yaptırımlardan da korumaktadır. Zira belirlenmiş görev tanımları resmî olmayan uygulamaların da önüne geçilmesine olanak tanımaktadır.

> Onlar hiçbir zaman kaba davranmazlar. Ne çok aşırı samimi ne de ters davranmak, ben de belli bir mesafeden davranırım. Bu kişiler idareciyse ben onlara saygı göstermek durumundayım. Velime de diyorum, herkes bürokratik olarak kendinden bir üstündekine saygı göstermek zorunda. İdareci de benden bir üst bir amirse odasına girip çıkarken ona dikkat ederim, konuşmam da öyle olur. Ondan da aynı şekilde karşılığını görürüm. (Evrim)

Bir yandan bürokratik örgüt yapılanması devam ederken, diğer yandan yönetim süreçlerinde, eğitimin finansmanında, sınav uygulamalarında yaşanan değişimler okul yöneticileri ve öğretmenler arası ilişkilerin değişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Geçmiş dönemlerde her ne kadar hiyerarşik bir ilişkiden bahsedilse de, okul bileşenlerinin görevleri ve rolleri merkezi yönetim tarafından belirlenmekte ve bu çerçevede tüm bileşenler, üzerlerine düşen görevi yapmakta, yaşanan sıkıntılar da büyük oranda kişisel uygulamalardan kaynaklanmaktadır. Ancak, devletin özellikle ilköğretimin finansmanından önemli ölçüde vazgeçmesi, merkezi sınavlarla birlikte okullar arasında rekabet ve sıralamanın oluşması, ilçe ve il düzeyinde okul müdürleri üzerinde bu sürecin yönetimine ilişkin baskılar oluşması okul yönetim anlayışında önemli bir değişime yol açmaktadır. Günümüzde yasal olarak henüz böyle bir gelişme yaşanmamış olmakla birlikte, kimi düzenlemeler ve uygulamalarla okullar adeta kendi kendilerine yeten işletmeler gibi yönetilmeye çalışılmakta ve bu sürecin sorumluluğu müdürlere bırakılmaktadır. Dolayısıyla okulun etkili ve verimli bir biçimde işleyebilmesi, diğer okullarla rekabet edebilmesi için müdürlerin öğretmenlerden bir takım beklentileri olabilmekte, her ne kadar resmî yaptırımlar olmasa da gayri resmî yaptırımlar uygulayabilmektedir.

> Şimdi ortada yine bir para var. Okulun bir bütçesi oluşturuluyor. Müdür farkında olmadan kendisini patron gibi görmeye başlıyor. Çünkü para topluyor, faturaları yatırıyor, faturalar bazen kabarık geliyor, doğalgaz, fazla harcanıyor, okulda kırılan dökülen oluyor, bu sefer size kızıyor. İşte öğrencilere öğretmiyorsunuz, da ortalığı döküyor. Sanki bir fabrikadaki bir patron gibi size müdahalede bulunuyor. Maaşınızı vermiyor ama okuldaki o parasal ilişki sizin müdürle olan ilişkinize yansıyor. Siz onu eğitim öğretim ortamında size vizyon katacak, eğitim öğretimi kolaylaştıracak bir arkadaş gibi görmüyorsunuz, müdür de sizi öyle görmüyor artık. Müdür şöyle görüyor: Faturaları yatırabilmek için, eksiklikleri görebilmek için Güney Bey'in sınıfından para gelir Sorun çıkarmayacağınızı bildiği zaman size karşı bir şeyi olmaz. Bir de SBS'lerde başarı olacak. Yani dersi nasıl yaptığınız çok önemli değil. (Güney)

Okulun ismini duyuran, diğer okullar içinde öne çıkmasını sağlayan öğretmenlerin okul yönetimi nezdinde "iyi öğretmen" olarak lanse edildiğini vurgulayan Eylül, bu durumu şu sözlerle anlatmaktadır:

> Sosyal faaliyetlerde ismi göründüğü için, sitelerde çok güzel görüntüler olsun, öğretmenler şunu yapmış, kermes yapmış, yardım etmiş veya ağaç dikmiş bu tür konuları ön plana çıkararak bir arada şovmen olmak öne çıkarılıyor. En iyi müdür benim, en iyi muavin benim, en iyi okul bizim okul gibi öne çıkarılıyor. En iyi okul tercih ediliyor. Başarı çıtası yüksekse, performans projeden yola çıkarak başarı ortalamaları yüksek tutuluyor. Yani A okulunda normal değerlendirme yapılıyor, B okulunda ortalama yüksek ama içi kof. Bunu zamanla bu okulda yetişmiş öğrencilerden de duymak mümkün. (Eylül)

Okulun finansmanının sağlanması, başarısının artırılması ve sıralamaya girmesi çerçevesinde okul yönetiminin öğretmenlerden çeşitli beklentilerinin olması dolayısıyla bu beklentileri bir şekilde yerine getiren öğretmenler sınıf seçebilme, öğrencileri ayarlayabilme, izin durumu gibi çeşitli biçimlerde ödüllendirilirken, beklentileri yerine getir(e)meyen öğretmenler çeşitli zorluklarla karşılaşmakta, hatta görev yerleri değişebilmektedir.

> İşte sene sonunda karşılaştırma yapıyor. Öyle bir sınıf var ki altı, yediyüz lira topladık, öyle bir sınıf var ki altmış lira toplayamadık. Bu durumda şey düşünüyorum Acaba belki de öğretmenin başarısını da buna göre değerlendiriyor olabilir. (Gülay)

> İşte idare tutuyor iyi öğrencileri bir öğretmene veriyor. İşte veliler talep ediyorsa, hani böyle albenisi daha fazlaysa filan. Diğer yandan öbür öğretmene daha böyle ortalaması düşükler filan geliyor. O zaman ne oluyor o öğretmen başarısız. İşte sonra branş öğretmeni o sınıfları almaya çalışıyor. Öyle devam edip gidiyor. (…) Ya işte dediğim gibi sınıfların seçilmesinden programların düzenlenmesine kadar idareyle işiniz oluyor. Bu sefer onlarda size zorluk çıkarabiliyor. Mecburen bu şeyleri yaşamamak için sizde ne yapıyorsunuz. Onların dediklerini yapıyorsunuz. (Feray)

Ancak okulda yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkide en büyük değişim istihdam biçimi dolayısıyla yaşanmaktadır. Yöneticiler ve ücretli öğretmenler arasında kurulan ilişkinin temel belirleyeni işçi-işveren ilişkisinin yaşanmasıdır. Okul yöneticisinin ücretli öğretmenin istihdamında söz sahibi olması öğretmenin hiçbir biçimde okul yönetimine karşı bir eylem ve etkinlikte bulunamamasına yol açmaktadır.

> Yöneticilerle aramızdaki ilişki patron işçi ilişkisi gibi, yani öğretmen-öğretmen ilişkisi değil. Adamın haksızlık yaptığını bile bile, "evet, tabii" demek zorunda kalıyorsunuz. O da sizin işinizin iki dudağı arasında olduğunu bildiği için, geliyor sizi eziyor. Şunu şöyle yapacaksın diyor. Kadrolu öğretmene yaptıramadığı işi size yaptırmaya çalışıyor. (Gültekin)

> Müdür beğenmezse çıkarıyor. Müdür patronunuz oluyor. Gerçekten patron kesiliyorlar. Ben bunu en son yaptığım ücretli öğretmenlikte gördüm. Bize resmen şey dedi, beğenmezsek çıkartırız dedi. (Gülseren)

Yapılan görüşmelerde ücretli öğretmenlerin diğer öğretmenlerle ilişkilerinde çok fazla sıkıntı yaşanmadığı belirtilmiş olsa da, okul yönetiminin ücretli öğretmenlere çok farklı davrandığı, istediği işlere yönlendirdiği, öğretmenler arasında büyük ayrımcılık yaptığı vurgulanmaktadır.

> Sınıfla bir sıkıntı yaşadığınız zaman, belki diğer öğretmenler için de öyledir bilmiyorum da, işte sanki sınıf idare edemiyormuşsunuz gibi filan davranıyor. Onun dışında diğer öğretmenler çok yardımcı olmaya çalışıyorlar. Rehber öğretmen, sınıf öğretmenleri yardımcı oluyor. (Gülçin)

> Ben normalde sene başında üçüncü sınıfların öğretmeniydim. Çok problemli, sorunlu bir sınıftı bu. Tam ilişkiyi tutturdum, öğrencilerle sıcak ilişkim başladı. Tam öğretme öğrenme sürecini dengeye oturtmuşken kadrolu bir öğretmen geldi. Tabi bu bir savcının karısıydı. Torpille geldiğini herkes biliyordu. İlk geldiği gün bana dediler ki senin sınıfın değişti. Seni birlere vereceğiz. Hâlbuki ücretli öğretmen birinci sınıfa okuma yazma için asla verilmez. Bana dediler sınıfın değişti. Ben yukarı çıktım itiraz ettim. Benim tecrübesiz olduğumu söylüyorsunuz ama beni kritik olan bir sınıfa okuma yazma açısından bir sınıfa veriyorsunuz. Tam ben üçüncü sınıfı tam rayına oturtmuşken bu sınıfı benden alıyorsunuz ama bu okul için, sınıf için faydalı olacağını düşünmüyorum dedim. Diğer taraftan müdür kadrolu öğretmene teklif etti, hocam dedi birinci sınıfa sizi alalım. Öğretmen de sorunlu bir sınıfı yola getirmiş, o daha verimli olur dedi. O öğretmen hoca, hocam ben kadrolu öğretmenim dedi. (Gültekin)

Diğer yandan, bazı okul müdürlerinin, ücretli öğretmenlerden diğer öğretmenlerle ilgili bilgi getirmek gibi ahlaki olmayan kimi davranışlar içine girmelerini beklediği anlatılarda yer almıştır.

> İşte hoca hanım memnun musunuz? Falan filan diyor ama ilk başta fark ettiğim şey öğretmenler odasından dedikodu getirmemi bekliyordu. Çok komik bir şey ama. Orda ne oluyor, ne bitiyor, kim kurallara aykırı davranıyor, kim derse beş Dakka geç gidiyor. Çaktırmadan soruyor. Sormuyor da işte bazı öğretmenler vardır, derse geç gider falan diye laf almaya çalışıyor. Ben de ona dedim: Hocam beni kimse ilgilendirmez, zil çalar dersime giderim, zil çalar öğretmenler odasına geçerim, ben ne yapmam gerektiğini biliyorum dedim. Zaten öğretmenlik çıkışlıyım dedim, ne yapmam gerektiğini biliyorum dedim. (Gülçin)

Yöneticilerin öğretmenlerle ilişkisinde dünya görüşünün önemli bir etki yarattığı da anlatılarda yer almaktadır. Aynı dünya görüşünü paylaşan ya da aynı sendikaya üye olan öğretmenler gibi okul yöneticileri de benzer görüşteki öğretmenlerle daha yakın ilişki kurabilmektedir.

> Okul yönetimleriyle olumlu elektrik yakalayabiliyorsunuz, onlarla ilişkileriniz iyi oluyor. Ben özellikle de bunu şuna bağlıyorum. Paylaşabilecek şeyler varsa olumlu yaklaşım görüyorsunuz. Ama paylaşabilecek şeyleriniz yoksa, sendikal anlayış ideolojik yaklaşım. … Ama son çalıştığım yerde okulda müdürle aynı ideolojiden, sendikadan olmadığım için onlara daha farklı davranıyor. Yani benim [daha önce] okul yöneticimle yaptığımı şu anda okulda kendine yakın öğretmenlerle yapıyor. (Gencay)

Okul yöneticilerinin aslında henüz yasal olarak uygulamaya geçmemiş olan ama merkezi sınavlar, okul seçme ve bağış mekanizmasıyla fiilen işleyen performans değerlendirme sisteminin işlemesinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Özellikle

merkezi okullardaki müdürler okullarının dereceye girebilmesi için öğretmenler üzerinde çeşitli baskı mekanizmaları oluşturmaktadır. Bu durum, kimi zaman derslere girmek biçiminde doğrudan denetimi de içeren ama çoğu zaman disipline etmeye dayalı pek çok denetim mekanizmasının birlikte işlediği bir süreç olarak yaşanmaktadır.

Öğretmenliğin Tanımlayıcı Öğeleri ve Dönüşümü

Toplumsal yaşamın farklı alanları gibi eğitim alanının da sermaye birikim sürecine dâhil edilmeye çalışılması ve emek gücünün yeniden üretim sürecinde yaşanan değişimler eğitime yüklenen anlam ve değer ile birlikte, öğretmenliğin de değişip dönüşmesine yol açmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin öğretmenliğe yükledikleri anlam ve değerle ilgili anlatıları, farklı tarihsel dönemlerde toplumun öğretmenliğe yüklediği anlam ve değere ilişkin bir fikir verirken, aynı zamanda öğretmenliğin tanımlayıcı öğelerinin tarihsel süreçte nasıl bir değişim geçirdiğini anlamamıza da olanak sağlamaktadır.

Türkiye'de Öğretmenliğe Yüklenen Anlam ve Değer

Öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamların çoğu zaman toplumda öğretmenlik mesleğine atfedilen özellikler çerçevesinde şekillendiği, eğitime ve bu sürecin temel aktörleri olan öğretmenlere yüklenen işlevin bu anlamın inşasında önemli bir rol oynadığı görüşmelerden anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenliğe yüklenen anlam çerçevesinde şekillenen "iyi öğretmen" tanımı, değişen toplumsal ilişkilere göre tarihsel süreçte resmi söylemle ilişkili bir biçimde sürekli olarak dönüşmektedir. Toplumda çeşitli dönemlerde egemen olan "iyi öğretmen" tanımının ve öğretmenliğe yüklenen anlamın öğretmenler arası, öğretmen ve toplum ya da öğretmen ve devlet arasında yaşanan çatışma, çelişki ve uzlaşmalar ekseninde içerik ve biçim kazandığı ifade edilebilir.

Görüşmelerde genel anlamda eğitimin ve daha özel olarak öğretmenlerin birey ve toplum için önemine dikkat çekilirken, kimi zaman bireyi kimi zaman toplumu merkeze alan değerlendirmeler yapılmaktadır. Toplumu merkeze alan değerlendirmelerde eğitimin, öğretmenin ve öğretmenliğin toplumsal gelişme, modernleşme ve kalkınma sürecindeki rolüne dikkat çekilirken, "toplumu yüklenmek", "kalkındırmak", "geliştirmek", "ilerletmek" temaları öne çıkmakta,

öğretmenlerle ilişkili olarak ise "hizmet", "fedakarlık", "kutsallık", "idealizm" kavramları vurgulanmaktadır. Bireyi merkeze alan değerlendirmelerde ise "meslek kazandırma"nın yanı sıra yetiştirilmek istenen öğrenci tipolojisine ilişkin olarak "iyi insan", "ahlaklı, dürüst bireyler", "sorumluluk alan", "ülkesine faydalı", "milliyetçi", "eleştirel", "soran", "sorgulayan", "topluma yararlı" gibi özellikler ifade edilmekte ve bu süreçte eğitimin ve öğretmenlerin oynadığı role dikkat çekilmektedir. Elbette her ikisinin birbiriyle ilişkili olduğunu, "iyi" birey yetiştirmenin "iyi" toplum demek olduğunun vurgulandığını da belirtmek gerekir.

Eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlam çerçevesinde öne çıkan temaların ve kavramların, bu kavramlara yüklenen anlamların tarihsel süreçte ve toplumsal koşullar çerçevesinde değişim geçirdiği aşikârdır. Ayrıca öğretmenlerin içinde yer aldığı öznel koşullar ve deneyimleri bu anlamın şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla belirli temalar ekseninde yapılacak bir değerlendirmenin tarihselliği içinde ele alınması gerektiği gibi, toplumsal koşullar ve öznel deneyimleri de içermesi gerekir. Böyle bir yaklaşımla, 1950 yılından itibaren farklı zaman kesitlerinde görev yapmış öğretmenlerin eğitime ve mesleklerine yükledikleri anlamları, hissettikleri sorumlulukları anlamaya çalışarak, bu anlamların tarihsel süreçte nasıl bir değişim geçirdiğini ortaya koymak istedim.

İlk dönem öğretmenlerin anlatılarında öne çıkan önemli noktalardan birisi öğretmenliğin de tıpkı diğer meslekler gibi bireyin geçinmek için yaptığı bir iş olduğunun hiç dikkate alınmamasıdır. Hatta mesleğin böyle bir tanımlamasından büyük oranda kaçınılmakta, öğretmenliğe bir iş olmasının ötesinde pek çok toplumsal anlam yüklenmektedir. Politik yaklaşımın, kişisel değerlerin, öznel koşulların öğretmenliğe yüklenen anlamın inşasında rol oynaması kaçınılmazdır. Ancak bu dönemde öğretmenliğin büyük ölçüde Adil'in " …öyle bir ideal verilmiş ki hizmet etme, hizmet başta geliyor." ve Adalet'in "…toplumu yüklenmiş götüren insanlar derim öğretmenlere ve götürecek insanlar" sözleriyle vurguladığı gibi, öğretmenlerin adeta topluma "adanmış entelektüeller" olarak tarif edildiği görülmektedir. Bu dönemlerde öğretmenliğe yüklenen anlamı Arif, şu başlıklar altında sıralamaktadır:

> Öğretmenler bir kez yeni bir toplum yetiştirmek için öncülük ediyor. İki, yetişmiş olan o yetişecek kuşağın önünde engel teşkil eden bir grup da var. Sen onlarla bir yandan mücadele ediyorsun, bir yandan bunu yetiştirmeye çalışıyorsun. Diğer taraftan öğrettiğini, eğitimi üretime dönüştürmek istiyorsun. Kardeşim tavukçuluk yapacaksın ama en iyi cins tavuklar var, hayvancılık yapacaksın en iyi hayvanlar var, meyvecilik yapacaksan buna öncülük yapıyorsun. (Arif)

Diğer yandan bu dönemde öğretmenliğe yüklenen anlamın ve dolayısıyla öğretmenlere biçilen misyonun bir öğretmenin altından kalkamayacağı kadar ağır olduğu kimi anlatılarda öne çıkmaktadır.

> İşte diyorum ya bizi yetiştiren eğitim, halk için yetiştirmiş hakikaten. Öyle bir güç var ki köy içerisinde sen teksin. Sağlığı ile halkın kalkınmasıyla, kültürüyle okuryazarlık yapılmasıyla sen sorumlusun hatta yol yapımıyla, temizliğiyle sen sorumlusun sanki. Böyle bir yük var üzerinde. Bu yükün altında eziliyor öğretmen inanın. (Aliyar)

Bu dönemde öğretmenlik tanımına ve öğretmenliğe yüklenen anlama ilişkin olarak en fazla öne çıkan kavramların "idealist" ve "fedakâr" olmayla ilişkili olduğu belirtilebilir. Özellikle öğretmenlik mesleğinin ideolojisine yön veren idealist yaklaşımın temellerini cumhuriyet öncesine kadar götürmek mümkünse de, Cumhuriyetin kuruluş yıllarında öğretmenlerin her türlü fedakârlığa katlanarak vatan ve millet için çalışmalarına ilişkin vurgularda görmek mümkündür. Bu dönemde hem Atatürk'ün çeşitli yerlerde yaptığı konuşmalarda hem de resmi söylemlerde öğretmenler "vatanın kurtarıcısı" olarak tanımlanmış, ancak bu işlevi yerine getirirken de fedakâr ve idealist olmaları beklenmiştir. Öğretmenliği tanımlayan meslek ideolojisi bu anlamda vatan ve millet için fedakârca görev yapmaktır. Sonraki yıllarda da bu söylemin öğretmen kimliğinin oluşumunda ve yüklenen anlamın şekillenmesinde önemli bir yer tuttuğunu vurgulamak gerekir. Dönemin edebiyat eserlerinde de öğretmenler, gittikleri köylerde her türlü fedakârlığa göğüs gererek toplumun cumhuriyet değerleriyle donatılması, modern yaşam tarzının halka kazandırılması için çalışan ve bunu halk için gerçekleştiren misyonerler olarak ele alınmıştır.[18] Görüşmelerde öğretmenlik, maddi yönü hiç düşünülmeden girilecek, adeta topluma adanmış bir şekilde görev yapılacak bir meslek olarak idealist bir yaklaşımla tanımlanmaktadır. Bu dönem öğretmenlerin neredeyse tamamı öğretmenliğin idealist olanlarca seçilmesi gerektiğini, çünkü böyle yaklaşmayanların bu mesleği yapamayacağını ve mutlu olamayacağını belirtmektedirler. Örneğin Adalet, öğretmen olarak köye giderken taşıdıkları idealist yaklaşımı "Hedefimiz köylüyü okutmak, köylüye faydalı olmak, köylüyü kalkındırmak, (…) ama hedefimiz buydu, şimdiki gibi başka şeyler düşünemiyorduk. Şehirden birisinin gözü şehirde olur, bizim öyle bir şeyimiz yoktu. Köylü kızlarına, köylü çocuklarına faydalı olacağız, hep bunun üzerine kurulu" sözleriyle ifade etmektedir.

[18]Bu eserlerden bazıları için bakınız "Çalıkuşu" (Güntekin, 1922), "Yeşil Gece" (Güntekin, 1928), "Bizim Köy" (Makal, 1950).

Öğretmenlerin fedakârca çalışmalarına ilişkin oluşturulan söylem ile bir fabrikada çalışan işçinin toplumsal amaçlar için çalıştığına inanması nedeniyle çok daha düşük ücretlere razı olması arasında bir benzerlik kurulabilir. Devlet tarafından istihdam edilen, düşük ücretlerle çalışan öğretmenlerin bu duruma isyan etmeksizin "mesleki tatmin" yaşadıkları toplum içinde oluşmuş yaygın bir mittir. Ancak yaşam koşullarına ilişkin anlatılarda da görülebileceği gibi yaşanan durum, tamamıyla resmi söylem ekseninde oluşan egemen yaklaşımın ortaya koyduğu gibi değildir. Buna rağmen, özellikle bu dönem öğretmenlerin anlatılarında "topluma adanmışlık" vurgusunun öne çıktığını belirtmek gerekir. Burada vurgulanması gereken önemli noktalardan bir diğeri de geçmişin bugünden okunması, yani atfedilen anlamın bugüne bakılarak ve bugünün koşullarıyla değerlendirilmesidir. Bu anlamda, döneme ilişkin sonradan oluşturulmuş, abartılı bir "iyi" öğretmen tanımından da bahsetmek olasıdır.

Modernleşmenin Misyoneri Olarak Öğretmen

1950'li yıllarda göreve başlayan öğretmenlerin çalıştıkları döneme ilişkin anlatılarında toplumsal değişim, eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlamın inşasında merkezi bir konum işgal etmekte ve bu çerçevede yapılan tanımlamalar da büyük oranda modernleşmeye, kalkınmaya, değişime referansla şekillenmektedir.

Öğretmenliğe yüklenen anlamın toplumsal işlev çerçevesinde öne çıktığı görüşmelerde "köyü kalkındırma", "köye örnek olma", "hizmet etme", "iyi vatandaş yetiştirme" gibi kavramlar daha fazla kullanılmaktadır. Eğitime yüklenen anlamların ve eğitimden beklentilerin de bu çerçevede şekillendiği görülmektedir. Eğitim adeta okulda gerçekleştirilen bir faaliyet olmasının ötesinde, genel anlamda toplumun eğitilmesi, modernleştirilmesi, kalkındırılması, üretimin artırılması çerçevesinde tanımlanırken, eğitimle önemli bir toplumsal değişim yaratılabileceği vurgusu öne çıkmaktadır. Bu değişimin gerçekleştirilmesi sürecinde bir misyoner olarak görev alacak kişi ise köy içinde bir tür doğal lider konumuna gelen öğretmendir.

> Okuldaki çocuklar dâhil ama o köy enstitüsü mezunu öğretmenler aynı zamanda köyün lideri, toplum önderi. Hakikaten öyle çalışıldı o yıllarda. Gece gündüz köylülerle berabersin, şimdiki gibi köyü terk edemiyorsun. Haddin olmayarak onların yol göstericisisin. Herkes öğretmene danışır, tarım konusunda, bilmem ne konusunda, köyün suyu gelecek, öğretmen sanki böyle yasal olarak tayin edilmemiş de, köye bir lider gelmiş köylü de ona uyuyor gibi bir hava vardı o yıllarda, çok zor bunu anlatması. (Adem)

Anlatılarda "köyün kalkınması" kavramının çok sık tekrarlandığı ve öğretmenliğe yüklenen anlamın da bu eksende şekillendiği görülmektedir. Kalkınma kavramı kimi zaman farklı anlamlara gelebilecek biçimde kullanılmakta, bir yönüyle modern yaşam tarzının ve değerlerin köylüye kazandırılması anlamına gelmektedir.

> …öğretmen diyor ki kardeşim bu evin penceresi küçük bunu biraz büyüt. Tabi bunu değiştirmek kolay olmuyor. İşte tuvalet yok. İşte kimisi dere içlerine gidiyor, kimisi ahırda yapıyor, pis kokuyor. İşte şurada bir çukur eş tuvalet yap diyorsun. Buna öncü oluyorsun. (Arif)

> Ayrıca köylerde eskiden sağlık bakımında bakım azdı, daha doğrusu temizlik azdı, çocuklarda bit görüyordum. Bu kontrolden sonra velilerle topluca mücadeleye başladık. Yani bir çamaşır günü ilan ettik, bir makine geldi, ona (...) makinası mı deniyor, büyük makine, çamaşırlar içine atılıyor falan, onlarla bir de ilaç o zaman DDT, ilaç vererek kökünü kesmeye çalıştık bitin, işte ellerini yıkamayı her yemekten sonra, ellerini yağlı şekilde bulundurmamalarını sağladık (Adil)

Kalkınma, aynı zamanda geleneksel değerlerle birlikte dini bir takım değer ve uygulamaların egemen olduğu bir topluma laik değerlerin kazandırılması anlamına gelmektedir. Zira bu dönemlerde "cehalet içinde olan" ve "inançları sömürülen" köylülerin bu durumdan kurtarılması, aydınlatılması hedeflenmektedir.

> Şu eğitim bir defa kültürü benimsetmek, yani okumayı artırmak, bilgiyi ön planda tutmak. Bilim çok önemliydi burada. Hurafelerden toplumu arındırmak vardı. Hem okullarda öğrencileri hem de çevre halkını hurafelerden gelişi güzel inançlardan bertaraf etmeyi en büyük görev sayıyorduk ben şahsen öyleydim. (Aliyar)

Diğer yandan köy kalkınması, yalnızca modern yaşam tarzının köylülere kazandırılması anlamına gelmemekte, aynı zamanda üretimin de modern bir şekilde gerçekleştirilmesi, verimin artırılması, daha fazla ürün elde edilebilmesi için öğretmenlerin köylülere örnek olması anlamına gelmektedir.

> …toplumu toplumsal olarak kalkındırmak, sadece okuma yazma değil, örneğin yüzde seksen köyde olduğuna göre konut sorunu var, pencereler küçük, hava alamıyor. Tuvalet yok, ilkel bir tarımla, karasabanla tarlaları sürüyor. İneği besliyor, yüz yüzeli gram süt alamıyor. Hayvanın bakımı yeterli değil, sağlık koşulları yeterli değil, ürettiklerini değerlendiremiyor o yeterli değil, Bütün bunlarda yardımcı olmaya çalışıyorduk, bütün arkadaşlar böyleydik. (Arif)

> Kalkınma ön planda geliyordu. Hem okuma… Fakat köylünün hem toplumsal yönden hem ekonomik yönden kalkınması ön planda geliyordu. Şahsen bizim enstitülerde aldığımız tarım derslerinden dolayı köylülere yardımımız oldu. Toprağın işlenmesi, verimin sağlanması, çeşitli ürünlerin ekilmesi gibi, arıcılık mesela, hayvancılık özellikle yapılması.(Aliyar)

Bu dönem öğretmenlerin eğitim ve öğretmenliğe ilişkin anlatılarında köydeki üretimi artırmaya dönük olarak yaptıkları örnek uygulamalar önemli bir yer tutmaktadır. Kimi öğretmenler köyde yeni bir bitkinin yetiştirilmesine nasıl öncülük yaptığını anlatırken, kimi bir inekten nasıl daha fazla süt elde edilebileceğini köylülere

nasıl benimsettiğini detaylarıyla anlatmakta, bir diğeri arıcılık ve bahçe işlerindeki uygulamalarıyla üretimin artışında ve verimin sağlanmasındaki öncü rolüne vurgu yapmaktadır.

> Bahsetmiş olduğum beş dönüm yeri örnek olarak işledim. Uygulama bahçeleri vardı o zaman, oradan bir yetkili bu bahçeyi görünce beni kurslara davet ettirdi. Ankara'da, İstanbul'da çeşitli kurslar gördüm. Bu kursları gördükten sonra ben o köyde bir fidancılık yaptım. Armut fidancılığı. Okuyarak eski bilgilere de dayanarak, bir on yedi binle yirmi iki bin civarında bir fidan yetiştirdim. Tabi çevre köyleriyle işbirliği yaparak, tarımsal yönden yedi köyle işbirliği yaparak halka da dağıttık. (Aliyar)

Bu dönemlerde resmi olarak öğretmenliğe yüklenen anlamla öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kavrayışları arasında çok büyük farklılıklar olmadığını vurgulamak gerekir. Zira köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin köylerdeki görevi yalnızca köy çocuklarına okullarda okuma yazma öğretmek değildir. Köyün yolunun yapılmasına önderlik edecek olan da, verimli hayvanların üretimini teşvik edecek olan da öğretmendir. Modern değerlerin kazandırılmasıyla birlikte toplumun aydınlatılmasında öncü rolü oynayacaktır öğretmen. Ancak kimi öğretmenlerin bu rollerini yerine getirirken yaptıkları işi, mensubu oldukları toplumsal sınıfın yaşadığı eşitsizliklerden kurtulmasına imkan tanıyacak bir biçimde yorumladıklarını ve bu çerçevede "uyandırma" görevini de kendilerine misyon edindiklerini vurgulamak gerekir.

Bu dönemin anlatılarında her ne kadar "kalkındırma", "modernleştirme" söylemi öne çıkıyor gibi görünse de "öncü olma", köylüyü "uyandırma" gibi söylemlerin de anlatılarda öğretmenliğe yüklenen anlam çerçevesinde ifade edildiği görülmektedir. Dolayısıyla resmi söylem çerçevesinde oluş(turul)an yaklaşım pek çok öğretmen tarafından benimsenmekle birlikte, kimi değişimlere uğratıldığı görülmektedir. Zira öğretmenlerin mesleklerinin maddi yönüne bakmaksızın icra etmelerine ilişkin tanımlamaları, kimi zaman resmi söylemden büyük farklılık gösterebilmektedir:

> Köyün halkının dertlerinin çarelerinin bulunmasında, yollarının gelmesinde, sağlık hizmetlerinin sonuca ulaştırılmasında ben başarılı olarak kabul ediyordum kendimi. (Aliyar)

> ...köylüye faydalı olmak, köylüyü kalkındırmak, köy de bir öğretmenin şeyiyle kalkınacak bir şey değil ama. Giderken okuldaki hedefimiz buydu, şimdiki gibi başka şeyler düşünemiyorduk. Şehirden birisinin gözü şehirde olur, bizim öyle bir şeyimiz yoktu. Köylü kızlarına, köylü çocuklarına faydalı olacağız, hep bunun üzerine kurulu. (Adalet)

> O zaman sağ sol yoktu. Bir CHP birde Demokrat parti vardı. Fakat ben kendim için söylüyorum. Köy enstitüleri içinde öyle söylenirdi. Ezilen ve yoksulları çok koruyorduk. (Arif)

Köylünün uyandırılmasına ilişkin edinilen misyonun özellikle 1960 sonrası dönemde daha fazla ete kemiğe büründüğünü vurgulamak gerekir. Köy enstitüleri kapatılmıştır, ancak bu okullardan mezun olan öğretmenler şehirlere gelmiş, çeşitli biçimlerde örgütlenmiş, bunun da ötesinde öğretmen yetiştiren okullarda görev almışlardır. 1960'lı yıllarda göreve başlayan Bahri, köy enstitülerinden farklı olarak kendilerinin "uyandırma" ve "kurtarma" misyonu ekseninde öğretmenliğe başladıklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu yıllarda kalkınma, ilerleme ve modernleşmede rol oynamanın yanı sıra "halkı uyandırmak", "iyi" öğretmen tanımının biçimlenmesinde rol oynamaktadır. Bu nedenle resmî söylem ekseninde şekillenen "iyi" öğretmen tanımında bir değişim yaşandığından bahsedilebilir. Anlatılarda da görüldüğü gibi köy enstitüsü mezunu öğretmenler her alanda köye örnek olmaya çalışmakta adeta köyde bir kalkınma hamlesinin öncüleri gibi davranmaktadırlar. İkinci kuşakla birlikte bu girişimin öğretmen okullarında giderek politik bir yaklaşıma evrildiğini ifade eden Bahri, kendi kuşaklarının yaklaşımını şöyle ifade etmiştir.

> Bizim kuşak uyandırma, bizden önceki kuşak Köy enstitüleri döneminde örnek olma da vardı. İşte iyi tarım yapma, modern araç kullanma, arı kovanı yapma, iyi inek yetiştirme gibi her bakımdan örnek olacaklardı. Yani ekonomik yaşamına da köylülerin müdahil olacaklardı. Bizde daha çok uyandırma, gericiliğe karşı uyandırma, daha sonra örgütler geliştikçe sömürüye karşı, baskıya karşı uyandırma, daha doğrusu giderek sınıf bilincine doğru dönüştü bu. (Bahri)

Bu dönemde öğretmenlik bir görev ve bu görevin getirdiği sorumluluk çerçevesinde tanımlanmaktadır. Hissedilen sorumluluklar zaman ve mekâna göre değişmekle birlikte yapılan işin gereğini yerine getirmenin ötesinde anlamlar taşımaktadır. Ancak öncelikle öğretmenliğin "gereğini yerine getirme" ya da verilen "görevi en iyi şekilde yapma" sıklıkla vurgulanmaktadır.

> Şimdi biz okulda özellikle bize şu verildi. Yani görevimizi en iyi biçimde yapacaksınız. Yani görev yapmamamın bir şeyi yok. En iyi görevi yapacaksınız. (…) Biz öyle yetişmedik, biz o sorumluluk bilinciyle yetiştiğimiz için köyde görevimizi iyi öğretmen olmaya (Bahtiyar)

> Ben çok ciddi sorumluluk hissediyordum. Ailemden başlayarak, nasıl benim çocuğumun ayakta kalması çok önemli, bir işe başlayarak bir şeyler başarması çok önemliyse, öğrencilerim için de aynı şeyleri düşünüyordum. (Beyza)

Bu dönemde ilk önce din eksenli ve geleneksel yaşam tarzının değişimi öne çıkmakla birlikte, zaman içerisinde sömürüye ve baskılara karşı öğretmenlerin

kendilerine bir misyon edindiklerinden bahsedilebilir. Kuşkusuz bu değişimde artık şehirlere gelen ve çeşitli örgütlülüklere (sendika, dernek vb.) katılan köy enstitülerinden mezun öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Ancak yaşanan gelişmeler 1960 sonrası öğretmenlerin "kalkınma", "modernleşme" perspektifinden uzaklaştıkları anlamına gelmemektedir. 2000'li yıllara kadar öğretmenler ilk mezun olduklarında köylere atanmakta ve özellikle 1950'li yıllarda köy öğretmenliğine yüklenen misyon ve bu çerçevede şekillenen öğretmen kimliği anlatılarda sık sık tekrarlanmaktadır.

Köy enstitüsü mezunu öğretmenler ve daha sonra öğretmen okullarından mezun öğretmenler kimi köylerde birlikte çalışmakta, bir önceki kuşağın mesleki gelenekleri yeni kuşağa aktarılmaktadır. Diğer yandan bu dönemlerde öğretmen olanlar için bir önceki dönemin öğretmenleri önemli bir rol model oluşturmakta, onların yaptıkları adeta efsaneleştirilmektedir. Bu anlamda, koşullar değişse de öğretmenliğe yüklenen anlamda çok fazla bir değişim olmadığı söylenebilir.

> ...köylüyle iyi diyalog içine girmeye, köylüleri kendimize uydurma değil de, onların sorunlarını onlarla oturarak konuşarak. (...) köylüye doğruları anlatmak zorunda kaldık. Ne yapmaları, nasıl yapmaları gerektiğini anlattık. Bir güven verdik. Köylü bize güvenirdi. (Bahtiyar)

> Gittiğiniz zaman o köyün yolunu yapacaksınız, yolun iki tarafında şarampoller olacak, yok düz değil, hafif ortasının bombeli olması gerekiyor, çünkü akan sular yolun kenarına akacak. Okullarda hayvan besleniyordu, inek besleniyordu. Gittiğiniz zaman köye örnek olacaksınız, hayvanların şu şu hastalıkları var, onları iyileştirmek için bunlar gerekli. Okulun kümesi vardı, tavuk beslenirdi, sularını yemlerini koyar, yumurtalarını toplardık. Onların hastalıkları çok önemliydi. Şu anda hatırlayamam da onlara karşı neler yapılması gerekiyordu. (Duygu)

> Köylüye gittiğiniz zaman hayvanı, tavuğu hastalanıp ölmeyecek. İneğine yapılacak şeyler, sütünü artırmak için verilecek yemler, nasıl anlatayım, biz o kadar ideal yetiştirildik ki gittiğimiz zaman köylünün her şeyi biz olacaktık. (Defne)

1970'li yıllarda göreve başlayan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öne çıkan öğelerden biri, aradan yirmi yıl geçmesine rağmen anlatıların neredeyse 1950'li yıllara aitmiş gibi görünmesidir. Oysa ekonomik ve toplumsal koşullar değişmiştir ve ne köylü 1950'li yıllardaki köylüdür ne de öğretmen o dönemin özelliklerini göstermektedir. 1970'li yıllarda köylerde çalışmaya başlayan öğretmenlerin de köylüye örnek ve yardımcı olduğu, köyün kimi faaliyetlerine katıldığı öğretmenlerce anlatılmaktadır. Ancak öğretmenliğe yüklenen anlama ilişkin anlatıların efsaneleştirilmiş bir köy öğretmeni kimliği ekseninde şekillendiği söylenebilir. Bu kimliğin oluşumunda 1950'li yıllarda köy enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından

yazılmış "iyi" öğretmen temalı edebiyat eserlerinin önemli bir katkısı olduğu kolaylıkla belirtilebilir.

Köye ve köylüye örnek olma bu dönemin anlatılarında da önemli bir tema olarak ortaya çıkmakta, modern değerlerin köylülere kazandırılmasında öğretmenin rolüne dikkat çekilmektedir. Bu durum, aynı zamanda devletin en ücra köşelere kadar uzanan temsilcisinin yöre halkının gözünde bir değerinin olması anlamına gelmektedir. Bu anlamda öğretmen, modern toplumun ve cumhuriyetin değerleriyle toplumun uzlaştırılmasında üzerine düşen görev ve sorumluğu iyi bilmektedir.

> Kişi olarak davranışlarında hareketlerinde gittiğin yerde örnek olmak zorundasın. Köydeki kişilere örnek olmak durumundasın. (…) ne bileyim, kıyafetinde davranışınla, oturmanla, kalkmanla, gerektiğinde evindeki misafir ağırlamanla her halinle köylüye bir örnek olman gerekirdi. Gençtik on sekizineydik ama öyle bir taşkınlık yapayım, hoplayım, zıplayım taşkınlık yapayım yok. (Defne)

Örnek olma misyonu, aslında daha çok köy kökenli olan ama aldığı eğitimle birlikte köylerin geri kaldığını, modern değerlerin köylülere kazandırılması gerektiğini öğrenen öğretmenin mesleki anlayışını bu çerçevede inşa etmesi, adeta modern değerleri köylülere kazandırdığını düşünmesi anlamına gelmektedir.

> İnsan ilişkilerini, konuşmayı, konukları ağırlamayı, farklı bir biçimde ikramda bulunmayı onları öğrendiler. (Beyza)

> Olabildiğince yaşamınızla örnek oluyorsunuz. Diyelim ki yerde değil de karyolada yatıyorsunuz. Masada yemek yiyorsunuz. Daha modern yaşama öncülük ediyorsunuz. Bir de yine de köyde kaba gözlem yoluyla salgın hastalık vb. varsa onları bildiriyorsunuz. Çocuklarda gördüğünüz bazı şeyleri velisini uyarıyorsunuz veya götürüp doktora baktırmaya çalışıyorsunuz. Bu gibi şeyler de oluyor. Sadece okuma yazma öğretmekle sınırlı kalmıyor.(Bahri)

> Köydeki öğretmeni ben sadece öğrenciler içinde görmüyorum, **köyün de öğretmeni.** Mesela benim çalıştığım köyde insanlar şalvar giyer, bayanlar, ondan sonra ayaklarında lastik ayakkabıları ne bileyim işte, sebze ekerler, yemeğin güzel yapılması gereken yerde genelde o sebzeyi pişirmeyi bilmezler, çiğ yerlerdi. Ben bilmiyorum dedim ama yerine göre yapıyorsun ve en iyi şekilde öğreniyorsun. Kafan çalışıyor, becerin var, iş başa düşünce yapıyorsun. Mesela onlara temizliğin ne olduğunu, önce sen kendini onlara kabul ettiriyorsun. Küçük çevreye önce sana başı açık diye kötü bakıyorlar. Önce onlara sokuluyorsun, önce sen kendini onlara sevdiriyorsun. Onlara kendini kabul ettirdikten sonra sanki sen onların fikrini de kabul etmiş, onların yaptığını hor görmeden öğretmen gereken şeyi orda öğretiyorsun. Sadece okulda değil, çalıştığın yerdeki halkın da eğiticisi, öğreticisi oluyorsun. Mesela çamaşır yıkama alışkınlıklarını, yemek yapma alışkanlıklarını değiştiriyorsun. Ne bileyim giyim kuşam şeylerini değiştiriyorsun. (Derya)

Kuşkusuz böyle bir yaklaşımın şekillenmesinde köyde görev yapmanın önemli bir rolü olduğundan bahsetmek gerekir. Zira kente gelen bir öğretmenin topluma modern değerler kazandırmasından bahsetmek çok da mümkün görünmemektedir. Kentte eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlamın öğrenciler üzerinden tanımlanması

kaçınılmaz olmaktadır. Bu çerçevede bir sınıf öğretmeninin artık topluma önderlik etmesinden ya da örnek olmasından bahsetmek yerine, onun çeşitli toplumsal idealler kazanmış geleceğin vatandaşlarını ve gerekli niteliklerle donanmış emek gücünü yetiştirmesinden dolayı taşıdığı sorumluluklardan bahsetmek daha anlamlı görünmektedir. Fakat öğretmenliğe yüklenen meslek ideolojisi, toplum içine çıkıldığında öğretmene yüklenen sorumluluklar çerçevesinde davranmayı gerektirmektedir.

1970'li yıllardan itibaren öğrencilerin nasıl yetiştirileceği daha fazla önem kazanmış ve eğitim sürecinde daha merkezi bir konum işgal etmiştir. Yalnızca kentlerle sınırlı olmayan bu değişim, eğitimin kitleselleşmesi ve artan nitelikli emek gücü ihtiyacına paralel olarak köylerde de eğitimin odağının değişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Artık toplumun modernleştirilmesi, yeni değerlerle buluşturulması öğrencilerin eğitilmesiyle mümkün olacaktır.

Toplumun Eğitiminden Öğrencinin Yetiştirilmesine: Eğitimde Odak Değişimi

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren modernleşme süreciyle ilişkili olarak anılan eğitimin 1980'li yıllara kadar geçen süreçte toplumsal işlevinin daha fazla öne çıktığı ve bu çerçevede öğretmenliğe yüklenen anlamın toplumsal sorumluluk ekseninde inşa edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra yapılan görüşmelerden de anlaşılabileceği gibi öğretmen olarak yerine getirilecek roller daha çok okul dışında tanımlanmakta, okul süreçleri ve nasıl öğrenciler yetiştirileceği üzerinde çok fazla durulmamaktadır. Benzer bir yaklaşımı toplumsal hareketlerin giderek ivme kazandığı 1960 ve 70'li yıllarla birlikte öğretmenlerin toplumsal idealler ekseninde kendilerine sorumluluklar yükledikleri süreçte de görmek mümkündür. Öğretmenlerin hedefledikleri idealleri okul içinde ya da öğrencilerin yetiştirilmesiyle ilişkili olarak değil, daha çok önceki dönemlere benzer biçimde toplumun modernleş(tiril)mesi, kalkındırılması yaklaşımında olduğu gibi okul dışında çeşitli örgütlülükler etrafında gerçekleştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Diğer yandan bu yıllarla birlikte eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlam, öğrencilere bir takım değerler kazandırma, okuma yazma öğretme ve meslek edindirme ekseninde tanımlanmaya başlamıştır.

> …toplum içine girip çalışmaya başladıktan sonra yavaş yavaş neyi ne kadar yapacağınızı ayarlamaya başlıyorsunuz. Toplumun hayatını kökten değiştirmek gibi bir gücü yok. Siyasal iktidar bile bunu kolay kolay yapamıyor. Ama görevinizi

> yapıyorsunuz, okur-yazar hale getiriyorsunuz, bazı öğrencileri ileri bir öğrenime hazırlayıp gönderiyorsunuz. Bu yolla toplumda bir yükselme, ilerleme bilinci yaratıyorsunuz. (Bahri)

Bu anlamda eğitime yüklenen toplumsal işlevin içeriği giderek öğrencileri merkeze alarak doldurulmaya başlanmış, bu çerçevede öğrencilerin "iyi" bir şekilde yetiştirilmesine ilişkin vurgular artmış ve bununla ilişkili olarak eğitimin bireysel işlevinin vurgulanması da hız kazanmıştır. Dolayısıyla, 1970'li yıllarla birlikte öğretmenliğe yüklenen anlamın ve hissedilen sorumlulukların yavaş yavaş okula kaydığı görülmektedir. Her ne kadar 1980'lere kadar öğretmenlerin köylüye bir takım değerler ve yaşam tarzı anlamında örnek olmasından bahsedilebilirse de, artık köyler de büyük bir değişim geçirmektedir. Bunun yanısıra sanayileşmenin hızlanmasına paralel olarak kentlere göç, köylerdeki okul sayısının artması eğitimde bir kitleselleşme yaşanmasına neden olurken, öğretmenlik artık daha çok okulla birlikte anılır olmuştur. Görüşmelerde öne çıkan temel vurgulardan biri, eğitimin ülkeyi yönetecek kadroyu ve çeşitli meslek elemanlarını yetiştirdiğine ilişkindir. Nitelikli emek gücüne duyulan ihtiyaçla birlikte eğitimin kitleselleşmesinde yaşanan artış ve çok daha geniş kitlelerin eğitime ulaşabilir olmaları, eğitimli meslek elemanı yetiştirme söyleminin önem kazanmasında önemli bir rol oynamıştır.

> Çok sorumluluk hissediyorum. Şöyle mesela öğrenciler için, ben karşımda geleceğin mühendisi, doktoru, avukatı, hemşiresi, milletvekili görüyorum. Ve ona göre de çocukları donatmaya çalışıyoruz. (Ege)

> Öğretmenlik bir heykeltıraşlık, ressam gibi bir sanat yani. Heykeltıraşta senin malzemen başka şeyler, bizim malzememiz canlı yani. Sen onu nasıl yoğurursan o şekilde yön alıyor. Senin yetiştirdiğin öğrenci yarın seni yönetecek, bundan hep haz aldım. Verdiğini aldığı zaman öğrenci ben bundan hep mutluluk duydum. Öğretmenliğin gelecekte iyi öğretmen olmanın veya çalışmanın veya çalışmamanın sana geri döneceğini bildiğim için hep çalıştım, hep çalışmayı sevdim. (Derya)

> Kendi yetiştirdiğimiz öğrencilerin Türkiye ekonomisinde, yönetiminde belli noktalarda olmasıdır. Bu konuda bütün öğretmenler aynı noktaya gelir. Eğer ben bir sınıfa emek verdiysem isterim ki onlar mutlaka iyi yerlerde ve söz sahibi olsunlar, daima yönetilen değil, yöneten de olsunlar. Bu çok önemli ben aynı şeyi söylemişimdir girdiğim sınıflarda. (Ezgi)

1960'lı yıllarda başlayan sanayileşme hamleleri nitelikli emek gücü ihtiyacını artırmış, bu gelişmeyle paralel olarak eğitimin kalkınmada önemli bir rolü olduğuna ilişkin bilimsel çalışmalar da hız kazanmıştır. İnsan sermayesi yaklaşımı çerçevesinde yapılan çalışmalarla bir yandan eğitimin kalkınma sürecindeki rolüne vurgu yapılarken, diğer yandan bireysel getirileri öne çıkarılmıştır. Dönemin ihtiyaçlarıyla uyumlu politikalar eğitime erişimde önemli bir artışa yol açarken, eğitim yoluyla ulaşılan meslekler toplumun daha önce eğitime erişmekte güçlük çeken kesimlerine de

açılmaya başlamış ve eğitimde önemli bir kitleselleşme yaşanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamın şekillenmesinde egemen olan ve bu süreçten sonra giderek egemenliğini artıracak olan söylem, öğrencilerin bir mesleğe ulaşmasını sağlayacak biçimde bir üst eğitim kurumuna gönderilebilmesi ve "iyi" bir şekilde yetiştirilebilmesidir. Bireysel getirisinin daha fazla olduğu gerekçesiyle eğitimin meslek kazandırma işlevi yükseköğretimden sonra büyük oranda ortaöğretimle ilişkili olarak anılsa da, benzer bir söylemi ilköğretimde de görmek mümkündür.

> En temel hedefimiz öğrencileri yetiştirmek, eğitmek, okuma yazma öğretmek ve ileriki okullara gitmesini sağlamak. (…) Günümüzde öğretmenin şehir merkezinde toplumu zaten eğitmesi mümkün mü. Toplum zaten okumuş yazmış bir toplum. Aşağı yukarı zamanla eğitim- öğretim yalnızca meslek kazandırmaya doğru gidiyor. Ama çocuğa bir kişilik kazandırılması hedefleniyor… (Doğan)
>
> Bir şuç işlemeyip meslek sahibi olması demektir. Eğer bu çocuk bir meslek sahibi olup, hayata hazırlanmışsa ben bunu kurtarmışım demektir. (Fazilet)
>
> Ülkenin mesela geleceği öğretmenlerin ellerinde. (…) Düşünen kalifiye eleman yetiştirilmesi için öğretmen daha başarılı daha yeterli olmalı. (Ege)

Dolayısıyla yurttaş yetiştirmenin yanısıra nitelikli emek gücü yetiştirme işlevi de sıklıkla vurgulanmaya başlamış ve günümüzde egemen söylem haline gelmiştir.

> Hem davranışları düzgün hem de akademik olarak başarılı öğrenciler yetiştirmek istiyorum, topluma hizmet eden iyi insanlar yetiştirmek. Yani oturup kalkmasını bilen, toplumda söz sahibi olabilen, akademik olarak başarılı, belirli bir meslek sahibi. (Feray)
>
> Toplum için, aile için çocuklara meslek kazandırmaya yarıyor eğitim. Davranış değiştirmekten daha çok meslek kazandırmak. Veli birinci sınıfa bile gönderirken bir meslek sahibi olacak, okuyacak ileride bir meslek sahibi olacak diye okula gönderiyor. (Gönül)

1973 tarihinde çıkarılan ve hala geçerli olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanan Milli Eğitim'in ve ilköğretimin genel amaçları eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlamların nasıl şekillendiğini anlamamıza olanak tanımaktadır. Kısaca özetlemek gerekirse bu amaçlardan biri, "Türk Milletinin bütün fertlerinin, Türk Milletinin ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir". Diğer amaç ise, geleceğin vatandaşı olarak öğrencilerin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda hem kendilerini mutlu kılacak hem de toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek edinmeleridir. Dolayısıyla kısaca "istendik davranışlar kazanmış vatandaş" ve

“meslek sahibi fertler” yetiştirmek eğitimin en temel amaçları olarak öne çıkmaktadır. Bunlara ek olarak bir diğer amaç ise, “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş”, “topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler” yetiştirmektir. İlköğretimin amaçları ise bu genel amaçlar doğrultusunda daha özel olarak öğrencilerin hayata ve bir üst öğretim kurumuna hazırlanmasıdır.

Yapılan görüşmelerde eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlamların da büyük ölçüde resmi olarak tanımlanan amaçlar doğrultusunda şekillendiği söylenebilir.

> Eğitimin amacı ilköğretimde haklarını bilen, devletine yararlı insanlar mezun edebilmek ve bir sonraki kademeye de öğrenci yetiştirmek tabi ki. (Gülay)

> Eğitimin iki boyutu olduğunu düşünüyorum. Bir ahlaki boyutu var, bir de sınavlar için diyelim ki gerekli olan bilgiler açısından yetiştirilmesi var diye düşünüyorum. Bunların iki saç ayağı var, bunların ikisinin de verilmesi gerektiğini düşünüyorum ben yani. (Gökhan)

> Öğretmenlik bir insan yetiştiriyorsun, bir doktor yetiştiriyorsun, bir bilim adamı yetiştiriyorsun. Yani tüm insanları yetiştiren öğretmenlerdir diye klasik bir cümle vardır ya işte bu (Feray)

> Her şeyden önce dürüst olmalı, ahlaklı olmalı, kendisine, ailesine, milletine vatanına hazır olmalı. Yani onlara hayırlı olmalı. Hepimiz için hayırlı evlatlar olsun istiyorum, böyle düzgün insanlar yetişsin istiyorum. Benim tek amacım bu, başka hiçbir amacım yok. (Fazilet)

Öğrencilerin meslek sahibi olmaları, eğitim yoluyla yükselmeleri aynı zamanda ülke kalkınması ve modernleşmeyle ilişkili olarak ele alınmaktadır. Daha önce köylerde topluma modern değerlerin kazandırılması ve üretimin artırılmasıyla gerçekleşeceği düşünülen kalkınmanın, bireylerin meslek kazanması ve eğitimli olmalarıyla sağlanabileceği öne sürülmektedir:

> … çocuk, eğer sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir ailedeyse eğitim sayesinde yükselebiliyor. Bu şekilde kalkınıyor. Sonuç olarak bu şekilde ailesinin en azından sosyo-ekonomik düzeyini değiştirmiş oluyor. Ülke kalkınmasında da etkili oluyor. (Gönül)

> İnsanlar eğitimle bir yere gelebiliyor. Şimdi eğitimde ön plana çıkmış kişiler çıktıkça yeni bir şeyler üretebiliyoruz. Diğer ülkelerle yarışabiliyoruz. Yiyicilikten, üreticiliğe geçebiliyoruz. İnsanlar daha fazla bilinçleniyor. Böylece ülke kalkınıyor. Ülkeyi belli bir yere getirmiş olanlar eğitimlilerin yaptıkları ve yapacakları, aksi halde sürekli karşınızdan beklersiniz. (Güven)

> Çok büyük bir anlamı var. Hep eğitimli insan, okumuş insan diyoruz. İnsanlar okumuş, eğitimli olduğu zaman, toplum bu bireylerden oluştuğu zaman toplumun ilerlemesi kalkınması daha kolay hale geliyor. (Güzin)

Diğer yandan anlatılarda öne çıkan bir başka söylem, resmi amaçlarda da tanımlanmış olan öğrencilerin dürüst, vatanına, milletine faydalı bireyler olarak yetiştirilmeleridir. Tabi bu söylem aynı zamanda "iyi" vatandaş yetiştirmeyle çok yakından ilişkilidir.

> Her şeyden önce dürüst olmalı, ahlaklı olmalı, kendisine, ailesine, milletine vatanına hazır olmalı. Yani onlara hayırlı olmalı. Hepimiz için hayırlı evlatlar olsun istiyorum, böyle düzgün insanlar yetişsin istiyorum. Benim tek amacım bu, başka hiçbir amacım yok. (Fazilet)

> Öncelikle iyi bir insan yetiştirmek istiyorum. Dürüst olsun, insanları sevsin, doğayı sevsin yaşadığı yerleri korusun ve sahip çıksın. Çocuklara her zaman, size yapılmasını istemediğinizi başkalarına yapmayın diyorum. Hata da yapabilirsiniz, hata yapmak doğal düzeltebilirsiniz diyorum. Onlar da içtenlikle bir hata olduğunda söylerler.(Evrim)

Öğretmenliğe Yüklenen Anlam Değişiyor mu?

Anlatılarda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin önemli bir kısmı resmi amaçlara uygun bir şekilde öğretmenliğe anlam yüklemekte ve "iyi" öğretmeni bu eksende tanımlamaktadırlar. 1970'li yıllarla birlikte yavaş yavaş ortaya çıkmaya başlayan sınavla öğrenci alan okullara öğrenci gönderebilmek, "iyi" öğretmen olmanın koşullarından biri olmaya başlamıştır. Örneğin bu dönemlerde öğretmenlik yapan ve kendi iyi öğretmen tanımının "çocuğu anlamak" olduğunu öne süren Beyza, "o dönemlerde sevgiyi vurgulayan da vardı, yok değildi ama Anadolu liselerine kim çok iyi öğrenci gönderirse iyi öğretmendi. Kim detaylı olarak planlar yaparsa, kim az rapor alırsa iyi öğretmen gibi. O zamanlardakiler onlardı" sözleriyle toplumda egemen olmaya başlayan "iyi öğretmen" tanımını ifade etmiştir.

1990'lı yıllarla birlikte kendisini daha fazla hissettiren eğitim hizmetlerindeki ticarileşme ve metalaşma, hizmetin üretim koşullarıyla birlikte okul içinde ve dışında öğretmenlerin ilişkilerini ve pratiklerini de dönüştürmektedir. Bu dönemde öğretmen, artık dershanede çalışıp daha fazla kazanmak, özel ders vermek istemektedir. Bu anlamda "iyi öğretmen" tanımı giderek değişmekte; sınav kazandıran, iyi bir üst eğitim kurumuna öğrenci gönderen öğretmen toplum içinde "iyi öğretmen" olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenliği tanımlayan öğelerin giderek daha fazla bir biçimde bireysel ya da teknik özelliklerle ifade edildiği görülmektedir:

> İyi bir psikolog olması gerekli, öğrencilere ulaşabilmek, onla arkadaş olmak gerekli, yani onunla bir şekilde iletişim kurmak gerekiyor. (…)Tabi bunu yapabilmesi için güncel gelişmeleri takip etmesi, kendisini geliştirmesi gerekiyor. (Feray)

> Sınıf yönetimini iyi yapan öğretmen gerçekten iyi bir öğretmendir. Sınıfta hani o öğretme becerilerini de bilmesi gerekiyor öğretmenin. İyi öğretmen, sınıf yönetimini yaptıktan sonra bildiklerini iyi aktarabilmesi. (Gönül)

> Bana göre de biraz sevecen, ama kızması gerektiği yerde kızan. Kararlı bir insan olmalı. Her ders gidip saçma sapan düşünceler yansıtmamalı, çocuklara kendi düşüncelerini empoze etmemeli. (Gülay)

Günümüzde eğitim alanındaki ilişkilerde önemli değişimler yaşanmasına ve toplumda "sınav kazandıran öğretmen" modeli öne çıkmasına rağmen, öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamların yine daha önceki dönemlere benzer biçimde şekillendiği görülmektedir. Hatta ben bu görüşmeleri gerçekleştirirken 2000 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlere eğitime ve mesleklerine yükledikleri anlamı sorduğumda, öğrencilerle ilişkili olarak iyi bir "meslek sahibi yapmak", "iyi bir okul kazanmasını sağlamak" biçiminde genellikle toplum içinde egemen olan bir yaklaşımla karşılaşacağımı düşünüyordum. Ancak son dönem de dâhil olmak üzere öğretmenlerin "her şeyi bırakalım çocuklara değer kazandıralım", "topluma karşı sorumluluk sahibi", "iyi insanlar yetiştirelim" gibi ifadeler kullandıklarını gördüm. Oysa genellemek doğru olmamakla birlikte, pek çok öğretmen özel ders vermekte, bir şekilde dershanelerle ilişkiye girmekte, okuldaki derslerini bu sürece endeksleyerek gerçekleştirmekte, okulda yaşanan değişime ayak uydurmaktadır.

Kuşkusuz anlatılarda böyle bir yaklaşımın ortaya çıkmasının çok farklı nedenlerinden bahsetmek mümkündür. Örneğin görüşülen öğretmenlerin ilköğretimde çalışıyor olmaları ve ilköğretimin de bir meslek kazandırmaktan daha çok "değer kazandırma" gibi toplumsal amaçlarla tanımlanması böyle bir sonuca yol açmış olabilir. Ancak bu anlatılara eşlik eden bir diğer söylem, öğretmenliğin "kutsal bir meslek" olarak ve "idealist olmak"la ilişkilendirilerek romantik bir şekilde tanımlanmasıydı. Adeta geçmişin sesi olarak ortaya çıkan bu yaklaşım, hem eğitim alanında, okulda ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün görülmesini büyük ölçüde engellemekte hem de yaşanan dönüşüm sürecinde öğretmenin rol almasını sağlayarak bu sürecin meşrulaştırılmasına neden olmaktadır.

Geçmiş dönemlerde öğretmenliğe yüklenen anlam dolayısıyla öğretmenlerin, mesleklerini "kutsal" olarak ve toplumsal idealleri öne çıkaran bir yaklaşımla tanımladıkları anlatılarda yer almaktadır.

> Şimdi öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu, hem insanlık olarak hem de yurdumuzun gelişimi açısından en önemli konunun çocuk yetiştirmek olduğunu ve o

> çocukların iyi güzel doğru alışkanlıklar kazanmasını sağlamak lazım. Bir amacımız vardı. Biz bu amaçlarımızdan hiç ödün vermeden çalıştık.(Bahtiyar)
>
> Bir de öğretmenlik idealizm isteyen bir şey siz bu idealizmi almamışsanız, vermeniz de mümkün değil… (Bahtiyar)
>
> Bir idealim vardı. Amacım neydi, ülkeme faydalı olmak, çocuk yetiştirmek. (Bedirhan)
>
> …bizim içim kutsal bir meslekti. Bunu laf olsun diye söylemiyorum. Gerçekten biz öyle algılıyorduk, bize öğretmen okulunda öyle verildi onun için böyle algılıyorduk. Bize eğitimi o şekilde verdiler, öğretmenliğin gerçekten kutsal bir meslek olduğu, insanı yetiştiren bir meslek olduğu, insana şekil vermemizin gerekli olduğu öğretildi bize, ona göre eğitildik ve de bizi çok idealist yetiştirdiler.(Bedirhan)

Ancak daha önce Aliyar'ın da vurguladığı gibi öğretmenlere çok fazla sorumluluk yüklenmekte ve öğretmenler adeta bu sorumlulukları yerine getirebilmek için gece gündüz çalışmaktadırlar. Bu yaklaşımı 1990'lı yıllarda da görmek mümkündür. Örneğin öğretmenliğe bu yıllarda başlayan Feride, göreve başlar başlamaz öğretmenliğe nasıl baktığını ve neler yaptığını şu sözlerle aktarmaktadır:

> Biz mesela günlerce saatlerce okulda kalıp ekstra işler yaptığımızı biliyorum. (…) Ben okulun öğretmen odasının duvarlarını badana yaptım, koltukların yüzlerini değiştirerek öğretmen arkadaşlara hazırladığımı biliyorum süsleyerek. (Feride)

"Önceden öğretmenlik bize aitti, angarya işi de biz yapardık, biz isterdik." sözleriyle yaşanan dönüşümün farkında olduğunu ortaya koyan aynı öğretmen "Ama şimdi diyorum ki angarya iş yüklüyorlar. Öğretmenliğin değerinden uzaklaştık fakat angarya iş yapıyoruz. Öğretmenlik yapmıyoruz, fakat angarya iş yapıyoruz." ifadelerine ek olarak "şimdi olsa yapmam, parasını versinler yaptırsınlar. Öyle görüyorum." ifadelerini kullanmaktadır. Dolayısıyla yapılan iş aynı olsa bile, eğitim hizmetlerindeki metalaşma ve ticarileşmeye bağlı olarak işin toplumsal amacı ve yapılan işe yüklenen anlam önemli bir değişim geçirmiştir.

Tarihsel süreçte öğretmenliğe yüklenen anlamlarla birlikte "iyi öğretmen" tanımı da değişmekte, ancak tanımlanan kimi özellikler süreklilik arz etmektedir. Öğretmenliğe başlamadan önce kuşaktan kuşağa aktarılmış ve bir mite dönüşmüş olan özellikler çerçevesinde mesleğe oldukça idealist anlamlar yükleyen öğretmenlerin mesleğe başladıklarında bu değerleri bulamadıkları anlatılarda yer almaktadır.

> İnanın ben üniversiteden mezun olduktan sonra bana üç milyar da verseler, Milli Eğitim'de bir milyona çalış deseler ben Milli Eğitimi tercih ederdim. Çünkü Milli Eğitim bana kutsal gibi gelirdi. Milli Eğitimde o öğrencilerle birlikte olmak, öğrencilerle ilgilenmek bana kutsal bir görev gibi gelirdi. İşin içine girdikten sonra, günümüz öğrencileri biraz daha rahat, öğretmenin hiçbir yetkisi yok, öğrenci her şeyi yapabilir ama siz hiçbir şey yapamıyorsunuz. O bizi ciddi bir sıkıntıya sokuyor, o da bir süre sonra bıkkınlık veriyor. Kısa süre olmasına rağmen bazen bıktığımız oluyor. (Gökhan)

Öğretmenlerin "her şeyi bırakalım değerleri olan öğrenciler yetiştirelim" söyleminin arkasında meta ilişkilerinin egemenliğinde yaşadıkları yabancılaşmanın büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü üretim ilişkilerinin yarattığı yabancılaşmadan kurtulabilmek için mesleğinde tek tatmin edici yön olan somut/canlı tarafa tutunmak isteyen öğretmen, sorumluluk sahibi, değerleri olan öğrenciler yetiştirmek çerçevesinde öğretmenliğe anlam yüklemektedir. Bu yaklaşımı okulun bulunduğu toplumsal çevreden, öğrencilerin ve velilerinin eğitimden beklentilerinden ayrı bir biçimde düşünmek çok anlamlı değildir. Anlatılarda da görüldüğü gibi özellikle eğitimden çok fazla beklentisi olmayan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda öğretmenler, yaşadıkları değersizleşme ve yabancılaşmayı değer kazandırmakla aşmak istemektedir. Bazen birkaç öğrencinin "iyi" bir üst öğretim kurumuna gidebilmesi için çabalamak, gerekirse bu öğrencilere ücretsiz dersler vermek öğretmenin izlediği temel mekanizmalardan biri olabilmektedir. Eğitimde yaşanan toplumsal eşitsizliklere karşı öğretmenin kendi idealist yaklaşımı çerçevesinde karşı durmaya çalışması daha yoğun emek harcamasına neden olurken, hem eşitsizliklerin hem de emek sömürüsünün görünür olmasını engelleyebilmektedir. Bununla birlikte genellikle orta-üst toplumsal kesimlerin yaşadığı ve dolayısıyla eğitimden beklentileri yüksek olan öğrencilerin devam ettiği okullarda öğretmen, eğitime verilen önem ve gördüğü işlev dolayısıyla daha değerlidir ve bir üst öğrenim kurumuna giden öğrencisiyle ilişkili olarak mesleki tatmin yaşayabilmektedir. Ancak bu öğrencilerin de büyük oranda bu yönelimlerini özel dersler ve dershaneler aracılığıyla gerçekleştirmeleri, diğer okullara benzer biçimde öğretmenlerin mesleklerinin başka bir yönüne vurgu yapmalarına neden olmaktadır. Örneğin "…çocuklar hiç umursamıyor. Özel okula giderim, özel ders alırım, bunu sınıfta öğrenmezsem özel kursa gönderir annem gibi şeyler geliyor bana. Ailelerin bu konudaki tutumları sınıfa yansıyor" sözleriyle okulda yaşadıklarını dile getiren Eylül, "iyi" öğretmeni şu ifadelerle tanımlamaktadır.

> Değerlerine değer katabilen sadece akademik anlamda değil, hele günümüzde akademik yönden hiçbir zafiyetimiz yok, her türlü imkâna sahibiz. Bizim şu anda yapmamız gereken sağlıklı düzgün beyinler yetişmesini sağlamak.

Gittikçe emeğindeki değersizleşmeyi hisseden öğretmenler geçmişin sesine kulak vererek mesleğin kutsallaştırılmasına vurgu yapmakta ve idealist öğretmeni göreve çağırmaktadır. Oysa bugün öğretmenlerin "idealist" olmasını savunmak ve bu çerçevede daha fazla çalışmasını beklemek öğretmen emeğinde önemli bir

yoğunlaşmanın yaşanmasına ve emek sömürüsünün artmasına neden olabilmektedir. Kuşkusuz idealist yaklaşım, öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüme karşı bir direniş örgütlenmesinin, öğretmenlerin emeklerinin soyutlanmasına karşı somut eyleyişlere yönelmelerinin de zeminini oluşturmaktadır. Bu anlamda "kutsal" olana, "ideal" olana ve "iyi" öğretmene yüklenen anlamların nasıl tanımlandığı büyük önem taşımaktadır. Kutsal olanın bireyselleştirilmesi, resmi amaçlarla benzer biçimde tanımlanması öğretmen emeğinin soyut veçhesinin egemenliğini artırırken, toplumsal amaçların öne çıkarılması, meta ilişkilerini aşan deneyimlere ışık tutacak kutsallık yaklaşımları ve "iyi" öğretmen tanımları somut eyleyişlere yol açarak soyut egemenliğin alanını daraltabilme potansiyelini taşımaktadır.

Görüşmelerde eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlam, ister modern bir toplumun yaratılması, kalkınmanın sağlanması çerçevesinde toplumsal yarar ön plana çıkarılarak tanımlansın, isterse geleceğin nesillerinin meslek sahibi ve iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri temelinde tanımlansın, araçsalcı bir yaklaşımın bu tanımlamalara hâkim olduğu söylenebilir. Dolayısıyla başka insanların hayatlarında önemli bir rol oynayan öğretmenlerin hem eğitime hem de mesleklerine, yerine getirdikleri işlevler çerçevesinde değer verdikleri ve bu çerçevede bir anlam yükledikleri ifade edilebilir. Ulusal bilinç kazandırma, modernleşme, ilerleme, demokrasi, profesyonelleşme gibi kavramlar aracılığıyla yaratılan mitler, öğretmen emeğinin disipline edilmesi ve kontrol altında tutulması açısından önemli işlevler görmektedir. Çünkü bu yolla öğretmenlerin mesleklerine yüklediği anlamlar resmi amaçlarla uzlaştırılabilmekte ve sosyo-politik hedeflerin hayata geçirilmesinde kullanılabilmektedir. Ancak yukarıda vurgulandığı gibi "iyi öğretmen" tanımı, toplumsal güç ilişkileri çerçevesinde yaşanan mücadeleler ekseninde içerik ve biçim kazanmakta, öğretmenler hem bireysel hem de kolektif olarak kendi iyi öğretmen tanımları üzerinden öğretmenliğe farklı anlamlar yükleyebilmektedir.

Öğretmenliğe Yüklenen Anlamın Öznelliği

Yukarıdaki anlatılarda da görülebileceği gibi öğretmenliğe yüklenen anlam resmi amaçlarla ilişkili olarak inşa edilse bile öğretmen tarafından değişime uğratılabilmektedir. Öğretmenin toplumsal kökeni, toplumu ve eğitimi kavrayışı, politik yaklaşımı eğitime ve öğretmenliğe yüklediği anlamı büyük ölçüde şekillendirmekte ve değişime uğratmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin mesleklerine

yükledikleri anlamları politik kimliklerinden bağımsız bir biçimde düşünmek çok olanaklı değildir. Örneğin öğretmenliği "rutini bozan bir meslek" olarak tanımlayan Eren,

> Ben de mezun ettiğim öğrencilerime çok şey kattığımı düşünüyorum. Toplumu, yaşadığım dünyayı değiştirmek, dönüştürmek, eşitlikten, haktan yana bir düzene çevirmek gibi bir amacım var. Öğretmenlik aslında yaşamı dönüştürebilmek, çoğaltmak için bir olanak sunuyor. Mezun ettiğimiz öğrencilerin hepsi öyle midir diye sorsak, değil tabii. Ama işte soran, sorgulayan, düşünen bu düşündükleri için eyleme geçen öğrenciler, kendi bulundukları seviyede bunu sağlayabiliyorsam benim için öğretmenliğin en önemli anlamlarından bir tanesi de budur.

ifadeleriyle öğretmenliğin daha eşitlikçi bir toplum yaratılmasında rol oynayabileceğini, bunun da ancak bu değerleri benimseyip hayata geçirebilecek öğrenciler yetiştirmekle mümkün olabileceğini belirtmektedir. Diğer yandan kendisini milliyetçi değerlere sahip bir öğretmen olarak tanımlayan Ezgi ise, yetiştirmek istediği öğrencilerin mutlaka milliyetçi olması gerektiğini vurgulamaktadır.

> Kaliteli, insandan benim kendi gözlemlerim. Tabii çok iyi bir meslek sahibi olması artı bir şey ama, ben kesinlikle şunu söylemek istiyorum, Türk milliyetçisi bir öğrenci yetiştirme taraftarıyım ve bunu da yetiştirdiğime inanıyorum. Tabi sınıfta hani üç beş kişi çıkabilir ama istiklal marşını okuyabilen, bu ruhu hissedebilen, büyüklerine karşı sevgili ve saygılı davranabilen, millî birlik ve bütünlükten yana olan, bölücü olmayan, Türkiye sevdalısı, ülkesini, milletini seven bir insan yetiştirmek bunda da ben başarılı olduğumu düşünüyorum. (Ezgi)

Öğretmenlerin mensup oldukları toplumsal sınıfa ve sahip oldukları politik bilince bağlı olarak eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamların değiştiğini ve bu çerçevede hedeflerinin farklılaştığını söylemek mümkündür. Türkiye'de öğretmenliği "…yoksul yeteneklilerin mesleği" olarak tanımlayan Bahri, "…sınıfsal kökeniniz toplumun en yoksul kesimi. Göreli olarak sınıf bilinciniz var. Onlara hizmet etmekle kendi sınıfınıza hizmet etmekte daha gayretlisiniz." ifadesiyle bir öğretmen olarak mesleğini kendi sınıfına hizmet etmek biçiminde yorumlamaktadır. Benzer bir yaklaşımı son dönem öğretmenlerden olan Güney'in öğrencilerine yaklaşımına dair ifadelerinde görmek mümkündür. Mesleğe girme nedenini "güvenceli bir iş edinmek" olarak açıklayan Güney, mesleğe başladıktan sonra gelişen yaklaşımını şöyle ifade etmiştir.

> …parçalanmış aileler var. Ne bileyim göç etmiş gelmiş çocuklar var. Şehirde ben şehir merkezindeyim, okula gelirken bir harçlık alamadan geliyorlar ve tek umutları okumak ve orda bir meslek sahibi olup aslında kendi aileleriyle birlikte geçimlerini sağlamak. Siz burada kendinizi görmeye başladıktan itibaren üzerinize bir sorumluluk biniyor. Onların bu hayallerini suya düşürmek için değil, onlara daha çok desteklemek için çabalıyorsunuz. O açıdan baktığınızda siz o çocuklar üzerinde daha çok eğilmeye itiyor. Derseniz ki siz zengin bir aileden gelseniz böyle yapar mıydınız, onu düşünemiyorum. O kadar duyarlı olabileceğimi düşünemiyorum. Ben ekonomik anlamda iyi bir aileden gelseydim o çocuklara çok duyarlı davranabileceğimi düşünmüyorum. (Güney)

Diğer yandan öğretmenlerin 1980'lere kadar genellikle yatılı okullarda okumaları ve bu tarihten sonra da bu uygulamaya öğretmen liseleri aracılığıyla devam edilmesi böyle bir eğitim sürecinden geçen öğretmen adaylarının topluma ve devlete karşı daha fazla sorumluluk hissetmelerine neden olmaktadır. Öğretmenliğin yatılı öğrenim görme imkânlarından dolayı daha çok toplumun yoksul kesimlerinden öğrenciler tarafından tercih edilmesi Bahri'nin "Yatılı okuyorsunuz, yatılılık tabii size devlete ve topluma daha fazla hizmet etme bilinci yaratıyordu. Kendinizi böyle borçlu hissediyordunuz." sözlerine de yansıdığı gibi bir anlamda devlete ve topluma olan borcun ödenmesidir. Resmi söylemde de yer eden bu yaklaşım, toplumla içiçe olan öğretmenlerin hem devlet politikalarıyla uyumlu çalışabilmesine olanak tanımakta hem de devlet ve toplum arasında bir uzlaşma sağlanmasını mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler bir anlamda devletle içinden geldiği sınıf arasında uzlaştırıcı bir rol oynayabilmektedir. Ancak bu uzlaşma stratejisi çeşitli tarihsel dönemlerde bozulabilmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamların öğretmen emeğine içkin olan çifte doğanın mücadelesi ekseninde şekillendiği söylenebilir. Her ne kadar araçsal ve soyut olanın egemenliğinden bahsetmek mümkünse de hem onun egemenliği altında ve içinde hem de karşısında ve ötesinde olabilecek somut yönüne vurgular dikkat çekmektedir. Örneğin Eylül, yaşadığı çelişkiyi "ben sınıfa girerken öğretmek değil, bir insan kazanmak için giriyorum sınıfa. Ne kadar sağlıklı bir öğrenci yetiştiriyorum? Çünkü hep çelişkilere düşüyorum" sözleriyle ifade etmektedir.

Dolayısıyla yapılan görüşmelerde her ne kadar resmi amaç ve anlamlara uyan bir yaklaşım egemen olsa da bu tanımlarla birlikte öğretmenlerin bu tanımları aşan anlayışlara yer verdikleri eğitime ve öğretmenliğe araçsallığı aşan anlamlar yüklediklerini vurgulamak gerekir.

"Öğretmenlik, ...karşılıklı öğrenme edimidir..."

Yetiştirilecek öğrencilerin nasıl olması gerektiğine ilişkin tanımlamalar anlatılarda çeşitlilik göstermekle birlikte, öğretmenliğe yüklenen anlamın ve işin doğasına ilişkin yaklaşımın yetiştirilecek öğrenci tanımını da büyük oranda değişime uğrattığı görülmektedir. Öğrenciyle kurduğu ilişki çerçevesinde öğretmenliği tanımlamaya çalışan öğretmenlerin önemli bir kısmı özneler arası bir ilişki olarak

karşıdaki insanın gelişiminde rol almanın, onun kendisini geliştirmesine, dünyayı tanımasına yardımcı olmanın öğretmenliğin en büyük anlamı olduğuna dikkat çekmektedir.

> *Öğretmenlik* gerçekten öğretme işidir. *Karşılıklı öğrenme edimidir*. Yani çocuktan bir şey öğrenirsiniz, siz ona öğretirsiniz. Hem zamanı kısıtlayarak hem programı doldurarak buna izin vermiyorlar. Yani yaşamı tanımanıza izin vermiyorlar çocukla beraber, ben ondan tat almıyorum. (Feride)

Öğretmen emeğinin soyut veçhesini aşan, somut doğasını açığa çıkaran bu vurguyu tarihsel belirlenimlerden uzak bir biçimde birçok anlatıda görmek mümkündür. Ancak kimi anlatılarda daha fazla öne çıktığı görülmektedir. Örneğin 1970'li yıllarda çalışmaya başlayan Doğan, öğretmenliği "topluma yararlı olmak için" şeklinde tanımlarken öğrencinin hayatında oynadığı rolü "öğrenci, bir kişi yetiştiriyorsun, bir insan yetiştiriyorsun, o insanı kırdığın zaman ömür boyu onun sorumluluğunu taşıyorsun. Yetiştirdiğin kişinin hayatına büyük etkin oluyor. O kişinin sonraki hayatını şekillendirmesinde büyük bir etkin oluyor tabii." cümleleriyle ifade etmektedir. Pek çok anlatıda bu ilişki gözler önüne serilmekte, öğretmenliğin bir başka insanın hayatında oynadığı rol özellikle vurgulanmaktadır.

> Korumacı bir şey bir kere, bir kişi geliyor sana sokuluyor, sen ona bir şeyler veriyorsun, yardım ediyorsun, onu destekliyorsun, ben öyle bakıyorum. Öğrencinin davranışının düzelmesi için, kişilik olarak oturması için elimden geleni yapmaya çalışırdım. (Dilaver)

Ekonomik koşulları çok da iyi olmamasına rağmen öğretmenliğe devam edenlerin, hatta bu mesleği yapmaktan büyük bir tatmin duygusu sağlayanların nasıl böyle bir duygu içinde olduğunu Ferit, şu sözlerle ifade etmiştir.

> Kuşkusuz her meslek size bir geçim de kazandırıyor, geçim aracı da oluyor, ama mesleğin kendisi bir işi yapmanın verdiği zevk bir motive aracı olabiliyor. Öğretmenlerde bunun daha yüksek olduğunu düşünüyorum. Birçok öğretmen özlük haklarının kötü olduğunu kabul ediyor, haksızlığa uğradığını düşünüyor, ama buna rağmen öğretmenliği terk etmiyor. Neden? Çünkü orda öğrencilerle bir şey paylaşmanın verdiği bir haz vardır. Bir çocuğu, onun dünyasını zenginleştirmenin, ona bir ufuk kazandırmanın, onu yarınlara hazırlamanın verdiği bir zevk vardır, öğretmenleri motive eden aslında budur. Bu zaman içerisinde birçok öğretmen için bu daha fazla öne çıkıyor ve birey öğrenci üzerinde ürettiği o katkıyı görerek motive oluyor diye düşünüyorum. Öğretmenin böyle bir paylaşma üzerinden ve bu paylaşmanın sonuçlarını bir insan üzerinden onu olgunlaştırarak, ona iyiliği güzelliği göstererek ve onda gelişmesini gözleyerek verdiği bir motivasyon var, bir anlam var ve aslında öğretmenliği sürdüren biraz da budur. (Ferit)

Öğrencilerin önünde bir ufuk açmayı hedefleyen, onun özgürleşmesini daha fazla özerkleşmesini sağlayacak bir eğitim yaklaşımını benimseyerek öğretmenliğe yüklediği anlamı da bu çerçevede inşa eden öğretmenleri neredeyse her dönemde

görmek mümkün. İlk dönemin öğretmenleri her ne kadar toplumsal hedefler dolayısıyla bireyleri ihmal ediyor gibi görünse de, toplumsal ideallerle birlikte bir insanın gelişiminde eğitimin ve öğretmenin oynayabileceği rolü detaylı bir şekilde aktarmışlardır.

> Çocuğu yetiştireceksin, eğiteceksin, ne bileyim onun ufkunu açacaksın. Değilse eline bir kitap verip okutup yazdırmak bence eğitim değil., Çocuğu geliştireceksin. Ne bileyim, şimdi ben onu anlatamıyorum, şimdi bakıyorum da herkes yani bâtıl itikatlara çok bağlı, çocukları öyle ileriyi görecek şekilde yetiştireceksin benim kafama göre. Programı takip edeceksin, ama çocuğun görüş ufkunu genişleteceksin, bence eğitim bu, yoksa eğitimde bir kitabı al ezberlet bu eğitim değildir.(Aygül)

> Yetişmekte olan öğrencileri özgürleştiren, araştıran, sorgulayan ve sorguladıklarını değerlendiren ve sorguladıkları rapor haline getiren bir toplum oluşturmak lazım. (Arif)

> …dürüst insan olacaksın, insanlara saygılı olacaksın, insanları seveceksin, yalnız insanı değil canlıyı seveceksin. Her şeyi öğrenmeye çalışacaksın. Bileceksin, bilmek için de çok çalışmak gerekli ben buna göre öğrenci yetiştirmeye çalıştım. Dürüst olun dedik, canlıyı, insanı sevin, insanlara saygı duyun ve de çevrenize, topluma faydalı birer insan olun. Bütün amaç buydu, benim yetiştirmek istediğim öğrenci, böyle olmalı diye düşündüm ve buna göre yetiştirmeye çalıştım çabaladım. (Bedirhan)

Eğitimin ve öğretmenlerin bir insanın hayatında oynadığı rol ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine katkısına ilişkin vurgular daha sonraki yıllarda çalışmaya başlayan öğretmenlerde de devam etmektedir. Görüşmeler, öğretmenlerin mesleklerine resmî söylemi aşan anlamlar yüklediklerini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım temelinde öğretmenlik, Dilaver'in "İnsanlarla birlikte olmak, çocuklarla birlikte olmak farklı bir şeydi. Ben öğretmenliği hiç bir zaman bir meslek olarak düşünmedim. İşte sabah işe giden, zil çaldıktan sonra işi biten bir şey olarak görmedim." sözleriyle vurguladığı gibi "iş" olmasının ötesinde anlamlar taşımaktadır. Benzer biçimde Doğan da eğitime ilişkin görüşlerini açıklarken vurguladığı "… bir insanın ufkunu açmak, önünü açmak, görüş alanını genişletmek" sözleriyle öğretmenin bir insanın gelişimindeki rolüne dikkat çekmektedir.

Öğretmenin bir çocuğun hayatının şekillenmesinde önemli bir rolü olduğunu çocuğun aileden daha fazla bir biçimde öğretmeniyle birlikte olması çerçevesinde tanımlayan Feray, öğretmenin öğrencisine karşı sorumluluğunu çocuğuna karşı sorumlulukla eşdeğer görmekte ve bu ilişkiyi bir sevgi ilişkisi olarak tarif etmektedir.

> Bazen ailesinden daha çok öğretmenini görüyor ve çocuğun, bazen hayatında, şekillenmesinde çok önemli olabiliyor. Dolayısıyla çocuğuna karşı sorumluluğun neyse bir öğretmen olarak öğrencilere karşı sorumluluğun o olmalı düşünüyorum. Yani öğretmenler oldukça fedakâr olmalı. Yani bence bir öğrencinin şekillenmesiyle ilgili sorumluluğu var öğretmenlerin. Çok önemli arkanı dönemezsin. Sevmek lazım bu mesleği yoksa çok zor. (Feray)

Gorz (2001, 96-97) eğitimin amacının doğası gereği, bireyde özerk bir şekilde kendi sorumluluğunu üstlenme, yani kendisini dünyayla ve ötekiyle ilişkisinin öznesi kılma kapasitesini ortaya çıkarmak olduğunu vurgular. Dolayısıyla, öğretmenliği, öğrenciye "şartsız olarak sevilmeyi hak ettiği hissini yaşatan" ve bu anlamda "kendinden verme" faaliyeti olarak tanımlamaya yönelik pek çok vurgu görüşme yapılan öğretmenlerin anlatılarında yer almıştır.

Öğretmenliğe Yüklenen Anlam, Kimlik İnşası ve Yetiştirme ilişkisi

Bir mesleğe özgü bilgi birikimi ve ortak kimliğin yaratılmasında mesleki pratikler ve örgütlülükler önemli olduğu gibi, yetiştirme süreci de meslek üyelerine mesleğe özgü teknik becerilerin yanı sıra ortak bir kimlik, meslek ahlâkı, norm ve değerlerin kazandırılmasında önemli bir işlev görmektedir. Bu anlamda öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenliğe özgü meslekî bilgi ve teknik becerilerle birlikte, çeşitli norm ve değerler de kazandırılmaktadır. Tarihsel süreç içinde ekonomik ve politik yapılanmada yaşanan değişimlerle eğitim alanında gerçekleşen dönüşümler, eğitimin temel aktörleri olan öğretmenlerin çalışma koşullarından yetiştirilmelerine bir dizi değişim yaşanmasını da beraberinde getirmiştir. Öğretmenliğe yüklenen anlamla birlikte onu tanımlayan öğeler ve bu öğelerin inşasında önemli bir rol oynayan yetiştirme süreci de farklılaşmakta ve yeniden biçimlenmektedir.

Öğretmen Yetiştirmenin Dönüşümü ve Öğretmen Kimliği

İlköğretime öğretmen yetiştirilmesi 1950'li yıllara kadar biri köylere, diğeri hem köylere hem kentlere olmak üzere iki tip eğitim kurumu aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bunlardan ilki vurgulandığı gibi köy öğretmenlerini yetiştiren köy enstitüleri, diğeri ise her iki yerleşim biriminin öğretmen ihtiyacını karşılayan ilköğretmen okullarıdır. Köy enstitülerinin 1954 yılında kapatılmasıyla, daha doğrusu önemli bir kısmının ilköğretmen okullarına çevrilmesiyle birlikte ilköğretim öğretmenleri öğretmen okulları aracılığıyla yetiştirilmeye başlanmıştır.

1970'li yıllara kadar ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirildiği öğretmen okullarının bir kısmına köy enstitülerinde olduğu gibi, öğretmen adayları ilkokuldan sonra alınmakta ve altı yıllık eğitimden sonra öğretmen olarak mezun olmaktadır. Böyle bir öğretmen yetiştirme sistemi, bir analoji yapılırsa tıpkı küçük yaşlardan itibaren bir ustanın yanında mesleği öğrenmeye başlayan ve ustasının denetimi altında

meslekte ustalaşan zanaatkârlığa benzemektedir. Bir diğer uygulama ise ortaokuldan sonra öğretmen adaylarının okula alınmasıdır. Öğrencilerin özellikle küçük yaşlarda mesleğe yönlendirilmesi, meslekî değerlerin daha erken yaşlarda içselleştirilmesini sağlarken, aynı zamanda bu değerlerin bireyin yaşama bakışını da şekillendirebildiğini, böylece bireyin kimlik inşa sürecinde mesleğin merkezî bir rol oynayabildiğini düşünmek mümkündür.

1950'li yıllarda meslek hayatlarına başlamış, Köy Enstitüleri'nden mezun öğretmenlerin anlatılarına baktığımızda mesleki yönelimlerinin küçük yaşta gerçekleştiği, Adalet'in "…önümde bir öğretmenlik var, okumuş, öğretmen olmuş" sözleriyle vurguladığı gibi, özellikle de köylerde rol model olan öğretmenlerin örnek alınmasıyla ve öğrencinin, adeta alınyazısı gibi öğretmenlik mesleğine yöneldiklerini söyleyebiliriz.

Bu dönem anlatılarda öne çıkan en önemli temalardan bir başkası yetiştirilen öğretmenlerin çevreyle ve toplumla olan bağlarıdır. Günümüzde öğretmenlerin çevreyle bağı olmadığını vurgulayan Arif, enstitülerin bu bağın oluşturulmasında önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin görev yapacakları köyleri toplumsal ve kültürel koşullarıyla birlikte tanıması, öğretmenin hem oradaki eğitim sürecini daha bütünlüklü kavrayabilmesine olanak tanımakta hem de yalnızca görevin gereğini yerine getiren değil, tüm ilişkiler çerçevesinde sorgulayabilmesinin yolunu açmaktadır.

> Köyle bağı yok, velilerle ilişkisi yok, çevreyle ilişkisi yok. Mesela ben bir şey daha anlatayım. Köy enstitülerinde bunu çok yaptılar. Çevre incelemesi her öğretmen yapardı. İşte efendim bizim köy ilçeye beş kilometredir. On hanedir. Bu çevre incelemesi değildir. O köy nerden gelmiştir, gelirken hangi koşullarda gelmiştir? O köyün kadın erkek ilişkileri nelerdir? Bütün bunları detaylıca araştırabilmek. O dönem öyle kısmen. Şu an o da yok. (Arif)

Kuşkusuz dönemin koşullarıyla da ilişkili olarak öğretmenin, gideceği yerleşim biriminde hem üretime hem sağlığa hem de diğer toplumsal alanlara katkı sunacak biçimde yetiştirildiği görülmektedir.

> Üretim yapıyorsun pazarlamayla beraber, nasıl yapılır? Yemeği de öyle. Ben çok yaşadım. Örneğin Doğanşehir bölgesi fasulye bölgesi, fasulye pişirmesini bilmiyordu. Kaysı bölgesi, kaysıları nasıl değerlendireceğini bilmiyor. Sen bunları da öğretiyorsun. İşte reçel şöyle yapılır, böyle saklanır. Bütün bunlar köy enstitülerinde vardı. (Arif)

Görüşme yapılan öğretmenlere mesleklerine yükledikleri anlamla yetiştirilmeleri arasında nasıl bir ilişki kurduklarını ya da bir öğretmen olarak

yetiştirilme sürecinin onlara ne kattığını sorduğumda, enstitülerdeki yaşama ilişkin ve yine genel olarak daha sonradan enstitülere ilişkin yapılan tezlerde, kitaplarda, görüşmelerde öne çıkan bir takım ifadeleri kullandıklarını gördüm. Ancak burada vurgulanması gereken en önemli noktalardan biri, her birinin bu dönemleri yaşadıkları zorluklara rağmen büyük bir özlemle hatırlaması ve öğretmenliği sevmelerinde yetiştirilme süreçlerinin onlarda yarattığı etkiye odaklanmalarıdır. Adeta enstitülerde Hasan, Ayşe olarak değil, Hasan öğretmen ya da Ayşe öğretmen olarak kimlik kazanmışlar ve yaşamlarını da bu kimlik ekseninde kurmuşlardır.

Öğretmen Okulları: İdealizm ve Sorumluluk

Öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin belki de en fazla öne çıkardıkları ve vurguladıkları konu, Bahtiyar'ın "biz o sorumluluk bilinciyle yetiştiğimiz için köyde görevimizi iyi öğretmen olmaya ve köylüyle iyi diyalog içine girmeye, köylüleri kendimize uydurma değil de, onların sorunlarını onlarla oturarak, konuşarak çözmek…" sözleriyle ifade etiği gibi, mesleklerini "sorumluluk" ve "idealizm"le ilişkili olarak ele almalarıdır. Böyle bir yaklaşımın şekillenmesinde bir önceki dönemin, yani köy enstitüleri geleneğinin oynadığı rol anlatılarda vurgulanmaktadır.

> Bir de öğretmenlik idealizm isteyen bir şey siz bu idealizmi almamışsanız, vermeniz de mümkün değil. Bizim yetişmemizde en çok ben geriye dönüp baktığımda bütün öğretmenlerim köy enstitülü öğretmenler olmuştur. Onlar bize vatan sevgisi, yurt sevgisi, insanlık sevgisini veriyorlardı. Biz de çocuklarımızda bunu vermeye çalıştık. (Bahtiyar)

Mesleki sorumluluk ve toplumsal sorumluluğun iç içe geçtiği bu dönemlerde yetişmiş öğretmenlerin mesleklerine ve topluma karşı sorumluluk sahibi olmalarında yetiştirme sürecinin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Adeta öğrenciler, Defne'nin "Orda zaten verilen ruh o. Ülkenin ilerlemesi için yapmanız gereken şeyler. Oturmamız, kalkmamız, yeteneğimiz, spor yapardık, milli oyun öğrenirdik, şarkı türkü, …. Çocukları nasıl eğiteceğiz? Bu konuda bize bir sürü eğitim verirlerdi. Okulda yani disiplinin önemi, yani bizim yapmamız gereken, bizim sayemizde ülkenin daha ileri bir seviyeye gideceğini, öyle bir şey yaparlardı ki, yani o şekilde yetişiyorsun. İlk gençlik yıllarımda tabii bu kadar yük altında olduğumuz için sorumluluk alıyorsun ve o amaçla yola çıkıyorsun." sözlerinde de görüldüğü gibi toplumsal amaçların hayata geçirilmesinde çok önemli bir rol oynayacaklarına dair bir

inançla yetiştirilmektedir. Bu, aynı zamanda, köylerinden kopup gelmiş küçük yaştaki öğrencilere "topluma ödenmesi gereken bir borç" biçiminde aktarılmaktadır.

> Bizim aldığımız eğitim, bizim hep topluma borçlu olduğumuz şeklindeydi. Biz sınavı kazanıp geldiğimizde, 11-14 yaş arasındayız. Okul müdürü, siz dedi şu kadar bin çocuk içinden seçilip geldiniz, onların içinde de iyi olanlar var, siz şanslı çıktınız, onların hakkını da kullanıyorsunuz. Ona göre çalışın dedi. Öyle bir ağır yükün altına sokulmuş olduk. Sürekli olarak toplumun geriliğini giderecek, cehaletini ortadan kaldıracak olan birer kurtarıcı olarak görüldük biz, bu bize okul hayatında verildi. Okuduğumuz kitaplarla, derslerle verilmeye çalışıldı. Köy enstitüleri geleneğinden gelen kurtarıcı motifi içine biz de girdik. (Bahri)

Bahri'nin ifadelerinde görüldüğü gibi özellikle ilk dönemlerin öğretmen okullarında öğretmenliğe yüklenen anlamın pek çok sorumluluk gerektirmesi ve bu çerçevede adaylara yüklenen sorumluluğun çok ağır olması yapılan diğer görüşmelerde de dile getirilmektedir.

> Birinci sınıftan itibaren oradaki öğretmenler, öğretmen yetiştiren bir okul olduklarının farkındalardı. Ona göre öğrenci yetiştiriyorlardı. Dedim ya çok idealist yetiştirmişler diye. Bazen keşke bu kadar idealist olmasaydık diye düşünüyorum. Bana göre çok fazla sorumluluk yüklediler. Sanki dediler ki Türkiye'yi siz kurtaracaksınız. Büyük bir sorumluluk. O zaman ilkokuldan gelen bir çocuk, siz bu çocuğu işliyorsunuz, belli bir yöne doğru yönlendiriyorsunuz, sorumluluklarını sürekli hatırlatıyorsunuz. O çocuk, o zaman aşırı bir sorumluluğun içinde buluyor kendini, çünkü başka bir şey görmüyor. Ama sonradan düşünüyorum bunları. Okulda verdiler önce, onunla geldik… (Bedirhan)

Bu dönemlerde toplumsal sorumluluk ekseninde şekillenen meslek ideolojisinin özellikle küçük yaşlarda öğretmen okullarına gelen öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Böyle bir ideoloji, adayların daha sonra hem toplumsal hem de fiziksel pek çok sıkıntı yaşamalarına neden olacak, görev yapacakları yerlere çok fazla bir karşılık beklemeden gidebilmelerine ve idealizme sarılarak görev yapmalarına neden olacaktır..

> Şimdi ben öğretmen okulundan mezun olduğum zaman köyde çalışacağımı gözümün önüne aldım. Fakir bir bölgenin öğrencisini okutacağımı gözümün önüne aldım. Mahrumiyet bölgesinde çalışacağımı gözümün önüne aldım. Ben bu öğrencileri milli şuurla yetiştireceğimi, her şeyi göz önüne aldım. Ben sosyal yaşantımdan geri kalacağımı, her şeyi göz önüne alarak öğretmen oldum. (Derya)

Öğretmen okullarından yetişmiş bazı öğretmenler sonradan farklı şekillerde yetiştirilerek mesleğe girmiş öğretmenlere göre mesleğe karşı daha farklı bir tutum içinde olduklarını ifade ederken "öğretmenlik ruhu" ya da "idealizm" tanımlamasını kullanmakta, aslında toplumsal koşullarla birlikte değişmesi kaçınılmaz olsa da, öğretmenliğin, kendilerinin ona yükledikleri (toplumsal) anlam ve değeri kaybettiğini düşündükleri için emekli olduklarını ifade etmektedirler.

> Öğretmenlik yapısı değişti ama benim düşüncem fazla değişmedi. Emekli olmamın nedeni de o zaten. Ben o görevi tam olarak yerine getiremediğim için emekli oldum. (Dilaver)

> O kadar temelden eğitim almışız ki, siz öğretmen olacaksınız, siz öğretmen olacaksınız, hep bunu bize işlediler, bu hiç değişmedi. Ben sana bir anımı anlatayım. Emekli olduğum ilk yıllarda Ulus'ta Almanca öğretmenimizle karşılaştık, Seyfettin Bey'le karşılaştık, nasılsın ne yapıyorsunuz falan, işte eşim dedi, Ankara Lisesinde çalışıyorum. Ben de dedim emekli oldum. A dedi, bu kadar genç emekli olunur mu? Dedim hocam bizi o kadar dürüst yetiştirildiniz ki biz kelaynak kuşu gibi kaldık. O da dedi ki ben de o nedenle emekli oldum dedi. (Duygu)

Öğretmen okullarından mezun öğretmenlere, öğrenim gördükleri okulların onlara ne kattığını sorduğumda çeşitli temalar etrafında ortaklaştıklarını gördüm. Elbette "sorumluluk" ve "idealizm" bunların başında gelmekle birlikte, tıpkı köy enstitülerinden mezun öğretmenlerde olduğu gibi mesleklerini toplumla, çevreyle ilişkili bir biçimde ele aldıkları, toplumu tanımadan çevre hakkında bilgi sahibi olmadan mesleklerinde başarılı olamayacaklarına inandıkları görülmektedir.

> Öğretmen okullarında sadece belirli bir yöntem ve teknik verilmiyordu işte. Pedagojik şeyler de veriliyordu. İyi bir öğretmen olabilmek için toplumu iyi bileceksin, analiz edeceksin. Çünkü köyde çalışıyorsun, gidiyorsun tek başına orda beş sınıfı bir arada okutuyorsun, birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar. Hepsini okutabilmek için hep ailelerin yaşantısını bileceksin, sosyolojik yapıyı bileceksin, öğrencinin psikolojik davranış durumunu bileceksin ki çocuğu ona göre eğitebilesin. (Doğan)

Bu yıllarda mezun olanların önemli bir kısmının ilk atamaları köylere yapılmaktadır. Dolayısıyla köylere ilişkin bir yaklaşım geliştirmeleri aynı zamanda bir zorunluluk olarak da ortaya çıkmakta, yetiştirme süreçlerine köylüyle ilişkilere dair bilgiler de dâhil edilmektedir.

> Toplumla ilişkiyi nasıl kurarsın bunlarla kurarsın. Köy odası, muhtarın evi, kahve öğretmenlerin söylediği buydu. Sizin gidip geleceğiniz, ilişki kuracağınız yerler bunlar. O zaman mezun olanların yüzde sekseni köye gidiyordu. Şehre gelebilmen için en az üç beş yıl çalışman gerekiyordu. İlk gittiğimiz yer köy olduğu için onların içine girmek, onlarla bütünleşmek gerekiyordu. Yoksa seni dışlarlar. Rahat bir eğitim, çevre edinmek istiyorsan, kendin de rahat bir yaşam sürmek istiyorsun düğününe gideceksin, yemeğine gideceksin. Kibirlenmeyeceksin, adam seni çağırıyorsa gideceksin, seversin sevmezsin ama mutlaka gideceksin. Bu bize öğretmen okulunda verilen bir şey. (Dilaver)

Öğretmenlerin böyle bir yaklaşım geliştirmelerinde köylerde yaptıkları stajların önemli bir rol oynadığını belirten Bahri'nin "Hem eğitim bilgisi hem de bunların uygulaması veriliyordu. Örneğin köylere gidip iki ay yerleşerek staj yapıyorduk, orda sadece dersler yönünden yetiştirme değil, öğrenci nasıl bir ortamda, okula eğitime ilgili, çevre bunları öğreniyorduk ve kendi yaşamınızı düzenlemeyi öğreniyorsunuz. Kendi başınıza ne yapacağınızı, nasıl yapacağınızı öğreniyorsunuz." sözleriyle ifade ettiği gibi, bu aynı zamanda çevreye, topluma ve bu çerçevede öğretmenin kendi

yaşamına ilişkin bir yaklaşım geliştirmesine de olanak tanımaktadır. Öğretmen okullarının son mezunlarından olan Eylül, okulun kendilerine kattıklarını şu sözlerle ifade etmiştir.

> Tek başımıza yaşamayı öğretti. Çözüm üretmeyi öğretti. Yoktan var etmeyi öğretti. Her şeyi değerlendirmeyi öğretti. Hiç kâğıt israfı olmazdı. Kitaplarımız son sayfası yırtılana kadar kullanılırdı. Bilgi eskimezdi, ilave edilirdi. Kabullenilmiş bilgilere ilaveler yapılırdı. Kitaplar yine okutulurdu. Sürekli program değişimi yaşanmazdı. Yaparak yaşayarak eğitime ağırlık verilirdi. Eğlence anlamında, birlikte dinlemeyi, paylaşmayı, kazanmayı, kaybetmeyi orda öğrendik. (Eylül)

"Başının çaresine bakma" ya da "çözüm üretme" gibi konuların yanı sıra Eylül'ün ifade ettiği "paylaşım", "birlikte yaşam" gibi değerleri yalnızca öğretmen okullarıyla ilişkili düşünmemek gerekir. Bu dönemlerde meta ilişkilerinin yaygınlaşmamış olması dolayısıyla henüz bireyci yaklaşımların egemen olmadığı bir dönemden bahsedilmektedir. Toplum içinde de dayanışmacı kültürün egemenliğini, yardımlaşma gibi değerlerin ön planda olduğunu vurgulamak gerekir.

Öğretmen okullarında verilen eğitimle ilişkili olarak dikkat çekilen konulardan bir başkası da yetiştirilen öğretmenlerin yaşlarının küçük olmasına rağmen toplumsal sorumluluğun ve mesleki yaklaşımın geliştirilmesinde eğitim bilimlerinin önemidir. Bu dönemlerde yalnızca mesleğin icrasında kullanılacak teknik ve becerilerin kazandırılması değil, toplum ve eğitim ilişkisini, öğrenciyi ve okulu bütünselliği içinde kavramaya yönelik bir çaba da gösterilmektedir.

> Koruyucu olmak, öğrencisine yardım etmek, ailesine yardım etmek gibi şeyler söylendi. Tabii biz eğitim bilimleri okuduk, o güne göre önemliydi okuduğumuz şeyler, öğrencinin ne olduğunu, daha doğrusu insanını nasıl birbirinden farklı olduğunu ve olabileceğini öyle öğrendik. … Eğitim sosyolojisi okuyoruz, eğitim psikolojisi öğretiliyor. Ruh sağlığı hatta ölçme ve değerlendirme eğitim psikolojisi içinde veriliyor. Programın iyi olduğunu düşünüyorum ama çok erken bir yaştı. Fakat yine de çok şey öğrendiğimiz düşünüyorum. (Bahri)

> Pedagojik, sosyolojik eğitim alıyordu öğretmen okullarında. Şimdiki üniversite. O zaman lise çıkışlıydı ama daha etkiliydi diye düşünüyorum. Psikoloji, sosyoloji okuduğu için topluma yaklaşımı, öğrenciye yaklaşımı daha yakındı.(Doğan)

Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Yüksek Okulları: İdealizmin Yıkılışı

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla birlikte öğretmenlerin yükseköğrenim görmesi zorunlu kılınmıştır. Bu yasayla birlikte öğretmen okulları kapatılmış, bir kısmı öğretmen liselerine çevrilirken bir kısmı ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla eğitim enstitülerine dönüştürülmüştür. Yani bir anlamda daha önce yapılan bir değişiklikle ortaokul

sonrası dört yıla çıkarılan öğretmen okullarının adı lise sonrası eğitim veren eğitim enstitüleri olarak değiştirilmiş, böylece öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri resmi anlamda sağlanmıştır. Elbette ayrı bir çalışmanın konusu da olabilecek şekilde bu okullarda eğitim programıyla birlikte pek çok şeyin değiştiğinden bahsetmek mümkündür. Ancak burada konumuz gereği öğretmenlerin anlatılarına dayalı olarak yetiştirilmeleri sürecinin öğretmenliğe yükledikleri anlamlarda ve kimlik inşalarında nasıl bir rol oynadığına ilişkin yaklaşımlarını ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede konuya yaklaştığımızda meslek ideolojisinin kazandırılmasında önemli bir değişim yaşandığını görüyoruz. Bir anlamda zanaatın küçük yaşlarda öğrenilmesine karşılık gelen öğretmen okullarının kapatılmasıyla birlikte, her ne kadar öğretmen liselerinden eğitim enstitülerine öğrenci yetiştirilmiş olsa da artık genel liselerden de öğrenciler bu okullara alınmaya başlanmıştır. Dolayısıyla bir anlamda öğretmenlik, mesleki kimlik tam anlamıyla inşa edilemeden, herhangi bir iş edinmek isteyenlerin de girebileceği bir meslek olmaya başlamıştır.

Okuryazarlık oranının düşük olduğu, öğretmen ihtiyacının çok fazla olduğu 1950'li yıllarda "bekleyecek zaman olmamasından dolayı" farklı kaynaktan öğretmen almanın doğru bir uygulama olduğunu düşünen Bahri, 1974 yılında öğretmenlerin yükseköğrenim görmelerinin esas olarak belirlenmesinin öğretmenliğe zarar verdiğini düşünmektedir.

> 1974'de, 1973 Mili Eğitim Temel Kanunu'nun bir hükmüne dayalı olarak yanlış bir adım atıldı. Burada hangi düzeyde öğretmen olursa olsun yükseköğrenim görmesi esastır gibi bir ifade yer aldı. Şimdi bu şöyle yorumlandı: İlköğretmen okulları liseye çevrilince o öğrencilere istediğiniz üniversiteye gidin denildi. Buna karşılık liselerden hiçbir yükseköğrenim kurumuna giremeyenler alınıp bunlardan yükseköğrenim adı altında öğretmen yetiştirilmeye çalışıldı. Ancak bu yükseköğrenimli öğretmen, öğretmen okullu ve önceki öğretmenlerin yerini tutamadı. Örneğin el becerileri yok, el yazısı yazamıyor, mandolin çalamıyor vs. Bir de yüksekokul adı verilince o kurumlara bakılmadı. Köy enstitülerinde kalan bitki ve hayvanlara bakılmadı, oralar mahvoldu gitti. (Bahri)

Bununla birlikte bu dönemlerde toplumsal olayların hız kazanması, öğrencilerin siyasi yaklaşımlarına göre seçilmesi, yaşanan çatışmalar okulların işlevlerini çok fazla yerine getirememesine yol açmıştır. Örneğin 1972 yılında öğretmen okulundan mezun olan Doğan, bu dönemleri şöyle anlatmaktadır:

> O da zaten toplumdaki karışıklık şeyinden, onlar da kapandı. Tabi o karışıklıkta nasıl öğretmen yetiştirilecek, siyasi ilişkiler, olaylar okula gitmeden bile mezun olanlar oldu. Birde liseyi bitiren, başka okullara gidemeyenler enstitülere gitmeye çalıştı. O zamanda öğretmen okullarındaki gibi öğretmenler çıkmadı tabi oradan. (Doğan)

Benzer biçimde olayların çok daha şiddetlendiği yıllarda eğitim enstitüsüne giden Ege, bu yıllarda öğretmen yetiştirmenin çok fazla önemsenmediğini vurgulayarak "yetersiz insanlar geldiler. [Pedagoji] de geçiştirildi yani. Bizim o zamanki öğretmenlerimiz kesinlikle yetersizdi. Yetersiz derken şöyle, az eğitim verdiler ve de kapsamlı bir etkisi olmadı." sözleriyle 1980'li yılların başındaki yetiştirme sürecini özetlemektedir.

> O zamanlar herkes hayatını sürdürmeye bakıyor. Eğitim ikinci, üçüncü planda geliyor. Hayatta kalmaya çalışıyorsun. Can derdi. O zamanlar öyleydi. (Ege)

Hızla kurulan iki yıllık eğitim enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla yüz yüze gelmişler ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek durumunda kalmışlardır (YÖK, 2007). Bu yıllarla birlikte öğretmenlik, daha çok hiçbir yükseköğretim programına giremeyen öğrencilerin tercih ettiği bir meslek olmaya başlamıştır. Ve bu durum çoğu kez "hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol" söyleminin de sıklıkla tekrarlanmasına neden olmuştur. Sayıları 1976 yılında 50'yi bulan iki yıllık Eğitim Enstitüleri, 1980-1981 öğretim yılında 17 adet kalmış ve 20 Temmuz 1982'de adı "Eğitim Yüksek Okulu" olarak değiştirilmiş, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (Akyüz, 1993, 332).

Üniversitelere bağlandıktan sonra eğitim yüksekokulundan mezun olan Eren, yetiştirilme sürecini şu sözlerle değerlendirmektedir.

> Bizim yetiştirildiğimiz süreç aslında öğretmenlikle çok ilgisi olmayan bir süreçti. Bana bir şey kattıysa üç haftalık bir staj vardı. Biz stajyer olarak gittiğimiz öğretmenin katkısı olmuştur. Daha sonraki yıllarda yanımdaki arkadaşla yaptığımız tartışmalar ve buna uygun okumaların etkisi olmuştur. Yoksa eğitim yüksekokullarında, en azından Erzincan eğitim yüksekokulunda not tutuyorduk, ezberliyorduk, iyi not tutan geçiyordu. (Eren)

Aynı öğretmen aldıkları eğitim ve yetiştirilme süreçlerine ilişkin anılarından bahsederken okuldaki öğretmen adaylarının profilini de gözler önüne sermektedir.

> Bir örnek vereyim. Mesela heceleyerek okuyan öğrenciler vardı o dönemde. Veya tamamen ezberle, on sayfadan sorumluysa onu ezberleyerek geçenler. Hatta kitabı n ortasından sorulmuş bir soruyu bulmak için baştan oraya kadar ezberden tekrar edenler vardı. Ama bir önceki dönem olan mektupla eğitimden de bence daha iyidir. (Eren)

Dolayısıyla bu yıllar öğretmenlerin "idealizm" ekseninde oluşan meslek ideolojisini edinmedikleri yıllar olduğu gibi, öğretmenlerin önemli bir kısmının beceri ve teknik olarak da pek çok eksikle yetiştiği dönemlerdir. Gerçi aynı yıllarda çok kısa süreli

kurslarla öğretmen yetiştirildiği düşünüldüğünde öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarından mezun olmak bile bazen çok büyük anlamlar taşıyabilmektedir.

Eğitim Fakülteleri: Yeni Profesyonel Öğretmenler

1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981 tarihli) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarihli) ile Türkiye Yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiş, Silahlı Kuvvetler ve Emniyet Teşkilatı dışındaki tüm yükseköğretim kurumları üniversitelere bağlanmıştır. Ortaokullara öğretmen yetiştirme ise 1978-1979 öğretim yılına kadar üç yıllık eğitim enstitüleri ile sağlanmış, bu yıldan itibaren bu okulların adı "Yüksek Öğretmen Okulu" olarak değiştirilmiştir. 1982 yılında öğretmen yetiştirmenin üniversitelere bağlanmasıyla birlikte çeşitli dallar için ihtiyaç duyulan öğretmenler, eğitim fakülteleri aracılığıyla yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu çerçevede sınıf öğretmeni yetiştirilmemekle birlikte, eğitim fakültelerinin kuruluş yılı 1982'dir. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının öğrenim süreleri 1989-1990 öğretim yılında dört yıla çıkarılmış, 11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 Sayılı Yasa ile bu okullar eğitim fakülteleri içinde "sınıf öğretmenliği" programlarına dönüştürülmüştür. Böylece ilkokullarda görev yapacak öğretmenler dört yılık sınıf öğretmenliği programı ile yetiştirilmeye başlanmıştır.

Öğretmenlerin fakültelerde yetiştirilmesiyle birlikte "öğretmenlik ruhu"nun ve coşkusunun bu yetiştirme sürecinde kazandırılamadığı görüşmelerde öne sürülen görüşlerden biridir. Bu yaklaşıma göre, lise eğitiminden sonra herhangi bir meslek edinmek için sınava giren öğrencilerden puanı yeterli olanlar ya da başka programlara giremeyenler öğretmenlik mesleğine yönelmekte, pedagojik formasyon ise öğretmenlerin mesleği benimsemesinde yeterli gelmemektedir.

Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde de, tıpkı diğer dönemlerde olduğu gibi yetiştirilme süreçlerinin öğretmenliğe yüklediği anlamla ilişkisi ve yetiştirilme süreçlerinin onlara ne kattığına ilişkin sorular yönelttim. Fakültelerden özellikle son dönemlerde mezun olan öğretmenlerin üzerinde durdukları temalarla daha önceki öğretmenlerin odaklandıkları temalar arasında çok büyük farklar olduğunu belirtmek gerekir. Fakültenin onlara ne kattığını sorduğumda "hiçbir şey katmadığı"na ilişkin ifadelerde bir ortaklaşma olduğu söylenebilir.

> İnanın bana öğretmenlik açısından bana bir şey kattığına inanmıyorum. Çünkü sadece vizeden vizeye, finalden finale doldur boşalt yapıp sınav geçiyoruz başka bir şeyini de görmedim yani bir artısını. (Gökhan)

> Ben hani mezun olduğum fakülteyi küçümsemek ya da onlara dair bir şey söylemek istemiyorum, (…) Az önce sistemi eleştirdim, sistemin olumlu bir yönünü de söylemek istiyorum. Fakülteden mezun olmak üzereyken hiçbir şey bilmediğimi rahatlıkla söyleyebilirim. Mezun olacağım zaman işte bize KPSS dayatıldı, eğitim bilimleri sınavına çalışıp onları ezberlerken o anda eğitim bilimleriyle ilgili kalıpları ezberlerken bile aslında öğretmende var olması gereken yeterlikler, yöntem teknikler, gelişim, ölçme değerlendirme her neyse sınava hazırlandığım o iki üç aylık çalışmayla dört yılı kıyasladığımda orası çok daha verimliydi benim için. (Gencay)

Üniversite yıllarında aldığı eğitim çerçevesinde öğretmenliğe karşı herhangi bir coşku ve "öğretmenlik ruhu"na dair hiçbir şey hissetmediğini vurgulayan Gökhan, bu yıllarda aldığı eğitimi şöyle tarif etmektedir.

> Daha çok Türkçe biraz sözel, sosyal bilgilere yakın olduğu için bayağı bir tarih coğrafya görüyorduk, belki alan dersleri kadar onları gördük, tabii şu anda onları kaldırdılar. Daha çok bize neyi verdiler? Bazı hocalar siyaseten konuşur giderdi, bazıları hangi dersi veriyorsa onu verirdi. (Gökhan)

Diğer yandan 1997 yılında öğretmen yetiştirme programlarında değişiklik yapılmadan önce bu programdan mezun olan Güney, bu programın kendisine çok şey kattığını "Ben şöyle söyleyim, öğretmenlik okurken üniversitede biz eski sınıf öğretmenliği programına göre yetiştik." sözleriyle ifade etmektedir. Ancak Güney'in asıl vurguladığı tıpkı Bahri'nin öğretmen okullarına ilişkin anılarında anlattığı gibi "öğretmenlik ideolojisinin" kazanılması sürecinde öğretmenlikle ilgili anlatılara yer verilmesidir.

> Beni en çok etkileyen, aslında bize en çok öğretmenlik noktasında çalışma isteği veren tek bir hocamız oldu. O hocamızda uzun yıllar öğretmenlik yapıp üniversiteye geçmiş bir hocaydı. Van'daki köyde on yedi yaşındaki öğretmenliğini anlatırdı. Birleştirilmiş sınıfları ayrıntılı anlatırdı. Bizim de bir gün o köylere gidip görev yapacağımız anlatırdı. İşte ülkenin bize çok ihtiyacı olduğunu her zaman söylerdi. (Güney)

1997 düzenlemesi öğretmen yetiştirme sisteminde köklü bir değişimi beraberinde getirmiştir. Eğitimin, öğretmenliğin kavranışında bütünsel bir dönüşümü öngören yetiştirme sürecindeki bu düzenlemelerle zaten çeşitli biçimlerde değişime uğramış olan öğretmenlerin rol ve işlevlerinde çok daha köklü değişimlerin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. 1980'li yıllarla birlikte Dünya'nın pek çok bölgesinde öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme sürecinde problemler olduğu öne sürülerek "profesyonelleşme" söylemi ekseninde çeşitli reformlar hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede öğretmenlerden öğretim tekniklerini nasıl uygulayacağını bilen, teknolojiye hâkim, müfredatı ve kitapları takip eden, bilimsel olarak nitelikli "teknisyenler" olmaları beklenmektedir (Hypolito, 2004). Türkiye'de bu reformlar,

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında Dünya Bankası destekli "Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi" adıyla hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen Yetiştirme programlarından eğitim bilimlerinin kimi disiplinlerine ait derslerin çıkarılması, öğretmen yetiştirmenin eğitim bilimlerinin bilgi birikiminden bir anlamda mahrum bırakılmasıyla öğretmenlik, teknik bir işe dönüştürülmeye çalışılmaktadır. Değişen kapitalist koşullara göre sermayenin ihtiyaç duyduğu nitelikte emek gücünün toplumsal üretiminde rol oynayabilecek bilgi ve beceriyle donanmış öğretmenler yetiştirilmek istenmektedir. Böylece öğretmenden eğitimin bütününü, toplumla olan ilişkisini kavramadan yalnızca kendisinden beklenen rolü gerçekleştiren bir çalışan olması beklenmektedir. Ünal ve Özsoy'un (2005) vurguladığı gibi eğitim bilimleri bilgi birikimi kazanamayan, eğitimsel gerçekliği bütünselliği içinde kavrayamayan, vermekle yükümlü olduğu bilgileri çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrenciye öğretmeye çalışan ve görevini yalnızca bununla sınırlı gören bir öğretmen tanımı egemen kılınmaya ve buna uygun bir öğretmen yetiştirme sistemi oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Son dönemlerde mezun olmuş öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde, öğretmen yetiştirme sürecinde öne çıkarılan işlevlerin yukarıda aktarılmaya çalışılan "vasıfsızlaşma" ve "yeniden vasıflandırma" sürecini gözler önüne serdiği görülmektedir. Her ne kadar Güney, geçmişin sesini duyarak idealizm ekseninde öğrenci yetiştirmeye çalışsa da, yaşanan dönüşümler bu sürecin idealizmle sürdürülmesine pek olanak vermemektedir. Pek çok derste yapıldığı gibi daha çok teknik becerileri öne alan bir yetiştirmeden bahsetmek mümkündür.

> Teknik anlamda harfler şu kadar olmalı boyları böyle olmalı, bu sıkıcıydı. Biz öğretmenliği biraz daha şey düşünüyorduk. İnsanlarla uğraşacaksınız, onlara bir şeyler katacaksınız. Biz öğretmen olacağımız zaman bunları hiç düşünmemiştik, teknik kısmı çok sıkmıştı. (Güney)

> Bütün hocalar değil, bütün dersler değil bir öğretim üyesinin çabalarıyla bunu düşündük. Diğerleri genel anlamda bir edebiyatçı, bir mühendis nasıl yetişiyor, bir ders nasıl anlatılır. Teknik anlamda bir ders nasıl anlatılır. Planlamanın öğeleri nelerdir, şunlardır vs. (Güney)

2000 yılı sonrasında göreve başlamış öğretmenlere kendi dönemlerinde yetiştirme süreçlerine ilişkin olarak en çok neyin öne çıktığını sorduğumda, pek çok anlatıda alan bilgisine ek olarak öğretmenlerin sınıfı nasıl yöneteceği, yöntem ve tekniklere ilişkin detaylar vurgulandı. Öğretmenliğin amaç ve anlamına ilişkin anlatılarda öğretmen toplum ilişkisine, toplumu bütünselliği içinde kavramaya yönelik

vurguya rastlamak neredeyse imkânsızdı. Örneğin bir okulda rehber öğretmen olarak görev yapan bir öğretmene yetiştirilme sürecinde en çok neyin öne çıktığını sorduğumda,

> Anlatılan hep böyle sınıfta sınıf yönetimi çok anlatılıyordu. Çocukların yaş dönemine önem veriliyordu. Çocukların yaş dönemine uygun özellikleri bilirsek biz ona uygun davranırız ve onları o yönde değiştirebiliriz diye. En çok aklımda kalanlar onlar. Öğretmenlik uygulaması da vardı ama gittiğimiz okulda çok azdı, çok değildi. Uygulama da toplam iki kez sınıfa girdim. Okul içinde uygulama oluyordu o da psikolojik danışma uygulamasıydı. (Gönül)

sözleriyle ifade etti. Oysa bir çocuğun davranışlarını, başarısını kavrayabilmek için pek çok önceki dönemlerden öğretmenin vurguladığı gibi öğrenciyi, okulu bulunduğu çevreyle, koşullarla birlikte değerlendirmek gerekir. Ancak son dönemlerde yetişen öğretmenlerin hem mesleklerine yükledikleri anlamlarda hem de bununla ilişkili yetiştirme süreçlerinde bu yaklaşımı dışarıda tuttukları görülmektedir. Daha çok öğretmenliğin bireysel yönleri öne çıkarılmakta ve bu durum bir tür "istendik davranışların" kazandırılması sürecine dönüşmektedir. Israrla sormama rağmen bazı öğretmenler işin yalnızca psikolojik olarak tanımlayabileceğimiz, ya da teknik boyutlarına dikkat çekmişlerdir.

> Bazen okullara gidip öğretmenlerle görüşüyorduk. Bazen kendimiz şu öğrenci şöyle bir tepki verirse ne yaparız gibi çözümler üretiyorduk. Şu öğrenci şu tepkiyi verdiğinde öğretmen o tepkiyi verdiğinde nasıl olur. İşin uygulama kısmı, ben 2. sınıfta, 3'de, 4'de hepsinde uygulamaya gittim. 1998 de girdim, üç dönem staja gittim ben. Ama izliyorsunuz. Basit gibi geliyor ama işin uygulama kısmına gelince onu çok iyi yapmanız lazım. (Güven)

Diğer yandan eğitim fakültelerinden son dönemlerde mezun olmuş öğretmenlerin dikkat çektiği bir başka konu yetiştirilme süreçlerinde kendilerine kazandırılan bilgilerin uygulamadan kopuk olması ve dolayısıyla kullanılabilir olmamasıdır.

> Ben 2006 yılında girdim fakülteye. Bir defa benim branşım 6-7-8. Biz, bu konuları değil de daha üst düzey, teoriye, ispata yönelik konular işledik. Ben şu anda geldiğim zaman, konuları kendim çalışıp geliyorum. "Üniversitenin bana şu faydası oldu" dediğim bir yer yok. Stajlar yaptık. Stajlar son bir yılda olmamalı, bence öğrencilere başladığın yıldan itibaren olmalı. Öğretmen izin verirse anlatıyorsun. Vermezse oturuyorsun. Üniversite bunu baştan yapmalı ki, meslek kişinin kendisine uygun değilse bıraksın başka bir mesleğe baksın. Uygulama bu anlamda çok önemli. (Güzin)

> Stajlar bence, uygulamaya girmek, uygulamalı eğitime gitmek bence en güzel yanı. Bence öğrencilerin daha fazla uygulamaya gitmesi gerekiyor. Tabi teorik kısımda önemli, hangi yaş grubuna ne kadar bilgi verebilir, ne kadar dikkat edebilir bunu alacaklar. Lisedeki de kırk dakika yapıyor, ilkokul birinci sınıfta kırk dakika yapıyor. Ama ilkokuldaki somut şeylerden öğreniyor. Bu yaş grubu neleri anlar, neleri anlatmalı ne kadar sürede vermelisiniz. Bunları bilmek gerekli, teorik bilgiler gerekli, teorik bilgilerin yanında bunları uygulamaya geçirmek de gerekiyor.(Gülay)

Öğretmenlerin uygulamaya ağırlık verilmesine ilişkin yaklaşımları, temelde üniversiteden, fakülteden ne bekledikleriyle yakından ilişkilidir. Zira özellikle bu dönemlerde yetişmiş öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerine tamamen araçsal baktıkları ve kendilerine kazandırılacak bilgileri tamamen işlerine yarayıp yaramaması temelinde değerlendirdikleri söylenebilir. Hatta pek çok öğretmen üniversite eğitimi sırasında verilen teorik bilgileri yararsız ve gereksiz bulmaktadır.

Diğer yandan öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer konu, fakültelerde öğretim yöntem ve tekniklere çok fazla ağırlık verilmesine rağmen, bu tekniklerin uygulanabilirliğinin çok düşük olmasıdır. Aslında büyük oranda vurgulanan sınıf yönetimi, öğrenci davranışı vs. üzerine pek çok ders yapılmasına rağmen, uygulamanın olmamasıdır. Yani ne yapılacağına nasıl yapılacağına ilişkin verilen araçsal bilgilerin uygulanmasında da sorunlar yaşanmaktadır. Kuşkusuz bu sorunların yaşanmasında öğretmen adaylarının yeterince uygulama yapamamasının altı çizilse de, ideal koşullara göre alınan eğitimle gerçek koşulların birbirini tutmaması önemli bir rol oynamaktadır. Zira bölgesel, toplumsal eşitsizliklerin yanısıra fiziki koşullar da çoğu kez yetiştirme sürecinde kazanılan tekniklerin uygulanabilirliğini düşürmektedir.

> Çok yönlü düşünebilme, bir çok şey öğrendim ama bunları uygulayabildiniz mi diye sorun, hayır. Gördünüz, çünkü bu okul şartlarında mümkün değil. Keza doğuda çalışırken de aynı, bir öğretmen orda demişti ki bütün üniversitede öğrendiklerini unut hoca hanım, çünkü yani fiziki şartlar açısından yoksun, burası Ankara'da merkez ama burası da aynı şekilde, bir beyaz tahtayla iş bitmiyor, ya da bir bilgisayarla iş bitmiyor. Birçok şey olması lazım, sınıfın genel çevresi, okulun genel çevresi düzgün olması lazım. (Göknur)

> Bugün bu okuldaki öğretmenlerin % 80'i yöntem teknikleri ben de dâhil takır takır sayar ama işin uygulanabilirlik kısmı önemli. Bunları uygulayabilmek için sınıf sayısının az olması gerekiyor. (Güven)

Dolayısıyla öğretmenlik yapacağı yörenin, hatta ülkenin toplumsal ve eğitimsel sorunlarından uzak bir biçimde üretilmiş teknik bilgilerle donanmış, eğitimi bütünselliği içinde kavrayamayan, öğretmenliği sahip olduğu bilgileri edindiği bir takım teknikler ve beceriler yoluyla öğrencilere kazandırmak olarak algılayan öğretmenler, "altı şapka" tekniğini çoğu zaman açlık ve sefaletin kol gezdiği bir bölgedeki okulda uygulayamadığının derdine düşmektedir.

> Biz, aman Allahım biz öyle şeyler yapardık ki… Evrim teorisini tartışırdık şuydu buydu, sinevizyonlu sunumlar yapardık, videolu çekimler yapardık, öğrenciyle birebir ya da bunların hiçbirini uygulayamadım mesela. (…) Sadece anlatım ve sunuma dayalı bu tür çevrelerde. Atıyorum bir beyin fırtınası, altı şapka yöntemi filan vardı, yapamıyorsun, çünkü şartlar müsait değil, orda çocuk uygun olmuyor, burada sınıflar kalabalık, yapamıyordun. Ben üniversitede teorik öğrenmedim, uygulamalı öğrendim ama burada onu yapamıyorsunuz. O yüzden bir sıkıntı var. (Göknur)

Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Karşılaştırılması: Değişime İlişkin Görüşler

Görüşme yapılan öğretmenler, anlatılarda kendi yetiştirilme süreçlerinden bahsederken, kendi dönemleriyle diğer dönemlerde uygulanan öğretmen yetiştirme modelleri arasında kimi farklılıklara dikkat çekerek karşılaştırma yaptılar. Özellikle geçmiş dönemlerde yetişmiş deneyimli öğretmenler, eğitim fakülteleriyle kendi yetiştirilme süreçleri arasında karşılaştırma yaparak öğretmenliğe ilişkin değerlendirmelerde bulundular. Dikkat çekilen önemli noktalardan birisi anlatılarda da görülebileceği gibi toplumla kurulan bağın zayıflamasıdır.

> Şimdiki öğretmenlerin daha bilgili olması lazım. Ama şimdiki bir üniversite mezunu öğretmenin o zamanki bir lise mezunu kadar yeterliği yok gibi geliyor bana. Toplumdan kopuk. Toplumla ilişkisi yok. Öyle bir bilgi almıyor. Okulda da almıyor. Öğrenci de artık kendini yetiştirmiyor. İşe daha teknik, yani parasal bakıyor. Yani sadece ne kadar kazanırım diye bakıyor. Sadece ne kadar gelir elde ederim diye bakıyor. (Doğan)

Dilaver ise sorumluluk duygusunda yaşanan azalmaya dikkat çekmektedir.

> Bizim yetişme şartlarımız daha zordu. Onlar üniversite mezunu, biz lise mezunuyuz, En azından üniversitenin havasını kokluyorlar. Bilgi teknolojisi olarak bizden çok daha iyi durumdalar. Ama meslek edinme durumu. Bu arkadaşlarımızın bilgi teknolojilerine sahip olmalarını bizlere verilen sorumluluk duygusuyla birleştirseler çok daha iyi olurlar. (Dilaver)

Benzer biçimde "Günümüzdeki öğretmenlikle sanki eski öğretmenlik farklı. Eskiden öğretmenler daha fazla sorumluluk taşıyordu" sözleriyle sorumluluk duygusundaki azalmaya dikkat çeken Doğan, bu durumun nedeni olarak kendi yetiştirilme süreçlerinde öne çıkan öğeleri vurgulamaktadır.

> Pedagojik, sosyolojik eğitim alıyordu öğretmen okullarında. Şimdiki üniversite. O zaman lise çıkışlıydı ama daha etkiliydi diye düşünüyorum. Psikoloji, sosyoloji okuduğu için topluma yaklaşımı, öğrenciye yaklaşımı daha yakındı. (Doğan)

Öğretmen kimliğinin inşa edilmesinde, mesleğe özgü norm ve değerlerin kazandırılmasında yetiştirme sürecinde hayata geçirilen gelenekler, törenler, ritüeller önemli bir işlev görmektedir.

> …meslekle ilgili coşku, önceden mesleğe girenler kendilerini önceden o havaya sokarlar, bunda bir takım törenler de etkilidir. Örneğin bizde sıkça eski öğretmenlerin gelerek anılarını anlatması gibi bir gelenek vardı. Şu anda bu uygulanmıyor, pekâlâ uygulanabilir aslında ama bu olmuyor. (Bahri)

Bunun bir uzantısı ise öğretmen yetiştiren eğitimcilerin mesleğe karşı daha idealist yaklaşmaları, mesleğe özgü geleneksel değerleri taşımalarıdır. Öğretmen yetiştirmenin üniversitelerde gerçekleşmeye başlamasıyla birlikte bu süreçte görev alan

akademisyenlerin artık öğretmenliğe atfedilen idealizmi taşımamasının yaşanan değişim sürecinde önemli bir rol oynadığı anlatılarda yer almaktadır.

> Tabi öğretmen okullarına seçilerek atama vardı. Şimdi üniversitede bunu yapamazsınız, belli akademik aşamaları geçmiş herkes öğretim elemanıdır. Huyu suyu kıyafeti ne olursa olsun. Bir orta yol bulunamadı ne yazık ki, bugünkü zamana rağmen beklenen nitelikte öğretmen yetiştirilemedi. Ben bunu pek çok çevreden dinledim. Hatta mezunların kendilerinden dinledim. Bizden önceki bizim öğretmenimiz kadar iyi öğretmen olamayız diye yakınmalar var.(Bahri)

Bir başka öğretmen yaşanan dönüşüm sürecinin toplumda yaşanan değişim süreciyle bağını kurmakta ve öğretmenlikteki "idealizm kaybı"nın nedenleri olarak "paranın ve araçsal aklın" egemenliğine dikkat çekmekte, ancak bu durumu yeni neslin böyle olmasıyla ilişkilendirmektedir.

> Bu eğitim fakültelerinden ziyade yeni nesille ilgili bir şey. Hani çok kariyerist bakan paraya önem veren, paranın her işi görebileceğini düşünen, daha üst standartlarda yaşamaya özenen, herkes tabii jakuzili villalarda yaşamak ister, ama bunlar daha hayattan kopmuş çocuklar bunlar paraya yönelmişler, çünkü paralı dershaneye gitmişler, paralı şeylerde okumuşlar, ceplerine para konmuş, evlerinde para kavgası olmuş, haliyle onlar için para önemli, ne kadar para alabilirler, ne kadar ders ücreti alabilirler, bir de dershanelerden gelmişler, oradan para hırsı, para kazanması lazım, oradan buraya gelince de öyle. (Feride)

Aslında bütünsel bir şekilde süreci özetleyen Feride, metalaşma süreciyle birlikte ortaya çıkan sonuçları dönüşümün nedeni olarak görmekte ve yaşanan durumu bir anlamda yeni neslin ideallerini kaybetmesine bağlamaktadır.

İşsizlik ve güvencesiz çalışma koşulları gibi nedenlerle öğretmen olabilmenin önceki dönemlerde olduğu gibi garantili olmaması, öğretmenlerin idealist yaklaşımla bir meslek ideolojisi geliştirememesinin nedenleri arasında gösterilmektedir. Öğretmen adayları baştan itibaren fakültelere maddi yeniden üretimlerini sağlayabilecekleri bir iş edinmek amacıyla yönelmektedirler. Ancak bu işin de garanti olmaması mesleklerini benimsemelerinin önünde bir engel oluşturmaktadır.

> Adam mezun oluyor, mezun olduktan sonra öğretmen olarak atanıp atanamama korkusu var. Ben öğretmen olacağım demiyor, ben kendime iş bulacağım diye bakıyor. Gider bankada çalışırım, gider başka bir yerde çalışırım. Bizim başka bir alternatifimiz yoktu, biz kendimizi iyi bir öğretmen olarak yetiştirmek zorundaydık. Yani ne ticaret yapabilirsin, ticaret yapabilmen için ekonomik durumun iyi olacak babanın işi olacak, diplomayı alırsın ama o işe devam edersin. (Dilaver)

Öğretmen okullarından mezun olmuş öğretmenlerin Köy Enstitülerine benzer biçimde toplumsal sorumlulukla yoğrulmuş güçlü bir mesleki kimlik kazanmalarının nedenlerinden bir başkası da çok küçük yaşlardan itibaren girdikleri bu okullarda başka bir meslek edinme şanslarının olmamasıdır. Aynı zamanda toplumsal bir

eşitsizlik örneği de olan bu zorunluluktan dolayı bu öğretmenlerin, idealist bir yaklaşımla meslekleri ekseninde güçlü bir kimlik geliştirebildikleri söylenebilir.

> Öğretmen okulunun bir özelliği vardı. Oraya girdiğin zaman hiçbir alternatifin yok, ikinci bir meslek şansın yok. İyi bir öğretmen olacaksın. Ya yükseköğretime gidersin ya da teftiş idareye gidersin. Onun dışında başka bir şansın yok. Ya da sınıf öğretmeni olacaksın. Ortaokul üçüncü sınıftan itibaren girip üç yıl bunla yetişiyorsun. Meslek dersleri, yatılı okulun bir havası vardı. Tüm öğretmenlerimiz öğretmen olarak yetiştirmeye çalışıyordu. (Dilaver)

> Yani kendilerini yaşamını her şeylerini küçük yaştan ona uygun olarak belirliyorlardı. Bu onlara önemli avantajlar sağlıyordu diye düşünüyorum. Benim gibi düz liselere gidip de oralara gidenler için söylüyorum veya meslek lisesi mezunları o güne kadar öğretmen olmayı hiç aklından geçirmemiş ama puanı orayı tutmuş, bu yüzden gelip mezun olup öğretmenlik yapanlar vardı.(Eren)

Kimi öğretmenler şimdiki öğretmen yetiştirme sisteminin öncekilere göre daha "kaliteli" olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yaklaşımın temelinde büyük oranda tekniklerde gelişmenin ve teknolojide ilerlemenin daha iyi sonuçlar verebileceğine ilişkin inanç yatmakla birlikte, daha önceki dönemlerde yaşanan olumsuzluklara dikkat çekilerek yeni olanın avantajları vurgulanmaktadır. Örneğin "binlerce öğretmen adayı dışarıda beklerken, içeride onların niteliğinden daha az nitelikli öğretmenler çalıştırılmakta, ücretli öğretmenler çalıştırılmakta." ifadesiyle ataması yapılmayan binlerce öğretmen olduğuna dikkat çeken Fahri, geçmiş dönemlerle şöyle bir karşılaştırma yapmaktadır.

> Ben sanıyorum ki geçmiş yıllarda, cumhuriyetin ilk yıllarından değerlendirecek olursak kalitede artış olduğunu düşünüyorum. Eskiden ufak çapta okumuş insan bile eğitmen oluyordu. Öğretmen oluyordu. İki aylık eğitimle öğretmen yaptıkları, lise mezunları öğretmen yaptıkları oldu. İşte ziraat fakültesi mezunları öğretmen oldu. Bu anlamda şu anda daha kendini yetiştirmiş öğrencilerin, KPSS ile filan, daha başarılı öğrencilerin öğretmen olduğunu düşünüyorum. …yarışmadan çıkarak kendini kanıtlamış olanlar alana giriyor. Eskiden herkes alınıyordu. Mesela biz 94'de müracaat ettik. Hepimizi aldılar, hatta daha yok mu dediler, o tarz diye düşünüyorum. (Fahri)

Yetiştirme sürecinde kullanılan yöntemlerin, gelişen teknolojinin öğretmenin işini kolaylaştırdığını düşünen Göknur'un bu süreci analiz ederken işin yalnızca teknik boyutlarına dikkat çekmesi ise oldukça manidardır.

> …ben dört senelik öğretmenim ama ben yeni yöntemle üniversitelerde yetiştirilmiş bir öğretmenim. Bence çok çok gerekli, böylece öğretmenin görevi azalıyor demeyim de daha çok kolaylaşıyor. Yani derste şuradan şöyle yapmaktansa, şuradan o yöntem tekniklerle daha kolay anlatabiliyorsunuz, daha verimli oluyor öğrenciye bu anlamda faydası çok büyük, yeterli mi değil tabi, bunun yanında kişisel, pedagojik çok şey gerekli ama bence bu yeni bu tür yöntem teknikleri bilmek ve bunları kullanabilmek bence önemli ama tabi yeterli değil. (Göknur)

Öğretmen yetiştirme sisteminde yaşanan değişimleri genel olarak toplumda ve eğitimde yaşanan dönüşüm sürecinden ayrı bir biçimde analiz etmek mümkün

değildir. Sermayenin ihtiyaç duyduğu emek gücününün niteliklerinde ve dolayısıyla yeniden üretim biçiminde yaşanan değişim eğitimin amaç, yapı, süreç ve işlevlerinde değişimlere yol açarken, öğretmenliğin değişen bu işlevler dolayımında yeniden tanımlanmasına neden olmaktadır. Eğitim hizmetlerinin metalaşmasıyla birlikte diğer pek çok meslekte olduğu gibi, öğretmenliğin kurucu, tanımlayıcı öğeleri yerle bir olurken, yetiştirme sürecini kapsayacak biçimde öğretmenlik teknik, genelleşmiş beceriler üzerinden yeniden yapılan(dırıl)maktadır.

Öğretmen Olmayan Öğretmenler: Alan Dışından Öğretmenler

Cumhuriyet tarihi boyunca gerek öğretmen ihtiyacının karşılanamaması gerekse farklı alanlardan mezun olanlara istihdam yaratılabilmesi amacıyla pek çok farklı alanda eğitim görenlerin öğretmen olabilmelerinin yolu açılmıştır. Yeterli sayıda öğretmen yetiştirilememesine rağmen ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının fazla olması, yani talebin arzı karşılamakta yetersiz kalması çoğu zaman farklı kaynaktan öğretmen atamalarının yapılmasının temel gerekçesi olarak öne sürülmüştür.

Daha önceki dönemlerde olduğu gibi, 1950'li yıllardan başlayarak çeşitli dönemlerde böyle bir yol izlenmiştir. Görüşme yaptığım öğretmenler arasında da çeşitli kurslardan geçerek öğretmen olanlar olduğu gibi, farklı fakültelerin farklı programlarından mezun olmuş öğretmenler de vardı.

Yapılan görüşmelerde farklı alanlardan mezun olanlar arasından öğretmen istihdam edilmesi önemli bir konu olarak gündeme gelmiş, meslek üzerinde yarattığı etkilerle birlikte mesleğin temel değerlerinin, mesleki vasıfların yetiştirilme süreciyle mi yoksa meslek içinde mi inşa edildiğine ilişkin bir tartışma ortaya çıkmıştır.

"Öğretmenlik, (…) yaparak yaşayarak öğrenilebilecek bir meslek"

Görüşmelerde öğretmenliğin daha çok mesleğin icra edilmeye başlanmasıyla birlikte yaşanan deneyimlerle mesleğe ilişkin norm ve değerlerin, yerleşik kalıpların içselleştirilmesiyle öğrenildiğine ilişkin bir vurgu göze çarpmaktadır. Örneğin son dönemlerde eğitim fakültelerinden mezun olmuş kimi öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir.

> Bence tamamen öğretmenliğe başladıktan sonra geliştiğini düşünüyorum. Ben dördüncü sınıfta bir öğretmen yanında girdiğim bir dersle öğretmenlik yaptığımı düşünmüyorum. Bana göre öyle bir şey yapılması doğru mu, kesinlikle şart hatta görmeniz lazım, ortamı görmeniz lazım ama katkı olarak bir şey kazandırdığını

> düşünmüyorum. Tamamen tek başına ve öğrenciyle tek başına kalarak uygulanması gerektiğini düşünüyorum. (Gamze)

> Onlarda ilk başta zorlanmışlardır ama öğretmenlik mesleği tecrübe isteyen bir meslek. Ben çevremde görüyorum, eğitim fakültesi mezunu değil ama çok iyi anlatabiliyor, çocukların seviyelerine inebiliyor. Çok iyi öğretmenlik yapıyor. Öğretmenlik mesleği zamanla olacak yaparak yaşayarak öğrenilebilecek bir meslek. Teorik bilgileri bilen birisi çok iyi öğretmen olur mu hayır olamaz. Uygulamaya sokabilirse, uygulamayla teorik bilgilerini de konuşturabilirse olur yoksa olmaz. (Gülay)

Bu yaklaşımlarda öğretmen olabilmenin yalnızca öğretmen yetiştiren kurumlarla sınırlı olmasının çok önemli olmadığı, çünkü öğretmenliğin mesleki tecrübelerle kazanılabileceği öne sürülmektedir. Kendisi de lise sonrası kısa bir kurs döneminden sonra öğretmenliğe başlayan Beyza, kendi deneyimlerinden yola çıkarak "…öğretmenliğin teknik ve metotlarını öğrenerek öğretmen olmanın etkili yönü var. Bu göz ardı edilemez ama meslek içinde çok güzel şeyler istiyorsan öğrenirsin, kendini yetiştirebilirsin. Bu çok önemli bence bu benim kendi adıma bir örnek" sözleriyle yetiştirmenin önemini vurgulamakta, ancak meslek içinde gelişmenin pekâlâ mümkün olduğuna dikkat çekmektedir.

Son dönemlerdeki öğretmenlerin mesleğin yaparak öğrenilebileceğine ilişkin yaklaşımlarında pratiğin önemine dikkat çektikleri görülmektedir. Yani yetiştirme sürecinde verilen tekniklerin ancak uygulamayla "pişebileceği" ya da yetiştirme süreci olmaksızın da bu uygulamaların zamanla edinilebileceği iddiasını içinde taşımaktadır. Bir anlamda bu yaklaşım aslında öğretmenliğin daha çok teknik birtakım becerilerle tanımlanmasıyla ilişkilidir. Daha önceki dönemlerden öğretmenler de öğretmenliğin meslek içinde öğrenildiğine ilişkin bir yaklaşım ortaya koymaktadırlar. Fakat onların gerekçeleri biraz daha farklılaşmaktadır. Örneğin 1990'lı yıllarda öğretmenliğe başlamış farklı bir programdan mezun olan Feride, meslek hayatına başladığında hiçbir yöntem ve teknik bilmediğini, ancak bunları bilmeden uyguladığını ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenliğin sevgi işi olduğunu, hissetmek gerektiğini, bunun da mesleğe girince anlaşıldığını vurgulamaktadır.

> Bir zamanlar çok kızdılar. Ziraat fakültesi mezunları öğretmenlik yapıyor. Hiç buna bakmıyor öğretmenlik. İçinde çocuk sevgisi olan, öğretmeye, öğrenmeye meraklı olan herkes öğretmen olabilir bence. Fakültede beyinleri iğdiş edilmiş öğretmenlerin gelmesinden daha serbest okumuş kendisine hâkim bir insanın öğretmenlik yapması bence çok daha iyidir. Niye bunu hissetmesi lazım. (…) bir bakıyorsunuz başka bir meslekten geliyor, gencecik bir insan sıkıca tutunuyor, çocuklarla bir bağ kuruyor, öğretmenlik yapıyor. Yani bunu fakülteyle ilgisi yok. (Feride)

Feray da benzer biçimde öğretmen yetiştirme sürecinde kazandırılan yöntem ve teknikleri değerlendirirken "Kesinlikle yeterli değil. Ya bu iş, tabii yöntem, teknikte

önemli de, bu iş için bir ruh lazım. Bu işi hissetmek lazım. Bu his yoksa, bu ruh yoksa bu işi yapmak zor. Yoksa yöntem teknik yol gösteriyor yalnızca." sözleriyle öğretmenlikte asıl ihtiyaç duyulanın öğretmenlik ruhu ve coşkusu olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenliğe ilişkin ruhun ve coşkunun yetiştirilme sürecinde kazanıldığı, görüşmelerde öne çıkan önemli bir öğedir. Ancak Feride'nin vurguladığı gibi bu ruhun ve meslek ideolojisinin meslek içinde kazanılamayacağı anlamına gelmemektedir. Ancak meslek içinde kazanılması mesleki örgütlülükler, yerleşik norm ve değerlerle sağlandığı gibi, mesleğe giren üyelerin biraz kişisel özellikleriyle de ilişkili görünmektedir. Zira buradaki vurgu yöntem ve tekniklerin kazandırılmasından öte mesleki kimliğin nasıl oluştuğuyla da ilişkilidir. Öğretmenliğin "biraz yaparak öğrenildiğini" vurgulayan Eren, bu çerçevede farklı alanlardan gelenlerin meslekte başarılı olabileceğini belirtmektedir.

> 1998 yılıydı yanılmıyorsam birçok meslek grubundan öğretmenliğe geçenler oldu. Bu mesleklerden geçenlerden bir kısmı çok iyi öğretmenler oldular. Bir kısmı şey yapamadı ama. Bu işin okulundan mezun olanlarla karşılaştırdığımda diğerlerinin içinden daha iyi öğretmenler çıktığını da gördüm. O yüzden bir takım yöntem ve teknikleri bilmek yeterli değil. …[ancak] teknik yöntem bilmek öğretmenlik için temel koşullardan biri (Eren)

Eğitim fakültesinden mezun olarak öğretmenliğe başlayan Gencay da benzer biçimde yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak farklı alanlardan gelen öğretmenlerin meslekte başarılı olabileceğini, bunun da kişisel özellikler ve bireysel çabayla gerçekleştirilebileceğini öne sürmüştür.

> Farklı alanlardan öğretmenliğe geçmesi, ben şimdi klasik öğretmen tutumunu sergilemek istemiyorum. Bir ziraatçı öğretmenlik yapmasın der. Dışarıdan bakınca her şey böyle görünüyor, hatta ben de yıllarca bunu böyle düşündüm. Ne zaman ki ben öğretmen olup da Adıyaman'a atandığımda benim fikirlerim değişti. Gittiğim yerde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapacaktım. Benden önce orda çalışan öğretmen dört yıl öğretmenlik yapmış. Fransız Dili ve Edebiyatı mezunu, pedagojik formasyonu olmayan bir öğretmen dört yıl öğretmenlik yapmış. Ben üniversitede sınıf öğretmenliği pedagojik formasyon filan aldım ama ben dört yıl boyunca o öğretmenin yetiştirdiği seviyeye çekemedim. Bölümde dolu dolu eğitim de alabilirsiniz, diğer yandan pedagoji de görmemiş olabilirsiniz ama sanırım bu biraz bireysel çabalara kalmış. Tabi yine de bir ziraatçının öğretmen olmasını doğru bulmuyorum. (Gencay)

Farklı bir alandan mezun olduktan sonra öğretmenliğe başlayan Fazilet, öğretmenlik alanlarından mezun öğretmenlerin daha iyi olduğunu ancak kişisel çabalarıyla bu açığı kapattığını vurgulamaktadır. Ancak Fazilet'in vurguladığı, daha çok eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılan çeşitli becerilerdir.

> Ben önce çok karşıydım, ben gerçek öğretmene vermek istiyorum, sana vermek istemiyorum diyen arkadaşlar bile oluyordu çevrede. Çok üzülüyordum ama içten içe de hak veriyordum. Çünkü bu şekilde bir öğretmen bir sınıf öğretmeninin yaptığını

> yapamaz. Bir uluslararası ilişkilerden mezun olan gerçekten bir sınıf öğretmenliği mezununun aldığını alamaz. Ben de filoloji mezunuyum ben de göreve başladığımda ben de eğitim fakültesinde mezun olan, bunun eğitimini alanlar gibi ya da onlardan daha iyi yapanlar olduğunu düşünüyorum. Bu şekilde değerlendiriyorum. Bir de ama keşke ben de eğitimini alsaydım diyorum. Çünkü ben de bir flüt çalmak isterdim, eksik olan taraflarımın tamamlanmasını isterdim. Diyorlar ki sınıf öğretmenliğinden mezun olan arkadaşlar biz bunu okulda gördük. Keşke ben de görerek gelseydim. Biz kendimiz yetiştirdik ama çok da herkesin kendini yetiştirdiğine inanmıyorum. (Fazilet)

Ferit, "Meslekten bahsedildiği zaman bir süreklilikten" bahsedildiğini vurgulayarak mesleki geleneğin oluşturulmasında yetiştirmenin önemine "…öğretmen eğitim fakültesi mezunu olmalıdır. Bizimki biraz belli bir dönemin ihtiyaçları dolayısıyla olağanüstü koşulların ürünüdür. Ben öğretmenlerin eğitim fakültelerinin dışında kabul edilmesi taraftarı değilim, ben de buna dâhilim. Kuşkusuz eğitim fakülteleri bu anlamda o geleneği iyi yaşayan kurumlar olarak öğretmenlik yapacak kişileri bir takım donanımlarla yetiştirerek mesleğe hazırlamalıdır." sözleriyle dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bir mesleğin yerleşik normlarının, geleneklerinin yalnızca yetiştirilme süreciyle değil, büyük oranda mesleki deneyimler ekseninde, meslek içinde oluşturulduğunu da vurgulamaktadır.

> Biz gelenlerden şunu gördük, mesleğe yeni gelen öğretmen aslında çok hazır değil, aslında meslek sadece bir takım yöntem, teknik ve müfredat bilgisiyle sınırlı değil. Bir de zaman içerisinde kazanılan, eskilerin alaylılık dediği pratikte kazanılan bir takım beceriler var. Tamam size eğitim fakültesinde öğrenciye görelik diye bir şeyden bahsederler. Öğrenci o kadar çeşitli ki hangi öğrenciye göre, doğal olarak öğretmen bunu alanda öğreniyor. Doğal olarak o fakülte içerisinde edindiği bilgilerin pratiğe dökülme sırası gelene kadar bu bilgilerin birçoğunu öğrenci unutmuş oluyor. (…) Meslek ciddi olarak meslekten sonra öğrenilen bir şeydir. Başladıktan sonra öğrenilen bir şeydir. Ama yine de mesleğin birikimlerini çok iyi taşıyan eğitim fakültelerinin olması gerektiğini düşünüyorum. O geleneği sürdürebilen, onu meslek kılan budur zaten o geleneği sürdürebilmek, onu devam ettirebilmektir. Eğer o gelenek yoksa meslek bir işe dönüşür. Bugün kapitalizmin ürettiği meslekleri yok eden hızlı değişim sürecine öğretmenlikte ayak uydurur ve bir işe dönüşür ve mesleki boyutunu kaybeder diye düşünüyorum. (Ferit)

Feray ise farklı alanlardan gelmenin bir zenginlik sağladığını düşünmektedir. Sonuçta mesleğe yönelmenin bir idealizm ekseninde gerçekleştiğini belirterek araçsal bir yönelim olmadığını varsayan Feray, bu yaklaşımı şu sözlerle ifade etmiştir.

> Yani ben farklı alanlardan bu mesleği yapmak için gelenlerin daha fazla çaba harcadıklarını, o yüzden de daha başarılı olduklarını düşünüyorum. Çünkü mesleğe isteyerek giriyorlar. O yüzden bu bir zenginlik sağlıyor. Deneyen yapamadığı zaman bırakıyor zaten. Yani hani liseden sonra meslek seçimi çok bilinçli yapılan bir durum değil. Ama üniversiteyi bitirdikten sonra gidip formasyon alıp, bu işe girmek için uğraşıyorsun. Dolayısıyla isteyerek bu mesleğe girince daha başarılı oluyorsun diye düşünüyorum. (Feray)

"Onlar daha farklı yetiştirilmişler gibi geliyor"

Diğer yandan pek çok öğretmen yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak farklı kaynaklardan gelen öğretmenlerin mesleğe yaklaşımlarından ve sergiledikleri pratiklerinden örnekler verdiler. Farklı bir alandan geldiği için ya da lise sonrası gerekli eğitimi almadan öğretmen olabildikleri için, bu öğretmenlerin en temel mesleki becerilere ve tekniklere bile sahip olmadıkları görüşmelerde vurgulanmıştır.

> Ben size örnekle açıklayım, ben Haymana'ya köye başladım. İki ay sonra oradaki öğretmen gitti yeni bir öğretmen geldi Kars'dan liseyi haziranda bitirmiş, eylülde de fark derslerini verip öğretmen olmuş. İşte size farklı kaynaktan bir öğretmen. Plan yapmayı bilmiyor. Birinci sınıfları ben ona veremedim çünkü fiş yazmayı bilmiyor. Birinci sınıfların seviyesine inemiyor, hatta hiç birinin seviyesine inemiyor. Haklı adam liseden gelmiş, on beş gün içinde öğretmen olmuş. Plan yapmayı bilmiyor, hiçbir şey bilmiyor. (Bedirhan)

> …bir fabrika sahibinin oğlu askere gitmemek için öğretmenliğe başladı. Geldi orda bir yıl kaldı. İyi bir arkadaş ama oradan yetişmediği için beceremiyor. İşte harfleri yanlış yazıyor, yazım yönlerini filan. Sen git yemekleri hazırla ben hallederim derdim. Çocuklarla tartışıyordu. Orda koca koca çocuklar var. Öğrettiği bilgileri yanlış veriyordu. Onları düzeltmek zorunda kalıyorduk. O arkadaşla şimdileri karşılaştırdığımda bir örtüşme olduğunu düşünüyorum. (Dilaver)

Öğretmen okulu mezunu olan Bedirhan'ın alan dışından gelen öğretmenle kendisi arasındaki farkı ortaya koyarken okulda aldığı eğitim bilimleri derslerine vurgu yaptığı görülmektedir.

> Bizim öğretmen okullarında okuyanların en büyük özelliği eğitim psikolojisi okuyorlardı. Çünkü çocuğu tanıyorsun, eğitimde psikolojinin önemli bir yönü var, çocuğa ona göre davranmazsan çocuğa istediğini veremezsin, çocuğu tanıyamazsın. Diğer arkadaş görmemiş ki bu eğitim psikolojisi çocuğu tanımıyor, elbette başarılı olamaz, bana göre öyle. (Bedirhan)

Defne, alan dışından gelen öğretmenlerle olan farklarını sıralarken onların yeterince sorumluluk ve öğretmenlik ruhuna sahip olmamalarına dikkat çekmektedir.

> Mesela şöyle bir şey liseyi bitirmiş, o dönemde fark ediyorduk. Fark derslerini vermiş, bizim kadar öğretmenlik sorumluluğu almadığını fark ediyorduk. Belki zaman içinde öğretmenliğin tadını alıp kendini yetiştirenler oluyor ama onlar daha bir çocuk psikolojisinde falan fazla eğilemiyordu. Öğretmenlik ruhundan farklı derler ya o fark ediliyor bence. (Defne)

Öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin kendilerinden farklı olduğunu,

> Çok yer gezdiğim için görüyorum da, öğretmen okullarından mezun olanlarla bizim aramızda dünya kadar fark var. Onlar kendilerini her anlamda yetiştirmişler, bir köyün doktoru da, ebesi de, hizmetlisi de, arıcısı da, muhtarı da olmuşlar onlar o kadar dolular ki, ben onlara hayranım. Benim gözümde hep farklıdır onlar. **Onlar daha farklı yetiştirilmişler gibi geliyor** bana. (Fazilet)

sözleriyle dile getiren Fazilet, bu farkı tam olarak adlandırmakta güçlük çekmiş, eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerin de belirttiği özelliklere sahip olmadıklarını

"…çünkü onlar bana yüzeysel geliyor. Eğitim fakültesinden mezun olanlar daha farklı gibi. Bir şey yok, onlarda yok, ama ne yok işte onu tam bilemiyorum. Bir fark var arada ama onun adını koyamadığım bir şey yok ama tam olarak tanımlayamıyorum." sözleriyle ifade etmiştir.

Üniversite eğitimini farklı bir alanda alan, fakat yaşamını sürdürmek için kadrolu bir iş sahibi olmak için öğretmenliğe yönelen kişilerin aldıkları eğitimin izlerini öğretmenlikleri süresince devam ettirdikleri anlatılarda ifade edilmektedir. Kimi zaman bir avantaj da sağlayan bu durum, çoğu zaman meslekle kurulan ilişkinin araçsallaşmasına neden olmakta bu da okula, eğitime yansımaktadır.

> …ben ziraat mühendisi olacağım, mühendis olacağım diye eğitim alıyor. Hadi iş bulamayınca öğretmenliğe başvuruyor. O ne yapacak ne yetiştirecek yani. İşte müfettiş toplantı yaptı. Filanca yere gittim dedi. Öğretmen, gittim ki sınıfın penceresinin önü taş dolu. Hocam bu taşlar neye yarıyor, deney mi yaptınız diye sormuş, o da demiş sorma hocam şurada gezerken şu taşı buldum, şunun şu özelliği var, bunun bu özelliği var. Sen ne mezunusun diye sordu dedi. Jeoloji mühendisliği dedi, baktım çocuklarla hiç şeyi yok dedi. Mesela başka bir meslek, şu olacağım diye yetişiyor, hiçbir iş bulamayınca öğretmen oluyor, ne yapsın o da ekonomik durumunu öyle kazanacak, hem moral bozukluğu, hem hayal kırıklığı öğretmenin ruhsal durumu iyi değil ki, çocuğa ne verecek, çocuğun seviyesine nasıl inecek, iki aylık eğitimle olur mu, eğitim de almamış. Çocuğun seviyesine göre ders anlatmak, çocuğu konsantre edip hemen o vereceği önemli bilgiyi vermek. (Derya)

Eğitime ve öğretmenliğe yüklediği anlamla ilişkili olarak kendisinin alan dışından yetişen öğretmenlerden farklı olduğunu düşünen Defne, bu farkı öğretmenliği bir iş olarak görüp görmeme çerçevesinde net olarak ortaya koymaktadır.

> Yani evet, biz mesela ticaretten falan anlamayız, çoğu tanıdıklarım var mesela başka işlerde de daha rahat çalışıyorlar. Ama biz öğretmenler başka işlerde daha rahat çalışamayız, o işleri pek yapamayız. Onlar mesela daha farklı yetiştirilmiş. Mesela okulu da iş gibi görüyor. Ama biz okulu işin dışında bir amaç bir hedef bir başka şeylerde yüklüyoruz yani o şekilde. Bu çerçevede fark ediliyor. (Defne)

İlk dönem öğretmenlerin de sıklıkla vurguladığı gibi öğretmenlik yalnızca para kazanmanın, geçim sağlamanın bir aracı değildir, onu aşan pek çok anlamı vardır.

Yapılan görüşmelerde öğretmen kimliğinin inşasında öğretmen yetiştirme süreciyle kazandırılan norm ve değerlere dikkat çekilirken, en az onun kadar önemli olan mesleki deneyimlere de vurgu yapılmaktadır. Fakat giderek daha fazla bir biçimde öğretmenliğin maddi yeniden üretimi sağlamanın bir yolu ve dolayısıyla yalnızca herhangi bir iş olarak görülmesi onu tanımlayan öğelerin zamanla yok olduğuna, hem yetiştirme sürecinde hem de deneyimlerle kazanılan özelliklerin ve "meslekî ruh"un yavaş yavaş ortadan kalktığına işaret etmektedir. Aynı zamanda öğretmenliğin giderek genelleşmiş, herkesin hizmetiçi eğitim ya da pedagojik

formasyon ve kurslarla kazanabileceği teknik becerilerle tanımlanan bir işe dönüştüğü de anlaşılmaktadır.

Türkiye'de Öğretmen Emeğinin Cinsiyeti

Dünya'nın pek çok bölgesinde öğretmenlik, bir iş olarak doğmasıyla birlikte toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili biçimde bir "kadın mesleği" olarak görülmüştür. Ancak toplumsal koşulların, ülkelere ve bölgelere göre değişen yerel dinamiklerin mesleğin gelişiminde ve değişiminde farklılıklar yarattığını vurgulamak gerekir.

Türkiye gibi gelişimini ulus devlet örgütlenmesiyle sürdüren ülkelerde eğitim, "modern" toplumun bireylerinin yetiştirilmesi sürecinde önemli bir rol oynamakta ve bu eksende kitlesel olarak sunulması önem kazanmaktadır. Türkiye'de eğitimin devlet eliyle yürütülmesi ve öğretmenliğin güvenceli bir iş olarak görülmesi dolayısıyla toplumun farklı kesimlerinden öğretmenliğe yönelim olmuştur. Ancak gelir grupları içerisinde daha çok alt toplumsal kesimlerin öğretmenliği tercih ettiği ve bunlar içinde de kadınların oranının görece az olduğu söylenebilir.

Cumhuriyetin kurulduğu 1923 yılında toplam sayısı 10238 olan ilkokul öğretmeninin yalnızca % 12'sinin kadın olduğu görülmektedir. Arat'ın (1998) aktardığına göre büyük bir bölümü kentlerde çalışan bu öğretmenler, "iyi eğitim almış ve hali vakti yerinde adamların" kızlarıdır. Zira toplumun muhafazakâr bir yapıda olması ve kadınların çalışma hayatına katılımlarında kimi problemler olması, öğretmenler arasında kadın sayısının az olmasında temel faktörlerden biridir. Meslekteki kadın sayısının zamanla arttığı görülmektedir. Özellikle batı tipi modernleşmeyi kendisine hedef olarak belirlemiş genç cumhuriyetin kuruluş yıllarında kadınların toplumsal hayatta var olabilmesinin modernlikle ilişkilendirilmesi kadınların pek çok meslekte yer alabilmelerinin olanaklarını yaratmıştır.

Görüşme yaptığım öğretmenlerden Aliyar, ilkokulu okumak için kente gittiğinde ilk kez bir kadın öğretmen gördüğünü "…valla Gazipaşa ilkokulunda bayan öğretmen vardı. İlk mezun olduğumda ben de hayret ettim. Pek yoktu bayan öğretmen." sözleriyle ifade ettikten sonra kendi öğrencilik yıllarında da, öğretmenliğinin ilk dönemlerinde de kadın öğretmen sayısının çok fazla olamadığını vurgulamaktadır.

Köylere öğretmen yetiştirilmesi çerçevesinde Köy Enstitüleri'nin açılması toplumun farklı kesimlerinin yanı sıra, köylü kızlarının da öğretmen olabilmesinin yolunu açmıştır. Ancak köylüler özellikle kız çocuklarını yatılı okullara göndermek istememişlerdir. Oysa devlet, bu yıllarda modern değerlerin yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla kız öğrencilerin okullara gitmesini teşvik etmeye çalışmaktadır.

> Yani ilköğretim seferberliğinin olduğu yıllar. Özellikle kızları da almak istiyorlar. Maarif müdürü filan ayakta, Ankara onları sıkıştırıyor özellikle kız öğrenci bulun diye. (Adem)

Enstitülerdeki kız öğrenci sayısının azlığı anlatılarda vurgulanmaktadır. 1940'lı yıllarda okula gidememiş kız ve erkek öğrencilerin köylerden toplandığını belirten Adil, "bizim sınıfımızda altı tane kız vardı. Yeterli değildi tabi. (…) Genelde o dönemlerde bir sınıfta altı kız, sekiz kız bulunması büyük başarı bence" sözleriyle kendi dönemindeki öğrenci profilini ifade etmektedir. Benzer biçimde 1947 yılında mezun olan Aygül, "benim dönemimde mesela üç yüz altmış öğrenci vardı, biz yirmi kızdık. Kız öğrenciler azdı, sonradan çok teşvik edildi, gelenler oldu" sözleriyle kız öğrenci sayısının azlığına dikkat çekerken, zamanla göreli bir artış olduğunu da belirtmektedir. Köy Enstitülerinin kapatıldığı 1954 yılında 40035 olan ilkokul öğretmeni sayısının % 27'sinin kadın olduğu görülmektedir (TÜİK, 2010).

Dünyanın çeşitli bölgelerinde öğretmenliğin gelişim süreci farklılaşmakla birlikte, İngiltere, Kanada, Amerika gibi İngilizce konuşan ve endüstriyel olarak gelişmiş ülkelerde 20. Yüzyılın başlarında meslekteki kadın oranının erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Örneğin Amerika'da 1900'lü yılların başında kadın öğretmenlerin oranı (% 70) erkek öğretmenlerin oranına (% 30) göre oldukça fazladır (Clifford, 1989; Houston, 2009; Sedlak ve Schlossman, 1986). Ancak Türkiye'de bu ülkelerin aksine 2000'li yıllara kadar öğretmenlik mesleğinde erkek oranının kadınlara göre daha fazla olduğu vurgulanmalıdır.

Bu durumun çeşitli nedenlerinden bahsetmek mümkündür. Bunlardan biri anlatılarda da sıkça vurgulandığı için öne çıkan, toplumun muhafazakâr bir yapıda olmasının kız çocuklarının okula gitmesinin önünde bir engel oluşturmasıdır.

> Bizim Hasanoğlan'da ben onu da anlatayım. 1960 yılına kadar kız öğrencileri pek okula vermek istememişler. Karma bir okul olması, bunu bildikleri için bizim o yöreden pek kız öğrenci almıyor. Gidiyor. Çankırı'dan getiriyor, kimsesiz kızları bilmem ne falan. 1957'den sonra öğretmen kızlar çoğaldıkça köylüler de artık kızlarını okutmak gibi bir şeye yöneliyorlar. (Bahtiyar)

Diğer yandan, daha önce de vurgulandığı gibi, bu dönemlerde eğitim alabilenler daha çok kent merkezlerinde yaşayanlar ya da okula ulaşma imkânı bulabilenlerdir.

> …okuması çok önemliydi. Ama bizim tabaka çocuğunu okumaya gönderemiyordu. Çünkü mali gücü yok okutamıyordu, peşinden gidemiyordu, onun için okutmamayı tercih ediyordu. Hep zenginlerin çocukları, kızları filan okuyordu. … Bize gelinceye kadar hep şehirlilerin hali vakti yerinde olanlar okumuş. Bizle birlikte köylüler de okuyabilir diye bir şey çıktı.(Adalet)

Anlatılarda da dile getirildiği gibi, toplum içinde çok fazla örnek olmaması ve köy enstitüleriyle ilişkili çıkarılan dedikodular, halkın kız çocuklarını bu okullara göndermemelerinin temel nedenleri arasındadır.

> O dönemlerde kızları okutmak çok zordu. Sıkıntılar vardı. Köy enstitüleri kapatıldı. İşte kız, yatılı okula gidiyor. Bir sürü erkek var, namus elden gidiyor. Birçok toplantıda anlatıyorum. İşte köy enstitüleri kapatılırken işte ateşle barut yan yana durmaz. Kızını Avrupa'da okutuyor, orda ateşle barut yok mu? Var ama burada yoksulun çocuğunu okutmasını engellemek için. O zaman öyleydi. Mesela bizde yetişen kızlar vardı köy enstitüsünden davar sağmasını biliyorlardı, bakımını biliyorlardı, bağcılık bakımını biliyorlardı. İşte turşu yapmayı biliyorlardı ve öğretiyorlardı.(Arif)

TUİK istatistiklerine göre 1940 yılında ilkokullardaki toplam öğrenci sayısının % 30'u kızlardan oluşmaktadır ve bu öğrencilerin de büyük bir bölümü ilkokul sonrası eğitimlerine devam edememektedir.

Bu dönemlerde köylerde yaşayan kız çocuklarının, aileleri izin verse bile köy enstitüleri dâhil olmak üzere herhangi bir eğitim kurumunda eğitim alabilmeleri için pek çok güçlüğü aşmaları gerekmektedir. Örneğin Adalet, okula kayıt sürecinde yaşadığı güçlükleri şu sözlerle ifade etmiştir.

> Trene bindirdiler, gidiyoruz, ben ayrıldım onlardan bu çocuğu kadınlar kompartımana verin dediler kondüktöre, beni aldı kadınlar kompartımana götürdü. … Ben yine kara kara düşünüyorum trende. Burdur'a geldik çocuklar indi, ben de indim. Bir kahveye oturduk. Toz dumandan hiçbir yer görünmüyor. Boğazım filan da yanıyor. Kimsenin beni görmeyeceği bir masaya oturdum. Bir de baktım bir astsubay geldi oturdu. Kolunda işareti vardı. Sen nereye gidiyorsun dedi. Ben Antalya'ya okumaya gidiyorum dedim. Anan baban yok mu senin dedi. Peki ne iş yaparsınız siz dedi. Tütüncülük dedim. Peki sen yapamaz mıydın tütüncülük dedi. Çok da güzel yapardım. Elim çok ufaktan alıştığı için çok güzel kırardım. Senin dedi o ananı babanı bir elime verseler benim dedi. Ben yine ağlamaya başladım. Çay içmek istiyorum ama boğazım ağrıyor, bir de bu kadar erkeğin içinde kız çay mı içer, öyle şeylerim var.(Adalet)

1960 sonrası eğitimin giderek kitleselleşmesi ve eğitime erişimin artması kız öğrencilerin de eğitim almasına olanak tanımıştır. Ancak toplumdaki kimi önyargılar hala yıkılamamıştır.

> O zamanlar kadınların hepsi yönlendirilemiyordu, yönelemiyordu. O zamanlar toplumun kadına bakış açısı farklıydı. Şimdikine göre bir hayli farklıydı. Söz gelişi o yıllarda yalnızca öğretmen okuluna değil, öğretmen okuluna yine toleranslılardı da

> diyelim ki ebe hanım olacak hiç iyi gözle bakmazlardı kız çocuklarına, öğretmen olacak o biraz daha iyi görünüyordu ama kız çocuğu okursa yoldan çıkar diye düşünüyorlardı. O nedenle yönelenlerin sayısı azdı. (Bedirhan)

> …benim okuduğum kız okulu olduğu için hepsi bayandı. Önceden öğretmen okullarında şu dikkatimi çekiyordu. Bizim arkadaşlarımız hep küçük yerlerden, beldelerden, küçük çevreden gelenler vardı. Yatılı olduğu için veya annesi babası ayrılmış olanlar vardı. Şehir merkezinde oturup da gelen çok azdı. Ekonomik durumları genelde iyi değildi. Mesela babaannem, dedem vardı benim, benim halamın eşi kız kısmı okumaz derdi. Benim de dedem hacı, yaşlı ama sözü sayılan bir adam, dedem zamanında medrese okumuş, okutmayı istiyor ama nasıl, nerde okutacak onu bilmiyor. Hatta herkes karşı, hacı emmi nasıl okutuyor torununu, babaannem diyor ki benim halamın eşi erken ölmüş, üç çocukla kalmış. Ekonomik durumu da iyi olmayınca halam hizmetli olarak çalışmak zorunda kalmış. Kadriye'yi gözümüzün önüne aldığımız için Afet'i okutuyoruz diyor. Anlatabildim mi. Bir hizmetli olarak çalışacağına bir memur olarak çalışsın, öğretmen olarak çalışsın. (Derya)

> Köy enstitülerinden sonra kızların işte okula gidip gitmemesiyle ilgili sorunlar oldu. O nedenle kızlar biraz daha azdı sanırım. Tercihten ziyade velilerin izin vermemesinden kaynaklandığını düşünüyorum. (Dilaver)

Bununla birlikte ailede eğitimli birinin bulunması kız çocuklarının okula gidebilmesi ve dolayısıyla öğretmen olabilmesi için önemli bir fırsat yaratmaktadır.

> Zaten o dönemlerde kızını okula gönderen fazla yoktu ki, ben babam öğretmen olduğu için şanslı biriydim. Okulun, okumanın bilincinde olan aileler genelde kız çocuğunun okuması gerektiğini düşünen aileler. (Defne)

Kadın öğretmenlerin istihdam oranını değerlendirebilmek için istihdam edilen eğitimli kadınların oranından bahsetmek gerekmektedir. 1980'li yıllarda ilkokul öğretmenlerinin bir kısmı lise ve dengi öğretmen okullarından, diğerleri ise lise sonrası eğitim veren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okullarından mezun olmuşlardır. TUİK (2010, 139) verilerine göre, 1988 yılında lise ve dengi eğitim almış kadınların yanı sıra yükseköğrenim görmüş kadınların bu eğitim seviyesinde istihdam edilenler içindeki oranı % 24 civarındadır. Oysa aynı yıl ilköğretim öğretmenleri içinde kadın istihdamının oranı % 41,8'dir. 2009 yılına gelindiğinde eğitim almış kadın sayısında önemli bir artış olmasına rağmen, lise ve dengi eğitimli kadınların aynı eğitim seviyesinde istihdam edilenler içindeki oranı % 22 civarında, yükseköğrenim görmüş kadınların istihdam oranı ise % 36'dır. İlköğretim öğretmenleri içinde ise kadın istihdamının oranı erkek istihdamını geçmiş ve % 52 seviyesine ulaşmıştır. Dolayısıyla 1980'li yıllarla birlikte öğretmenlik mesleğinde bir "feminizasyon" yaşandığından bahsetmek mümkündür. Özellikle istihdam edilen nüfus içinde kadın oranına göre bir değerlendirme yaptığımızda öğretmenlik mesleğinde kadın istihdamının diğer işkollarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

1980'li ve 90'lı yıllarda artan öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla öğretmen yetiştiren kurumlar dışında eğitim alan pek çok kişi mesleğe girmiştir. Özellikle bu yıllarda kadın öğretmen sayısında hızlı bir artış yaşandığı görülmektedir. Kadınların öğretmenlik mesleğine yönelmesinin pek çok nedeninden bahsedilebilir. Bu nedenlerin önemli bir kısmı diğer batı ülkelerinde yaşanan deneyimlerle benzerlikler göstermektedir. Mavrogeni 19. Yüzyılda öğretmenliğin kadının ve annenin yerine getirmesi gereken toplumsal rolleri ertelemesi açısından bir fırsat sağladığını, bu anlamda istihdam yaratılmasıyla birlikte kadınların kamusal alanda kendilerini var edebilmelerine, özgürleşmelerine olanak tanıdığını vurgular (Akt. Kelleher, 2011). Ancak yapılan görüşmelere odaklandığımızda, öğretmenliğin kadınların kamusal alanda kendilerini var edebilmelerine olanak tanımakla birlikte toplumsal cinsiyet rollerini yeniden ürettiği, hatta kadınların bu rolleri nedeniyle öğretmenliğe yöneldikleri ya da yönlendirildikleri söylenebilir.

> Çünkü bayanlar daha sabırlı, daha hoşgörülü, analık şeyi olduğu için sevgilerini daha çok veriyorlar diye düşünüyorum.(Derya)

> ...bayanlar için öğretmenlik mesleği daha uygun bence. Hele de birinci sınıf öğrencileri için bayan öğretmenin yaklaşımı daha iyi oluyor. Çünkü annelik duygusundan dolayı. Bir de tabi öğretmenlerin yarım gün çalışmadan veya tam günde olsa erken çıkma durumu olduğu için evde olmasına da imkân tanıyor. (Doğan)

> Öyle bir ayrım yapamam ama ben de öğretmenliğin bir bayana yakıştığını düşünüyorum. Bilmiyorum ama yok mu var bir sürü yani ama bilmiyorum bayanlar için daha uygun. Neden öyle düşünüyorum ilginç ama bayan öğretmenin daha hassas olduğunu düşünüyorum, daha iyi yaklaşacağını düşünüyorum. (Göknur)

> Baktığınız zaman daha çok kadınların tercih ettiği bir meslek haline geliyor. Hem bizim toplumumuzda çocuk yetiştirilme işi kadın işi olarak görüldüğü için hem de yarım gün çalışıyor veya üçe kadar üçten sonra işinde gücünde, çocuğu varsa çocuğuna bakan, büyüten biri olarak görüldüğü için kadınlar daha çok tercih ediyor şu durumda.(Eren)

Eren'in de vurguladığı gibi öğretmenlik, duygusallık, sabır gibi "kadın doğası"yla ilişkilendirilen özellikleri dolayısıyla "kadın işi" olarak görülmesinin yanı sıra çalışma saatlerinin diğer işlere göre ev işi, çocuk bakımı gibi kadınların geleneksel rolleri arasında tanımlanan işlerle benzerlik göstermesi ve toplumsal cinsiyet rollerinin yerine getirilmesine olanak sağlayan mesleklerden biri olarak tanımlanması dolayısıyla da tercih edilmektedir. Bu durumu, "ben, gelinim öğretmen olsun, kızım öğretmen olsun isterim ya da eşim öğretmen olsun isterim" sözleriyle Beyza, biraz da eleştirel bir dille aşağıdaki gibi özetlemektedir.

> Nereye çıkıyor çifte standart. İnsan emeğini kullanmaya çıkıyor. Çünkü yarım gün gidecek, onların hesabına göre cumartesi pazarı var, dört ay tatili var, bayram var, şubatı var, altı ay da tatil. Bu süre içerisinde anaya da kocaya da hizmet edecek, evde

> hiçbir şey aksamayacak, çamaşır bulaşık, beyin eğlencesi, toplantılar, aile görüşmeleri, çocuk da doğurulacak, para da gelecek çünkü okuyan biri öğretmen olanla evli, Kariyer de var, herkes işte gelinimiz öğretmen, karım öğretmen diyecek öbür tarafta da normal klasik bir kadın gibi her şeyi yaptıracaklar. Bundan daha iyi bir çifte standart olur mu? Tabi ki öğretmen olsun.(Beyza)

Bu yaklaşımın kadın, erkek pek çok öğretmen tarafından benimsendiği ve anlatılarda sık sık dile getirildiği görülmektedir.

> ...yarım gün boş olması veya branş öğretmeni olursan hiç olmazsa bir günün boş olması, cumartesi, pazar boş olması, evine zaman ayırabilmesi… Bayanlar için ideal meslek olduğunu vurguluyor öğretmenler. (Duygu)

> …çoğu okulda ikili öğretim olduğu için zamanı kullanma anlamında bayanların daha fazla işine gelir. İşte ev işlerini bayanlar götürdüğü için kendi evine de zaman ayırabilir. İşte sabah beraber çıkalım beraber girelim olmuyor. Erkek öğretmen erken çıktığında işte şunu yapayım, yemeği hazırlayım, çocukla ilgileneyim derdi olmuyor. Ama bayan olsaydı gidip ne yapacak, evin işlerini görecek, yemek pişirecek filan. Tabi şimdi bayan öğretmenler bu tip işlerine vakit ayırabildikleri için evlenmek içinde tercih ediliyorlar. Özellikle asker kökenli arkadaşlarda filan bu tip şeyler ağırlıktadır. (Dilaver)

> Bunu çok çeşitli nedenleri vardır ama. Bence bunların en başında çalışma koşullarını rahatlığı. Günün belli bir saatinde işte dört beş saat çalışma sonra eve gidebilmeleri. Her ne kadar toplum demokratikleşti, toplumsal cinsiyet ne kadar kalmadığını da söylesek, bu toplum ataerkil bir toplum. Bu toplumda da kadını eve erken gelip kocasından önce yemek yapmak vs. Bu anlamda çalışma koşullarını en rahat olduğu meslek bu. (Gencay)

Kadın öğretmenlerin önemli bir kısmı, kadınlarla ilgili toplumsal cinsiyet rollerini benimsemiş görünmekte, öğretmenliğin çalışma koşullarının kendi ev içi görevlerini (ev işi ve çocuk bakımı) ve dolayısıyla aile yaşamlarını kolaylaştırdığını düşünmektedirler.

> Bir kere herkes çocuğuyla birlikte zaman geçirdiği için çocuğumla birlikte okula giderim, ona yardım ederim gibi bir fikir var bayanlarda. Bir de çocuk tatil olunca ben de tatil olurum diye düşünülüyor. Türkiye'de çocukları bırakacak bir ortam fazla yok. Daha yeni yaygınlaşsa da 20-30 sene evvel daha sıkıntıydı. İnsan hem evine sahip çıkar, bir kadın olarak hem iş ortamında bulunmak istiyorsunuz, bir şeyler üretmek istiyorsunuz hem de ailenizi aksatmak istemiyorsunuz. Ben de bir kadın olarak hem ailemi aksatmayım hem de iş ortamından kopmayım diye öğretmenliği düşündüm.(Evrim)

> Kadınlar hani böyle iş saati uygun olduğu için dedim ya, sözde tatil süreleri fazla gibi görünüyor. Daha sonra genellikle zaman olarak kadınların daha çok tercih ettiğini düşünüyorum. Kendi hayatlarına da zaman ayırmak için daha çok tercih ediyorlar.(Gamze)

> Sınıf öğretmenliği ben genelde bayan görüyorum. Belki benim çalıştığım yerlerde genelde ben bayan görüyorum. Ama erkek öğretmenlerde var. Benim açıkçası bir anne olarak çalışma saatleri işime geliyor, hoşuma gidiyor. Ben bu arada ben hem mesleğimi yapabiliyorum hem de çocuğuma bakabiliyorum. Belki diğer mesleklerdeki arkadaşlardan daha fazla ilgilenebiliyorumdur diye düşünüyorum. Ama hani benim düşüncem bu. (Gülay)

> Bayanlara daha çok zaman kalıyor. Bu avantajlı. Şimdi erkek ne yapsın. Saat birde dersi bitiyor, geliyor eve ne yapsın. (Gülçin)

Feray, diğerlerine benzer biçimde "öğretmenlik daha fazla zaman bırakıyor gibi. Yani en azından zorunlu olarak okulda kalınması gereken zaman çok fazla olmadığı için evde daha fazla kalabilirsin yani ev işlerine daha fazla vakit ayırabilirsin" sözleriyle kendisine daha fazla zaman kaldığını ifade etmekte, bunun yanı sıra diğer mesleklerin kadınlara kapalı olmasından dolayı öğretmenliğin daha fazla tercih edildiğini düşünmektedir.

Hem erkek hem de kadın öğretmenler, kadınların öğretmen olmasının eş seçiminde de önemli bir etki yarattığını, farklı meslek gruplarından erkeklerin yukarıdaki gerekçeler nedeniyle kadın öğretmenlerle evlenmeyi tercih ettiklerini vurgulamaktadırlar.

> Eş seçiminde her zaman erkeklerin işini kolaylaştırır. Hem tatili var hem de çocuğumu iyi yetiştirir diye öğretmenle evlenmeyi tercih ediyorlar. El becerileri gelişmiş oluyor, bu nedenle öğretmenle evlenmeyi tercih ediyorlar. Aynı meslek içinde olanlar da bir denge kurmak için tercih ediyorlar. Erkek öğretmenler daha çok bence bir an önce para kazanayım, garantili meslek diye tercih ediliyor. Çok sevenler de var, hiçbir zaman mesleğini sevmeyip de para için yapanlar da var. (Eylül)

> Herhalde bizler şu anda özellikle toplumda ben bakıyorum, her mesleğe ben evleneceğim bir öğretmen olsun veya bir asker görüyorsunuz öğretmenler, avukat görüyorsunuz öğretmenler evleneyim. Hem çocuğa baksın güzel yetiştirsin, hem de para kazansın. Herhalde hem kendi çocuklarına bakabilecek eğitimli bir kişi olsun hem de meslek sahibi olsun diye düşünülüyor. Bayanlar da bu gözle bakıyor sanırım. Ama ben öğretmenliğin erkek ya da bayanı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sınıfta hem kızlar var, hem de erkekler var. Böyle olunca tek biz cinsiyete ayırdığınızda sınıfın bir kısmını ayırmanız lazım. (Güney)

Kadınların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde ailelerin önemli bir rolü olduğu da anlatılarda dikkat çekmektedir. Özellikle kızlarının toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak daha "rahat" bir yaşam sürmesini isteyen aileler, çocuklarını öğretmen yetiştiren programlara yönlendirmektedir.

> Aileler yönlendirdiler uzun yıllar. Üniversite öncesinde tatili var öğretmenin, çocuklarına daha rahat bakar, iyi bir evlilik yapar gibi şeyler vardı. Hatta birçok aile yükseköğrenime kızlarının gitmesini istemezlerdi. (Bahri)

> Ben onu düşünerek hiç şey yapmadım ama annemin düşüncesiydi. İşte tatillerin olması, yarım gün çalışma ya da üçten sonra boş olma. Ben bunları düşünmemiştim ama o da var tabi. Zamanın bol olması aslında kadınlar içinde ideal olmasını sağlıyor. Çoğu da onun için seçiyor olabilir aslında. (Gönül)

Anlatılarda dikkat çekilen bir başka nokta ise, kademelere göre ya da branşlara göre öğretmenlerin cinsiyetinin kimi avantajlar ve dezavantajlar yaratmasıdır. Örneğin ikinci kademede çalışan bir erkek öğretmen, erkek öğretmenlerin daha kolaylıkla otorite sağlayabildiği yönündeki yaygın önyargıyı şu sözlerle ifade etmektedir:

> Hani bir bayan mesleği olarak düşündüğümüzde ilk beş sınıf için olabilir, birden beşe kadar olabilir. Şu anda bizim öğrencileri düşünüyorum, bayan öğretmenler daha fazla sıkıntı yaşıyorlar. Hani bizim fiziki yapımızdan dolayı çekinip bize karşı gelemiyorlar da, ama bayan öğretmenlere daha farklı davranmıyorlar. Yani öğretmene göre davranıyor öğrenciler. İkinci kademede bu var, bize karşı farklılar onlara karşı daha farklılar. İlk beş sınıf bayanlar için daha uygundur bence. Çünkü öğrenci biraz daha küçük, biraz da bizim çektiğimiz sıkıntı öğrencinin tam ergenlik çağına girdiği dönem olmasından olayı, kendisini ispat etmeye çalışıyor, davranışları değişiyor, ergenlik dönemiyle de ilgili olabilir. (Gökhan)

Benzer biçimde Gültekin, "kadın ve erkek doğası"na ilişkin kalıp yangılardan yola çıkarak otoriteyi sağlama ekseninde kadın ve erkek öğretmenlerin farklı kademe ve yöneticilik pozisyonunda çalışmasına ilişkin şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

> Sınıf öğretmenliği açısından olabilir. Yani kadınlar sınıf öğretmenliği daha iyi yapıyorlar, çünkü birinci sınıfta çocuklar altına kaçırabiliyor, ne biliyim belki biraz anne şefkatiyle yaklaşmak gerekiyor. Erkekler sınıf öğretmenliğini biraz küçümsüyor. Branş öğretmenliği neyse de bayanların sınıf öğretmenliğinde daha başarılı olduğunu düşünüyorum. Ama okullarda branş öğretmeni olarak erkeklerin mutlaka bulunması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bunlar otoriteyi sağlıyorlar. Bayan öğretmen ne kadar öğretirse öğretsin, sınıfta belki kısmen ama okulda kesinlikle otoriteyi sağlayacağını inanmıyorum. Zaten müdür olsun, müdür yardımcısı olsun bunların çoğu erkektir. Çünkü okul idaresi erkeksi bir şeydir. Ataerkil bir şeydir. İdare etmektir, hükmetmektir. Ama dişilerde merhamet ve şefkat daha ön plana çıkar. Bu nedenle sınıf öğretmenliğinde bayanlar bu yönde daha başarılıdır fikrimce, ama erkekler idare etme, okulda otoriteyi sağlama, disiplinsiz davranışları engellemede daha etkindir. Okulda bayan öğretmenler tek başına otoriteyi sağlayamazlar tek başlarına. (Gültekin)

Gültekin, öğretmenlik mesleği ile kadının toplumsal rolleri arasındaki bağı doğrudan kuruyor ve çocukların yaşlarına bağlı olarak "kadın bakımına/şefkatine" mi yoksa "baba otoritesi"ne ya da "erkeğin yönetici gücüne" mi ihtiyaç duyduklarını bile ayırt ediyor. Kullanılan dil de, görüşleri alıntılanan diğer öğretmenler gibi, toplumsal cinsiyet farkındalığından uzak bir dil. Örneğin, "bayan" sözcüğünün kullanımı öğretmenler arasında çok yaygın. Benzer biçimde Gencay da ilköğretimde "eğilip bükülmeden dik duran" erkek öğretmenler yerine, kadın öğretmenlerin görev yapması gerektiğini kadınların doğalarına/annelik rollerine vurgu yaparak açıklamaktadır.

> Ben özellikle ilköğretimin ilk kademesi özellikle bir iki üç, ilk üç sınıf kesinlikle bana kalsa tamamıyla kadınların yapması gerektiğini düşünüyorum. Kadınların şey yanları var, biraz daha titiz görünüyorlar. Bir de kadınların anaç bir yönü var. Bu anaçlığı çocuklarla paylaştığında şeyi net olarak görebiliyoruz. Çocuklar onlara çok daha iyi davranabiliyorlar. Çocuklarla çok daha iyi şeyler yapabiliyorlar. Erkekler ne kadar olursa olsun, içinden geldiği toplum olsun, erkeklik rollerinden olsun eğilip bükülmeden daha dik durur. Eğilip bükülmeden kastım koyla kolay hani çocuklarla ilgilenme, onlarla oyun oynama, bir şeyler yapma konusunda. Bana kalırsa özellikle bir iki üçte kadın öğretmen olması gerekir. Çocuğun geldiği yer ana kucağı bu anlamda anaya yakın bir yer olması daha iyidir. Erkek öğretmen anasınıfında ya da ilk sınıflarda baskı unsurudur, duruşuyla, tavırlarıyla.(Gencay)

Gerek Gültekin'in gerek Gencay'ın yaptığı değerlendirmeler, görüşme yapılan öğretmenlerin hemen hemen tümü gibi, toplumsal cinsiyet kalıplarını

içselleştirdiklerini göstermektedir. Bu durum eğitimin emek gücünün yeniden üretiminde oynadığı rol açısından anlamlıdır. Türkiye'de son dönemlerde kadınların çalışma hayatına daha fazla katılması kimi mesleklerde feminizasyon yaşanmasına yol açmaktadır. Yaşanan gelişmelere dayanarak kadınların eğitim hakkından yararlandığı ve mesleğe ulaşmada erkeklerle eşit fırsatlara sahip olduğu söylenebilir. Ancak diğer yükseköğretim mezunları arasında kadın oranının düşük olması öğretmenliğin toplumsal cinsiyet rolleri dolayısıyla tercih edildiğini göstermektedir. Özellikle son dönemlerde hızlanan öğretmen emeğinin vasıfsızlaşması mesleğin feminizasyonuyla paralel gitmekte, toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyete dayalı işbölümü nedeniyle yaşanan süreç rasyonelleştirilmektedir. Diğer yandan öğretmenliğin esnek çalıştırmanın bir biçimi olan "yarı zamanlı çalışmayla" ilişkilendirilmesiyle ücretin daha düşük seviyede tutulması sağlanabilmekte ve bu anlamda mesleğin toplumsal statüsü de zayıflamaktadır.

Öğretmenlerin Toplumsal Statüsü

Bir mesleğe toplumda verilen önem ve değer, mesleğin toplumsal statüsü, meslek üyelerinin tarihsel süreçte yerine getirdiği işlevle ilişkili olduğu kadar, meslek üyelerinin toplumsal kökenleri, ekonomik durumları, örgütlülükleri, devletin bu örgütler ve meslek üyeleriyle olan ilişkileri çerçevesinde şekillenmektedir. Son zamanlarda öğretmenliğin toplumsal statüsünün düştüğü, toplum içinde ve diğer meslekler arasında yeterince değer ve önem görmediği sıkça dillendirilmektedir. Bu söylem büyük oranda öğretmenlerin toplumsal statüsünün daha önceki dönemlerde daha iyi olduğu inancına dayanmaktadır. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, eğitimin toplumsal değişimdeki rolüne ilişkin beklentiler nedeniyle öne çıkarılan ve bununla ilişkili olarak inşa edilen öğretmen imgesi dolayısıyla öğretmenler, toplumda görece saygın bir yer edinebilmiştir. Ancak bu saygınlığın, ekonomide yaşanan değişimler, devlet içinde yaşanan çatışmalar ve bu çatışmalarla birlikte devlet öğretmen ilişkisi, görev yapılan bölge, öğretmenlerin tutum ve davranışları, tarihsel gelişmeler, teknolojik değişim gibi pek çok faktör çerçevesinde değişim geçirdiği söylenebilir.

Öğretmenliğin tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümü anlama çabası çerçevesinde öğretmenlere toplumda değer verilip verilmediği, bu değerin tarihsel süreçte nasıl bir değişim geçirdiği öğretmenlerin görüşlerine başvurularak anlaşılmaya çalışılmıştır. Yaşanan bu değişimin nedenleri ise yine anlatılar çerçevesinde analiz edilmiştir.

Geçmiş yıllarda öğretmenlere ve öğretmenliğe çok daha fazla değer verildiği, Defne'nin "Mesleğe ilk başladığımız yıllarda öğretmenliğe daha bir değer veriliyordu. Hele ben küçükken babamın döneminde daha bir başkaydı." sözlerinde de vurguladığı gibi, farklı dönemlerde görev yapmış neredeyse tüm öğretmenlerin anlatılarında yer almaktadır. Bu, tarihsel süreçte yaşanan değişimi ifade etmekle birlikte, öğretmenlikle ilgili olarak Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında "öğretmenlik mesleğinin kutsallığı" üzerine oluşturulan mitin kuşaklar arasında aktarılarak geldiğinin de bir işareti olarak değerlendirilebilir.

1950'li yıllarda meslek hayatlarına başlayan öğretmenlerin bu yıllara ilişkin anlatılarında köylere gittiklerinde kimi zorluklarla karşılaştıkları, halkın, geleneksel değerlerinin güçlü olması, siyasi propagandalar ve daha önce öğretmenlerle ilgili yaşanan kimi olumsuz gelişmelerle ilgili anlatılar dolayısıyla öğretmelere çok fazla sıcak bakmadıkları ve bu anlamda değer vermediklerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Örneğin, "Toplum iyi bakmıyordu. Neden iyi bakmıyordu? Toplumun henüz beyni tutsaktı. Yani egemen güçler ne diyorsa, o doğrultuda yürüyorlardı." sözleriyle bu dönemlerde öğretmenliğe bakışı ifade eden Arif'e göre, öğretmenlere saygı duyulmakla birlikte, "Köyün ağası, dedesi veya hocası bir şey dediği zaman, o daha fazla etkili oluyordu. Bir değişim bir iki kuşakla olmuyor. En az dört beş kuşak geçmesi lazım."

Bu dönemlerde, yukarıda aktarılan bazı öğretmen anlatılarında da yer aldığı gibi, özellikle köylerde görev yapacak köy enstitüsü mezunu öğretmenlere ilişkin kimi olumsuz yaklaşımlar toplum içinde yayılmaktadır. Kimi zaman enstitü mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olduğu, yeterli olmadıkları, kimi zaman "komünist" oldukları, kimi zaman da enstitülerde "ahlaksızlık" olduğu biçiminde söylentiler ortaya atılmıştır. Aygül'ün "O zamanlar köy enstitüsü mezunu öğretmenlere kötü gözle bakılırdı ve çok iftira edilirdi" sözleriyle özetlediği gibi, pek çok köyün okul görmediği bu yıllarda, geleneksel değerlerin hâkim olduğu köylere devlet içindeki çatışmalar dolayısıyla, hakkında olumsuz söylemler oluşturulan ama aynı zamanda devletin köydeki temsilcisi olan öğretmenin girmesi ve saygı görmesi kolay olmamıştır. Ancak yine Aygül'ün "Mesela her gittiğimiz yerde diğer arkadaşlardan daha iyi çalışmaya gayret ettik. Biraz da köy enstitüsü mezunu diye bizi küçümsemeye çalıştılar. Biz kendimizi kabul ettirmek için daha çok çalıştık. Gerek aile hayatımızda, gerek okul ve gerekse toplum hayatında devamlı örnek olmaya

çalıştık.” sözleriyle ifade ettiği gibi öğretmen hem yaşamıyla, hem yaptıklarıyla köyde örnek bir vatandaş olmaya gayret etmiş, köylünün her türlü işinde onun yanında ve yardımcısı olmuştur. Bu durum köylünün zaman içinde daha önce çeşitli biçimlerde çatışmalar yaşadığı öğretmeni kabul etmesine, önem ve değer vermesine yol açmıştır. Elbette aynı zamanda bir devlet çalışanı olarak öğretmene gösterilen saygının, güvenlik personelinin köye gittiğinde göreceği saygıyla aynı olmadığını belirtmek gerekir. Zira anlatılarda da öne çıktığı gibi, öğretmen ve köylü arasında kurulan ilişkinin güvene dayalı bir ilişki olduğunu vurgulamak gerekir.

Adem, öğretmenin toplum içinde değerli olduğunu ve devletin öğretmeni desteklediğinde ve güçlendirdiğinde toplum içinde daha değerli görüldüğünü belirtmektedir.

> Toplum değer veriyordu da devlet ondan sonra değer vermedi, devlet öğretmenleri çok hırpaladı. Bir kıyım dönemi başladı. Toplum öğretmeni koruyordu, değer veriyordu. Ben tek başıma köyde öğretmenlik yapıyordum o dönemde. Hiç kimse bana ne söz attı ne şey yaptı. Tek başıma köyde kalabiliyordum. Şimdi olsa cesaret edemem. **Devlet korumasındaydı öğretmenler**, **kimse bir şey yapamazdı.** Ama şimdi öyle değil. …çok itibarsızlaştı öğretmenlik mesleği. (Adem)

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında öğretmenin modernleşmenin misyoneri olarak görülmesi ve ulus devletin ihtiyaç duyduğu vatandaşı yetiştirecek olması devlet tarafından desteklenmesini sağlamaktadır. Ancak Adem’in yukarıdaki sözlerinde de vurguladığı gibi devlet zamanla öğretmenler üzerindeki desteğini çekmiştir. Yaşanan dönüşümün devletin yönetim kademesinde bulunan hâkim anlayışın değişmesi nedeniyle yaşandığını düşünen Adem, hükümetin değişmesiyle birlikte öğretmenliğe verilen değerin de düşmeye başladığını vurgulamaktadır.

> Şimdi Mustafa Necati Bakanlığı zamanında yani 1925’lerden itibaren 1945-46’ya kadar yani köy enstitüleri döneminde, Hasan Ali Yücel döneminde öğretmen Türk halkının gözünde çok önemliydi. Bunu bu sözünü ettiğimiz bakanların tutumları gerçekleştirdi. Ta ki 1945’de Demokrat parti Köy Enstitüleri aleyhinde bir karşı devrim kampanyası başlattı. (Adem)

Dolayısıyla ikitdarda yaşanan değişim, kendilerinden beklenen rol ve işlevi yerine getir(e)meyen öğretmenler üzerindeki desteğin çekilmesine yol açmıştır. Köy enstitüleri ve öğretmenler aleyhine halk içinde yayılan olumsuz düşüncelerin kaynağının da bu siyasi iradeye dayandığını düşünen Adem, bu durumu “Bu yalnız öğretmenler için değil. Köy çocukları okumayacak dediler. Kızları utanmadan erkeklerle beraber okutuyor dediler.” sözleriyle ifade etmektedir. Aygül de benzer

biçimde özellikle köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin toplum içinde saygı gördüğünü ancak siyasi iradenin bunu zedelediğini düşünmektedir.

> Köy enstitüsü mezunlarına iftira edenler, yüksekten bakanlar halk değildi, bizim halkla ilişkilerimiz gayet iyiydi. Bunu yapanlar siyasetçilerdi. O bakımdan biz köyde olsun, şehirde olsun biz toplum içinde sevildik. Köy enstitüsü hakkında yazı yazanlar, onlara cahil diyenler, başka şeyler diyenler hep siyasetçiler, köy ağalarıydı. İşte köydeki gençlik yetişirse biz köyde çalışacak adam bulamayız diye… (Adem)

Bu yılları izleyen dönemlerde de öğretmenlere toplum içinde değer verildiği ve güven ilişkisi çerçevesinde saygı gösterildiği görüşmelerde dile getirilmiştir. Özellikle öğretmenlerin köylülerin bir takım işlerini yapmaları, resmi kurumlarla iletişimlerini sağlamaları ve bu anlamda devletle köylü arasında aracı rolünü üstlenmesi öğretmene olan güvenin ve verilen değerin de bu çerçevede oluşmasına neden olmuştur.

> Dilekçeyi avukata yazdırmaz gelir bana yazdırır. Herhangi bir kuruma dilekçe yazdırılacak bana yazdırırlar götürürler kuruma. Gerçi o üç beş kuruş para alıyor ama sen para da almıyorsun. Onun da etkisi var. Sana yazdırıyor ve güveniyor da. Öğretmene bakış açısı da ister istemez böyle oluyor. (Bahtiyar)

> Köyün resmi bir işi olduğunda, bir yazı yazılacağında gelirlerdi, bizde yazardık. Bunun dışında köyde elektrikle ilgili bir şey olur, resmi kurumlarla ilgili bir şey olur, gelir danışırlardı. (Doğan)

Öğretmenlere gösterilen saygıya ilişkin olarak, genellikle "köy odasına gittiğinde yer gösterme", yaşının genç olmasına rağmen "kadınların önünden geçmemesi" gibi ifadeler anlatılarda yer almaktadır.

> O dönemde toplumda öğretmenin bir değeri bir yeri vardı. Şimdi köylerde zaten çok değerliydi. Söz gelişi bir köy odasına gittiğimizde başköşe öğretmenindir. Bu ona verilen değerin göstergesidir. Öğretmen dediyse doğrudur. Öğretmen söylediyse bilerek söylemiştir. Onun üzerinde tartışma olmaz. Onunki kesin doğrudur. Bunların hepsi gösteriyor ki öğretmen köyde saygındır. (…) Herkes hocam derdi, mümkün değil başkası yani. On sekiz yaşında okulu bitiriyorsunuz, köye gidiyorsunuz sizi başköşeye oturtuyorlar. Köyün en saygın kişisinin yanında oturuyorsunuz.(Bedirhan)

> O zamanla bu zaman çok farklı. Nasıl söyleyim ya, eskiden öğretmenlere çok değer veriliyordu. Bir saygı gösteriliyordu. Saygındı öğretmenler, ne bileyim köyde hani kadınlar erkeklerin önünden geçmezdi, bilir misin sen bilmiyorum, kadınlar kesinlikle erkeklerin önünden geçmez, ama yaşlı başlı erkekler buyur hocam diye duruyorlardı, benim geçmemi bekliyorlardı. (Duygu)

Bedirhan'ın vurguladığı gibi öğretmen bu yıllarda bir bilgi kaynağıdır, sözüne güvenilen ve danışılan bir kişidir. Köy içinde yapılacak bir etkinlikte, verilecek bir kararda öğretmene danışıldığı gibi, bireysel kararlarda da kadın veya erkek, öğretmene fikirleri sorulmakta, ondan bilgi alınmaktadır.

Öğretmenlere gösterilen saygı ve duyulan güven toplum içinde ve toplumu ilgilendiren konularla sınırlı değildir. Öğretmenlere okulda mesleklerini icra ederken

de öğrenciler ve veliler tarafından güven duyulmakta ve saygı gösterilmektedir. Üstelik bu durum yalnızca köylerle sınırlı değil, öğretmenin söylediği sözler hem toplum içinde hem de okulda değerlidir.

> Önerilerimizi dinlerlerdi. Bir işi olurdu, gelirdi, konuşurduk, anlatırdık. Öğrencilerine bir şey söylediğimizde veli de seni desteklediği için, velinin güveni olduğunu da gördüğü için çocuk için öğretmenin söylediği söz de çok değerli oluyordu. (Defne)

Bedirhan, öğretmene bu şekilde yaklaşılmasının ve onun fikirlerine değer verilmesinin, saygı gösterilmesinin nedeninin öğretmenlerin hiçbir karşılık beklemeden gerçekleştirdikleri özverili çalışmalarına dayandığını düşünmektedir.

> O da bu yıllarda öğretmenlerin çalışmalarından, özveriden kaynaklanan bir olay diye düşünüyorum. Özveriyle çalışmışlar, bir karşılık beklememişlerdir, karşılıksız sevgi en iyi sevgidir, en doğru sevgidir. Öğretmen o şekilde davranınca köylü de ona karşılık öğretmene saygınlık kazandırmıştır diye düşünüyorum.(Bedirhan)

Öğretmenlere verilen değerin bulunulan bölgeye, kurulan ilişkilere, öğretmenlerin tutum ve davranışlarına göre değişim gösterdiği görüşmelerde vurgulanmaktadır. Örneğin "önemli ölçüde değer verildiğini, gerekli ilgi ve saygıyı gördüğünü" vurgulayan Bahri, bunun birazda köy kökenli olması dolayısıyla köy insanını tanımasından kaynaklandığını düşünmektedir. Öğretmenin köylüyle ilişki kurabilmesi köylünün öğretmeni benimsemesinde ve değer vermesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum anlatılarda biraz kişisel özelliklerle ilişkili olarak değerlendirilmektedir.

> Bu şeyler kişisel davranışlara falan da bağlı tabii, öğretmen köylüyü severse çocuğunu severse, öğretmenlik yaptığı çocuğu severse, köylü sever, vatandaş sever; ama kendini yüksekte görür köylüye yaklaşmaz ve vatandaşların içine girmezse öğretmeni de sevmez başka birisini de sevmez.(Adil)

> Tabii, şimdi meslek olarak değer veriyorlardı. Yaklaşıyorlar mıydı, yaklaşması kişiliğinle ilgiliydi. Öğretmene yaklaşıp onunla iletişim kurmak onun kişiliğiyle ilgiliydi.(Derya)

> …öğretmen kültürlüyse, iyi izler bırakmışsa onun şeyi sürüyor. (Bahtiyar)

Diğer yandan öğretmenlere değer verilmesinde rol oynayan önemli etkenlerden bir başkası, yöreye özgü toplumsal değerlerle öğretmenin ne kadar uyumlu olduğudur. Örneğin öğretmenin bir takım dini değerlerinin güçlü olması eğer yöre bu değerlere sahipse önemli bir avantaj olarak görülmekte ve bu anlamda öğretmen daha fazla saygı görebilmektedir. Diğer yandan değişime daha açık olan yörelerde öğretmene daha fazla değer verildiği görüşmelerde vurgulanmaktadır.

Öğretmenliğin Değersizleşmesi

Emekli olanlar gibi halen çalışmaya devam eden öğretmenler de toplum içinde mesleki anlamda değersizleşme yaşadıklarını, mesleğe daha önce verilen itibarın giderek yok olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin mesleğe 1970'li yıllarda başlayan ve 1990'ların sonunda emekli olan Derya, kendisine gösterilen tavır ve davranışlara dayalı olarak değişimi şu sözlerle betimlemektedir.

> Sonradan benim çocuklar da öğretmen olduğu için biliyorum. Daha lakayt. Önceden öğretmeni gördüğü zaman insanlar saydıklarını hareketleriyle belli ediyorlardı. Konuşmaya daha fazla özen göstererek gittiğin zaman ayağa kalkarak, yer göstererek, hal hatır sorarak veya filanca öğretmenle iyi iletişim içerisinde diye onu kıskananlar vardı mesela o kişiyi. Şimdi veli geliyor, sana direktif bile veriyor, hoca çocuğa şöyle şöyle yap, senin yap demenle mi, yapacak, tabi ki çocuğun özel durumu varsa öğretmene anlatılır ama sen benim çocuğuma şöyle şöyle ders ver. Bu eğitimini almış, nasıl ders vereceğini öğretmen bilir. Sen çocuğunun özel durumunu söylersen öğretmen zaten öğretmen ona göre davranır. Ha davranmazsa hocam çocuğun özel durumunu söylemiştim, siz dikkate almamışsınız. Daha bu durum olmadan emrivaki veya saygısızca konuşmaları ben duyuyorum. (Derya)

Derya'nın vurguladığı gibi çocuklarının geleceğinde söz sahibi olmak isteyen ve bunu da öğretmenin kararına bırakmak istemeyen veli, öğretmenin ne yapması gerektiğine, nasıl yapması gerektiğine müdahale edebilmekte, öğretmeni yönlendirmek istemektedir. Dolayısıyla Defne'nin "öğretmenin söylediği sözü veli çok tenkit eder oldu. Herkes ben bilirim demeye başladı, herkes eğitimci oldu. Eğitimin de tadı kaçtı." sözleriyle ifade ettiği gibi eskiden aldığı kararlarda güvenilir bulunan öğretmenin, bugün yaptıkları sorgulanmaktadır.

Geçmişle günümüz arasındaki farkı söylem üzerinden değerlendiren Fahri, geçmiş yıllarda öğretmenlerin statüsünü betimlemek için "O eski, eti senin kemiği benim mantığı vardı bilirsiniz. Tabii bunu kötüye kullanmamak koşuluyla (…) Öğretmenler o demin bahsettiğimiz kutsallıktan daha üst noktalarında bir yerlerdeydi. Şimdiye göre inanılmaz pozisyondaydı." ifadelerini kullanmaktadır.

Ancak zamanla öğretmenin statüsü büyük bir değişim geçirmiştir. 1979 yılında kente taşınan ve bir gecekondu bölgesinde öğretmenlik yapmaya başlayan Duygu, yaşadığı değişimi şu sözlerle betimlemektedir: "Gecekondu mahallesinde oturuyordum, o zamanda öğretmenleri sevip sayıyorlardı. Daha sonra nasıl oldu hiç hatırlamıyorum o kadar çok erozyona uğradı ki öğretmenlik." Dilaver'e göre değişimin nedeni dönemin hükümetidir: "1970'e kadar, yetmiş altılara kadar falan o şey sürüyordu. Özellikle şu MC hükümetine kadar toplumda değerliydi, yeri devam

ediyordu. Hem ekonomik olarak öğretmenliğin değeri sürüyordu. Bu MC hükümetleriyle birlikte o da yavaş yavaş toplumdan silinmeye başladı".

Görüşmelerde öğretmenlere verilen değerin düştüğü ifade edilirken genel anlamda geçmişten beri süregelmiş birtakım söylemlerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin Evrim, "Çok daha eskiden öğretmenler çok daha saygındı. Öğretmen geldiğinde herkes yerinden kalkar veya çocuklar yolda selam verir. Şimdiki öğretmenlikte bu olay kalkmış durumda. Biraz toplumun yapısı, biraz da öğretmenlerin yapısı." sözleriyle geçmişin sesini günümüze taşımaktadır. Oysa aynı şikâyetleri otobüste gençlerin yaşlılara yer vermediği üzerinden de dinlemek mümkündür. Çünkü toplumsal değerler önemli bir değişim geçirmektedir. Oysa öğretmenlikteki değişim yalnızca yer vermemek ya da selam vermemekle sınırlı değildir. Öğretmenin toplumsal rolü ve mesleğiyle ilişkili olarak da toplum içindeki değeri düşmektedir. Daha önce toplumda aldığı eğitim dolayısıyla bilgili, saygın bir kişi olarak görülen öğretmenin artık sahip olduğu bilgi, bırakın toplumu kimi zaman öğrencisinin, özellikle de velisinin gerisine düşebilmektedir. 1970'li yıllarda mesleğe başlayan ve hâlâ görevine devam eden Eylül, yaşanan dönüşümü şu sözlerle ifade etmektedir.

> Ama benim mezun olduğum yıllarda saygıyla karşılanırdı. Yaşlı yaşlı insanlar bile hoca hanım diye senin bilgine saygı duyup fikir sorabiliyorlardı. Akademik bilgimizden yararlanıyorlardı. Biz onların tecrübelerinden yaralanıyorduk. Biz o dönemde insanlara yararlı oluyoruz diye çok mutlu oluyorduk. Şimdi birçok veli senden çok daha etkili olabiliyor. Hem okul ortamında, hem meslek anlamında ve seni baskı altına alıyor. Sen bu mesleği yapıyorsan benim çocuğumu yetiştireceksin. İyi yetiştirmiyorsa sen benim çocuğumu iyi yetiştirmedin diyor.(Eylül)

Güven de benzer bir değerlendirme yapmakta ve öğretmenin değişen görüntüsüne dikkat çekmektedir.

> Öğretmenin öğrenci, veli gözündeki görüntüsü değişti. Öğretmen öğrenci içinde veli içinde başvurulacak fikri alınacak, fikirlerine saygı duyulacak veya yardımcı olabilecek kişiydi. Şimdi öyle bir duruma geldi ki otorite zaten sıfır diyebilirim. Son beş altı yıldaki eğitim seviyemizde. Öğrenci artık bunu da fark ediyor. Çünkü yaptırım gücü düşük. Şu anda öğrenci iki şeyden hareket ediyor. Ya sizden korkacak ya da vereceğiniz not olarak korkacak. Öğrencinin de velinin de öyle bir kaygısı yok. (Güven)

Öğretmenlerin bir kısmı öğretmenliğin imajının özellikle son dönemlerde çok kötü gösterildiğini, bunu da internette, televizyonlarda yapılan haberlerde rahatlıkla izleyebileceğimizi belirtmektedirler.

> …işte maaş alıp yatan, gezen tozan, işte üç ay tatil yapan, beleşten para kazanan, beleşçi. Özellikle çocukların nazarında, öğretmenlerin değerinin düştüğünü

> düşünüyorum. Mesela öğrenci geliyor öğretmenle arkadaşıyla konuşurmuş gibi konuşuyor ya da öğretmeni dikkate almama, okulda disiplinsizlik şeklinde ortaya çıkıyor. (Gültekin)

> Bu son zamanlarda çok fazla olmaya başladı. Biz şunu görebiliyoruz artık, bir velinin sınıfa gelip sen benim çocuğuma şu notu veremezsin demeye başladığını görüyoruz. Kaldı ki bizim yöneticilerimiz de sağ olsun faturayı her zaman öğretmenlere kestikleri için. Geçmişte bu olmuyordu ama son zamanlarda çok fazla. İşte öğretmen çok tatil yapıyor. Öğretmen çok yatıyor, geç gidip erken çıkıyor. Bunlar medyaya çok fazla yansıdığında öğretmen işte hiçbir iş yapmayan, ama maaşından çok fazla şikâyet eden bir insan durumuna düşüyor. (Güney)

Geçmiş dönemlerde çalışan öğretmenlerin her ne kadar çok fazla değer görmeseler de bulundukları bölgede, okulda aldıkları kararlarda güvenilir bulundukları ve verdikleri bilgilerin değerli görüldüğünden bahsedilebilir. Ancak vurgulandığı gibi bu imajın önemli bir değişim geçirdiği ve öğretmenlerin bu değişimden önemli ölçüde etkilendiği görülmektedir. Halen çalışmaya devam eden öğretmenlerin bu değer kaybına çok daha yakından tanık oldukları ifadelerinde yer almakta ve yaşadıkları değer kaybını çeşitli örnekler üzerinden betimlemektedirler. Görüşmelerde öne çıkan vurgulardan biri velilerin ve öğrencilerin öğretmenlere gösterdikleri tavırlardır.

> …veliler öğretmenliği kendi istediklerini yapan kişi olarak görüyorlar. Önceden öğretmen bir şey söylerken bir düşünüyorlarsa bugün düşünmeden şeyler söylüyorlar. Bugün şahit olduğumuz şeyler var. Bazı öğretmen arkadaşlar hakarete varan şeyler söylüyorlar. (Eren)

> Değer verilmiyor diyebiliriz. Çok değil. Eskiden öğretmenler belki görüntüde biraz değerliydi. Yani işte yanından geçerken ceketini ilikliyordu öğrenci. Kendisine bir çeki düzen veriyordu. Bir ortamda öğretmen varsa konuşmalara dikkat edilirdi. Şimdi öğrenci öğretmenin yanından geçerken sigarasını bile söndürmüyor. (Feray)

Her hangi bir ortamda bir öğretmen olarak konuşmakla başka bir meslek elemanı olarak konuşmak arasında önemli farklar vardır. Bir öğretmen olarak konuştuğunuzda sözlerinize önem verilmezken, başka bir meslek elemanı olarak konuşmak önemli olabilmektedir.

> Ben en azından öğretmen olarak çok değerli olduğumu hissetmiyorum. Öğretmen olarak beni çok değerli kılmıyor. Söz elimi bir iktisatçı olarak konuştuğum zaman daha değerli hissediyorum. Örneğin Türkiye'de enflasyon ne olacak denildiğinde ona cevap verdiğim zaman beni daha değerli kabul ediyorlar. Çocuğuna şöyle yap dediğim zaman, beni değerli kabul etmiyorlar. (Ferit)

Hatta farklı alanlarda bilgi sahibi olmak ve bu konularda görüş bildirmek çoğu zaman artık öğretmenlerden beklenmeyecek davranışlardır ve karşılaşıldığında hayret edilmektedir. Oysa geçmişte belki de pek çok konuda bilgisi olan ve söylediklerine önem verilen meslek elemanlarından birisi öğretmenlerdir.

> Ben haberleri çok sıkı bir şekilde takip ederim. Ekonomiyi takip ederim. Ailede hukukçu çoktur. Sürekli sohbetler vardır. Bu tarz birikimlerim var, bir ortamda konuştuğumuzda hukuk, siyaset, iktisat konuşulduğunda beni fazlaca tanımayan bir ortamda bana sordular meslek ne diye, öğretmenim deyince herkes çok şaşırdı. Biz senin öğretmen olduğunu tahmin etmemiştik dediler. (Evrim)

Ülkenin geleceğine yön vermek, ülkenin ihtiyaç duyduğu meslek elemanlarının ve geleceğin vatandaşlarının yetiştirilmesinde görev almak çerçevesinde oluşturulan meslek ideolojisi ekseninde oluşturulan söylem devam etmekle birlikte, öğretmenlerin böyle bir gücü kendilerinde görmedikleri anlatılarda yer almaktadır.

> Çok sorumluluk veriliyor ama değer verilmiyor. Sizden çok şey bekliyorlar. Ülkeyi sizin yetiştireceğiniz insanların yöneteceğini, gelecekte ülkeyi sizin kuracağınızı söylüyorlar. Sizde bu hızla göreve başlıyorsunuz. Sınıfa gidiyorsunuz, o şekilde çocuklara hitap etmeye başlıyorsunuz. (…) İş yirmi dört kasıma geldiğinde sizi allayıp pullayıp vatanın kurtarıcısı olarak öne çıkarabiliyorlar. Ondan sonra tekrar siz eski yerinize. Hani vizyona bir film girişte bir hafta herkes onu izler, bir hafta sonra onu kimse izlemez. Öğretmenliği ben ona benzetiyorum. Önemli görülen durumlarda öne çıkıyorsunuz, vizyona çıkıyorsunuz sonra bir daha vizyonu bırakın sizi izleyen dinleyen olmuyor, dolayısıyla öğretmenliği böyle görüyorum.(Güney)

Küçük yerlerde görev yapmak da değer görmek için yeterli gelmemektedir. Oralarda çalışan öğretmenler de hiçbir şekilde değer görmediklerini ifade etmişlerdir. Gencay, yaşadığı bir deneyimi şu şekilde aktarmıştır:

> Merkeze altı kilometre uzaklıkta bir beldede çalışıyordum. Beldenin nüfusu on bindi. Dört tane ilköğretim okulu vardı. Biz yaklaşık yirmi öğretmendik. Özellikle velilerden hiç saygı görmediğimize şahit oldum. Şahit olduğum şeyler de hep olumsuzdu. Hatta bir gün kırk kırk iki yaşlarında bir kadın öğretmeni bir veli okula gelip dövdü. Bunları yaşadım. Altı yıllık öğretmenim, Türkiye'nin başkentindeyim. İlçeye gelip giderken otobüs şoförlerinden, esnaftan gördüğümüz saygısızlığın haddi hesabı yok. İnanın şu anda polisin, imamın, imamın gerçi eskiden bizden fazlaydı ama polisin inanın şu anda çok daha fazla. (Gencay)

Öğretmenlerin toplum içinde nasıl karşılandığı yaşadıkları çeşitli olaylarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin elbise almak için bir mağazaya giren öğretmenin anlattıkları esnafın öğretmenlere bakışını yansıtması açısından önemli bir örnektir.

> …genç bir satıcıydı sanırım bir konfeksiyona girmiştim, bana mesleğimi sordu ben de öğretmen olduğumu söylediğimde beni daha ucuz bir bölüme götürmüştü. Beni tanıyanlar diğer niteliklerimle, başka vasıflarımla beni değerlendirdiği için beni tanıyanlarla ilgili böyle örneklerim yok. Ama beni tanımayan bir satıcı böyle bir şey yapmıştı. (Ferit)

Benzer bir tepkiyi, öğretmenin yöre ekonomisine katkısı bağlamında değerlendiren otobüs şoförü de göstermektedir.

> Mesela dönem başında Haymana'ya giderken otobüste yaşadığımız bir şey vardı. Gitmeden bir gün önce otobüsten yer ayırtmak zorundayız. Ayırmazsanız ayakta gitmek zorundasınız. Çünkü ek seferler falan yapılmıyor. Bir gün sabah o şekilde giderken Haymana'da kaplıcalar dolayısıyla, kaplıcalar epey popüler hale gelmiş, bu nedenle dışarıdan gelen turist diyebileceğimiz kişilerin yerleri ayrılmamasına rağmen

> onları oturtmuşlardı. Öğretmenler yerlerini ayırtmasına rağmen kaldırdılar. Şoförün muavinin sözü şu şekildeydi. Öğretmenin işte Haymana'ya ne katkısı var. Turist geliyor işte yemek yiyor, turist geliyor harcama yapıyor, öğretmen ne yapıyor, öğretmen yalnızca geliş gidiş yapıyor onun dışında bir katkısı yok hatta bir çay bile içmiyor diye değerlendirdiler. Bu yalnızca bir olay, buna benzer olayları her gün yaşıyoruz. (Gencay)

Bir meslek olarak öğretmenliğin toplumsal statüsünü resmedebilmek açısından öğretmenliğe birkaç yıl önce başlayan Gönül'ün sosyal çevresinde nasıl karşılandığı önemli bir örnek oluşturmaktadır.

> …akrabalardan özellikle öğretmen diyorlar tanıştırırken, "**iyi", "olsun"** gibi şeyler söylüyorlar. Sanki olabilecek en kötü meslek öğretmenlikmiş gibi düşünülüyor. Sanki hiçbir yere girememiş de öğretmenliği kazanmış diye düşünülüyor. (Gönül)

Atanamadığı için ücretli öğretmenlik yapan Güzin ise, mesleğin değersizleşmesini "Artık üniversite kazanınca bir öğretmen olamadın mı deniliyor. Eskiden üniversite sınavını kazanıp öğretmenlik bölümüne girdiğinizde, öğretmen olduğunuzda, "ne güzel, onurlu bir meslek" derlerdi. Şimdi öğretmenim diyorum, düşük gözle bakılıyor. Kazanamayan birine bir öğretmen bile olamadın mı deniliyor." sözleriyle ifade etmektedir.

Öğretmenlerin Değersizleşmesinin Nedenleri: Bir Özet Değerlendirme

Öğretmenliğe verilen toplumsal değerin giderek azalmasının çeşitli nedenlerinden bahsetmek mümkündür. Kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak öğretmenlerin sahip oldukları vasıflarla birlikte toplumsal statülerini de kaybettikleri söylenebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin toplumsal statülerine ve toplum içinde gördükleri değere ilişkin anlatıları, yaşadıkları değer kaybının nedenlerine ilişkin ipuçları vermektedir. Bu anlatılar adeta öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü ana hatlarıyla ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle onların değerlendirmelerinden yola çıkarak toplumsal statü kaybının nedenleri analiz edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin köylerde daha değerli oldukları, kente geldiğinde ise değer kaybına uğradıkları görüşmelerde sıklıkla dile getirilmektedir.

> Şu anda yeterince değer verilmiyor. Mesela bir köyde öğretmenken, köydeki öğretmenle şehirdeki öğretmen çok farklı. Şehirdeki öğretmen her hangi bir insan gibi, bir vatandaş gibi ama köydeki öğretmen ise daha çok böyle bir idol gibi görülüyor, örnek alınacak bir kişi olarak. Yani şimdi öğretmene şu anda halk tarafından ne de devlet tarafından değer verilmiyor. (Fazilet)

> Bugünkü geldiğimiz aşamada öğretmenlere yeterince değer verilmiyor. Biraz köy olmasından da kaynaklı benim mesleğe başladığım yıllarla bugün arasında bayağı bir fark var. Ben ilk gittiğimde on sekiz yaşında bir çocuğum ama köylü senden önderlik

> de bekliyor, hatta senden onu yönlendirmeni de bekliyor, senden çok şey bekliyor. Yönlendirebiliyorsun da. Öğretmen başka bir yere konuluyor. Örnek rol model olarak gösteriliyor. Oradaki öğrencilere falan. Ama bugün aynı şekilde on sekiz yaşında veya yirmi yaşında bir çocuğu, genci öğretmen de olsa sözüne çok daha az değer verilir. (Eren)

> Hani gittiğimiz ortamlar tabi nasıl ortamlara katılıyorsun, işte köye gidiyorsun, işte mesela hani böyle küçük yerlerde daha saygınsın, işte bir öğretmenin küçük yerde taşrada köyde birinin evine gidip oturması, çay içmesi falan onların çok hoşuna gidiyor, senin de hoşuna gidiyor, karşı tarafın da hoşuna gidiyor. (Ezgi)

Elbette köyde eğitim almış kişi sayısının çok az olması hatta hiç olmaması, eğitim almış bir kişi olarak çeşitli vasıflara sahip öğretmene saygı gösterilmesine neden olmaktadır. Bu durumu yine son dönemlerde köyde göreve başlamış ve kısa bir süre çalıştıktan sonra büyük bir kente gelmiş Gökhan, tüm açıklığıyla betimlemektedir.

> …kırsal kesimde hakikaten değer veriliyor ama mesela büyük şehirlere geldiğinizde diğer insanlardan farklı değilsiniz. Değer verilmemden de diğer insanlardan farkınız yok, aynısınız. Burada insanların eğitim düzeyleri farklı sizde sıradan bir insanla aynısınız. Burada bir doktorun da bence bir öğretmenin de bir farkı yok diğer insanlardan. (…) Kırsal kesimde insanların eğitim düzeyleri yüksek değil, en fazla ilkokul okumuştur. Burada her eğitim düzeyinden insan var, bu nedenle öğretmene verdiği değer duyduğu saygı farklı. Hani buradaki insanlar saygısızlık değil de, sen de sıradan bir insansın yani o şekilde bakıyor.(Gökhan)

Kentlerde de görece daha az eğitim görenlerin yaşadığı bir gecekondu bölgesinde çalışan Fazilet, çalıştığı mahallede oturduğunu ve yine de değer verildiğini belirtmekte, bunun nedenlerinden biri olarak da oturduğu semtin konumunu göstermektedir: "Belki oturduğum semtten kaynaklı olabilir. Biraz çok merkezi bir yer değil, hala o kültürü yaşıyor olabilirler." sözleriyle ifade ettiği gibi, oturduğu mahallede köy kültürünün bir biçimde devam ettirildiğini düşünmektedir. Oysa eğitimden tamamen umudunu kesenlerin ve eğitim yoluyla meslek edinmek gibi hiçbir beklentisi olmayanların yaşadığı bölgelerde eğitime ve dolayısıyla öğretmenlere önem ve değer verilmediği, bu bölgelerde görev yapan öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere verilen değerin çalışılan bölgeyle de yakından ilişkisi vardır. Ankara'da daha çok "orta sınıf"tan kişilerin yaşadığı bir bölgede çalışan öğretmenler, velilerin kendilerine daha fazla değer verdiğini, bu değerin de eğitimden beklentiyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Ancak verilen değerin öğretmenlerin işlevselliğine bağlı olması, bu değerin geleneksel olarak öğretmenlerin saygınlığıyla olan ilişkisini yok etmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenin saygı görmesi, öğretmenin toplumsal statüsünün yüksek olması ya da öğretmenlik mesleğinin toplum içinde saygın bir yerinin olmasıyla ilişkili olarak değil, tamamen o çevredeki insanların eğitimden beklentilerinin karşılanmasında öğretmenin oynadığı

rolle ilgilidir. Bu anlamda, eğitimden bir beklentisi olmayanların yaşadığı bir bölgede öğretmenin saygı görmesi, belki öğretmenliğin geçmişteki saygınlığına ilişkin söylemle ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin statü kaybına ilişkin dikkat çektikleri nedenlerden bir başkası da öğretmenlerin ekonomik koşullarında yaşanan bozulmalardır.

> Valla şimdi biraz maddi bakılıyor. Maddi bakılınca, toplumda maddeci oldu şimdi. Ne kadar kazanıyorsun ona göre değer veriliyor. Ye kürküm ye misali. Ekonomik durumu iyi olan toplumda şey yapılıyor. İlkokul mezunu altında Mercedes'le geziyorsa toplum buna daha fazla değer veriyor. Eğitim düzeyi ne olursa olsun ekonomik durumun iyi değilse bir itibarın yok. (Fehmi)

> Öğretmenin ekonomik gücü zayıfladıkça öğretmenin saygınlığı azaldı. O da şundan kaynaklandı, toplumun eğitimsizliğinden. Toplumdaki değer yargısına göre parası olan değerlidir. Öyle bir yargı var toplumda, zengin olan daima haklıdır. O zamanda öyledir. Öğretmen ekonomik yönden zayıf düştükçe zenginlemeye başlayan veya zengin olan insanlar öğretmeni küçük görmeye başladı. Sözgelişi öğretmen bir yere gidecek bir şey alacak onu alamıyor, öbür vatandaş gidiyor kendisi çok rahat alıyor. Ondan sonra da ne diyor, hadi lan ne diye okuyum, ben okumadım bunu alabiliyorum, o okudu alamadı gibisine. Bu anlamda ekonomiyle paralel bir şey diye düşünüyorum. Birisi bu bence (Bedirhan)

Aslında Bedirhan'ın dikkat çektiği yalnızca öğretmenlikle ilgili yaşanan bir durum değildir. Eğitim ve statü arasında mevcut olan bağın zayıflamasıdır. Yani toplumda geçmiş yıllarda sayısı görece az olan eğitimli bireyler, hem eğitimleri yoluyla edindikleri meslekler hem de aldıkları eğitim dolayısıyla toplumda daha saygın bir yer edinebilmektedir. Oysa günümüzde eğitimli bireylerin sayısının artması ve alınan eğitimin doğrudan meslek edinmeyi sağlayamaması ve doğrudan geliri ve statüyü belirleyememesi eğitimli olmanın öneminin azalmasına hatta yok olmasına neden olmaktadır.

Meta ilişkilerinin genelleşmesi ve toplumsal ilişkileri belirleyecek düzeye gelmesiyle birlikte toplumdaki tüm yapı, süreç ve işleyişler bu çerçevede şekillenmekte ve şeyleşme eğitim de dâhil her alanı kuşatmaktadır. Bu çerçevede insanlar arası ilişkinin yerini şeyler arası ilişkinin alması, toplumsal statü ve saygınlığın da bu çerçevede şekillenmesine, değerlerin ve değer verilen şeylerin dönüşmesine yol açmaktadır.

> …insanların daha maddeci olması, toplumsal statünün parayla, iktisadi statüyle değerlendirdiği bir dünyada bireyler de dönüşür ve seni de bu çerçevede algılıyor. Dolayısıyla gecekonduda yaşanan bir toplumsal kesimde değerli kabul edilmeniz daha zor oluyor.(Ferit)

Ferit'in burada bahsettiği değer, geleneksel anlamda bir değere karşılık gelmiyor, tam da yukarıda ifadesini bulan araçsallaşmış, sahip olabilmenin, toplumsal güç

kazanabilmenin, daha da somutlaştırırsak sınavlarda, testlerde başarılı olmaya vesile olabilecek bir öğretmene değer verilmesini ifade ediyor. Böyle bir öğretmen, diğer pek çok yerde "vasıflı" ve "değerli" olarak kabul edilse de, elbette eğitimden beklentisi olmayanların yaşadığı bir bölgede saygı görmemektedir. Ancak sınavların öneminin artmasına paralel olarak, piyasa işleyişinin egemenliğini kurması, bu çerçevede dershanelerin, özel kursların yaygınlaşması her ne kadar böyle bir eksende şekillenen öğretmen kimliğine işleviyle ilişkili olarak değer verildiği yanılsamasını yaratsa da, aslında değersizleşmenin en güzel örneklerinden biridir. Zira araçsallaştıkça değerini kaybetmekte, öğretmen emeği soyut emeğin egemenliğine girdikçe ona değerini veren somut nitelikler bir bir ortadan kaybolmaktadır.

> …dershanelerin yaygınlaşması, daha doğrusu özellikle sınavla geçilmesi, hatta orta öğretime geçişte eğitim sistemimizin sınav endeksli olması velinin başarının dershaneden kaynaklandığını düşünmesine yol açıyor. Öğretmenin bu başarıdaki payını unutuyor, ayrıca dershane deki başarıyı sağlayanın da öğretmen olduğunu unutuyor. Milli Eğitimdeki öğretmen işte bir takım çarpma, toplama, çıkartmayı öğreten onun dışındaki asıl o sınav için öğretilmesi gerekenleri dershanelerin odluğunu düşünerek bu doğal olarak bir itibar yitimine güven yitimine sebep oluyor. (Eren)

Kuşkusuz öğretmenlerin yaşadığı bu statü kaybının yalnızca onlara özgü olmadığını vurgulamak gerekir. Zira kapitalizmin içsel dinamikleriyle ilişkili olarak diğer tüm işlerde ve çalışma biçimlerinde yaşanan dönüşümü, bütünde yaşanan dönüşümün parçalardaki tezahürü olarak kavramak anlamlıdır.

Hem öğretmenlerin işvereni olarak hem de eğitimin örgütleyicisi olarak devlet bu süreçte önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin itibarsızlaşmasının ve toplumsal saygınlığını kaybetmesinin devlet politikalarıyla yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin bu durumun bilinçli bir şekilde gerçekleştirildiğini belirten kimi öğretmenler, bu yolla "piyasalaştırmanın" hızlandırıldığını ve bu sürecin önünde engel oluşturabilecek öğretmen kitlesinin de pasifize edildiğini, öğretmene gelebilecek desteklerin de engellendiğini vurgulamaktadır.

> Piyasalaştırmayla beraber bu bir taktik. Bunu önce doktorlarda gördük, mesela bunlar para yiyorlar, parasız ameliyat yapmıyorlar, hastaya parasız bakmıyorlar gibi, (…) önce doktorları yalnızlaştırdı. Onları bir tecrit etti. Sonra doktorlar hak mücadelesi verecekleri zaman, onlara destek olacak halkla aralarını koparttı. Aynı taktik öğretmenler için kullanılıyor. İşte çocuğu döven öğretmeni, para yiyen öğretmen, yatan öğretmen, üç ay tatil yapan öğretmen iki ay olduğunu bile bile, ne yapıyor? Böylece öğretmeni toplumdan soyutluyor, yalnızlaştırıyor En son söylediği söz de neydi, veliyi üzen beni karşısında bulur. Veliyi kim üzebilir, beni karşısında bulur. Ha bakan benim arkamda veli saldıracak. Nitekim bir anasınıfı öğretmenimiz tehdit edildi. İşte şu kadar

> para alıyorsun, buradan bu kadar para alıyorsun da benim çocuğuma iyi davranmıyorsun. Bunlar belki bahçede öğretmeni de dövecekler.(Feride)

> Öğretmenlerimiz yetersiz, biz hizmet içi eğitime alarak yetiştireceğiz, yetmeyecek sınava alacağız, yetmeyecek performansını ölçeceğim ben bunların. Veya kalkıp öğretmenler üç ay tatil yapıyorlar, öğlene kadar çalışıyorlar, yarım gün çalışıyorlar, tabi öğretmenliği sadece sınıfta yapılan bir şey olarak görürsen, bu böyledir. Doğal olarak da öğretenin aslında iş yapmadan emek vermeden o parayı hak etmeden hatta çocukların yetiştirilmesinde yetersizliklerle dolu olduğu düşünülüyor. (Eren)

Değersizleşmeyi çalışma pratiklerinde, gündelik yaşamında hisseden ve detaylarıyla aktaran öğretmenler olduğu gibi, bu süreci yalnızca uygulanan yanlış bir politika ya da basının bu politikalara zemin hazırlaması olarak yorumlayan öğretmenler de vardı. Yani bu eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında rol oynayan bir yönetici gittiğinde sanki öğretmenlerin saygınlığı düzelebilecekmiş gibi bir yaklaşım da sergilenmektedir.

> …ama şu anda öğretmenin üstüne fazla gidilmesi öğretmenlerin çalışmadan hak etmeden para kazanan varlıklarmış gibi gösterilmesi, toplumda da mesela basın da öğrenciye vurdu diye bas bağırıyor. Sanki öğretmen çok büyük bir suçluymuş gibi gösteriliyor. Belki öğretmen cinnet geçirdi. Belki kötü bir amaçla da vurması olabilir. (Gülay)

Velilerin eğitime karşı tutumları ve öğretmenlere karşı yaklaşımları da öğretmenliğin toplumsal saygınlığını yok eden nedenler arasında gösterilmektedir. Oysa bir nedenden öte sonuç olarak ortaya çıkan bu tutumlar, bilen bir eyleyicinin çocuğunun daha sonraki yaşamında daha avantajlı bir konuma gelmesi için verdiği rasyonel çabadan ibarettir. Yani bu, aslında, mağdurların birbirlerini fail olarak suçlamasından başka bir şey değildir.

> …veli geliyordu, sen benim çocuğuma orta vermezsin diye kavgaya geliyordu. Ben senin söylediğin sözü daha iyi bilirim demeye başladı veliler. Sınıfına müdahale etmeye kalktı. Okul idaresi anlayışı çok farklı oldu. Eskiden bir sorunumuz oldu mu okul idaresine gider söylerdik, konuşurduk, okul bizim söylediğimiz lafa güvenirdi bizde onun söylediğine güvenirdik. Sonradan bu olay değişti. Öğretmenliğin tadı kaçtı sanki. (Defne)

> Tüm derdi çocuğun donanımıyla ilgili, sosyalliğiyle ilgili, faaliyetleriyle ilgili kararları öğretmen değil, veli veriyor, hepsi paraya dayalı ve öğretmen artık son konuşan kişi. Halbuki geçmişte ilk konuşan kişiydi. Biri tepede biri dipte. **Geçmişte biz konuşuyorduk, verdiğimizin karşılığını net alıyorduk.** Şimdi biz ne öğrettik, okuma yazmayı, veli diyor ki sen sınıfta öğrettin ben onu evde destekledik. Öğretmeni sadece sınıfta bir bekçi gibi görüyor, şimdi sanal ortamda da öğrenciyi de topluyor, öğretmen orda da öğretiyor diyor, bu anlamda akademik bilgin de önemli değil diyor. Bana göre öğretmenlik çığırından çıkmış, çok diplere düşmüş bir meslek diyorum, öyle görüyorum. (Eylül)

> Yani ya sistem bu hale getirdi ya bizden kaynaklanıyor. Ama bir değişim olduğu kesin. Yani şimdi aileler çocuklarına odaklanıyor. Öğretmeni çok fazla önemsemiyor, eziyor. Yani öğretmenleri öğrencilerin bir üst kademeye geçmesi için bir araç gibi görüyor. Öğrencinin ortalamasını yükseltmek için öğretmenin peşinde koşuyor. (Feray)

Eylül'ün çok ayrıntılı bir biçimde vurguladığı gibi velilerin her konuda geçmişe göre daha fazla söz sahibi olması, öğretmenlerin yalnızca resmi prosedürün gereklerini yerine getirmesi konusunda denetim altında tutulmasına yol açmaktadır. Öğretmeni güçsüzleştiren bu süreç veliyi, tercihleri dikkate alınması gereken bir "müşteri" konumuna getirmektedir. Meta ilişkilerinin genelleşmesiyle eğitimin "insan sermayesi" yetiştirmeye yönelik bir süreç olarak görülmesine yönelik söylem egemen olurken, diğer pek çok şey gibi okul ve eğitimdeki ilişkiler de artık piyasa egemenliğinde belirlenmektedir. Dolayısıyla piyasa gereklerine uygun "insan sermayesi" ancak öyle bir eğitimle yetişebilir. Eski değerlerin hâkim olduğu, kendi kararlarını vermek isteyen, öğrencinin geleceğinde söz sahibi olmak isteyen öğretmenin öğrencilere "gerekli değerler"i verememesi endişesi velileri öğretmen ve eğitim süreci üzerinde çok daha sıkı bir kontrol geliştirmeye itmektedir. Çünkü çocuğunun gerekli sermayeye sahip olması ve kendisini sermayeye dönüştürmesi buna bağlıdır. Dolayısıyla, öğretmenin artık kendi bildiğini değil, kendisinden beklenenleri yerine getirmesi gerekmektedir.

> Ama insanlar öğretmeni öyle bir sindirmeye çalışıyor ki, işte benim çocuğuma kızmayacaksın, bir şey demeyeceksin. Bu olmadan bir şey öğretebilir miyiz bilmiyorum. … Ama kızmaya kızarım. Karşımdaki kişi yanlış bir davranışta bulunduğunda kızmak isterim. Bunun elimden alınmasını istemem. Ama böyle bir durumda bana karşıdaki kişiler dava açacaksa veya mesleğim elimden gidecekse ben onu da yapmam yani. (Gülay)

Elbette bu sürecin rahatlıkla işleyebilmesi için devlet önemli destekler sunmaktadır. Öğretmenlerin çok daha sıkı denetlenebilmesi için yasal çerçeveyi hazırlayan ve gerekli altyapıyı oluşturan ve öğretmenlerle ilgili olumsuz bir takım değerlendirmeleri yapan bürokratlar bu süreci hızlandırmaktadır.

> Bu meslekle ya da öğretmenlikle alakalı değil. Devlet politikası, devletin öğretmenliğe verdiği değerle ilgili. Devlet öğretmenini farklı lanse etseydi, meslek bu kadar diplemezdi. Kendileri kendi öğretmenlerine bile saygısızlık yaparken, Türkiye'de genelinde bir saygı beklemek zor. Kırsal kesimde az da olsa bu saygı devam etse de, şehirde bir meslek, senin görevin ABC'yi öğretmek, başka bir şeye karışma diyor.(Eylül)

Öğretmenlerin saygınlığını ve değerini kaybetmesinde dikkat çekilen konulardan bir başkası da eğitim politikalarının tutarsız olması, merkezi örgütlenmenin ya da yöneticilerin öğretmenleri itibarsızlaştırması ve aldıkları kararları dikkate almamalarıdır.

> …öğretmenlerin itibarı olsa bundan on sene önce, şimdi bile değil on sene önce, milli eğitim olarak bir mevzuat yayınlıyorsun, diyorsun ki okula öğrenciler gelirken kılık kıyafet yönetmeliği şu şekilde olacak… İşte öğrencinin üzerinde formadan başka her

> şeye başlayan bir kıyafet, bir ikaz, iki uyarıyorsun falan inadına yapıyor.. O zaman git üstünü başını değiştir öyle gel diyorsun, bunu ben kendiliğimden söylemiyorum. Milli eğitimin kılık kıyafet yönetmeliği var zaten, bunu ben kendiliğimden söylemiyorum. On beş dakika sonra il milli eğitimden telefon açabiliyor. Ya sen bu çocuğu nasıl almazsın okula. … (Ezgi)

> 147 alo hattını çıkardı, her önüne gelen öğretmeni şikâyet ediyor bu ne terbiyesizlik! (...) Bence bu çok büyük saygısızlık bu, öğretmen için söylemiyorum ama veli şikâyet ediyor, öğrenci şikâyet ediyor, isimsiz şikâyetlerle öğretmene soruşturma açılıyor. İsimsiz dilekçelerle öğretmen soruşturma geçiriyor, ondan sonra benden şey bekliyor, saygı bekliyor, benden başarı bekliyor, işte benden özveri bekliyorlar, bunu anlayan adam bunları yapabilir ama gençlerden bunu anlayıp kavrayıp her şey tamam diyebileceğini zannetmiyorum. (Ezgi)

> Öğretmeni aşağılama, bu biraz da hükümetten siyasi otoriteden kaynaklandığını düşünüyorum. Öğretmenler bilerek değersizleştiriliyor. Çünkü Atatürk'ün bir sözü var, Cumhuriyeti biz kurduk sizler yaşatacaksınız, öğretmenler yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Yani cumhuriyet öğretmenlere emanet edilmiş, yeni nesil olarak burada özellikle imamlar ön plana çıkartılıp dini insanlar öğretmenler geri plana atıldığını hissediyorum. Öğretmenlerin alelade insanlar gibi topluma enjekte edildiğin düşünüyorum. (Gültekin)

Görüşmelerde vurgulanan öğretmenliğin saygınlığının kaybolmasının nedenlerinden bir diğeri de öğrenci ve öğretmen arasında yaratılan hiyerarşik ilişkilerin ortadan kalkmasıdır. Tıpkı diğerleri gibi bu da bir neden değil sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde daha önce öğretmenlere saygı ifadesi olarak "öğretmenleri görünce korkup kaçma", "saklanacak yer arama" gibi ifadeler kullanılmıştır.

> …öğretmene o kadar saygı duyarlardı ki öğretmeni görünce saklanırlardı. Hem korku hem saygı da olabilir. İkisi de olabilir. (Fazilet)

> Saygı denen şey ortadan kalkıyor. Hiyerarşi denilen şey ortadan kalkıyor. Öğrenci öğretmen, öğretmen idareci birbirine geçti gibi. Kim üst düzeyde, kimin konumu altta belli değil, insanlarda buna dikkat etmediği için gitmiyor. (Güven)

> Annem falan da diyor. Kızım diyor biz öğretmene çok farklı bakardık diyor, daha çok saygı duyardık diyor. Şimdi çocuk bıraksan "ne haber hocam?" falan diyecek seviyeye geldi yani. Mesela çok utanırdık diyor. Öğretmene bir şeyler söylemeye, almaya, bir şey söylesin. Öğretmen başka bir yerde, çok değerli gözlerinde Şimdi hiçbir önemi yok. (Gülay)

Anlatılardaki bu ifadeler her ne kadar öğretmene bir saygı ifadesi olarak çeşitli şekillerde vurgulansa da aynı zamanda otorite karşısında sinme ve korkmayı da ifade etmektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında oluşan hiyerarşik ilişki ve köylerde bir devlet görevlisi olarak sahip olduğu güç öğretmene güçlü bir konum sağlamakta, saygıyla karışık korkuyu da beslemektedir. Ancak toplumsal ilişkilerde yaşanan dönüşümler öğretmenin sahip olduğu gücü yerle bir ederken, öğretmenin mesleki konumundan kaynaklı olarak sahip olduğu otoritesinin yanı sıra toplumun diğer

kesimlerine göre öğrenci gözünde önemli ölçüde değer kazanmasına yol açan epistemolojik otoritesini de sarsmaktadır.

Bilgiye ulaşmanın zor olduğu yıllarda, aldıkları eğitim dolayısıyla belirli konularda ve özellikle mesleki anlamda bilgiye sahip olan öğretmenin sahip olduğu bu bilgi dolayısıyla, bulunduğu yörede, özellikle köylerde epistemolojik bir otorite oluşturduğu ve oluşan otorite dolayısıyla da belirli bir saygı gördüğü anlatılarda sıklıkla ifade edilmektedir. Öğretmenin kendisini geliştir(e)memesi ve dolayısıyla zamana ayak uydur(a)maması, gördüğü saygıyı yitirmesinde temel etkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir.

> Çünkü öğretmenler biraz, toplumda da böyle bir şey var. Arkadaşlar arasında da. Çünkü okunmuyor, yazılmıyor, takip edilmiyor ve hiçbir şeyden haberdar olunmuyor. Böylece hem kendi mesleki saygınlığı da düşmüş oluyor, toplumda da böyle bakılıyor. Bence bir öğretmenin topluma örnek olması ve insanların da ona saygı duyması gerekir. Bir öğretmen otuz kırk öğrenci yetiştiriyorsa bu ülke açısından da çok büyük bir kayıp. Bir meslekte hata yapıldığında onun geri dönüşü olur ama öğretmenlikte geri dönüş olmaz. (Evrim)

Bedirhan, öğretmenlerin kendilerini yetiştirememesinin nedeninin öğretmenin yaşadığı ekonomik sıkıntılardan kaynaklandığını düşünmektedir.

> Çoğu öğretmen de yetiştiremedi kendini. Öğretmenin yetişebilmesi için gazete okuması, dergi okuması lazım. Bunları yapamadı öğretmen. Öğretmen okuldan çıktığıyla kaldı. Bunları yapamayınca çağa ayak uyduramadı. Bütün bunların sonucunda ondaki eksiklikler göze çarpmaya başladı. Ondan sonrada erozyona uğramaya başladı saygınlık. Hem ekonomi erozyona uğradı hem de ekonominin verdiği etkiyle öğretmen kendini yetiştiremediği için ondaki eksiklik erozyona uğrattı diye düşünüyorum ben.(Bedirhan)

Öğretmenin kendisini geliştirememesi çeşitli şekillerde vurgulansa da, aslında yaşanan durum pek çok mesleğin içinden geçtiği bir süreçtir. Mesleklerin güç kazanmasında ve meslek üyelerinin toplum içinde belli bir statü elde etmelerinde aldıkları eğitim dolayısıyla edindikleri bilgi önemli bir rol oynamaktadır. Ancak teknolojinin gelişmesi ve toplumun diğer kesimlerinin eğitim düzeylerinin artmasına paralel olarak daha fazla bilgiye erişmeleri, meslek üyelerinin sahip oldukları bilginin sorgulanmasına yol açtığı gibi, sahip oldukları bilgi tekelinin de yok olmasına ve dolayısıyla statülerini kaybetmelerine neden olmaktadır. Haug'ın (1996) profesyonelliğin kaybolması sürecinin bir parçası olarak tanımladığı bu durum, tüm meslek üyeleri gibi, özellikle bilgiye erişimin zor olduğu yerlerde daha fazla otoritesi ve saygınlığı olan öğretmenlerin önemli oranda güç kaybetmelerine yol açmıştır. Yaşanan bu durum kimi öğretmenler tarafından tüm açıklığıyla özetlenmektedir.

> Öğretmenlere saygı var. Tabii eskiden okuma yazma oranı biraz daha düşük olduğu için karşısındaki öğretmeni bir ışık, bir kılavuz şeklinde görüyordu ama şimdi gitgide eğitim düzeyleri arttı, okuma yazma oranları yükseldi. Ondan sonra teknolojik iletişim araçları çoğaldı. Bunların hepsinin etkisi var. Tabi bunlar öğretmenliği birazcık geri plana attı. (Ege)

> Önceden hani şey vardı işte eti senin kemiği benim derlerdi. Şimdi çocuk her şey, öğretmen hiç bir şey. Artık öğretmen ne derse o değil. Bir kere artık bir sürü başka bilgi kaynağı var. Öğretmen artık bilgisine güvenilen tek kişi değil. Veli bunun farkında kendisi izliyor, takip ediyor, internetten bakıyor. Yani çocuğunun bir üst kademeye geçişinde bile öğretmene bırakmıyor. Öğretmeni yönlendirmeye çalışıyor.(Feray)

Bilginin niteliğinde de önemli bir değişim yaşanmaktadır. Teknik bilgi, sınav kazandıran bilgi daha önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla bu tür bilgiye sahip öğretmen daha fazla önemsenmektedir. Ancak bilginin metalaşmasını da ifade eden bu süreç, tüm ilişkilerin de meta ilişkileri ekseninde değişip dönüşmesine neden olmakta, bu anlamda daha önce vurgulandığı gibi öğretmenlere gösterilen saygının niteliğinin önemli bir değişim geçirmesine yol açmaktadır.

Öğretmenin toplumda gördüğü değere öldürücü darbeyi vuran ise yedek işgücü ordusunda yaşanan artış ve bu artışla birlikte öğretmenlerin ücretli olarak çalıştırılmalarıdır.

> Ben öğretmenliğin karizmasını yitirdiğini düşünüyorum. Eskisi gibi değil hiçbir şekilde. Eskiden öğretmen dedin mi herkes böyle şey yaparmış, o kadar çok işsiz öğretmen var ki, insanların çevresinde o kadar çok öğretmen var ki, çocuk şey diyor, işte amcamın oğlu var pazarda çalışıyor. Seni hiçbir şekilde takmıyor. Öğretmenin hiçbir karizması yok. Ama bir doktor filan olsaydım daha güzel olurdu diye düşünüyorum.(Gülçin)

Diğer yandan mesleklerinin toplumda statü ve güç kazanmasında önemli işlevler gören mesleki örgütlenmelerin bu konuda neler yaptığı ya da yapamadığı öğretmenler tarafından çok fazla dillendirilmemektedir. Zira öğretmenlerin mesleki örgütlenmelerden daha çok sendikalarda örgütlenmeleri toplumda statü sağlayamadığının da önemli bir göstergesidir. Ancak özellikle son dönemlerde iyice hissedilen eğitimin ve bilginin metalaşması sürecinde emek süreci üzerindeki denetimini, dolayısıyla göreli özerkliğini kaybeden, teknolojik gelişme ve sıkı denetleme sonucu vasıfsızlaşan öğretmenler de diğer emek biçimleri gibi değersizleşmektedir.

Öğretmenliğin Statüsü ve Toplumsal Köken İlişkisi: Öğretmenliği Kimler "Tercih" Ediyor?

Profesyonellerin, toplumun geneline göre belirli konularda daha fazla bilgi sahibi olmalarının yanı sıra standart eğitim ve sertifikasyon yoluyla mesleğe girişlerin denetlenmesi, toplumda kazandıkları statülerini sürdürmelerinde etkili olmaktadır. Bu durum, meslek üyelerinin oluşturduğu örgütlülükler ve devlet desteğiyle sağlanırken, mesleğe özgü bir kimlik oluşumunu da kolaylaştırmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin işe alınmaları, mesleğe girişleri devlet tarafından denetlenmektedir. Öğretmenlerin mesleki örgütlenmelerinin meslekî denetim sağlamaya hiç yönel(e)memiş olması nedeniyle, meslekî sertifikasyon ve yeterlilikler meslek örgütleri tarafından değil, devlet tarafından denetlenmiştir. Zaten öğretmenlik, devletin gölgesinde geliştiği için geleneksel mesleklerden de farklı bir özellik göstermektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların açılması ve/veya kapatılması meslek üyelerine yönelik talebe göre merkezi planlama faaliyetleri içinde gerçekleştirilse de, bu duruma çok fazla uyulmadığı son zamanlardaki öğretmen arzındaki fazlalıktan da anlaşılmaktadır.

Bir mesleğin toplumsal statüsü ile mesleğin tercih edilir olması ve mesleğe girişin sınırlandırılması yakından ilişkilidir. Hukuk ve tıp gibi geleneksel meslekler tercih edilmelerine rağmen mesleğe girişler büyük oranda meslek üyelerinin oluşturduğu örgütler tarafından sınırlandırılmaktadır. Mesleğe girenlerin toplumsal kökenleri de mesleğin toplumsal statüsünün belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Görüşmelerde hem öğretmenlik mesleğini kimlerin tercih ettiği hem de tercih sebepleri ortaya çıkarılmaya çalışmıştır.

1970'lerde Eğitim Enstitüleri ve daha sonrasında Eğitim Yüksekokulları açılana kadar ilköğretim öğretmenleri öğretmen okulları aracılığıyla yetiştirilmektedir. Ancak daha öncede vurgulandığı gibi, 1980'li yıllara kadar, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının fazla olması lise mezunları da dâhil olmak üzere farklı kaynaklardan öğretmen alınmasına neden olmuştur. Dolayısıyla bu yıllara kadar mesleğe girişlerin sınırlandırılmasından bahsetmek söz konusu değildir. Eğitim enstitüleriyle başlayan süreçte de neredeyse başka hiçbir fakülte ya da programa giremeyenlerin öğretmenliğe yöneldiği görüşmelerde vurgulanmıştır.

> İki yıl öğrenimime devam edip başka bir meslek grubuna geçmeyi düşünüyordum. Mesleğe ilk başladığımda öğretmenlik çok tercih edilen bir meslek değildi açıkçası. Hem çalışma koşulları hem ekonomik durum olarak diğer memurlara göre farklılık

> gösterse de pek tercih edilen bir meslek değildi. Hatta o zamanlar, derler ya kimsenin bir şey olamadığında tercih ettiği bir meslek olarak görülüyordu. (Eren)

Bu dönemlerde öğretmenliğe daha çok kimlerin yöneldiğine ilişkin bir soru yönelttiğimde, genellikle köy kökenlilerin ya da eğitimlerini sürdürmek için yeterli ekonomik güce sahip olmayanların yöneldiğine ilişkin bir görüş öne çıkmıştır.

> Zavallı köylü çocuğu nereye gidecek? Üniversite bitiremez, liseyi bitirse üniversiteye gidemez. Nereye gidecek? Yatılı okula gidiyor. İstediği, öğretmenliği sevdiği için değil, bir ekonomik durum elde etmek için. Ama orda yetişiyordu, o ayrı mesele.(Arif)

> Şimdi benim izlediğim kadarıyla genelde hep köy çocukları. Bu ilk öğretmen okulları da köy enstitüleri gibi çoğu köylerden seçiliyor. Bu okullarda da bu durum devam etti. Birde ilk öğretmen okullarının bir şansı seçme çocukların gelmesi.(Bahtiyar)

1970'li yıllara kadar öğretmenliğin tercih edilen bir meslek olduğunu belirten Doğan, yavaş yavaş toplumun gözünde değerinin düşmeye başladığını vurgulamaktadır. Ancak o da "alt kesimin çocuklarıydı. Üst kesimin çocuklarının zaten şehirde okuma olanağı vardı. O yüzden onlar zaten fazla tercih etmez. Köydeki bir çocuğun okuma olanağı olmadığı için genelde yatılı okula yöneliyordu. Pansiyondan dolayı tercih ediliyordu yani." sözleriyle, öğretmenliği tercih edenlerin profilinin genelde yoksullar ve köylüler olduğunu belirtmektedir. Bu dönemlerde mesleğe başlayan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin neredeyse tamamında ileri sürülen bu görüş, öğretmenliğin alt toplumsal kesimler için bir kurtuluş yolu olarak görülmesiyle ilişkilidir.

> Bizim yatılı okuduğumuz dönemlerde çok tercih ediliyordu. Halkın büyük kısmı köyde yaşıyordu, imkânlar sınırlı olduğu için de herkes yatılı okulda okumak, öğretmen olmak istiyordu, öğretmen olursa hemen atanması garantiydi. Yani fakir köy çocuklarının gidebileceği okullar, yapabileceği meslek buydu. (Duygu)

Derya da okul arkadaşlarının profilini "hep küçük yerlerden, beldelerden, küçük çevreden gelenler vardı. Yatılı olduğu için veya annesi babası ayrılmış olanlar vardı. Şehir merkezinde oturup da gelen çok azdı. Ekonomik durumları genelde iyi değildi." sözleriyle betimlemektedir.

Günümüzde öğretmenliğe devam eden, büyük oranda eğitim fakültelerinden mezun olmuş öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer biçimde öğretmenliğin tercih edilen bir meslek olduğu ama bu mesleğe daha çok alt toplumsal kesimlerin yöneldiği vurgulanmıştır.

> Tercih ediliyor, tercih edilmese eğitim fakülteleri bu kadar dolmaz, atananlarla atanamayanlar arasında bu kadar fark olmaz. Genellikle alt sınıf insanlar, ekonomik sınıfı düşük olanlar tercih ediyor. Ne bileyim babasının geliri on bin olan veya üst sınıftan insanlar bir buçuk milyonu bir ay boyunca beklemezler, düşünün ben olsam

> ben de beklemem yani. Hani şu anda düşünüyorum, benim kendi işim olsa, ben ne için bu kadar öğrencilerle uğraşıyorum? O yüzden daha çok alt sınıf tercih ediyor diye düşünüyorum. (Gökhan)

> Bence ailesinin maddi durumu düşük olanlar yani, daha çok alt kesim tercih ediyor. Benim mahallemde, ben gecekondu mahallesinde büyüdüm, altı tane öğretmen vardı. Mahalleden okuyup öğretmen olan. Daha çok istiyorlar. Zaten anne babası öğretmen olan, bankacı filan olan için öğretmenlik öyle bir şey, basit bir şey işte… (Gülçin)

Meslek edinimini sağlayan yükseköğretime geçiş sınavı her ne kadar tüm lise mezunlarına açık bir seçme sınavı olsa da, mesleklerin tercih edilmesinde ve erişiminde sosyoekonomik kökenin önemli olduğu anlatılarda öne çıkmaktadır. Bu çerçevede meslekler arasındaki hiyerarşi vurgulanırken tıp, hukuk, mühendislik gibi mesleklerin alt kesimler tarafından ulaşılamaz olduğuna da dikkat çekilmektedir. Bu anlamda öğretmenlik, genellikle alt sosyo-ekonomik düzeyden kişilerin tercih edebileceği ve ulaşabileceği meslekler hiyerarşisinde alt sıralarda yer almaktadır.

> Eğitim fakültesinde hani çok gözlemlediğim bir şey. Genelde sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler tercih ediyor. Garanti meslek diye görülüyor ve bitirdiğinde iş bulma imkânı var diye. Bir de gerçekten de sosyo-ekonomik düzeyi düşük insanlar için öğretmenlik çok güzel bir şey. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük kişiler, bizden doktor mühendis çıkmaz, ancak öğretmen çıkar diyorlar. O da onlar için en güzel şey. Diğer etrafındakilere bakıyorlar. Ne biliyim, temizlik işçisi bilmem başka şeyler falan O yüzden en yüksek olan öğretmen olacak, o yüzden öğretmenliğe çok fazla önem veriliyor diye düşünüyorum. (Gönül)

> Ekonomik seviyesi çok yüksek olan bireylerin tercih ettiklerini düşünmüyorum. Onların daha büyük emelleri oluyor. Kişinin kendini nasıl gördüğüyle ilgili. (Güzin)

> Genelde orta kesim öğrenciler. Orta kesimin insanları. Öğretmenlik hedefini koyanlar, zaten zengin bir öğretmen var mıdır diye düşünüyorum ben. Zaten aileden de gelirken genelde orta kesim insanlar, memurlar, onların çocukları tercih ediyor. Zaten memur oluyor. Öğretmenin çok düşük bir getirisi de yok, yüksek bir getirisi de yok, işte ortada. Yüksek kesimin zaten öğretmenlik düşündüğünü sanmıyorum. (Gülay)

2000'li yıllara kadar, farklı alanlardan mezun olmakla birlikte çeşitli nedenlerle kendi alanlarında istihdam edilememiş meslek elemanlarının öğretmenlik mesleğine girdikleri görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenlik, özellikle sınıf öğretmenliği, hâlâ eğitimle kazanılması gereken bir meslek, bir uzmanlık alanı olarak görülmemekte ve eğitimden yolu geçen herkesin yapabileceği bir iş olarak görülmektedir. Öğretmenliğin, özellikle düşük eğitim kademeleri için, bazı dönemlerde kolay ulaşılabilir bir meslek olması ve bir uzmanlık eğitimi gerektirmemesi tercih edilme sebeplerinin de büyük oranda ekonomik kaygılar çerçevesinde gerçekleşmesine neden olmaktadır.

> …ben özellikle öğretmenliği çok çok idealist yaklaşarak yazan birilerini göremiyorum. Öğretmenliği idealist olarak yazanlar matematik öğretmenliğini yazarlar. Onun gerekçesi de özel dersler vererek ekstra paralar kazanmak. (Gencay)

Öğretmenliğin tıpkı diğer işler gibi büyük oranda geçim sağlamanın bir yolu olarak düşünülmesi, yani bir iş olarak görülmesi öğretmenliğe özgü bir takım değerlerin yok olmasında önemli bir rol oynamaktadır.

> Yani şimdi o şöyle ben sana onu söyleyim. İşte bir toplumumuzda şu var. Bir işe gireyim. Genelde iş edinmek amaçlı tercih ediliyor. Şu yapayım, öğrenciyi şuradan alıyım şuraya getireyim diye bir şey yok. Yani geçimini sağlamak, meslek edinmek için tercih ediliyor. Daha çok alt ve orta kademenin tercih ediyor. Üst düzey zaten düşünmezler. (Ege)

Yapılan görüşmelerin neredeyse tamamında öğretmenlik mesleğinin tercih edilmesinin nedenleri arasında kişiye sağladığı bir takım avantajlar oldukça öne çıkmaktadır. Bu avantajlar arasında öğretmenliğin atama garantisinin olması başı çekmektedir. İş bulmanın giderek zorlaştığı günümüzde ne olduğundan bağımsız olarak bir iş sahibi olmak önemli olurken, öğretmenlik de bu işlerden herhangi biri olmaktadır.

> İşte yarım gün veya bir gün boşunuz vardır. Ekstra iş yapma imkânınız vardır. Başka bir işte çalışma imkânınız vardır. Memuriyette sabah sekiz akşam beştir ama sabahçıysanız öğleden sonra ikinci bir iş yapabilirsiniz. Yine paraya dayalı ekonomik bir beklentisi var öğretmenliğin seçiminde. (Feride)

> Evet tercih ediliyor, niye çünkü garanti bir meslek, yani rahat demiyorum bakın garanti diyorum. Onun için tercih ediliyor, bir de yani insanlar öğretmenliği kullanıp idareci, müdür, **müdür** yardımcısı, şube müdürü filan yükselebilirim mantığı da ön planda. Onun için insanların öğretmenliği istemesi rahat değil ama devlet güvencesi var. (Ezgi)

İktisat mezunu olduğu halde kendi alanında iş bulamayıp sınıf öğretmenliğine başvuran ve atanan Ferit, "üniversiteye girdiğim dönemlerde öğretmenlik çok da tercih edilen bir meslek değildi, ben mesela tercih etmemiştim. Ama özellikle artan işsizlikle birlikte öğretmenliğin hala hatırı sayılır bir istihdam sağladığı düşünülürse, bir iş garantisi için, iş yaşamına erken başlama için tercih ettiklerini biliyorum." ifadesiyle mesleğe yönelimin arttığını iddia etmektedir.

Toplumda güvenceli iş sayısının giderek azalması çok fazla bir imkân sunmasa da öğretmenlik gibi güvenceli bir gelecek sağlayan mesleklerin tercih edilme sebebini artırmaktadır. Bu anlamda eskiden yalnızca toplumun görece daha alt kesimlerinin tercih ettiği bir meslek olan öğretmenliğe olan talep hızla artmakta, öğretmen yetiştiren bölümlerin puanları da bu çerçevede yükselmektedir.

> Evet biraz zorunluluktan dolayı tercih ediliyor. Tek devlet işi olarak öğretmenlik kaldı. Böyle bakan çok fazla insan olduğunu düşünüyorum ben. Öğretmenlik bir nevi bir işim olsun, garantili bir işim olsun diye bakılıyor. Genelde, ben şunu söyleyim, şu anda herkes. Belli şeylere artık herkes güvenmiyor. Aile zenginde olsa, fakir de olsa bir devlet kapısına girme mantığı toplumda yer etmiş durumda. (Gamze)

> Meslek kesinlikle tercih ediliyor. Benim seçme nedenlerime dayandıracağım ben bunu. Mesleğin koşullarının rahat olması, devlet garantisi olması, bir gerçeklik var, altı yıl önce ben bunu rahatlıkla söyleyebilirdim de, şu anda 265 bin öğretmenin açıkta olduğu, bu sene mezun olacaklar dışında olduğu söyleniyor. Hani artık tercih edilir mi onu bilemiyorum. (Gencay)

Ancak 2000 yılı sonrası fakültelere giren öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğretmenlik, yine de çok fazla tercih edilen bir meslek olarak görülmemektedir. Ya bir "işim olsun" diye ya da başka alanlara girilemediği için tercih edilmektedir. Hatta üniversite yıllarında bu bölümlerden kaçmanın yolları aranmaktadır.

> Ben kendi dönemimden hatırlıyorum, hiç kimse, herkes ilk sınıfa geldiğimde ben bir daha ÖSS'ye gireceğim diye bir şey vardı. Çünkü kimsenin istediği bir bölüm değildi, herkes puanına göre tercih yapmış, ona göre gelmiş. O nedenle insanların kişisel tercihleriyle mesleklerini yaptıklarını düşünmüyorum. Sonra farklı, değişiyor ama sevip sevmemiz ama tercih konusunda kişisel, kendi iradesiyle yaptığını düşünmüyorum. O yüzden de hangi kesimler olduğunu bilemeyeceğim. (Göknur)

Aslında yaşanan durumu "Hem öğretmenliği küçümsüyoruz hem de öğretmen olmak için çabalıyoruz. Kimi maddi olarak bakıyor olabilir, kimi çalışma saatleri açısından bakıyor olabilir. Kimi garantili bir meslek olduğu için olabilir." sözleriyle özetleyen Gülay'ın vurguladığı gibi nesnel koşulların zorlaması öğretmenliğe yönelimi artırmaktadır. Toplumda giderek daha fazla hâkim olan iktisadi rasyonaliteye dayalı olarak yapılan tercihleri, öğrencilerin meslek seçimleri üzerinden bir öğretmen şu sözlerle aktarmaktadır.

> …ben şimdi öğrencilerime bakıyorum iyi öğrenciler, başarılı öğrenciler çok fazla öğretmenliği tercih etmiyorlar. Mesela sınıfta otuz öğrenci var diyelim, otuzda bir kişi öğretmenlik istiyor. Ama diğer taraftan bir bakıyorsun eğitim fakülteleri dolu, anlayamıyorum. Ama öğrenci farkında işte diyorlar öğretmenler fazla para kazanamıyor, işte bankada çalışanlar şöyle kazanıyorlar gibi. Çocuk bu yaşta hangi meslekten olanlar ne kadar para kazanıyor biliyor. O para kazandıran işlere yöneliyor. Şimdiki öğrenciler bunun peşinde. Ama işsiz kalmamak için de tercih edenler oluyor. Çünkü istihdam alanı daha geniş öğretmenliğin. Gerçi şimdi öğretmenliğe atanmak da zor. Çok fazla mezun var. (Feray)

Diğer taraftan öğretmenliğin tercih edilmesinde toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak cinsiyetin de rol oynadığı görüşmelerde vurgulanmaktadır. Örneğin Feray, "Eskiden öğretmenliği daha çok zorunlu olanların tercih ettiklerini düşünüyorum. Örneğin kadınlar başka mesleklerde çalışamadıkları için öğretmenliği, hemşireliği tercih ediyorlardı. Çünkü diğer meslekler kadınlara kapalı olduğu için bu mesleğe yöneliyorlardı." sözleriyle mesleğin toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkisini ortaya koyarken, Güven ise, erkek ve kadınların mesleği tercih nedenlerinin farklılaştığını iddia etmektedir.

> …bayan olarak düşünürsek, ben hep onu gördüm. Maddi anlamda sıkıntısı olmayan ama kendi ayaklarımın üzerine basıyım. Biraz bunları düşünenler öğretmenliği tercih ediyor. Bakarsanız hakikaten de çalışma saatleri uygun. Tatilin belli. İki üç sene sonrasının bile tatilini görebiliyorsun. Ondan ötürü bayanlar tercih ediyor. Erkeklerde ise bana göre, belli bir şeyden sonra istediği yere gidebiliyor. Arkadaşlardan dolayı biliyorum. İstediğimiz yere gidebiliyoruz. Başka bir işe girdiğimiz zaman kolay yer değiştirme yok. Erkeklerin tercih etmelerinin en büyük nedeni de bu bence. (Güven)

Aynı öğretmen, kadınların mesleği tercih etmesindeki nedenlerin farklılaştığını ortaya koyarken aynı zamanda onların ekonomik olarak da güçlü olduğunu şu sözlerle vurgulamaktadır: "Üst kesimlerden dediğim gibi hakikaten bayanlar. Çalıştığım tüm okullarda gördüğüm bu. Bu okuldaki öğretmenlere sorun, çalıştığım diğer okullarda da erkek öğretmenlerin çoğu normal düzeyde." Güven'in bu gözleminin çok farklı nedenlerinden bahsetmek mümkünse de, kadın öğretmenlerin işlerinin yanısıra anne ve eş rollerini daha iyi yerine getireceğine ilişkin düşünce nedeniyle evlilikte tercih edilmeleri ekonomik olarak daha iyi koşullara sahip olmalarını sağlayabilmektedir.

Diğer yandan Feray, öğretmenliğin bir meslek olarak tercih edilmesinde ekonomik kaygılar ve toplumsal cinsiyet rolleri gibi faktörler ön planda olsa da, başka nedenlerle de öğretmenlik mesleğine yönelimler olduğunu belirtmektedir. Öğretmenliğin günümüzde yaşadığı toplumsal değer kaybına rağmen yine de kişiye toplumsal statü sağladığını düşünmekte ve bu nedenle de toplumun farklı kesimleri tarafından tercih edildiğine dikkat çekmektedir.

> Ben herkesin düşündüğü gibi alt kesimlerin tercih ettiğini düşünmüyorum. Yani bu işi çok severek tercih edenler olduğunu çok iyi biliyorum. Çok parası var, kolej bitirmiş ama öğretmenliği tercih ediyor. Çünkü her ne kadar düşük de olsa toplum nezdinde bir değeri var. Ne iş yapıyorsunuz denildiğinde öğretmenim demenin toplumda bir saygınlığı var. (Feray)

Eğitimin Politik Doğası ve Türkiye'de Öğretmen Örgütlülüğü

Eğitim alanı ve dolayısıyla okul, farklı toplumsal gruplar arasında eğitim politikalarının nasıl şekilleneceği ve ne yönde gelişeceği, müfredatın nasıl biçimleneceği, "toplumsal pratik için kapasite"nin nasıl geliştirileceği üzerine çatışma ve çelişkilerin, mücadelelerin yaşandığı bir alandır. Bu yaklaşım, eğitimin amaç ve işlevleri yalnızca kendi dışında belirlenen bir araç olarak görülmesini engellediği gibi, her ne kadar eşitsiz de olsa eğitim alanında yaşanan güç ilişkilerine ve dolayısıyla hegemonya mücadelesine dikkat çekerek, bu alandaki aktörlerin rolüne vurgu yapar. Bu anlamda toplumsal ve kültürel bir inşa süreci olan eğitim alanında öğretmenlerin işi politik bir faaliyet olarak tanımlanabilir.

Dolayısıyla okullar, işlevselci yaklaşımlarda iddia edildiği gibi tarafsız değil, kapitalist sistemin gerektirdiği toplumsal işbölümüne uygun olarak öğrencilerin toplumsal rollerine hazırlandığı, toplumsal sınıf eşitsizliklerinin yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı yerler olmasının yanısıra bu eşitsizliklere ve yeniden üretim sürecine karşı duruşun yaratılabileceği alanlardır. Bu anlamda eğitimin en temel aktörlerinden öğretmenler, politik aktörler olarak hem mikro düzeyde okul içi ve çevresinde hem de daha makro düzeyde müfredat ve eğitim politikaların şekillenmesinden daha genel toplumsal politikaların oluşturulması ve değişimine kadar farklı toplumsal düzlemlerde rol oynayabilirler.

Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişim sürecinde hem bireysel hem de kolektif olarak önemli işlevler yerine getirdikleri söylenebilir. Kuşkusuz bu rol, kimi zaman bilinçli bir faaliyet olarak ortaya çıkarken ve bu çerçevede toplumsal varoluş koşulları sorunsallaştırılırken, kimi zaman bu koşulların meşrulaştırılmasına ve yeniden üretimine hizmet etmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin işlerini ve yerine getirdikleri işlevleri tanımlarken eğitimi politik bir faaliyet olarak kavrayıp kavramadıkları önem kazanmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı eğitimin politik bir alan ve faaliyet olduğuna dikkat çekmişlerdir.

> Eğitimin kendisi politiktir zaten. Eğitim hep ülkeyi yönetenler tarafından sistemin devamı üzerine kurulmuştur. İşte bahsettiğimiz gibi bireyde istendik davranışlar meydana getirme süreci. Bu tanımın kendisi zaten politiktir. Bu tanım şeyle de değişmez. Şu anda liberal bir yaklaşım var mesela. Sonuçta liberal felsefeye uygun bir insan tipini yetiştirmek amaçlarıdır. Sosyalist sistem olsaydı sosyalist sisteme göre olacaktı. Sonuçta oradaki diğer değerlere bağlıdır, hangi değerlere göre insan yetiştireceğin önemlidir, politiktir. (Eren)
>
> Tabii ki devletin kendi ideolojisi doğrultusunda uyguladığı program. Eğitim zaten siyasetle iç içe, devletin prensiplerini öğrencilere aktarıyor. (Ege)
>
> Politika dışı nasıl olacak, politika olmasa nasıl olacak. Şimdi geldi bu adamlar böyle böyle olacak diyor, bundan öncekiler şöyle olacak diyordu. Herkes kendi politikasına göre bir şeyler yapıyor. Politika mutlaka var eğitimde. Devletin bütün birimlerinde kendi yetiştirdikleri öğrencileri getirdiler.(Derya)
>
> …iktidar sahipler değiştiğinde eğitim sistemi değişir. Yani dünyanın neresinde olursa olsun eğitim siyasi bir faaliyet.(Gencay)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi siyasal iktidarın eğitimin amaç, içerik ve biçimini belirlediği anlatılarda sık sık vurgulanmaktadır. Eğitimin daha çok bir araç olarak kullanılmasına ilişkin bu vurgu, farklı toplumsal hedefler doğrultusunda yetiştirilmek istenen birey ve yurttaş tipolojisine dikkat çekmektedir. Siyasal iktidarın

geleceğin vatandaşlarını belirli bir takım değerlerle yetiştirme çabası, okulu politik bir yer kılmasının yanısıra hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu politik alana dâhil olabilmelerinin olanaklarını da yaratmaktadır.

> Eğitim öyle gösterilmese de politik bir faaliyet. Sonuçta egemen politikayı çocuklara uygulamaya çalışıyorsun. Bu siyaset değil de nedir? Dolayısıyla hem öğretmen hem de öğrenciler siyasetin içindedir. (Fahri)

> Siyaset her alanda var zaten. Siyaset eğitimi iyileştirmedir. Nasıl eğitim daha iyi olur. Nasıl daha iyi eğitim yapabiliriz. İnsanları daha iyi nasıl eğitebiliriz. Herkes bunun kavgasını verdiği zaman şey olur. (Fehmi)

Fehmi'nin vurguladığı gibi okuldaki farklı aktörler kendi "iyi eğitim" tanımları ekseninde bu alana müdahil olurken, eğitimin nasıl verileceğine dair çaba göstermektedir. İlk dönem öğretmenlerden Adem, kendi deneyimlerinden yola çıkarak eğitimin politik doğasını şu sözlerle ifade etmiştir.

> Eski bir laf var, içtiğin bir bardak çayda bile siyaset var. Her şey siyaset. Eğitim de bir siyaset işi. Niye kıydılar o kadar öğretmene, niye sendikalaşmayı önlemeye çalışıyorlar politikacılar. Kendimiz borumuzu sürekli öttürelim diye. Demek ki eğitim de yeni kuşakları etkilemek, alanı genişletmek ve memleketin uyanmasını sağlamak, derken kalkınma koşullarını etkilemek falan filan. (…) Her şeyin başı eğitim. Dün köy enstitüsü mezunları Türkiye'de eğitimi yürütüyorlardı ve çok güzel yürütüyorlardı. İleriye dönük, sola dönük. Bugün valisinden bilmem kime kadar imam hatip mezunları, Türkiye geriye döndü hem de koşar adım gidiyor. Buradan da belli ki eğitim her şeyin başı. (Adem)

Farklı toplumsal aktörlerin kendi kimlikleriyle varolabilmesini, sesini duyurabilmesini, politik bir özne olabilmesini ifade eden politika, uzlaşmazlık ve çatışma ekseninde tanımlanabilir. Eğitimde bu uzlaşmazlık, Beyza'nın "…devletin de bir eğitim politikası vardı, sendikaların da bir eğitim politikası vardı. Her iki tarafın da eğitim politikası uyuşmuyordu." sözleriyle işaret ettiği gibi farklı politik aktörlerin eğitimin siyasetine ilişkin kavrayışları ve mücadelesine karşılık gelmektedir. Bu durum, kimi zaman faklı etnik, dinsel ve cinsel kimliklere sahip bireylerin kendi sesini duyurması biçiminde ortaya çıkarken, kimi zamanda kolektif bir örgütlülük temelinde kendisini göstermektedir.

Türkiye'de politika yapmak ya da politikaya katılmak, çeşitli şekillerde baskı altına alındığı ve yasaklandığı için, eğitim gibi devletin sağladığı hizmet alanlarında çalışanlar için çok daha problemlidir. Çoğu zaman ortak çıkarlar etrafında bir araya gelme, eğitimi sınıfsal, etnik, dinsel bir takım belirlenimlerden temizleme, "tarafsız" kılma gibi söylemlerle, eğitimin politik olmaması gerektiği söylemi bir arada bulunmaktadır. Ortak çıkarları yaratma, ilerleme ve kalkınma için çalışma ekseninde

farklılıkların dışarıda bırakılması, farklı olanların politik alana katılımlarının kısıtlanması anlamına gelmekte ve sesleri kısılmaktadır. Dolayısıyla farklı taleplerin olmaması gerektiği, farklılıkların ortadan kaldırılması ve eğitimin ilerleme ve kalkınmaya hizmet etmesi gerektiğine ilişkin söylemin kendisi politikken, farklı yaklaşımlar "ortak olan" değerleri yıkıcı olduğu gerekçesiyle "politik" olarak tanımlanarak dışlanmakta, baskı altına alınmakta ve yok sayılmaktadır. Bu egemen yaklaşım, görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir kısmının anlatılarında yer almaktadır.

> Yani hangi ülkede olursa olsun eğitim tek bir hedef üzerinde şekillenmeli. Yani ulaşacağınız nokta bilgi olmalı, başarı olmalı ve kalite olmalı. Yani dinin de, dilin de ülkenin de bir önemi yok eğitim de. (Evrim)

> Eğitim politize oldu. Millilikten uzaklaştırıldı. Tamamen siyasi oldu, böyle olmaması gerekir. Bence Milli Eğitim Bakanı herhangi bir siyasi partiden gelmemeli, bunlar çok önemli kritik noktalar, atama olmalı, dışarıdan atama olmalı. Eğitimin mutfağından gelmiş geçmiş biri atanmalı. Bu işten anlayan bir de gerçekten milliyetçi bir insan gelsin.(Ezgi)

Fazilet, "Yok, orda siyaset olmaz, okullarda sadece eğitim adına şeyler olmalı." sözleriyle özetlediği yaklaşımı pek çok öğretmen dillendirmesine rağmen bu ifadenin hemen ardından söylediklerinin aslında ne kadar politik olduğu kendisinin bile dikkatini çekmektedir. Örneğin Fazilet, bu sözünün hemen ardından şu sözleri sıralamaktadır.

> Şimdi mesela 4+4'den dolayı seçmeli dersler geldi ya, ben onu destekliyorum dediğimde çok tepki aldım. Sonra ben de fark ettim, Kuran-ı Kerim ve peygamberimizin hayatının seçmeli olmasını destekliyorum demeliymişim. Camilerde değil, okullarda verilmeli bu eğitim. Ben asker eşiyim, çocuklarıma ne Kuran-ı Kerim ne Hz. Muhammet'in hayatını öğretebildim. Çocuklarımın okulda bunu düzgün bir şekilde öğrenmesini çok istiyorum. Ben dine çok önem veriyorum, değer veriyorum, kendim camilerde öğrendim. Babam beni mahalle camisine gönderdi, öğrenmesini istiyorum, bunu bilsin çocuklarımız. Ben onun seçmeli ders olarak verilmesinden yanayım.

Kendi sınıfsal, etnik, dinsel gerçekliği içinden eğitim alanına dair talepte bulunma ve bu yönde hareket etme biçiminde ifadesini bulabilecek politik olma durumu, yukarıdaki anlatıda rahatlıkla görülmektedir. Ancak burada belki de belirtilmesi gereken önemli noktalardan birisi, bu öğretmenin taleplerinin mevcut siyasal iktidarın talepleriyle örtüşmesi nedeniyle politik olmadığına ilişkin yaklaşımdır. Çünkü aynı öğretmen merkezi müfredatı uygulamayı da politik bulmamaktadır.

> Müfredat ne ise onu aktarırım. Mesela o din kültürü dersinde abdestin alınışı, namazın kılınışı vardı. Ben de geldim, ne varsa derste tıpkı fen bilgisi dersindeki gibi laboratuvardaki gibi ne varsa müfredatta uyguladım. Müdüre söylemişler. Müdür beni çağırdı, ne yaptın sen dedi. Ben de dedim, müfredat neyse ben aynen onu uyguladım. Yapmayın derseniz, ne fen bilgisindeki deneyi yaparım ne de oradaki abesti aldırırım

> dedim. Müdür bey de kabul etti. Müfredatı uyguluyoruz dedik, gösterdik müfredatı, yani **gerçekten politika sokulursa çok yanlış olur**. O yüzden ben Milli Eğitim kontrolünde olsun istiyorum, bu Kuran-ı Kerim de diğeri de. Müfredatta tehlikeli şey olursa zaten olmaz. Ne bir ideoloji var, ne teröristlik var. Müfredat ne ise onu düzgün verirseniz başınız ağrımaz, çocuğa da sıkıntı da yaşatmazsınız. (Fazilet)

Eğitimin politik olmaması gerektiğine ilişkin söylemi dillendiren öğretmenlerin önemli bir kısmı görev yaptıkları tarihsel dönemlerden bağımsız olarak hükümet değişse de eğitimin hedeflerinde değişim olmaması gerektiğini, "Milli" bir eğitim politikası olması gerektiğini öne sürmektedirler.

> …aynı toplum içinde yaşıyor öğretmen. Bazı şeylerle ilgilenmeli yönlendirebilirse. Ancak eğitim siyaset dışı olmalı. Yani her gelen bir değişiklik yapıyor, Milli bir politika olmalı, o her gelen hükümetle değişmemeli, eğitimin gelişmesi için bu olmalı. (Doğan)

Bu söylemin temelde ilerleme, gelişme ve kalkınmada eğitimin oynadığı role ilişkin vurguya dayandığı söylenebilir. Diğer yandan bu söylem her gelen hükümetle birlikte eğitim politikalarının popülist bir yaklaşımla değiştirilmesine ilişkin bir itirazı da içermektedir. Fakat daha çok, toplumsal sınıflardan, dinsel ve etnik aidiyetlerden bağımsız bir şekilde oluşturulan ilerleme, kalkınma söylemi toplumun pek çok ferdi gibi, öğretmenlerin de "ortak iyi"si olarak ilan edilmektedir. 1950'li yıllarda göreve başlayan iki öğretmen eğitimin nasıl olması gerektiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir.

> Aslında benim istediğim şey kurulamadı, kurulamaz zaten, ben öğretmen olmuşum, benim görevim vatandaşın çocuklarını daha iyi yetiştirmek, halkı daha iyi vaziyete getirmeyi sağlamak. Şimdi bunun dışında hangi parti gelirse gelsin kim başbakan kim cumhurbaşkanı olursa olsun beni bu görevimden döndürmemeli, şimdi bir memur bir müdür bakan değişirse, başbakan, cumhurbaşkanı veya müdürü değişirse ona göre yönlendiriliyor, onun görüşüne, düşüncelerine uydurmaya çalışıyor. Yasa ne emrediyorsa o görevi yapacak, kim gelirse gelsin ne değişirse değişsin o görevi yapacak, iş başka, benim görevim benim yönetmeliğim, kanunlarım nedir onu uygulamak zorundayım diyecek ve öyle yetiştirilecek ve öyle yetiştirilmesi lazım, baştakiler de bunu uygulaması lazım.(…) Zaten bugüne kadar yapılmış kanunlar Türkiye'yi geriye değil ileriye götürecek kanunlar, onlar yapılsaydı zaten Türkiye ileri giderdi çoktan. (Adil)

> Özellikle tek partili yılları da yaşadık biz. Hepsi Cumhuriyetin yılları, eğitimle kalkınma, çağın adamı olma gayreti var. O yıllar başkaydı. Biz o yılları beğenmiyorduk, düzen değişmeli diyorduk ama meğer güzel yıllardaymışız kendimize göre. (Adem)

Tarihsellikten arındırılmış bu değerlendirmelerin aslında özellikle Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında egemen olmuş, Adem'in de vurguladığı "Biz imtiyazsız, sınıfsız kaynaşmış bir toplumuz." tanımına dayandığı söylenebilir. Diğer toplumsal farklılıklarda da kaynaşmış bir toplum imajının devam ettiği görülmektedir. Bu dönemlerde görev yapan öğretmenler daha sonraki yıllarda ortaya çıkan bu farklılıkların o dönemlerde olmadığını iddia etmektedir.

> O yıllarda alevi, sünni, şu bu diye bir şey yoktu. Sonradan emperyalizmin etkisiyle bu işler karıştı. Hani parçala idare et gibi falan şeylerle işler karıştı. Mezhepleri falan karıştırdılar, politikacıların oyuncağı oldu. O yıllarda hakikaten ufak tefek şeyler bir tarafa imtiyazsız sınıfsız bir kitleydik. (Adem)

> Bilmiyorduk o zaman bir ayrışma filan bilmiyorduk, işte Türk görüyorduk. Yukarıdan bize böyle yap demiyorlardı bunu biz yapıyorduk. (…) Şimdi Türkçeyi öğrenirse daha çabuk öğreniyor, anlatılanları daha çabuk kavrıyor. İşte diyorsun ki kaysıyı şöyle yapacaksın dediğinde daha kolay kavrıyor. (Arif)

> Türkiye'de yirmi bir tane köy enstitüsü vardı. Yüksek köy enstitüsü açıldığı zaman bu enstitülerde seçilen öğrenciler bu yüksek köy enstitüsüne geliyordu. Yedi bölgeden öğrenci gelirdi. Bunların içinde Kürt, Türk, Türkmen, Çerkez vardı. Fakat biz yüksek kısımda hiç böyle bir ayrım yoktu ve bizim dönemimizde de böyle bir ayrım yoktu. Mesela doğudan gelen Kürt arkadaşlar vardı, biz onlara ne Kürt derdik, ne Kürt gözüyle bakardık… (Aygül)

Anlatılarda da görülebileceği gibi ilerleme, kalkınma, modernleşme ekseninde oluşturulan ve büyük oranda öğretmenlerin içselleştirdiği bu söylem, bu tarihsel dönemde aslında devlet ve öğretmenler arasında bir uzlaşma olduğunu göstermektedir. Öğretmenin kendi kimlik aidiyetini ve varoluşunu sorunsallaştırmadan belirlenmiş bir takım politikaları uygulaması toplum yararına görülmektedir. Kendisi de Kürt olan bir öğretmen o dönemi şu sözlerle aktarmıştır.

> Hiçbir öğretmenin farklılıklar karşısında olumsuz davrandığına tanık olmadım. Ben de yaptım, tek bir yanlışlık vardı. Büyük çoğunlukta Kürt köylerinde öğretmenlik yaptım. Buralarda çocuklar Türkçe öğrensinler diye Kürtçe konuşmayı yasakladım. Bunu köylü de benimsedi. Sonra anladık ki adamların kültürünü yok ediyoruz.(Arif)

İlerleyen yıllarda da benzer bir yaklaşımın egemen olduğu ve öğretmenlerin pek çok konuyu sorunsallaştırmakla birlikte, özellikle müfredat aracılığıyla oluşan devlet politikalarını sorgulamadığı görülmektedir.

> İlk görev yaptığım yerde Kürtlerin bozulmuş bir Türkçeyle konuştuklarını sanıyordum ya da dillerini kaybetmiş Türkler. İyi eğitilirlerse dillerini öğrenirler ve gerçek Türk olurlar diye düşünüyorum, zaten Türk bunlar diye bakıyordum. Çünkü bu konu ne tartışıldı ne bir şey oldu. Fakat okuma öğretmeye başladığımda kafam karışmaya başladı. Mesela havalar soğudu diye bir cümle verdim. Hava ve soğuk kavramları çok soyut. Kapıyı aç dediğinizde bunları gösteriyorsunuz. Ama iş soyutlamaya gelince çok farklı oluyor. Askerde de kürt çocuklarını okuttum, öyle kolay olmuyor bu iş. Müfettiş olarak da Kürt köylerinde çalıştım. O zaman biraz daha politik düşünmeye başladım… (Bahri)

> Şimdi okul içinde konuşur çocuklar da hani ama Türkçe'yi daha rahat öğrensinler diye konuşmamalarını söylerdik. Yine de mesela çocuk zorunlu kaldığında birbiriyle konuşuyor anlaşabilmeleri için. Birbirleriyle konuştukları için Türkçesini öğrensin diyorsun mesela. Mesela ne bileyim onlar birbirleriyle mısır patlağı gibi patlayarak öğreniyorlar. Aradan yıllar da geçti, çok iyi hatırlamıyorum. Biraz zamanda geçti ama bir şekilde öğretiyorduk. (Defne)

Resmi politikaya ve dolayısıyla müfredata yansıtılmayan yalnızca etnik değil, dinsel farklılıkların da öğretmenler tarafından görülmediği ve benzer bir biçimde pratiklerinde içerilmediği anlatılarda yer almaktadır.

> Mesela bizim dönemde din kültürü derslerinde Alevilikle ilgili fazla bir şey yoktu. Bir alevi öğretmen programda, kitapta ne varsa onu anlatıyordu. İşte çocuklara namaz öğretiyorduk. Biz aleviyiz, çocuklar alevi ama namaz konusu var, mecbur öğretiyorsun. Ama yine de işte bazı şeyleri farklı yapıyorduk. İşte sadece söyleyip geçtiğimiz oluyordu. Ama duaları neyi mecbur öğretiyorduk. (Doğan)

"Farklılıklar Zenginliğimizdir…"

Geçmiş dönemlerde yok sayma, görmezden gelme ekseninde gelişen politikaların gerek gelişen toplumsal muhalefet gerekse yeni dönemin ekonomi politik yapılanması çerçevesinde içerilerek "farklılığımız zenginliğimiz" söylemi ekseninde biçim değiştirdiği söylenebilir. Ancak özellikle müfredat değişikliğiyle farklılıklar üzerinde kurulan eğitim politikaları da yine devlet tarafından belirlenmekte ve öğretmenlerin sürece bu eksende dâhil olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Daha deneyimli öğretmenlerin farklılıklara ilişkin yaklaşımlarında önemli değişimler olmakla birlikte, geçmiş söylemlerini büyük oranda devam ettirdikleri söylenebilir. Ancak son yıllarda çalışmaya başlamış öğretmenlerin yeni eğitim politikalarına daha hızlı bir şekilde adapte oldukları ve siyasal yaklaşımlarındaki çeşitliliğe rağmen yeni müfredatta yer alan mevcut politikaları uygulamaya çalıştıkları görülmektedir. Örneğin hükümet politikalarına yakın bir sendikada örgütlü bir öğretmen yeni müfredat ekseninde farklılıklara yaklaşımını şu sözlerle tanımlamaktadır.

> Biz zaten ilk başlarken sosyal bilgiler olsun, hayat bilgisi olsun. Muhakkak şöyle bir kazanımımız var zaten, **farklılıklar zenginliğimizdir**. Biz bunu çocuğun beynine kazımaya çalışıyoruz. Bu bakandan önceki bakanın çıkarttığı bir şeydi. İşte farklılıklar zenginliğimizdir. Bunu kazandırdığımız zaman olur. O uzun, o kısa gibi önce fiziksel olan farklılıklardan başlıyoruz. Mesela farklı renkte, farklı dinde örnekler var. Fiziksel olarak başlıyoruz tabi ki bu işe, o güzel, o çirkin, o mavi gözlü, o kara gözlü, o sarışın, o esmer farklılıkları vererek onları öyle kabul etmemiz gerektiğini, onları öyle kabul etmemiz gerektiğini, değiştirmek gerekmediğini, duyarlı olmak gerektiğini, hoşgörülü olmamız gerektiğini vurguluyoruz. İşte bununla ilgili etkinlikler yapıyoruz. Çocuklara soruyoruz. Bunları ona kazandırmaya çalışıyoruz. Bunu kazanan çocuk, beş sene bunu verdim kazandırdım diyelim, topluma bir üst kademeye ya da ne bileyim topluma bunu kazanmış olarak çıktığında zaten problem yok. Biraz da öğretmenin kişiliğiyle ilgili öncelikle öğretmen bunları kabul etmeli. Bunlara duyarlı yaklaşmalı. Öğretmen bunları kabul etmiyorsa ne kendisi kazanır ne de öğrenciye kazandırır…(Gülay)

Güney de yaşadığı bir deneyim üzerinden farklılıklara yaklaşımını şöyle ifade etmiştir.

> Mesela inşaat işçileri geliyor doğu kökenli. Onlar farklı bir bölgeden farklı bir kültürle geldikleri için diğer öğrenciler o öğrencileri yadırgayabiliyorlar.(…) Biz onları ortak bir şeyde buluşturmaya çalışıyoruz. Siz hepiniz arkadaşsınız. Siz hepiniz aynı sınıftasınız ve arkadaşsınız, birbirinizi sevmeniz lazım. Yoksa o öğrenciler onu dışlamaya çalışıyorlar. Genelde bazı hocalar pek ilgilenmez. Ama biz ilgilenmeye, mümkün olduğunca onları içine katmaya çalışıyoruz. O farklılığı yok etmek gibi bir düşüncemiz yok ama birlikte çalışabilecek duruma getirmeye çalışıyoruz her ikisini de. (Güney)

Ancak Güney'in konuşmasının devamında "Bazı okul yöneticileri, (…) şu ana kadar çok fazla karşılaşmadık ama onlara (farklı etnik kimliklere sahip öğrenciler kastediliyor) karşı okul uygulamalarında çok farklı tutum sergileyebiliyorlar. Örneğin disiplin konularında onlara daha tavizsiz bir tavır sergileyebiliyorlar. Diğer öğrencilere daha yumuşak davranırken onlara daha sert davranabiliyorlar. Bu yöneticilerin tutumundan kaynaklanıyor. Bazı öğretmenlerde görüyoruz ama ben yapmıyorum." sözleriyle belirttiği gibi kimi öğretmenlerin mesleki konumları dolayısıyla sahip oldukları gücü politik yaklaşımları çerçevesinde kullandıkları görülmektedir. Eğitimi, okulu, öğretmenliği politik hedefler doğrultusunda araçsallaştıran bu yaklaşımlar nadiren de olsa görülmekle birlikte, daha genel olarak yapılan işe bir kutsiyet atfedilerek mevcut resmi politikaların yerine getirildiği söylenebilir.

Görüşme yapılan son dönem öğretmenlerin eğitimin politik olup olmadığına ilişkin soruyu büyük oranda eğitimin politik olarak araçsallaştırılması bağlamında değerlendirdikleri verdikleri yanıtlardan anlaşılmaktadır.

> Farklılıkları derse yansıtmamalı, ders farklı bir şey onlar farklı şeyler. Ders içerisinde onları irdelememesi gerekiyor. Çünkü onları irdelerse çocuk kendini dışlanıyor hissedebilir. Derste ayrı tutması gerekir bu tip ırk, mezhep ayrımları filan. (Gönül)

> Kesinlikle yansıtmam. Onu yansıttığınız zaman zaten öğretmenlik yapmış olmazsınız. Amacınız insan yetiştirmekse insanları sınıflara ayırarak yaptığınızda bitmişsiniz demektir. (Gamze)

> Öğretmen girdiği anda inançlarını, düşüncelerini kapının dışında bırakarak girmeli. Çünkü çocuk benim düşüncemi değil, ne veriliyorsa onu almalı. Ben benim düşündüklerimi empoze edersem hiçbir anlamı kalmaz. Benim düşündüğümü düşüneceksin ben böyle düşünüyorum bu doğru değil. Benim düşündüğüm bana göre doğrudur. Onun düşündüğü ailesinin düşündüğü ona göre doğrudur. Farklı yollar sunarız çocuk hangisine giderse gider. (Güzin)

Bu yanıtlarla uyumlu olarak 2000 sonrası göreve başlayan öğretmenlerin büyük bir bölümü eğitimin politika dışı olması gerektiğini vurgulamışlar, bazen de konuyu ilk defa bu soruyla birlikte düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Gamze, eğitim ve politika ilişkisine dair uzunca bir süre düşündükten sonra "Yok eğitim biraz politika dışı olmalı. Kişiler daha bilinç düzeyleri on sekiz yaş olduğu için, kendi kendine karar

verebilecek durumda değil." ifadelerini kullanırken, Gönül "Öğretmenler siyasetle ilgilenebilir ama okul dışında. Kişisel yaşamında ilgilenebilir ama okula bunları yansıtmamalı. (…) Eğitim politik bir faaliyet değil. Aslında ben bu konularda hiç düşünmedim. Eğitim politik bir faaliyet değil, yapılması gereken bir şey toplum için, yararlı bir şey olduğu için politik değil." sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir. Diğer öğretmenler de benzer değerlendirmeler yaparak eğitimin politik olmaması gerektiğini vurgulamışlardır.

> Tabi ya dışarıda olmalı. Nasıl ben okulda mesela siyaset konuşan öğretmenler odasında falanda çok hoşlanmıyorum desem yeridir yani. (…) Eğitimin siyasete karışmasını sevmiyorum aslında. Bence eğitim sıradanlaşıyor böyle. Her hükümet geldiğinde eğitim sil baştan, sınav sistemleri değişiyor. Herkes benim bildiğim doğru, benim dediğim uygulansın diye uğraşıyor. (Gülçin)

> Bence eğitimde bir siyaset olmamalı, eğitim çok başka bir şey, öğretmen elbette bu tür konularla ilgilenmeli, fikri olmalı ama çocukları yetiştirme konusunda bunu asla kullanmamalı, mesela Siirt'teyken Kürt yandaşlarını onları haklarını savunan bir parti örgütünü destekleyen bir öğretmen sosyal bilgiler dersinde Türk devletini farklı bir şekilde anlatabiliyor, bu kesinlikle olmamalı, sınıfta bunu bırakmalıyız. (Göknur)

> Tabiî ki politika dışı olmalı. İç içe olmamalı. Siyasetle eğitimin hiç alakası olamamalı. Eğitim başlı başına bir kurum. Geleceği yetiştiren bir kurumun politikayla hiç ilgisinin olmaması gerektiğini düşünüyorum. (…) Bir hükümet geliyor, istediği gibi yönlendiriyor, bir diğeri geliyor istediği gibi yönlendiriyor. Oturmuş bir sistemi olması lazım. Bunu için eğitimin sabit kurallarının olması lazım ya da sabit bir çerçevesinin olması lazım, gerektiğinde esnetilebilir. (Güzin)

> …bence eğitim siyasetten tam olarak arındırılmalı. (…)Ben siyasi olarak şuyum buyum demeyecekler Türkiye Cumhuriyeti için ortak bir hedefe bakacaklar. (…) İşte Atatürk'ün koyduğu çağdaş medeniyetler seviyesine yetişebilmek için yapılması gerekenler. Bunlar değişmemeli.(Gülay)

Eğitimin politikadan arındırılması gerektiğine ilişkin söylemin özellikle son dönem öğretmenler tarafından dillendirilmesinin pek çok nedeninden bahsedilebilir. Toplumsal olarak yaşanan değişim sürecinin yanısıra bunlardan biri, bu öğretmenlerin yetiştirme süreçlerinde gerçekleştirilen reformlardır. Öğretmenlerin işleri ve daha geniş toplumsal yapı arasında bağ kurmasını sağlayacak bir yetiştirme sürecinin olmaması ve eğitim programlarının daha çok teknik bir içerikle doldurulması böyle bir sonuca yol açmış olabilir. Yeni profesyonel kimlikle de ilişkili olarak teknik becerilere sahip, öğretim tekniklerini nasıl uygulayacağını bilen, müfredatı takip eden bir "iyi öğretmen" tanımı inşa edilmekte ve özellikle eğitimin ve öğretmenliğin politik ve toplumsal boyutu göz ardı edilmektedir. Öğretmenlerin emek süreci de bu eksende şekillenirken, daha fazla denetim altında tutulmakta ve öğretmenin özerk hareket etmesinin olanakları kısıtlanmaktadır. Bu aynı zamanda politikanın ve politik olanın anlamında yaşanan önemli bir değişimi de ifade etmektedir.

Öğretmenlerin siyasetle ilgilenmemesi gerektiğini ve eğitimin politik olmadığını öne süren öğretmenlerin politikayı oldukça dar anlamda kavradıkları, "siyasi görüşü olmak", "partili olmak" biçiminde tanımladıkları söylenebilir.

> Benim çok ilgilendiğim söylenemez. Bu meraktır ya, ilgidir (…) Bilmiyorum, çok ilgimi çekmediğini düşünüyorum. Yine biliyorum bir şeyler amma bir kişiyle diyaloga girecek kadar ya da tartışabilecek kadar bilgim olduğunu düşünmüyorum. (Güzin)

> Yok, ilgilenirse sıkıntı yaratır diye düşünüyorum. Devlet memurları siyasi partilere üye olamıyor şu anda. Sıkıntı yaratmayacaksa ilgilensin bir sıkıntısı yok. Ama bence siyasetle ilgilendi mi sıkıntı çıkar diye düşünüyorum. Hani öğretmenler odasında kimi hükümet yanlısı, kimi hükümetin karşısında bu tartışmaya açıldığı zaman huzuru bozabilir diye düşünüyorum. (Gökhan)

Özellikle görüşme yaptığım son dönem öğretmenlerin siyasete bir hobi gibi baktıkları ve Gönül'ün "siyasetle ilgilenmiyorum. Hoşuma gitmiyor, saçma geliyor. Benim için fark etmiyor ama sevmediğim siyasi kesimlerde var ama onların başa geçmemesi dışında çok ilgilenmiyorum." sözleriyle de belirttiği gibi uzak durmaya çalıştıkları, siyasetin okul içine taşınmaması gereken, ilgilenilecekse okul dışında yapılması gereken bir şey olarak tanımladıkları görülmektedir.

> Okul içinde hayır. Hani okulun dışında olur. Çünkü okulun içine siyaset girince düşünceler ortaya yayılıyor. Biz toplum olarak tartışmayı bilmiyoruz. (…) Eğitim anlamında düşünürsen çocuklar açısından farklı bir şey. Öğretmenler arasındaki tartışma farklı. Eğer siyaset yapacaksınız eğitimciliği bırakacaksınız o zaman. (Güven)

> Siyasetle ilgilenmemeli değil, ama siyaset sağcı ya da solcu olmak değildir. Siyaset ülke menfaatini düşünmek, ülke menfaatine ne faydalıdır, bu olmalıdır. (Gültekin)

Okulun politikadan arındırılmasına ilişkin söylemle birlikte öğretmenlerin okulda yapılacak faaliyetlere ve alınan kararlara itiraz etmek ya da sorgulamak yerine bu kararları en iyi şekilde uygulaması ve teknik becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Politik alanın daraltılması ve giderek daha fazla merkezi yönetimle ilişkilendirilmesi, kararların yalnızca merkezi düzeyde alınabileceği algısının yaratılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Okullar ise alınan kararların uygulanacağı, toplumsal ve politik konuların teknik konularmış gibi ele alınacağı, farklı toplumsal grupların çıkarlarından bağımsız olarak ilerlemeye ve kalkınmaya hizmet edebilecek, "toplum çıkarı"nın gözetileceği politika dışı alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşım öğretmen emeği üzerindeki denetimi artırırken, öğretmenin mesleği, emek süreci üzerinde takdirde bulunmasını engellemekte, onu politikanın dışına itmekte ve sessizleştirmektedir.

Modernleşme Sürecinde Devlet, Toplum ve Öğretmen İlişkisi

Cumhuriyetin kuruluş yıllarından itibaren toplumsal değişim süreciyle ilişkili olarak anılan öğretmenlerin yerine getirdikleri rol ve işlevler değişen tarihsel ve toplumsal koşulara göre farklılaşmaktadır. Carter ve Stevenson'un (2009) vurguladığı gibi değişen kapitalist ilişkilere paralel olarak devletle uzlaşmaya dayalı zaman zaman bozulan bir ortaklık kuran öğretmenler, "siyasal olan" ve öğrencilerin eğitim deneyimleri arasında bağlantı kurarak, devletin eğitim politikasında merkezi bir rol oynamaktadır. Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de öğretmenler, yalnızca okul içinde değil, bireysel ve örgütlü olarak toplumsal değişim sürecinde toplum içinde de önemli roller oynamışlardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin işvereni ve eğitim politikalarının örgütleyicisi olarak devletin öğretmenlerden beklentileri de değişen ekonomi politik koşullar çerçevesinde dönüşüm geçirmiştir. Farklı dönemlerden görüşme yapılan öğretmenler bu beklentileri görev yaptıkları dönemin politik koşullarıyla ilişkilendirmekte ve genel olarak devletin sürekliliğinin sağlanmasıyla ilişkili olarak ele almaktadırlar.

> İşte dediğim gibi bireyleri vatana, millete, ailesine yararlı sağlıklı bir bireyler yetiştirmesini istiyor. Her açıdan ruhsal açıdan, beden açısından sağlıklı insanlar yetiştirmesini bekliyor. (Fazilet)
>
> Devletin şu anda öğretmenlerden beklediği rol, sistemin devamını sağlayabilmek için buna uygun insan tipini yetiştirebilmek. (Eren)
>
> Devlet demeyelim de hükümet, öğretmenlerden tek benim sana verdiğimi öğrencilere aktar senden başka bir şey istemiyorum tarzı bir biçimde hükmetmek istiyor. Bir şekilde çalışanlara hükmederek kendi anlayışını sürdürme çabası içinde olduğunu düşünüyorum. (Fahri)
>
> Devlet politikasına göre politik, onlar zaten onlar hep o gözle bakıyorlar. Biz isteriz, nasıl insan tipleri yetiştireceğiniz belirleriz siz onu uygularsınız diyorlar. (Eylül)
>
> Devletin beklentisi kendi devamlılığını sağlayabilmek için mevcut sisteme uyumlu insanlar yetiştirmek istiyor. (Güney)
>
> Devletin beklediği şey iktidarın bugün görüşleri nelerse devletin bekleyeceği de odur. Yani bugün devletle iktidar eşleşmiş durumda. Bugün siyasi anlamda iktidar sahipleri neyi bekliyorlarsa, öğretmenden de onu bekleyecektir.(Gencay)

İktidar ilişkilerinin yoğunlaşıp kristalize olduğu bir yer olarak devlet, farklı toplumsal sınıflar ve gruplar arasındaki güç mücadelesinin maddi bir yoğunlaşması olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sürekli olarak devam eden güç mücadeleleri dolayımında egemen olan hâkim sınıf ya da sınıf fraksiyonu mevcut ekonomi politikalarının belirlenmesinde belirleyici olmaktadır. Bu anlamda belirli bir tarihsel

dönemde şekillenen eğitim politikaları ve devlet-öğretmen ilişkileri sermaye birikim sürecindeki değişimlerle de ilişkili olarak değişebilmekte ve yeni biçimler almaktadır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ulus devlet örgütlenmesine paralel olarak cumhuriyet değerleriyle uyumlu, modern vatandaşların yetiştirilmesi öğretmenlerden beklenen temel işlev olmuştur. Henüz kitlesel eğitimin yaygınlaştırılamadığı bu yıllarda yalnızca öğrencilerin değil toplumun da eğitilmesi hedeflenmekte, kalkınma, çağdaşlaşma yolunda ilerleyen bir toplum tahayyül edilmektedir. Laik eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasına önem verilmesiyle dinin "toplumsal meşruiyet kaynağı" olması toplum zihninden uzaklaştırılmaya çalışılırken, eğitimde akılcılık ve pozitivizmin öne çıkarılması hedeflenmiştir (Ünal, 2011b,16). Kaynağını aydınlanma düşüncesinden alan bu yaklaşım batılılık, çağdaşlaşma biçiminde kendisini göstermiştir. Örneğin 1950'li yıllarda göreve başlayan Aygül, öğretmenlerden beklentiyi şu sözlerle ifade etmiştir.

> …öğretmenin toplumu aydınlatma rolü gayet tabi var. Velilerle konuşmak olsun, öğrencileri yetiştirmek olsun. O zamanlar halk evleri, halk odaları vardı, kurslar yapılıyordu, sonradan bunların hepsi kaldırıldı. Dersten sonra öğretmenler yetişkinlere okuma yazma kursları öğretirlerdi. Ama şimdi yani ben pek ilgilenmiyorum ama zannedersem öğretmenlerin pek çevreyle ilişkileri yok gibi geliyor bana. O zamanlar tabi vardı. (Aygül)

Yine aynı yıllarda çalışmaya başlayan Arif, köye gittiğinde kendisinden neler beklendiğini "şimdi diyor ki kardeşim bir köye gidiyorsun; bir, çocukları okutacaksın; iki, yetişkinleri okutacaksın; üç, köylünün oturma konutlarını değerlendireceksin; dört, üretim kısmına öncülük edeceksin." sözleriyle dile getirmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler bu dönemlerde toplum üzerinde etkili olduklarını ve toplumsal değişim sürecinde önemli bir rol oynadıklarını düşünmektedir. Örneğin kendisinden beklenileni tarımda, üretimde, yaşam biçiminde örnek olma ekseninde tanımlayan Aliyar, toplum üzerinde etkili olduğunu şu sözlerle ifade etmektedir.

> O çevrede ben etkili oldum. Şu bakımdan etkili oldum. Demek ki çevrede toprak işlenebiliyor. Ürün alınabiliyor. Ben eğitimi kazandım, Erzurum'a müfettiş olarak tayin edildiğimde benim yetiştirdiğim elmaların ürünlerinden Erzurum'a elma gönderdiler. O çevrede benim altı yedi köyde hala yüz elli iki yüz her neyse o çevrede kurduğum elma fidanları vardır. (Aliyar)

Öğretmenlerin toplumsal değişim sürecinde etkili olduklarını düşünen Adem ise, bunu dönemin havasıyla ilişkilendirmektedir.

> Olamayanlar da çıkar tabi ama genelde memleketin havası buna müsaitti. Otomatikman toplumu etkileyici bir kişiydi öğretmen ve etkiliyordu. Tabi istisnaları var, az etkileyeni, çok etkileyeni, köyün durumuna göre değişebilir. Hepimiz kendi tutumuza göre etkiledik. (Adem)

Adem'in sözlerinden de anlaşılabileceği gibi Cumhuriyetin ilk yıllarından 1950'li yıllara kadar geçen süreçte genel anlamda devlet ve öğretmenler arasında bir uzlaşmadan söz edilebilir. Bu uzlaşma daha önce vurgulandığı gibi kalkınma, gelişme, ilerleme, çağdaşlaşma hedefleri doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri yürütme biçiminde kendisini göstermiştir. Bu döneme kadar hem yetiştirme sürecine hem de eğitim politikalarına damgasını vuran bu yaklaşımın bu yıllarda yaşanan iktidar değişikliğine bağlı olarak önemli bir değişim geçirdiği söylenebilir. Dolayısıyla bir önceki döneme damgasını vuran devlet ve öğretmen arasındaki uzlaşmada kimi çatlaklar oluşmaya başlamıştır. Yaşanan değişimi Aygül, şu sözlerle ifade etmiştir.

> Çünkü devletin ne istediği mesela şeyde Demokrat parti iktidara gelmeden önce ve Demokrat parti iktidara geldikten sonra devletin istediği şeyler değişti. Örnek verirsek, mesela okullarda din dersleri mecbur kılındı. Yani biyolojiyle din derslerini bir araya getirirseniz, öğretmen orada bir çelişki karşısında kalıyor. O dönemlerde artık çok kötü dönemler yaşandı. Mesela bir ocak başkanı, bir bucak başkanı gidiyor kaymakamdan öğretmenin yerini değiştirmesini isteyebiliyordu. Öyle farklar oldu. O sıkıntılı dönemleri geçirdik tabi. (Aygül)

Daha sonra müfettiş olarak da görev yapan Adem, aynı yıllarda devlette yaşanan değişimle yaşadıklarını şöyle dile getirmiştir.

> Devlet desteklemiyor. Devlet beni jeeple takip ediyor. Ama öğretmenleri ben yetiştirmişim. Öğretmenler aynı benim gibi düşünüyor. Gece öğretmenin evini basıyorlar, sizi komünist yapmak için neler yapıyor diye ifade alıyorlar. Öğretmenler bunları reddediyorlar, suratlarına tükürüyorlar. Sonra bana mektuplar yazdı öğretmenler, hiç birisi açık vermemiş çocukların ondan sonra ne oluyor beni bakanlık emrine alıyor veya sürüyor. Böyle can hıraş çalıştı eğitimciler o yıllardı. Devlet desteklemiyor, devlet böyle şeyleri desteklemekten çıkmıştı.(Adem)

1960'lı yıllarla birlikte değişen ekonomi politik koşullar öğretmenlerden beklentilerin kimi değişimler geçirmesine neden olsa da, kalkınma, ilerleme, çağdaş toplum seviyelerine ulaşma eğitimin temel hedefi olma özelliğini korumakta ve öğretmenlerden de bunun gereklerini yerine getirmeleri beklenmektedir. "Demokrat parti dönemine de varır çağdaşlığa vurgu ama tabi o dönemki çağdaşlık anlayışı biraz farklılaşır." sözleriyle 1950 sonrası da söylemin benzer bir biçimde kurulduğunu ama içeriğin farklı bir biçimde doldurulduğunu ifade eden Bahri, 1960 sonrası için ise "İşte Türk devriminin ilkelerini gerçekleştirme filan toplumsal bir misyon, genel olarak sağlık, tarım vesaire konusunda bilgi aktarma, öncü olmak gibi şeyler söylendi."

ifadelerine yer verse de giderek "gözlerinizi kapayın, vazifenizi yapın biçimine dönüştüğünü" vurgulamaktadır.

Bu dönem hazırlanmaya başlayan kalkınma planlarında eğitimden ve öğretmenlerden beklenen rol ve işlevler arasında nitelikli emek gücü yetiştirilmesine vurgu artmaya başlamıştır. 1963-1967 Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda insangücü planlaması yaklaşımı ekseninde giderek genişleyen sanayi için nitelikli emek gücü yetiştirilmesi amacıyla eğitimin ele alındığını ve dolayısıyla toplumsal hedefler korunmakla birlikte öğrencilerin nitelikli olarak yetiştirilmesi anlamında beklentilerin arttığı görülmektedir. Özellikle köylerde görev yapacak öğretmenler için "toplum kalkınması"nı hedefleyen tedbirler alınması önerilmektedir.

Bu dönemlerdeki beklentiyi "O dönem için, o pencereden baktığımda ülkeyi ileriye götürecek, çocuklara eğitim-öğretim verecek, donanımlı bir hale getirecek kişiler bizleriz. Bunu yüklediğini düşünüyordum" sözleriyle ifade eden Beyza, ancak devletin bunu sağlayacak gerekli donanımı vermediğini şöyle dile getirmektedir.

> …çünkü öyle düşününce o donanımı da vermesi gerekiyordu. Kendi başına seni bırakınca o donanım yok, onu yapamazsınız, pek çoğunu insan olduğumuz için, çocukları mesleğimizi sevdiğimiz için yaptığımızı düşünüyoruz.(Beyza)

1968-72 dönemini kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitimin işgücü piyasasına uygun nitelikli emek gücü yetiştirme hedefine ilişkin vurgunun arttığı söylenebilir. "Ekonominin talep ettiği insangücünü gerektiği zamanda, sayıda ve nitelikte sağlamak" (DPT,1967) hedefi eğitimde daha fazla öne çıkmaya başlamıştır. Bu anlamda hedefin toplumun eğitiminden daha çok bireyin eğitimine, bireyin nitelikli hale getirmesine evrildiği söylenebilir. Kuşkusuz ilkokul eğitiminin hedefi genellikle toplumsal amaçlar ekseninde tanımlanır. Ancak eğitimin kitleselleşmesiyle Fordist üretim biçimi ve yaşam tarzına uygun genel bazı niteliklerle donanmış işgücünün yetiştirilmesi bu dönemlerde daha fazla öne çıkmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden özellikle bu yıllarda köylerde görev yapanlar daha önceki dönemlere benzer biçimde kendilerinden aydınlatma, toplumu kalkındırma, modernleştirme beklentisi olduğunu belirtmişlerdir.

> Teknolojiye uyum sağlamış medeniyet seviyesine ulaşmak. Bizim toplum işte hep şeydi geri bıraktırılmış, geri bırakılmış, Osmanlı dönemlerinden beri işte orda bir bürokrasi oluşmuş, işte saray çevresi, ildeki subaşları bilmem ne konaklarda oturmuş geri kalan sefalet içinde yaşamış. Tuvaletin olmadığı bir toplum. Hala tuvaletin olmadığı yerler var memlekette. Mesela benim gittiğim yerde tuvalet yoktu. Köylüye bunu söylediğim zaman, aman hoca ahır boş duruyor kim ona para harcayacak diyordu. Bu yetmişli

> yıllarda. Bu bir şeydir nedir uygarlık meselesi. İnsan önce bunu kendisine gerekli olduğunu anlaması lazım.(Dilaver)

1980'li yıllarla birlikte eğitimin kalkınma ve gelişmede önemli bir işlevi olduğu vurgusu devam etmiştir. Özellikle bu dönemlerde hazırlanan kalkınma planlarında eğitim, "kalkınmanın sürükleyici bir faktörü" olarak tanımlanmıştır. Yapılan görüşmelerde de sıklıkla bundan bahsedilmektedir. Ancak artık toplumun genel anlamda eğitilerek modernleştirilmesi ya da topluma örnek olma vurgusunun yerini yavaş yavaş bireyin yetiştirilmesiyle toplumun kalkınması biçimine bıraktığı söylenebilir. Bu anlamda bu yıllar ve sonrasında öğretmenlerin toplumsal değişim sürecinde etkili olabilmesi, çocukların beklenen hedefler doğrultusunda yetiştirilmesiyle ilişkili olarak anlatılarda yer almaktadır.

> Tabiki, öğretmen modeldir, birini almazsa birini mutlaka model olarak alıyor. O yüzden kesinlikle etkili. Öğretmen özellikle sınıf öğretmeni çok çok önemli çocuklar açısından, çocukların ruh yapısı, ahlak yapısı açısından öğretmen çok önemli. Vezirde yapar rezil de yapar. Ben o kadar etkili olduğunu düşünüyorum. (Fazilet)

> Eğitim, zaten eğitimle yön vermiyor muyuz topluma, eğitimin kalitesi yükselirse, öğretmenin kalitesi yükselirse eğitimin kalitesi yükselirse toplumun kalitesi yükselir. (Fehmi)

> Bir ülkenin öğretmenleri kaliteli olursa o ülkenin gideceği yönde farklı olur. Yani çok kaliteli bir grubu alın, seviyesi düşük bir çocuk grubunu da alın inan ki o çocuklarda büyük bir gelişme oluyor. Ben kenar mahallelerde bile değişik danslar oyunlar çalıştırdığımda çocuklar bile onları yapmayı öğrendiler ve o tarz şeylere yöneldiler. En son bir veli bir ortamda bahsetmiş devlet okulunda böyle bir faaliyet oluyor mu demişler. O da bizim öğretmenimiz yapıyor deyince şaşırmışlar. Yani öğretmen nasılsa sınıf da öyle olur.(Evrim)

> Doğal olarak ülkeyi toplumu değiştirmek isteyen birisi insandan başlar. Öğrencide bunu yapmak daha kolaydır bir yetişkine göre. Ben sınıf öğretmeniyim. Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği kesimde bu biraz daha rahat oluyor. Henüz şekillenmeden gelmiş oluyor. Verdiklerini doğru kabul ediyor ve bunu davranışa çevirebilmesi biraz daha kolay oluyor.(Eren)

Öğretmenlerin özellikle bireysel özellikleriyle çocukların yetiştirilmesinde ve böylece toplumsal değişim sürecinde etkili olabileceği sıklıkla vurgulansa da günümüzde giderek bu etkinin azaldığına da dikkat çekilmektedir.

> Şimdi aslında ikisini birbirinden ayırmamak gerekir. Hatta aileyi de bunun içine katmak gerekir. Çünkü çocuklar birinci sınıfa başlayana kadar çocuklar belli bir eğitimle, kültürle geliyorlar. Öğretmenler gerçekten de bu işin önderi, demokratik değerleri insanlara aşılama anlamında aileden sonra bazen aileden de önce değere sahip insanlar. Bu anlamda öğretmenin ciddi anlamda eğitim alarak öğrencileri olumlu etkileyebileceğini düşünüyorum. (Fahri)

> Yani öğretmen, yani güçlü bir öğretmen imgesi olsa aslında bunu tabiki kabul edebiliriz ama öğretmen çok zayıf doğal olarak bu dönüşümün bir parçası olarak düşünmek sakıncalı olabilir. Öğretmenler çoğu zaman birer misyoner gibi yetiştirilir. Ona bir misyon verilir ve o misyonu gerçekleştirir. Bir yerde bir başka şeyin aracıdır o. O bir araç değildir, o bizzat bir dönüştürücü değildir. Sadece bunu ayırdında olan öğretmenler

> işte bu süreçte özneleşerek işte o araçsallaşmayı reddederek toplumun ihtiyacı olan dönüşümü veya kendi ideolojik şeyi doğrultusunda o dönüşüme müdahale eder veya o dönüşüme rengini vermeye çalışır. (Ferit)

Her ne kadar öğretmene bir takım toplumsal işlevler yüklense de ya da böyle bir söylem devam etse de Ferit'in dikkat çektiği gibi öğretmenin toplumsal statüsünün giderek zayıflaması ve yaşanan toplumsal değişim bu işlevi yerine getirmesine çok fazla imkân vermemektedir. Artık öğretmenin toplumda bir rol model olması söz konusu olmadığı gibi, neredeyse okulda, sınıfta bile statüsü giderek zayıflamaktadır.

1990'lar eğitimde neoliberal reformların hayata geçirilmeye ve eğitimin işgücü piyasasıyla olan ilişkisinin çok daha keskin bir biçimde vurgulanmaya başlandığı yıllardır. 1990-94 dönemini kapsayan 6. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitim, büyük oranda emek gücü yetiştirme boyutu ön plana çıkarılarak ele alınmıştır. Bu hedef bugüne kadar sıklıkla vurgulanmakla birlikte "toplumun eğitim düzeyini yükseltme" hedefi de dile getirilmektedir. Ancak bu planla birlikte "nitelikli emek gücü" yetiştirme hedefi ağırlıklı olarak kendisini hissettirmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin de bu işlev ekseninde nitelikli hale getirilmesi için hizmet öncesi eğitimde kimi değişimler öngörülürken, mevcut öğretmenlerin hizmetiçi eğitime alınması kararlaştırılmıştır. 7. Beş Yıllık Kalkınma Plan'ında "Eğitim Reformu" başlığı kullanılırken pek çok yasada değişiklik yapılarak eğitimde kimi reformlar hayata geçirilmesi hedeflenmiştir. Bu dönemde zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılırken, öğretmen yetiştirme siteminde de köklü değişimlere gidilmiştir. Eğitimin üretkenlik artışındaki rolüne dikkat çekilmiş ve insanlar bir "insan kaynak" olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin de insan kaynaklarının geliştirilmesine göre yetiştirilmesi ve kendilerinin de bir "insan kaynak" olmaları hedeflenmiştir. 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim, doğrudan "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi" bölümünde ele alınmış, 9. Planda ise "bilgi toplumu" tanımlamasından hareketle bu topluma uygun küresel koşullarda rekabet edebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Eğitimin işgücü talebine duyarlılığının artırılması vurgusunun öne çıktığı bu planda öğretmen yeterliklerinin belirlenen hedefler doğrultusunda sürekli olarak geliştirilmesi, bu gelişimin sağlanabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde etkin yöntemlerin kullanılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır (Resmi Gazete, 2006, 86).

2000 yılı sonrasında göreve başlayan öğretmenlerin gerek müfredatta yaşanan değişimler gerekse yetiştirme süreçleri ve çeşitli reformlarla emek süreçlerinde

yaşadıkları değişimler ekseninde kendilerinden beklenenleri yerine getirmeye çalıştıkları söylenebilir. Daha önce vurgulandığı gibi, plan ve programlarda makro düzeyde tanımlanmış hedeflerin genel anlamda öğretmenler tarafından kalkınmaya, gelişmeye, ekonomik olarak iyileşmeye hizmet etmesi biçiminde değerlendirildiği belirtilebilir. Ancak görüşmelerde bu hedeflerden daha çok Milli Eğitim'in amaçları doğrultusunda görevlerini yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte eğitimde yaşanan sorunlar dolayısıyla devletin kendilerinden tam olarak ne beklediğini de anlayamadıklarını vurgulayan öğretmenler vardır.

> Devlet öğretmenden çok şey bekliyor da, istedikleri bizden hakikaten ne? İnanın idarecilerle görüşüp geleni okullardan istenen şeyler evrak olarak o kadar çok şey var ki, bir çoğu gerçekten çok gereksiz. Ne bekliyor. Şu anki eğitim sistemimiz diyor ki mesela okuma yazma bilsin, işte mezun olsun, bizim ilköğretim mezunu, okuryazar bu kadar diyelim bu, yani mantık diploma sahibi yapmak. (Güven)

> Ben devletin ne beklediğini bilmiyorum açıkçası. Ben ilköğretimin amacına bakarım açıkçası, onun dışında devlet benden ne bekliyor diye bakamam. Yani A parti B parti gelmiş ne bekliyor bakmam. Onların amacı beni ilgilendirmez beni eğitimin amacı, Mili Eğitimin amacı ilgilendirir. (Gülay)

Son dönem öğretmenlerin bir kısmı toplumsal değişim sürecinde etkili olduklarını düşünmektedirler. Bu etkinin ortaya çıkmasının daha çok belirlenmiş hedefler ekseninde öğrencilerin yetiştirilmesiyle sağlanabileceği vurgusu ağırlık kazanmaktadır.

> Toplumu meydana getiren bireyler, öğretmenler öğrenciyi yetiştirme konusunu başarabilirse toplumda kendiliğinden değişecektir… (Gökhan)

> Sağlanabilir tabi bunları öğretebilirsek, her öğretmen bir hedef koyup kendisine kendi öğrencilerini böyle yetiştirirse bir sonraki kademeye böyle yetiştirirse, oradakiler de öyle bir eğitim verirse neden değişmesin ki. (Gülay)

> Eğitimle, tutarlı bir eğitim politikasıyla toplumsal değişim sağlanır. Ama kararlı, ideolojik şeylerden uzak kalarak, sağdan soldan uzak kalarak, milletten biz ne istiyoruz, nasıl bir insan tipi olsun istiyoruz. Bu var zaten işte ulusal hedefler vardır, işte genel hedefler, özel hedefler bunlar ortaya konulması lazım. Somut hedefler konulması lazım.(Gültekin)

> Çok büyük bir anlamı var. Hep eğitimli insan, okumuş insan diyoruz. İnsanlar okumuş, eğitimli olduğu zaman, toplum bu bireylerden oluştuğu zaman toplumun ilerlemesi kalkınması daha kolay hale geliyor. …işsiz olmayacak, zaten çok güzel beyinler dışarı göç ediyor. Elimizdeki insanların değerini bilemezsek bizim ülkemizi kalkındıracağına dış ülkeleri kalkındırır. (Güzin)

Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları deneyimlerinden yola çıkarak öğrenciler üzerinde çok fazla etkili olduklarını, öğrencilerin davranış ve alışkanlıklarını özellikle küçük yaşlarda okulda kazandıklarını ileri sürmüşlerdir.

> Özellikle ilkokul birden beşe kadar gerçekten çocukların beyinlerine tamamen işliyor. Çocukların değişmesinde, toplumun değişmesinde bu anlamda etkili oluyor. Örnek

> aldığı model aldığı, bir sınıfta otuz kişi varsa onun yirmi beşi onu örnek alıyor bence. (Gönül)

> Yani sokakta mahallede bu iş olmaz bu iş en iyi ilköğretimde alır. Dedim ya, öğrenci siz bir model olarak alıyor. Yoksa dışarı çıkayım şunu yapayım, şunu göstereyim. Şu anda yok böyle bir şey yok. Önceden hani imam gibi, öğretmen, kurtuluş savaşında bile ön plana çıkmış olanları yazarlar. Ama şu anda öğretmenin toplum üzerinde hiçbir etkisi yok. (Güven)

> Tabi illaki etkili olacaklardır. Çünkü eğitim sisteminin kazandırmak istediği şeyler ne ise onları kazandıran en iyi şekilde verebilen öğretmendir. Öğretmen bunu ne kadar isteyerek verirse bu toplumsal değişimi o kadar hızlı yapacaktır. (Gencay)

Ancak Gencay bu sözlerinin hemen ardından öğretmenin yapabileceklerinin sınırlılığına da "bir tarafta bir şeyleri uygularken, diğer yandan denetim sistemiyle yapması gerekenler vardır." sözleriyle dikkat çekmektedir. Öğretmenin bir öğrenciyi çeşitli hedefler doğrultusunda yetiştirebilmesi için bu hedeflerin devletin beklentileriyle uyum içinde olması gerektiğini ise şu sözlerle vurgulamaktadır.

> Örtük olarak hani kendi anlayışını verir, doğrudur ama bunun resmi ideoloji tarafından da desteklenmesi gerekiyor. Dediğim gibi öğretmen yirmi dokuz öğrencinin yirmi yedisini kendisi gibi laik yapmış ama zaten iktidar sistem de bunu destekleyen bir yapıdaysa bu gerçekleşecektir. Tutup da bir öğretmen sistem karşıtı bireyler yetiştirme çabasında program buna aykırı, sistemin buna aykırı, iktidarın diğer güçleri buna aykırıyken öğretmenin tek başına köklü değişimler yapabilecek konumda değildir bence. Birçok yerden destek alması gerekir. (Gencay)

Benzer biçimde Gülay biraz da ironi ile Bakanlığın politikasına vurgu yaparak öğretmenlerin kendilerini yeni rollere adapte ettikleri sürece öğrenciler üzerinde etkili olabileceklerini belirtmektedir.

> Öğretmenler her açıdan toplumu etkileyebilir. Kendilerini geliştirip daha iyi bireyler yetiştirirlerse, diyor ya bakanımız biz öğretmenlerin maaşlarını düzeltiriz ama kendilerini yetiştirip eğitim düzeylerini yükseltsinler. Hani yeter ki onlar kendilerini yetiştirsinler diyor ya. Aynı onun gibi bizler çok iyi eğitim alırsak, seminerler başlıyor ya, iyi eğitim alacağımızı düşünüyor. Biz daha iyi yetişirsek, devlete vatanımıza daha iyi bireyler, daha eğitimli, daha kaliteli bireyler kazandırmayacak mıyız. Daha duyarlı insanlar kazandıracağız. (Gülay)

Diğer yandan bu dönem öğretmenlerin bir kısmı toplumsal değişim sürecinde çok fazla etkili olamayacaklarını düşünmekte, bunu da büyük oranda öğrenciler üzerindeki etkilerinin azalmasına bağlamaktadırlar.

> Öğrencinin bulunduğu sosyal çevre çok önemli, burası biraz daha baskınsa öğretmen başarılı olamıyor. Biz orda üç saat dört saat beraber oluyoruz, diyelim ki geri kalan on altı saati kendi aile çevresinde geçiriyor. Bir de öğrenci küçüklükten orda yetiştiği için biraz da bunu çevirmek zor oluyor, bu da biraz sosyal çevreyle ilişkili. (Gökhan)

> Öğrencilerden böyle ders dinlemeyen falan, ders çalışmayan, ödev yapmayan veya ahlaksız davranışlarda bulunan veya sigara içen öğrenci gördüğüm zaman vicdan azabı duyuyorum. En azından bir uyarayım. Etkilemeye çalışıyorum. Ama o açıdan çok fazla şey olduğunu düşünmüyorum. Ama çok etkili olduğumu düşünmüyorum. O konuda beni dinlemiyorlar. (Gülçin)

Öğretmenlerin gerek toplum gerek öğrenciler üzerinde etkilerinin azalmasının pek çok nedeninden bahsetmek mümkündür. Örneğin Eren, bireysel olarak öğrenciler üzerinde etkili olabileceğine ilişkin bir yaklaşıma sahip olmakla birlikte toplumda öğretmenlerin rol model olma özelliklerinin giderek ortadan yok olduğuna dikkat çekmektedir.

> Şimdi geçmişe göre şu anda rol model olma durumu önemli oranda azaldı. Yani biraz bizim gibi bu alanda emekten yana düşünen öğretmenlerin rolü azaldı. Başka öğretmenlerin rolü biraz fazlalaştı diyebiliriz. Şimdi öğretmen mesela özellikle din dersi öğretmenleri biraz bu toplumdaki, daha doğrusu sistemde ki şu andaki belediyelerdir veya belirli cemaatlerin kurduğu bilgi destek evleri var. Bilhassa Ankara'da ve Mamak'da bu biraz yaygın. Buralarda da onlarla beraber oluyorlar. Veya ne bileyim o öğretmenler camideki cemaatle beraber namaz kılıyor. Dolayısıyla toplumla iletişimleri daha kolay oluyor. Öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlik yaptığı yerde oturmuyor. Velilerle ilişkisi bu anlamda sınırlı olduğu için rol model olma durumu daha az.(Eren)

Eren'in yanı sıra diğer bazı öğretmenler de öğretmenin artık çalıştığı yerde oturmadığını, okulun bulunduğu köyle, mahalleyle hiçbir ilişkisinin olmadığına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin içinde yaşadıkları toplumla olan ilişkilerinde de önemli bir değişim yaşandığından bahsedebiliriz. Yalnızca işinin gereğini yerine getiren, tıpkı bir fabrikaya gider gibi geleceğin emek gücünün yeniden üretim sürecinde rol oynayan bir işçiden (öğretmen) bahsetmek mümkün görünmektedir. Öğretmen aynı mahallede yaşasa bile toplum içinde değer görmemekte ve toplumsal statüsü giderek daha fazla zayıflamaktadır. Bu durum da öğretmenin toplumsal rolünü sınırlandırmakta, işini belirli bir alana hapsetmektedir.

Öğretmenler "Devletin Memuru" mudur?

Öğretmenlerin toplumsal değişim sürecinde rol oynadıkları sıklıkla vurgulanmaktadır. Tarihsel ve toplumsal koşullara göre değişen bu rolün zamanla azalmasına rağmen hala devam ettiğine ilişkin ifadelere anlatılarda yer verilmiştir. Kuşkusuz bu rolün nasıl yerine getirileceği siyasi iktidar ile kurulan ilişkiden bağımsız bir biçimde düşünülemez. Entelektüel olarak öğretmenlerin toplumsal rolüne dikkat çeken Giroux (1988), onların öğretme sürecine özgürleştirici bir pratik olarak yaklaşmaları, okulları demokratik kamusal alanlara dönüştürmeleri, eşitlik ve sosyal adalet duygusuna bağlı kalmaları gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin böylesi bir entelektüel işlevi yerine getirebilmeleri için çalışmalarını özerk bir faaliyet olarak gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir. Gorz (2001, 53), çalışmanın özerk bir faaliyet olabilmesi için çalışanlar tarafından örgütlenmesi, içeriğinin yeti ve yetenekleri

geliştirici işbirliğine dayalı bir tarzda olması gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin, entelektüeller olarak çalıştıkları koşulların doğasını sorgulamaları ve mümkünse dönüştürmeleri üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirebilmeleri için önemlidir. Okuldaki günlük yaşamı organize edecek alan, zaman, mekân ve bilginin işleyeceği yolları şekillendirdikleri takdirde öğretmenlerin entelektüel işlevlerini yerine getirebileceğini savunan Giroux (1988), bunun da ancak üretecek, yazacak, araştıracak, birlikte müfredatı oluşturacak ve gücü paylaşacak yapısal koşulları yaratmakla mümkün olduğunu belirtmektedir. Ancak yapılan görüşmelerden de rahatlıkla anlaşılabileceği gibi öğretmenlerin emek süreçlerinin çerçevesini belirlemeleri, müfredat üzerine düşünmeleri ve oluşumunda rol almaları giderek imkânsız hale gelmektedir. Devletin öğretmen emeğinin alternatif gelişimini engellemek için daha sıkı denetim altına alma çabası öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve hareketini kısıtlamakta ve kendi "memuru"na[19] dönüştürmektedir. Ancak öğretmenler bir yandan bu sürece uyum sağlarken diğer yandan hem bireysel hem de örgütlü olarak üzerlerindeki denetim ve baskıya karşı çıkmakta ve eğitim politikalarının uygulanmasının yanısıra toplumsal değişim sürecinde de rol almaktadırlar.

Görüşmelerde gerek müfredat gerek yönetsel süreçlerle emeği denetlenen öğretmenlerin devletin kendilerinden beklediği rolleri yerine getiren devlet memurları mı olduğu, yoksa alternatif bir eyleyişe yönelip yönelmediklerine ilişkin bir soru yönelttim. Gelen cevapları belli başlı temalar altında sınıflandırmak gerekirse, öncelikle farklı tarihlerde görev yapan öğretmenlerin yaklaşımlarının kimi benzerlikler taşımalarına rağmen birbiriyle farklılaştığını vurgulamak gerekir. Özellikle 1980'li yıllara kadar meslek hayatına başlamış öğretmenlerin, Bahri'nin "Halkın memurları olma gayreti içindeydi. Çoğu zaman devlet ve halk birlikte düşünülmüştür, ben gideceğim halkı kalkındıracağım bu abartılı bir şey ama. Devlet değil, halktır" sözlerinden de anlaşılabileceği gibi, "devletin öğretmeni" tanımı yerine daha çok "halkın öğretmeni" tanımını öne çıkardıkları söylenebilir. Bu dönem öğretmenlerin köylerde görev yapmaları ve emek süreçleri üzerinde göreli olarak daha fazla denetim sahibi olmaları inandıkları eksende daha rahat hareket etme imkânı bulmalarına olanak tanımıştır.

[19]Öğretmenler genellikle toplumda devletin çalışanı olarak algılanmaz. Dolayısıyla "memur" burada "kendisinden beklenileni yerine getirmeyi" ifade edecek biçimde pejoratif anlamda kullanılmıştır.

> …her şey öğretmenin elinde kim neyi engelleyecek dağın başında, her şey öğretmenin elinde. Ben Adana bölgesinde müfettişlik yaparken ben yirmi otuz öğretmenle çalıştım. Öğretmenlere ödev verdim. Herkes kitap okuyor, öğretmenlerle bir yerde buluşuyoruz. Bir öğretmen kitabı tanıtıyor, onu tartışıyoruz. Köylüler de katılıyor buna bazen. (Adem)

> Şimdi eğitimde geleni uygularsan, dikte edileni uygularsan o zaman senin bir fonksiyonun kalmıyor. O nedenle ben veya benim gibi düşünenler düşündüklerini uygulamalı, biz öyle yapıyorduk. (Bedirhan)

> Ben istediğim yazarın kendime göre doğru bulduğum bir yazarın öyküsünü şiirini getiriyordum. Bundan zaman zaman sıkıntı yaşadığım da oldu. Okumaları için değiştiriyordum, veriyordum. Kitaplığı istediğim yazarların öyküleriyle dolduruyordum. Diğer öğretmenlerde sağcı düşünenler de öyle yapıyorlardır. Bunlardan dolayı soruşturma geçirdiğim oldu. Çocukların hecelemeleri, okumaları için yazdığım bazı sözcüklerde de soruşturma geçirdim. İsterlerse buluyorlar. Aramaya geliyorlardı çünkü. Onları yaşadım. Çocukların okuduğu kitaplardan da öyle. (Beyza)

Ancak elbette bu yönelimlerin engellenmesi çeşitli soruşturmaların yaşanmasına neden olmakta ve öğretmenler çeşitli biçimlerde cezalandırılmaktadır.

> Karşı duruyorlardı tabi, ama duranlar da sürülüyordu. Nasıl şimdi yazar ve gazeteciler hapiste, olayları objektif olarak yazan gazeteciler veya fikir adamları veya öğretmenler, profesörler nasıl hapishanelerde, o zamanlar hapishaneler yoktu ama sürülüyorlardı.(Aygül)

> Öyle değil, karşı çıktığı zaman seni cezalandırıyor, şu ediyor bu ediyor. Öğretmenin başka ne gücü var ki sonra kendi hayatını idame ettirsin. (Derya)

Bu döneme ilişkin görüşmelerde öğretmenler, her ne kadar bir devlet çalışanı olarak ele alınmasa da devletin ulaşamadığı, gidemediği en ücra köşelere ulaşma, devlet ve toplum arasında aracılık yapma ve devlerin politikalarını buralara ulaştırma potansiyelini taşımaktadır.

> Devletin gözü kulağı, devletin olarak değil de, hükümetin gözü kulağı demektir. Yani devletin ulaşmakta zorluk çekeceği her alanda öğretmenler okullarıyla, programlarıyla oradalar. Ve ulaşılmak istenen halka, topluma neyse kolayca ulaşma imkânına sahip. (Doğan)

Ancak bu rolü yerine getirirken öğrencilerin ve toplumun demokratik bir biçimde gelişiminde ve özgürleşmesinde entelektüel bir rol oynayabilmesi de söz konusu olmaktadır. Bu rolü yerine getirmenin öğretmenin siyasi bilinciyle ilişkili olduğunu belirten Dilaver, öğretmenin mesleğinde iyi olmasının ve ona verdiği değerin bu rolü oynamasında etkili olduğunu şu sözlerle belirtmiştir.

> O öğretmenin siyasi bilincine bağlı bir şey. Yani bu her toplum için böyle. Bir insan kendi mesleğinde eminse ben bunu iyi biliyorum, ben bu konuda söz sahibiyim, kendi kendime yetiyorum diyorsa bu inşaatçı için de, hemşire içinde, doktor içinde böyledir. Ama mesleğini iyi bilmiyorsa ya da tek olarak kendinin günlük ihtiyaçlarını, gereksinimlerini karşılayacak bir iş olarak görüyorsa o zaman ister istemez birilerinin dediğini yapmak zorunda kalıyor. (Dilaver)

Görüşme yapılan öğretmenlerden 1980 sonrası meslek hayatına başlayanları belirli bir tema altında toplamak zor görünmekle birlikte öğretmenlerin kendilerine verilen görevleri yerine getiren "devlet memurları" olduklarına ilişkin yaklaşımın daha baskın olduğu söylenebilir.

> Maalesef öyle. Belki içimizden çıkan olur nadiren de olsa. (…) Bence en temel nedeni çoğunun ilk hedefinde eğitimcilik olmaması. Hatta başka mesleklerden eğitimin içine girmeleri. Adam mühendislik, mimarlık okumuş, işletme okumuş eğitimin içinde şu an. Sadece be geleyim işimi yapayım burada, bana verilen rol neyse onu yapayım, çekiyim gedeyim başka bir dert yok yani. (Fehmi)

> Evet büyük oranda yapıyor. Ama eğer ki kişi kendisi kendi bilinciyle hareket ediyorsa, gerçekten bir öğretmenin misyonu insan yetiştirmekse, o anlamda bir insan yetiştirdiğini düşünerek ona göre davranıyor. Farklı düşünen öğretmenler var. Şu anda öğretmenlik mesleği bu süreçte müthiş bir karmaşa içerisinde. Yani bu dönemde A kişi şöyle, B kişi şöyle diyemiyorsun. Sorumluluğunu üstlenen bir öğretmen bir şekilde kendisini gösteriyor. Şekilci olanlar da var.(Eylül)

> Uymak zorunda bırakılıyor. İnsanlar ne yapsın, sınıf öğretmenleri açıkta mesela şimdi ne yapıyor, oradan buradan görevlendirme istiyor, sen bilmiyorsun öğretmenlerin bu hale geleceğini sen Milli Eğitim Bakanısın ya, böyle bir konumdasın, sen kimlerin mağdur olacağını, branş eksikliği, fazlalığı olacağını bilmiyor musun? (Ezgi)

> …aslında okullarda siyaset olmamalı. Öğrenciler uzak tutulmamalı, benim burada yaşadıklarım burada kalmalı. Çocuklar ayrı tutulmalı. Ben sınıfta müfredat gereği neyse onu söylüyorum. (Fazilet)

"Verilen görevi en iyi şekilde ve kuralına uygun olarak yerine getirme" yaklaşımının son dönem öğretmenler tarafından da sıklıkla vurgulandığını belirtmek gerekir. Kimileri bu konu üzerinde hiç düşünmezken ve "başka nasıl olabilir ki" derken kimileri olması gerekenin bu olduğuna dikkat çekmektedir.

> Aslında böyle hiç düşünmemiştim, aslında o da var. Doğru iktidarın şu anda olduğu gibi, öğretmeni hiçbir fikri alınmadan öğretmene bir şey veriliyor, biz onu uyguluyoruz. Yasal çerçevede biz fazla başka şeylere değinmemeye çalışıyoruz, ama değinen yok mu var tabii ki, dediğim gibi çok hassas bir konu. (Göknur)

> Ben kendi adıma öğrenciye siyasetle ilgili bir şey vermiyorum ve söylemiyorum bu anlamda aracı olduğumu düşünmüyorum. (…) hoşuma gitmeyen şeylerde olsa veririm zaten. Madem bu işi yapıyorum, hoşuma gitmese de vermem gerekenleri veririm (Gökhan)

Öğretmenler gerek yetiştirilmeleri gerek cezai yaptırımlar ve benzeri yollarla denetim altında tutularak kendilerinden istenen, kendilerine yüklenen misyon doğrultusunda hareket etmekte, bu anlamda "politik olan" ve öğrencilerin eğitim deneyimleri arasında önemli bir bağ oluşturmaktadır. Daha önceki yıllarda daha genel olarak toplumsal boyutta olan bu rol, giderek yalnızca öğrencileri kapsayacak biçimde daralmıştır. Ancak öğretmenler bu bağlantı işlevini yerine getirirken ve bir anlamda devletin politikasını topluma taşırken ya da öğrencilerin yetiştirilme sürecinde politik

bir rol oynarken çoğu zaman bu aktarımı kendi deneyimleri doğrultusunda yerine getirirler ve dolayısıyla bilinçli olmadıklarında bile her zaman kendilerinden bir şeyler katarlar. Örneğin devletin öğretmenden beklentisinin zaman içinde değiştiğine dikkat çeken Ferit, öğretmenin bu beklentiyi algıladığı biçimde yerine getireceğini şu sözlerle öne sürmektedir.

> Ya tabi bu beklenti zaman içerisinde dönüşüyor. Bundan bağımsız olarak da beklenti ne olursa olsun öğretmen algıladığı gibi onu gerçekleştiriyor. Sözgelimi bir muhafazakârsa, diyelim Atatürkçü bir nesil yetiştirme misyonunu nasıl algılar, Atatürk'ü dönüştürerek algılar. Atatürk nasıl olmalı? Sonuçta Atatürk tarihi bir imgedir, gelmiş, geçmiş, o dönemde öyle olmuştur. Bugün olsaydı benim gibi olacaktı diyerek kendi Atatürk'ünü anlatır. Mesela Türk olarak yetiştirmek ister. Sosyalist bir Türk kendisi gibi olmasını algılar. Bir Kürt hiçbir şekilde vermemeye çalışır. Yani amaçlar aynı gibi olabilir ama algıları farklılıkları doğal olarak farklı misyonları da beraberinde getirir. Yani misyon bir gibi görünürken öğretmen kadar çeşitlenir aslında. Doğal olarak bu anlamda değişken bir misyondan bahsediyoruz. Değişken bir misyondan, öğretmenlerin çeşitliliği kadar, koşulların çeşitliliği kadar misyon var diyebiliriz (Ferit).

Benzer biçimde başka öğretmenler de kendilerinin sahip oldukları değerlerin, sınıfsal ve etnik kimliklerinin, politik tutum alışlarının bu aktarım sürecinde rol oynayabileceğini şu şekilde ifade etmişlerdir.

> Benim siyasetim şu aleni bir şekilde değil de, programın altında kalan örtük program var ya. Tavırlarıyla, kıyafetiyle, yeri geldiğinde bir konuda yaptığı yorumla, rol model olmasıyla siyaseti okula taşıyordur. Öğretmenler odasında bu çok daha keskindir. Orda yeri geldiğinde partisini de söyleyebilir. Ama sınıfta o kadar net değildir, ama model, örnek olarak siyaseti okula taşır. (Gencay)

> Tabi öğretmen dersi işlerken farklı şekilde anlatabilir. Yani programda yer aldığı gibi değil de, kendi bildiği gibi, kendi görüşlerini katarak anlatabilir, anlatması da gerekir zaten. Mesela demokratik bir durumu çocuğa göstermek için seçim yapar. Gerçi zaten bunu istese de istemese de yapar. Bilir veya bilmez ama zaten kendisinde ne varsa ona göre dersini anlatır, ona göre konuşur. Ama bir de bunu yapmak için çaba harcarsa daha iyi anlatabilir. Ancak hazır programı sorgulamadan uygularsa bunu yapamaz. (Doğan)

Doğan'ın vurguladığı gibi öğrencinin demokratik değerlerle gelişmesini bilinçli olarak yapması ya da bunun için çaba harcaması bu sürecin işlemesinde çok daha etkili olmaktadır. Ancak pek çok öğretmenin karşı çıktığı ve bu nedenle de dikkat çektiği eğitimin ya da öğretmenin kendisinin politik amaçlar doğrultusunda araçsallaşmasıdır. Ferit'in vurguladığı gibi,

> Öğretmenler çoğu zaman birer misyoner gibi yetiştirilir. Ona bir misyon verilir ve o misyonu gerçekleştirir. Bir yerde bir başka şeyin aracıdır o. …[Ancak] o bir araç değildir, …sadece bunun ayırdında olan öğretmenler işte bu süreçte özneleşerek işte o araçsallaşmayı reddederek toplumun ihtiyacı olan dönüşümü veya kendi ideolojik şeyi doğrultusunda o dönüşüme müdahale eder veya o dönüşüme rengini vermeye çalışır.

Diğer yandan öğretmenlerin kendi emek süreçlerinin nasıl şekilleneceğinin yanısıra toplumsal dönüşüm sürecine müdahil olmaları yalnızca bireysel değil, çoğu zaman bilinçli bir biçimde örgütlü olarak da gerçekleşmiştir.

Türkiye'de Öğretmen Örgütlülüğü: Bir Eylem Olarak Öğretmenlik

Türkiye'de Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar öğretmenler çeşitli biçimlerde örgütlenmişler ve bu örgütlülükler aracılığıyla gerek toplumsal alanda gerekse eğitim alanında yaşanan değişim sürecine müdahil olmuşlardır. Cumhuriyetin kuruluşundan 1946 yılına kadar tek partinin yönetimde olması ve çok partili hayata geçişe müsaade edilmemesi dolayısıyla "tek parti yönetimi" olarak anılan bu dönemde sendikal örgütlenmelere izin verilmemiştir. Özellikle "imtiyazsız, sınıfsız kaynaşmış bir kitle" söylemi ve halkçılık ideolojisinin baskın olduğu bu yıllarda çıkar farklıkları olmadığına göre sendikal örgütlenmelere de gerek olmadığı kanısı egemen bir yaklaşım olarak öne çıkmıştır. İşçi örgütlenmelerinin de yasak olduğu bu dönemde, kamu çalışanlarının 1938 yılında yürürlüğe giren Cemiyetler Kanunuyla örgütlenmeleri yasaklanmıştır. Ancak 1932 yılında kurulan Halkevleri'ne öğretmenlerin üye ve yönetici olmalarına Bakanlar Kurulu kararıyla izin verilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütlenmeleri ancak parti ve devlet politikalarının halka benimsetilmesi ekseninde ve modern değerlerin kazandırılabilmesi için eğitimin yaygınlaştırılması çerçevesinde olanaklı olmuştur. Sınıfsız toplum vurgusu ve halkçılık, modernleşme ve kalkınma sürecinde sınıf mücadelelerini ve toplumsal çatışmaları önlemede etkili bir söylem oluşturmuştur.

Hem dünyada hem de Türkiye'de iktisadi, politik pek çok değişimin yaşandığı 1945 sonrası yıllar diğer emek hareketleriyle birlikte öğretmen örgütlenmesinde önemli gelişmelerin yaşandığı dönemdir. 1946'da çok partili hayata geçilmesi ve ardından Cemiyetler Kanunu'nda yapılan değişikliklerle öğretmenlerin dernek çatısı altında örgütlenmelerinin önü açılmıştır. Ancak 1947 yılında çıkarılan 5018 sayılı İşçi ve İşveren Sendika Birlikleri Hakkında Kanun kamu görevlilerini kapsamamış ve diğer memurlar gibi, öğretmenlerin de sendika kurmasını engellemiştir. Öğretmenler bu dönemlerde çoğu yerel olmak üzere pek çok dernek kurmuşlardır. Bu derneklerin amacı genellikle yardımlaşma ve dayanışma ekseninde şekillenirken, siyasetle ilgilenilmeyeceği özellikle tüzüklerde vurgulanmıştır. Çeşitli derneklerin birleşmesi ve üst birlik oluşturma çabaları öğretmen derneklerinin 1948 yılında "Öğretmen

Yardımlaşma Dernekleri Birliği" adı altında örgütlenmelerini sağlamış daha sonra bu örgüt, 1950 yılında Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Birliği (TÖDMB), 1954 yılında ise Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF) adını almıştır (Altunya, 1998, 57). Ancak sonraki yıllarda yönetim kademesinde genellikle bakanlık ya da yükseköğretime bağlı yöneticilerin ağırlıkta olduğu örgüt, öğretmenlerin genelini kapsamadığı gibi özellikle köy öğretmenlerini ve dolayısıyla köy enstitülerinden mezun öğretmenleri bünyesinde barındırmamıştır. Bu dönem bu örgütle ilişkisini "köy enstitüsü mezunlarını federasyona almıyorlardı. Köyde oldukları için almıyorlardı." sözleriyle ifade eden Arif, federasyonu şu sözlerle tanımlamaktadır.

> Federasyonun başına ya Milli eğitim bakanı geliyordu, ya genel müdür geliyordu ya milletvekili falan yani üst düzeyden birileri oluyordu. Birde öyle bir konumdu ki federasyonlar, dernekler gelen valiye hoş geldin, gidenlere güle güle, bir de lokallerde güzel kâğıt oynanıyordu. (Arif)

Altunya'nın da (1998) vurguladığı gibi hem Köy Enstitülü öğretmenlerin yetiştirilmeleri ve dünya görüşleri hem de TÖDMF'nin yönetiminin yer yer dışlayıcı tutumları köy öğretmenlerinin bu dernek yerine kendi köy derneklerini kurmalarına neden olmuştur. Ancak Arif'in "köy dernekleri kurduk, fakat köydesin o derneklerde şey olmuyor." sözleriyle ifade ettiği gibi köy öğretmenleri kentlere gelinceye kadar çok fazla örgütlü faaliyete katılamamışlardır.

> Köydeyken ilişkim olmadığı için daha dışarıda kalıyorsun. Köydeyken kasabaya geliyorsun ancak Milli Eğitim Bakanlığından gelen emirleri görüyorsun, tebliğler dergisini falan görüyordun, gelen yayınlar varsa onları görüyorsun. (…) O anlamda köylerde pek bir şey göremiyorsun.(Aliyar)

1950'li yıllarda Demokrat Partinin iktidara gelmesi ve TÖDMB'nin bakanlık ve hükümet yetkilileriyle yakın ilişki içinde olmaları, derneğin hükümet politikalarıyla uyumlu bir çizgi izlemesine neden olmuştur.1950 öncesi farklı adlarla faaliyet yürüten örgüt, yeni dönemde söylemini büyük ölçüde değiştirmiş, daha önceki eğitim politikalarını büyük ölçüde eleştirmeye başlamış ve iktidarla uyumlu politikalara yönelmiştir. Örgütün amacı tüzüğünde "yardımlaşma" ve "dayanışma" çerçevesinde dernekler arası koordinasyon işlevi sağlamak biçiminde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla 1960'lı yıllara kadar öğretmenlerin sorunlarına yönelik örgütün herhangi bir eylemlilik içerisinde olduğu pek söylenemez. Üyelerinin yaşam koşullarının iyileştirilmesi için ise daha çok hükümet ve devlet yetkilileriyle görüşmeler biçiminde özetlenebilecek bir çizgi izlemiştir.

1960 ihtilali sonrası işçi sınıfının nicel ve nitel olarak yükselişe geçmesi öğretmen örgütlülüğünde de önemli gelişmelerin yaşanmasına yardımcı olmuştur. 1961 Anayasasının işçi hareketinin siyasallaşması ve toplumsal etkisinin artmasında oldukça elverişli koşullar sağladığı vurgulanmalıdır. Ancak aynı koşulların kamu görevlisi olan öğretmenler için geçerli olduğu pek söylenemez. Sendikal örgütlenmeye müsaade edilmezken, devlet politikalarıyla uyumlu dernek örgütlenmesi desteklenmiştir. 1960'lı yılların başında göreve başlayan Bahri, "ben mesleğe girdiğim andan itibaren kendimi örgütün içinde buldum. O zaman dernekçilik vardı. Biz göreve başlarken bize bir de dernek fişi verirlerdi, onu da doldururduk." sözleriyle bu dönemin örgütlenme biçimini tanımlarken, devlet ve dernek arasındaki ilişkiyi ise "O zaman çok fazla devletle öğretmen (örgütler) ayrı değil, hele 27 Mayısın etkisi, sonra ayrışma başladı." şeklinde betimlemektedir.

Köy öğretmenlerinin, özellikle köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin dönemin getirdiği iklimin etkisiyle birlikte hızla örgütlendikleri ve o güne kadar hükümetle yakın ilişki içinde olan TÖDMF içinde etkin olmaya başladıkları görülmektedir. Kendisi de köy enstitüsü mezunu olan Adil, bu okullardan mezun olan öğretmenlerin sendikalaşmaya ve örgütlü yaşama olumlu yaklaşımlarının nedeninin yetiştirilme süreciyle ilişkili olduğunu düşünmektedir.

> Bizim okul müdürümüz pazartesi günleri çıkardı mesela, hiç unutmuyorum çocuklar hak verilemez alınır derdi. Bu hakkı alabilmeniz için dürüst çalışacaksınız, görevinizi tam yapacaksınız, görevinize hizmetine zamanında gideceksiniz, kuvvetli olacaksınız ve hakkınızı alacaksınız derdi. Bu hak alma tabi örgütlenmeye bağlı, biz buradan kaynaklanan bir eğitim sistemiyle mezun olduktan sonra kuruluşlara girdik. Şubeler açtık, genel merkeze girdik. Yönetim kuruluna girdim ben. Bu sendikalara falan giriş şuna da bağlı, ben kendi mesleğimden bahsedeyim, öğretmenlikte bir haksızlığa uğradığım zaman benim bu haksızlığımı savunacak bir kurum olabilir mi, dayanışma bu işte, tek başına insan bir meseleyi çözemez, bu meselelerin çözümü için kuruluşlara girmelerinin faydalarını bilmek lazım. (Adil)

Öğretmen örgütlülüğünün yapı ve işleyişinin büyük ölçüde devlet ve hükümet politikalarıyla belirlenmesi ve dolayısıyla vesayet altında olması, iktidarın değişmesiyle birlikte örgüt politikalarının da hızla değişmesine neden olmaktadır. Altunya (1998, 69) federasyonun 1960'lara kadar "ricacı" olan üslubunun 1960 sonrası "eylemci" bir tutum içine girdiğini, bunun da 27 Mayıs ihtilalini desteklemenin avantajından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Bu önemli bir etken olmakla birlikte dönemin siyasal atmosferi ve örgütte yaşanan değişimler, yöneticilerden ziyade tabandan gelen öğretmenlerin yönetimde görev almaları bu değişimde önemli bir rol oynamıştır. Öğretmenlerin yaşam koşulları ve ücretlerindeki

düşüşler eylem yapmalarına neden olmuş, daha sonra hükümet ve Bakanlık yetkililerini de telaşlandıran 1963 yılında büyük eğitim mitingi gerçekleştirilmiştir (TÖDMF, 1964). O dönemlerde cumhurbaşkanı ile yaptıkları bir görüşmeyi Aygül, şu sözlerle ifade etmiştir.

> Tabii Türkiye öğretmenler Federasyonu kurulmuştu, yılını unuttum hatırlayamayacağım hatta orda benim eşim de çalışıyordu, yürüyüşler olmuştu, hatta öğretmenler o federasyon sayesinde de bazı haklara şey yaptılar. O zaman şeyde 1960 ihtilali olmuştu. Cemal Gürsel cumhurbaşkanıydı, hatta bu federasyon cumhurbaşkanına çıkacaklardı köşke, ben o zamanlar Namık Kemal'de öğretmendim, bana telefon ettiler, o zamanlar da biliyorsunuz çok yerlerde bayanlar yoktu ya, federasyonda da bayan yoktu hep erkeklerdi, bana telefon ettiler, hocam dediler biz Cemal Gürsel'i ziyarete gideceğiz içimizde bir de bayan olsun sen de gel dediler…Cemal Gürsel'i ziyaret ettik, arkadaşlar öğretmenlerin problemlerini anlattılar. Ben orda bayan olarak oturdum. Hatta Cemal Gürsel benim elimi okşadı çok üşümüşsünüz diye. Cemal Gürsel dedi ki eskiden bize gazozcu derlerdi dedi, o zamanlar zaten şeyden önce ihtilalden önce yirmi yedi mayıstan önce subayların da durumu pekiyi değildi, öğretmenler gibiydi. Bize eskiden gazozcu derlerdi, çünkü biz gazinolara gittiğimizde gazoz içerdik, başka bir şey yiyip içemezdik dedi, ben onların durumunu düzelttim dedi, Ondan sonra lojmanlar yapıldı biliyorsunuz, ömrüm vefa ederse öğretmenlerin durumunu da düzelteceğim dedi. (Aygül)

Aygül'ün bahsettiği askerlerin durumunun düzelmesi 1961 yılında kurulan Ordu Yardımlaşma Kurumunun (OYAK) kurulmasıyla da ilişkilidir. Zira giderek önemli bir sermaye birikimi sağlayan OYAK, sanayileşme ve şirketler dünyasına doğrudan giren bir kuruluş olmuştur. Bunun yanısıra emekli askerler çeşitli şirketlerde üst düzey yöneticilik ve danışmanlık yapmaya başlamışlardır (Ahmad, 2002, 157).

Öğretmen Örgütlenmesinde Sendika Dönemi

1963 mitingi sonrası yaşanan gelişmeler öğretmen örgütlülüğünde yeni bir dönemin başlamasına kapı aralamıştır. TÖDMF'nin sendikalaşma konusunda yaptığı çalışmalar sonuç vermiş, 1965 yılında çıkarılan 624 Sayılı Devlet Personeli Sendikaları Yasası ile öğretmenlerin sendika kurmasının önündeki yasal engeller fiilen ortadan kaldırılmıştır. 1961 Anayasası kamu görevlilerine sendika hakkı tanımakla birlikte, bu hükmün kanunlarla düzenlenmesi öngörülmüştür. Bir yandan öğretmenlere sendika kurma hakkı verilirken, grev ve toplu sözleşme yasağının yanı sıra siyaset yasağı da devam etmiştir. Yine 1965 yılında çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile memurlara "toplu eylem" ve "grev" yasakları getirilmiştir. Yasaklara rağmen diğer kamu görevlileri gibi öğretmenler de hızla sendikalaşmış ve 1960'ların sonuna doğru eğitim işkolunda kurulan sendika sayısı yüzü geçmiştir. Ancak bu sendikaların büyük çoğunluğunun üye sayısı oldukça düşük düzeyde

kalmış, pek azı öğretmenlerin önemli bir kesimini örgütleyebilmiştir. Bu sendikalardan biri de TÖDMF'nin yönetim kademesinde etkili olan isimler tarafından kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası'dır (TÖS). TÖS, TÖDMF'nin hem maddi birikimlerinden hem de deneyimlerinden faydalanarak büyük bir sendikal hareket yaratmış ve öğretmenler arasında etkili bir örgüt olmuştur.

Görüşme yapılan, 1950'li yıllarda göreve başlamış öğretmenlerin kentlere gelmeleri de 1960'lı yıllara denk gelmektedir. Bu öğretmenlerden Aliyar'ın "şehirde öyle olmadı, örgütlendik. 1965'de TÖS'ü kurduk" sözleriyle ifade ettiği gibi kentlere gelmeleriyle birlikte örgütlenmeye başladıkları, daha önce örgütün olmadığı yerleşim birimlerinde bu örgütlerin temsilciliklerini açmaya çalıştıkları anlatılarda yer almaktadır.

> Biz Urfa'dayken işte Antep'te yapılan ilk TÖDMF toplantısına katılarak başladık. Ankara'ya gelinceye kadarki çalışmalarından ben uzağım, sadece duyuyordum. (…) yardımlaşmalar oluyordu. (…) Biz Bağla'da öğretmenlik yapıyorduk, Bağla'da da yoktu. Bulunduğumuz yerde yoktu ve oradaki öğretmenlerin de örgütlenmesini istiyorduk. Örgütlü yaşama inanıyorduk, birilerinin yapması gerekir diye düşünüyorduk. Bizde orda örgütlenelim dedik. (Beyza)

Ancak daha önce hükümet ve bakanlık yetkilileri ile içli dışlı olan TÖDMF'nin yönetimindeki değişimler, öğretmenlerin yaşanan sürece müdahale etmesi ve sendikalarını kurmaları dönemin iktidarının hoşuna gitmemektedir.

> Şehre gelince köy enstitülüler şehirlerde öğretmen derneklerinin yönetimine geldiler. Ve Türkiye genelinde ilk kez 1962'de, 63'de neyse miting yapıldı Ankara'da. O döneme kadar TÖDMF'yi bakanlar, başbakanlar herkes övüyordu. Öğretmen sorunları dile getirmeye başlayınca bunlar bölücüdür diye suçlamaya başladılar. (Arif)

TÖS'e üye olan öğretmenlerin sayısı giderek artmış, 1966 yılında 21000 olan üye sayısı beş yıl içinde 72.000'e çıkmıştır (Altunya, 1998, 85). Bu dönemlerde artan örgütlülük pek çok öğretmenin sendikaya yönelmesine neden olmuştur. Örneğin Bahtiyar'ın "tayin edilir edilmez bana oradaki maaş ödeyen abimiz, mutemet seni TÖS'e yazayım dedi, ben de yaz dedim." sözleriyle belirttiği gibi hızlı bir sendikalaşma söz konusudur.

Dünyada ve Türkiye'de öğrenci hareketlerinin artması, sendikacıların kurduğu bir parti olarak Türkiye işçi Partisi'nin (TİP) 1965 seçimlerinde meclise girmesi, DİSK'in kurulması, mevcut siyasal atmosfer ve sosyalizme yöneliş öğretmen örgütlenmesinde de kendisini göstermiş, 1960'ların sonlarına doğru "devrim için eğitim" fikri ön plana çıkmıştır. Dönemin TÖS genel başkanı Fakir Baykurt'un

öğretmenleri bilinçlendirme amacıyla yazdığı ve dağıtımı yapılan kitapçıklarda görüldüğü gibi, bu dönemlerde eğitimin "uyandırma" işlevine dikkat çekilmekte ve öğretmenlerin adeta Giroux'un (1988) vurguladığı gibi "dönüştürücü entellektüeller" olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

> Öğretmenler, eğitimi bugüne kadar uyguladıkları biçimde uygulamaya devam ederlerse Türk halkını uyandıramazlar. Çünkü bugüne kadar uygulanıp gelmiş olan eğitim, daha çok egemen sınıfların çıkarlarına göre plânlanmış, yabancı etkilerin ağır bastığı, eşitlikten ve uyandırıcılıktan uzak, halka sırtı dönük, ulusallık yanı zayıf, uyuşturucu bir eğitimdir. Öğretmenler, hızla program ve yönetmeliklerin, Bakanlık genelgelerinin dar sınırı dışına taşmak; eğitimi toplum ve ülkemizin temel çıkarları yönünde bilinçlendirecek biçimde uygulamak zorundadırlar (Baykurt, 1969).

Alıntıda da görülebileceği gibi sınıf mücadelesi ekseninde belirlenen amaçlar çerçevesinde bir eğitim modeli önerilmekte ve bu çerçevede öğretmenlerden mevcut plan ve müfredatın sınırlarını aşmaları, bilinçlendirmeye yönelik bir program uygulamaları beklenmektedir. Yine Baykurt'un (1969) "Öğretmenler, egemen sınıfların emir kulu, ya da yönetici tabakaların çocuk avutucuları değildirler. Öğretmenler, köylüler dâhil, bütün bir ulusun öğretmenidirler." sözleriyle de ifade ettiği gibi, öğretmenlerin içinden geldikleri toplumsal sınıfın siyasal bilinçlenmesinde oynayabileceği role dikkat çekilmektedir. Günümüzde eleştirel pedagoji geleneği içerisinde sıkça vurgulanan "pedagojik olanı politik kılmak" biçiminde formüle edilen yaklaşımın bizzat TÖS politikalarında vurgulandığı, "Sömürülüyorsak, kimler tarafından, nasıl ve ne kadar? Yoksulluğumuzun ana nedenleri?" gibi sorulara yanıt oluşturabilecek bir eğitimin gerekliliğine dikkat çekildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki ve ekonomik sorunlarının yanısıra eğitimdeki sorunların çözümü de amaçları arasında olan TÖS'ün, zaman içerisinde eğitim sorunlarını daha merkezi bir konumda ele aldığı ve bu sorunların daha genel toplumsal ve ekonomik sorunlardan ayrı bir biçimde ele alınamayacağı yaklaşımına yöneldiği söylenebilir.

> Ekonomik bakımdan, öğretmen maaşlarının azlığından şikâyet edilirdi. En çok öğretmenin geçinemediğinden. Son zamanlarda tabi, sorunların sosyal boyutunu kavramaya başladık. Yani benim sorunum, toplumun sorunu, ülkenin sorunu çözülmeden çözülemeyeceğini fark ettik. Önceleri bunları göremedik. Mesela 1970'den sonra falan bunları gördük. Bence, bana göre öğretmenin okuması da o yıllarda başladı. Ondan önce pek sosyal konularda öğretmenin okuduğunu sanmıyorum. Okusa da çok az okuduğumuzu görüyorum gazete mesela, gazeteyi biz ancak sendikada daha iyi okumaya, kitaplığı sendikada gördük. (Aliyar)

> Özlük sorunları, ücret vardı ama daha çok siyasi, dünya ülkelerindeki siyaset çok tartışılıyordu. Bence kendi ülkemizdeki çalışanların sosyal yaşantıları, eğitimleri ve öğrenim durumları çok önde, birinci sırada olmalıydı. Ben bunu gündeme getirdiğimde çok eleştiri aldım bunlar birbirinden ayrılmaz diye. Önce siyasi bir ortam olacak ki

> onlar olacak diye. Bence mücadelenin farklı bir yön olmalıydı bu da daha çok eğitime yönelik olmalıydı. Eğitilmiş insanlar daha başarılı olurdu. Tabi ki bu tek bizim elimizde değil, bu çalkantılar, ölümler, bu örgütlerin dağılması, bizim elimizde değil, bunlar öğretmen olur, başka meslek grupları olur, onların hataları değildi. Çünkü örgütçülük de yeni Türkiye de. (Beyza)

Bu nedenle özellikle 1960'ların sonuna doğru TÖS politikaları eğitim ve öğretmenlerin sorunlarından daha çok toplumsal sorunları ön plana çıkarmış ve bu anlamda büyük ölçüde siyasallaşmıştır.

> Hem eğitimin çağdaşlaşması hem halkın uyanması. Yani o yıllara ait kitap bulursan bunların hepsi var o yayınlarda. Yani okullarda, sınıflarda derslerimizi iyi okutalım, biz başka şeye karışmayız diye bir şey yok. Mümkün değil zaten bizim görevimiz hem çocukları okullarda okutmak, hem halkı okutmak hem halkın uyanmasını sağlamak, halkın da eğitim sorunlarına sahip çıkmasını sağlamak. Yani geniş bir şey. Güzel çalışmalar yapıldı. (Adem)

Bu amaçla 1968 yılında Devrimci Eğitim Şurası toplanmış ve Şûra'da bu yönelim pek çok yönüyle vurgulanmıştır. Önsözde şuranın ilkesinin "devrim için eğitim" olduğu vurgulanırken bu ilkeyi yerine getirmenin ise "herkesten çok öğretmenlerimizin diriliğine ve uyanıklığına bağlı" olduğu belirtilmiş, "devrim için eğitim uygulamasının gerçekleşebilmesi, önce kendisini uyandırmış ve düşüncesini devrimci yöne doğrultmuş öğretmenlerimizin varlığına ve çokluğuna bağlı" ifadesi kullanılmıştır (TÖS, 1969). Bu çerçevede "öğretmenin sınıf içinde öğrenciyi sınıf dışında da halkı bilinçlendirmesi ve uyandırması" hedeflenmektedir. Sınıf dışında halkı bilinçlendirmenin egemen sınıflar tarafından çeşitli şekillerde engellendiğini vurgulayan Baykurt, "eğer kafanızda mutlu bir dünya varsa çocuklara anlatın, onlar kurarlar" sözleriyle öğretmenlere seslenmiş, uzun ve meşakkatli bir yol da olsa öğrencilerin bilinçlendirilmesi için mutlaka bir yol bulunabileceğini vurgulamıştır.

"Devrim için eğitim" fikri Şûra'da, hazırlanan kitapçıklarda bol bol vurgulanmasına rağmen okullarda mevcut uygulamalar dışında neler yapılabileceğine ilişkin pek bir bilgi bulunmamaktadır. Görüşmelerde o dönem görev yapmış öğretmenlere ısrarla sormama rağmen okul içinden daha çok okul dışında neler yaptıklarını anlatmaya başlamışlardır. Arif'in "Yok okulda bir şey yapmıyorduk. (…) okullardaki öğretmenleri üye yapmaya çalışıyorduk." sözleriyle ifade ettiği gibi müfredatın uygulanmasından programların geliştirilmesine ya da okul ikliminin dönüştürülmesine ilişkin bir çalışma yapıl(a)madığı anlaşılmaktadır. Zira oldukça merkezi olarak planlanan müfredat ve uygulamalar ancak öğretmenin bireysel olarak değişiklik yapmasına olanak tanımamakta, bunun da ötesinde öğretmenler kolektif olarak böyle bir yönelime gir(e)memişlerdir.

> Şimdi şöyle yazılar, hikâyeler, örgütlenmeyle ilgili çalışmalarımız oluyordu. Fakat en çok sendika üyesi yapmak üzereydi. Çünkü o zamanlar fazla üye sayımız yoktu. Üye sayısının artırılmasıyla ilgili çalışmalarımız oluyordu. İşte öğretmenin özlük sorunlarıyla ilgili çalışmalarımız oluyordu. (Aliyar)

Örgütlenmenin hız kazandığı ve öğretmenlerin giderek politikleştiği bu yıllarda bu yönelimlerin karşılığında kendi istediği öğretmen kimliğini yaratmak isteyen ve öğretmenleri denetim altına almak isteyen bakanlık, öğretmenler üzerinde pek çok baskı ve yıldırma politikası uygulamıştır. Soruşturmaların açılması, yerlerin değiştirilmesi, maaş kesimi, uzaklaştırma gibi uygulamaların yanı sıra örgüte yönelik cam, çerçeve kırılması, öğretmenlerin dövülmesi gibi olaylar da yaşanmaktadır. Bu yıllardaki öğretmenler üzerinde artan baskı ve sindirme politikaları "öğretmen kıyımı" olarak adlandırılmıştır (Aksoy, 1975; Makal, 1969). Bu çerçevede TÖS'ün önemli işlevlerinden biri tüm bu mücadele sürecinde öğretmeni hukuki ve mali yönden desteklemektir.

> Uyanış her yerde her taraftan oluyordu yani. Bir taraftan konuştuğumuz şekilde eğitim falan yürüyor. Diğer taraftan da sendikalaşma falan işin içine giriyordu. Biraz zayıftı tabi başlangıçta. Klasik böyle adet olmuş şekilde sendikalar dernekler. Sonra iş hızlandı. O çalışmaların zedelenmemesi için öğretmenlerin direniş aracı oldu sendikalar.(Adem)

> TÖS şubesindeyken öğretmen arkadaşlardan biri haksızlığa uğrarsa avukat tutardık. TÖS genel merkezde çalıştım ben hukuk bürosuna baktım, o ana boykotta bütün il ve ilçelerdeki haksızlığa uğrayan, görev yeri değiştirilen, açığa alınan arkadaşların bütün davalarına baktık, 106 avukat baktı . Genel merkezde de dört tane avukat vardı, onlar da ağır cezalar falan olursa onlara giderdi. (Adil)

> Şimdi TÖS öğretmenlerin özlük haklarını eğitim haklarını korumaya çalışan öğretmenler sendikasıydı. O vazifesine devam ederken, öğretmen kıyımını başlattılar emperyalizmin kavliyle. TÖS buna el attı. İşinden olan, maaşlarını alamayan, aç kalan öğretmenleri kollamak mahkemeye götürmek, işlerine geri dönmesini sağlamak açısından çok güzel çalışmalar yaptı. (Adem)

Özellikle TÖS üzerindeki baskı artmaya başlamış, toplantıların basılması ve karalama kampanyaları yürütülmüştür. Örneğin Arif, bir kongrede yaşadıklarını "baskı yönü daha ağır basıyordu. Mesela Kayseri'de TÖS'ün kongresi vardı. Bizi yakmaya çalıştılar. Alemdar sinemada yakmaya çalıştılar." sözleriyle ifade etmiştir. TÖS, TÖDMF ile birlikte uygulanan baskılara karşı çıkmak, toplumsal ve eğitim sorunlarına dikkat çekmek için 1969 Şubatında büyük bir miting düzenlemiş ve mitinge 40.000 öğretmen katılmıştır (Altunya, 1998,104). Öğretmenlerin örgüte yaklaşımları ve hükümetin politikaları büyük bir "iş bırakma" eylemi gerçekleştirilmesine neden olmuştur. Büyük bir hazırlık sürecinden sonra aynı yıl dört gün süren bir "öğretmen boykotu" gerçekleştirilmiş ve bu boykota ilkokul öğretmenlerinin kurduğu Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası da (İlk-Sen)

katılmıştır. Beyza'nın "düşününki biz bir öğretmen boykotu yaptığımızda üye olmayan arkadaşlar da katıldılar" sözleriyle vurguladığı bu boykota sendikalı sendikasız pek çok öğretmen katılmıştır. 100.000'den fazla öğretmenin katıldığı boykotta pek çok öğretmen çeşitli cezalar almıştır.

Aynı yıllarda farklı siyasal yaklaşımlara sahip öğretmenlerin de sendikal örgütlenme çalışmalarına yöneldikleri görülmektedir. Örneğin bu dönemde TÖS'ten hemen sonra Milliyetçi Türk Öğretmenler Sendikası kurulmuştur. Bu sendikanın TÖS'ün faaliyetlerini baltalamak ve öğretmen örgütlülüğünü bölmek amacıyla hükümet tarafından kurdurulduğu iddia edilmiştir (Altunya, 1998).

12 Mart 1971 tarihinde gerçekleştirilen askeri darbe sendikal örgütlenmede dâhil pek çok hakkın ortadan kaldırılmasına neden olmuş, TÖS hakkında "Marksist Leninist bir örgüt" olduğu iddiasıyla dava açılmıştır. Anayasanın kamu görevlilerinin sendikal örgütlenmesine olanak tanıyan 46. maddesi 1971 tarihli 1488 sayılı yasa ile değiştirilmiş, sendika kurma hakkı yalnızca işçi ve işverenlere tanınmıştır. Anayasa'nın 119. maddesine eklenen "işçi niteliği taşımayan kamu hizmetlilerinin mesleksel menfaatlerini korumak ve geliştirmek amacını güden kuruluşların bağlı olacakları esaslar kanunla düzenlenir" ifadesiyle memur örgütlenmesi sonradan yapılacak düzenlemelere bırakılmıştır (Öcal, 1998, 88).

Kamu görevlilerinin sendikal örgütlenmelerinin fiilen ortadan kaldırılması öğretmenlerin dernek çatısı altında örgütlenmelerine neden olmuştur. Sayıları bini aşan bu derneklerden daha önceki örgütlenme geleneklerinden gelenler öne çıkarken, büyük kısmı yerel örgütlenmeler biçiminde kalmıştır. TÖS üyelerinin bir kısmının bir araya gelerek kurdukları ve 1978 yılında Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) adını alan dernek, bu dönemde gerek üye sayısı gerekse faaliyetleriyle öne çıkmıştır. Siyasal yaklaşımların dernekleşmede daha fazla öne çıktığı bu dönemde sol eğilimin egemen olduğu TÖB-DER gibi, milliyetçi ve muhafazakâr eğilimlere sahip öğretmenlerin de kendi siyasal yaklaşımları çerçevesinde örgütlendikleri görülmektedir. Milliyetçi ve muhafazakâr adlar altında örgütlenen, genel olarak "sağ" eğilimli bu derneklerden bazıları Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği (ÜLKÜ-BİR) ve Mefkureci Öğretmenler Derneği'dir (Altunya, 1998, 123).

1974 yılında TÖB-DER üyesi Mustafa Üstündağ'ın Milli Eğitim Bakanı olması TÖB-DER'in üye sayısının hızla artmasına neden olmuştur. Dönemin atmosferiyle de ilişkili olarak yine aynı yıllarda öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin örgüte üye olabilmeleri diğer derneklere göre üye sayısının hızla artmasına olanak tanımıştır. Amacını üyelerinin "ekonomik, sosyal ve özlük haklarını koruyup geliştirerek Atatürk devrimlerini gerçekleştirme" biçimde tanımlayan derneğin bu faaliyetleri hayata geçirmek için çaba harcadığı ve ülkenin pek çok yerinde örgütlendiği görülmektedir (TÖB-DER, 1975).

> O zaman iyi çalışıyorlardı. En azından öğretmenler bir araya geliyorduk ilçede konuşuyorduk, neler yapabiliriz diye, mesleki ekonomik konuları konuşuyorduk. Mesleki konuların yanında hem özlük haklarıyla hem mesleki konularda neler yapılabilir, eğer ilçede idareyle herhangi bir problem varsa bunlar nasıl alabilir diye konuşuluyordu. O dönemde işin içine ideoloji de girmişti. O da konuşuluyordu. Biliyorsunuz TÖB-DER sol eğilimli bir dernekti. (Bedirhan)

Siyasal parti ve örgütlenmelerin derneklerde çok fazla öne çıktığı bu dönemde örgüte daha araçsal yaklaşıldığı ve bir önceki dönemde var olan ama uygulamaya geçirilemeyen "devrim için eğitim" ya da "devrimci eğitim" fikrinin neredeyse tamamen terkedildiği ve örgütlenmenin siyasal yapılara hizmet eden bir araç olarak görüldüğü anlatılarda da yer almaktadır.

> Benim tabi o örgütün içindeki son dönemlerde TÖS'ün son dönemleri TÖB-DER'de artık ne ücretle ne de sosyal konumla ilgilenilmedi. Fraksiyonlar vardı, 1970'li yılların başıydı işte fraksiyonların çıktığı dönem. Ondan sonra da büyük bir kıyıma uğradı. Bunu çok büyük bir yanlış olarak görüyorum. (Beyza)

> Sendika yok ama TÖB-DER var. İçerik olarak anlayış olarak çok fark yok ama daha fazla bölünme oldu, koalisyonlar arttı ve devrim beklentisi daha çok öne çıktı. Bir sendikadan beklenen ücret pazarlığı vs. bir kenara atıldı. İşverenle sendika veya TÖB-DER hiçbir biçimde görüşmedi ve görüşmek de istemedi… TÖB-DER de öğrenci gençlik öne çıktı. Bunlara yanlış bir yorumla TÖB-DER üyeliğinin önü açıldı. Öğrenci de eğitim hizmeti görüyor şeklinde bir yaklaşımla. Ben o zaman onu yaşadım, TÖB-DER'e gidiyorsunuz oturacak yer yok, öğrenciler oturuyor, kendi örgütlerini terk etmişler, işte okulu da ülkücülere bırakmışlar, TÖB-DER'e tünüyorlar çocuklar. Böylece öğretmen hareketleri için iyi olmadı tabi. (Bahri)

> TÖB-DER vardı, ona üye olduk. Ondan sonra baktık o oraya gitti, bu buraya gitti, siyaset oluştu. Eğer öğretmenlerle ilgili bir sendikaysa öğretmen bir bütündür siyaset değil yani, benim özlük haklarımla ilgilenecekse, 1960'lı yıllarda daha farklıydı öğretmenler, bayağı öğretmen haklarıyla ilgili bayağı güçlüydü sanırım TÖS, tam bilemiyorum da. Yani umduğumu bulamadığım için sonradan da ben şey yapmadım. (Defne)

Bu dönemde öğretmenlerin büyük bir kısmının örgütlendiği TÖB-DER'in hem öğretmenler arasında hem de toplumda önemli bir statüye sahip olduğu anlatılardan anlaşılmaktadır. Örneğin bir öğretmen TÖB-DER'li olmanın toplum içinde nasıl algılandığını şu sözlerle ifade etmiştir.

> TÖB-DER'in ilk kuruluşundan beri bu işin içindeydim. O zaman örgütlü olmak bir ayrıcalık gibiydi. Atıyorum bir kazada benim ve benim gibi olan arkadaşları toplum içerisinde farklı bir yeri vardı. Bir saygınlık görüyorlardı. Ben mesela bir bakkala gitsem, bir şey rica etsem, bir kaymakama gitsem, anın da yerine getiriyorlardı. Toplumun hangi kesimi olursa olsun anında yerine getirirlerdi. Mesela karakolun önünden geçsem emniyet amiri beni çağırırdı, işte konuşmak, sohbet etmek, ya işte hocam gel bir çay içelim derdi. (Dilaver)

Ekonomik kriz ve bu krizden çıkma çabaları, artan toplumsal olaylar 1980 yılında yeni bir askeri darbeyi beraberinde getirmiştir. Darbe sonrası pek çok TÖB-DER üyesi öğretmen yargılanma, işten atılma, çeşitli biçimlerde cezalandırılma ile karşı karşıya kalmıştır.

> On iki Eylülde 1402'ye göre burada üç müfettişin görevine son verdiler. Arkadaşlardan ikisi başladı yeniden müracaat ettiler, yeniden başladılar. Ben başlayamadım. (…) Hiçbir gerekçe yok. Görevine son verilmiştir. Bir yazıyla o kadar. Biz biliyorduk tabi. Öbür arkadaşlarla ortak noktamız, bir TÖS mensubu olmamızdı. Çalışmalarımız, tabi kayıtlar vardı, dosyalar vardı. Benim ayrıca politikaya atılma vardı. Dosyam bir hayli kabarıktı. Yaptığım toplantılarda suç unsuru var mı. O zamanlar soruşturmalar, mahkemeler devam etti. Onun dışında idari olarak görevimize son verildi. Onun dışında hukuki olarak mahkemeler filan devam etti gitti. Madem böyle dedik bizde emekliye ayrıldık. (Aliyar)

> Şu örgüttensin diye alıp götürüyorlar. Hem bölge temsilcisi hem şube başkanıydım. Adana'da yatarken kışın ortasında Malatya'nın bir dağı Bey dağ mıydı, neydi hatırlamıyorum, orda örgüt kurmuşuz, o dönem örgütler dağda kurulur ya. (Arif)

> Siyasi tercih olarak yaptığımız görev gereği yakalanma olasılığımız olduğu için ayrıldım görevden. Atılma konumuna gelebilme ihtimali vardı. O yüzden siyasi olarak da ayrılmak durumundaydım. Ayrılmasaydım da atacaklardı. Şikâyetler vardı, dosyamız çoktu. … Kalsaydım büyük ihtimalleri içeri alınacaktım o yüzden de ayrıldım. (Dilaver)

Darbeyle birlikte işini hatta canını kaybeden öğretmenlerin olması yeniden örgütlenme için uzunca bir zaman geçmesine neden olmuştur. Darbe Anayasası ve buna dayalı olarak çıkarılan dernekler kanunu çerçevesinde öğretmenlerin dernek adı altında dahi olsa örgütlenmesine izin verilmemiştir. Geçmiş örgütlerden deneyimli emekli ya da işten atılan öğretmenler bir araya gelerek 1987 yılında kurdukları Eğitim-İş adlı şirket etrafında örgütlenmeye çalışmışlardır. Bundan bir yıl sonra ise Eğitimciler Derneği'ni (Eğit-Der) kurmuşlardır. Ancak çalışan öğretmenlerin bu derneğe asil üye olması mümkün olmamıştır. Altunya'nın (1998, 167) aktardığına göre 1990 yılında Eğit-Der'in asil üyesi 5000, fahri üyesi ise 20.000'dir.

1982 Anayasası'na dayanan sendikalar kanunu kamu görevlilerini kapsam dışı bırakmış ve bu durum 1995 yılında Anayasa'nın 53. Maddesinde değişiklik yapılarak kamu görevlilerinin sendika kurmaları anayasal güvenceye kavuşturulana kadar sürmüştür. Ancak öğretmenlerin sendikalaşma çabası bu tarihten önce de çeşitli

sendikalar kurmalarında etkili olmuş, Eğit-Der'de örgütlenen öğretmenler uluslararası sözleşmelere dayanarak 1990 yılında Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikasını (Eğitim-İş) kurmuşlardır. Hemen akabinde Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası (Eğit-Sen) kurulmuştur. Birkaç yıl sonra ise siyasi yaklaşımları dolayısıyla farklı derneklerde örgütlenen öğretmenler 1992 yılında çeşitli sendikalar kurmuşlardır. Bu sendikalardan biri daha çok milliyetçi geleneği temsil eden Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (Türk-Eğitim-Sen), diğeri muhafazakar-dindar geleneği temsil eden Eğitimciler Birliği Sendikası'dır (Eğitim-Bir-Sen). TÖS, TÖB-DER örgütlerinin mirasçısı ve sol gelenekten gelen Eğitim-İş ve Eğit-Sen ise daha sonra 1995 yılında birleşerek Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikasını (Eğitim-Sen) kurmuşlardır. Diğer memur sendikalarıyla birlikte konfederasyon biçiminde de örgütlenen bu sendikalar öğretmenlerin önemli bir kesimini örgütlemişlerdir. 1998 yılında kamu görevlilerinin sendika hakkını ve toplu görüşmelerini içine alan "Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu Tasarısı" hazırlanarak TBMM'ye sevk edilmiş ancak uzun süre gündeme alınmamıştır. 2001 yılında Kanun'un kabul edilmesiyle kamu çalışanlarına toplu görüşme ve sendika hakkı tanınmıştır. Bu tarihten itibaren çoğunun üyesi onlar ya da yüzlerle ifade edilen eğitim işkolunda pek çok sendika kurulmuştur. Eğitim-Sen'den ayrılan bir grup öğretmen ise 2005 yılında Eğitim ve Bilim İş-görenleri Sendikasını (Eğitim-İş) kurmuşlardır.

Görüşme yapılan öğretmenler içerisinde dördü ücretli olmak üzere halen çalışmaya devam eden yirmi beş öğretmenin on biri çeşitli sendikalara üye, diğerleri ise üye değildir. Çalışmada öğretmenlerin sendikalı olup olmaması, sendikalı ise hangi sendikanın üyesi olduğuna özel bir önem verilmemiş, ancak dengeli bir dağılım sağlamak amacıyla sendikalı öğretmenler arasından üye sayısı 100.000'in üzerinde ve öğretmenlerin önemli bir kısmını örgütlemiş olan Eğitim-Bir-Sen, Türk-Eğitim-Sen ve Eğitim-Sen adlı sendikalarda örgütlü öğretmenler görüşmelere dâhil edilmiştir. Halen görevine devam etmeyen, emekli ya da meslekten çeşitli biçimlerde ayrılmış öğretmenlerin ise daha önceki dönemlerde örgütlü olanlarının TÖS ve TÖB-DER içinde yer aldıkları görülmektedir.

Görüşmelerde öğretmenlerin örgütlenmeye ilişkin yaklaşımları ve mevcut örgütlere ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiş ve bu çerçevede sendika siyaset ilişkisi de tartışmalara dâhil edilmiştir.

Örgütlenmeye ve Mevcut Örgütlere İlişkin Görüşler

Türkiye'de öğretmen örgütlenmesinin tarihi oldukça eskiye dayanmasına ve köklü bir geleneği olmasına rağmen sendikal örgütlenmenin 1965-71 TÖS deneyiminin dışında 1990 sonrası gelişen bir süreç olduğu ve halen bir sendikanın olmazsa olmaz özelliklerinden olan toplu sözleşme ve grev hakkının sağlanamadığı dikkat çekmektedir. Bu anlamda öğretmen örgütleri, sendikal bir örgütlenme olmakla birlikte çoğu zaman bir meslek örgütü olma özelliği de göstermektedir.

Dünyada sendikal örgütlenmeler tarihsel ve toplumsal dinamiklere göre farklılık göstermekle birlikte genel olarak iki ana eksende sınıflandırılmaktadır. Bunlardan ilki Amerika ve İngiltere'de hâkim olan "muhafazakâr-reformcu sendikacılık", diğeri ise anarko sendikalizmi ve Marksist geleneği temsil eden "devrimci enternasyonalist sendikacılık" olarak ifade edilebilir (Işıklı, 2005). Türkiye'de öğretmenlerin içinde yer aldıkları sendikaların nasıl adlandırılacağı önemli bir tartışma konusu olmakla birlikte genel olarak devlet ve siyasi partilerle olan ilişkileri bu konuda önemli ipuçları vermektedir. Son dönemlerde Dünya'nın pek çok bölgesinde olduğu gibi Türkiye'de de özellikle sendikaların yasal güvenceye kavuştuğu yıllardan itibaren öğretmen örgütlenmesinde "reform sendikacılığı" ivme kazanmış ve bu sendikaların üye sayıları büyük bir artış göstermiştir. .

Eğitim ve bilim işkolunda pek çok sendika kurulmuş olmasına rağmen 2012 yılı itibariyle bu işkolunda çalışan memurların yaklaşık % 63'ü sendikalıdır ve büyük bir kısmı öğretmenlerden oluşan sendika üyelerinin yaklaşık % 60'ı yukarıda bahsi geçen üç sendikada örgütlüdür (Resmi Gazete, 2012). Görüşme yapılan öğretmenlerin sendikalara ilişkin değerlendirmelerinin sendikalı olup olmamalarına ve içinde yer aldıkları sendikaya göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütlü oldukları sendikaların "gittikçe süreçteki yerlerinin biraz daha geri düştüğünü, daha uzlaşmacı ve daha sesi çıkmaz olduğunu ve hak almak için mücadele etmediğini" vurgulayan Eğitim-Sen üyesi Feride, sendikaları şu cümlelerle değerlendirmektedir.

> AKP'nin bir sendikası var, Eğitim Bir-Sen. Diğeri zaten Türk-Eğitim-Sen devletin kolluk kuvveti gibiydi. Şimdi de onlara ihtiyaç yok. Seksen öncesi işimizi gördük, kırdırdık solcuları. Onlar da acaba sağa mı koysak diye aradalar. Etkili olan Eğitim-Bir-Sen tabi ki, tayin yaptırırız, devletle aran açılmaz, çocuğunu şuraya göndeririz, yurt buluruz. Ama buna rağmen biz ileri bir hareket göstersek bu sendikanın üye kaybedeceğini düşünüyorum Biz bir şey yapmadığımız için. (Feride)

Sendikaların "görevi sadece mevcut hakları korumak değil, yeni haklar elde edebilmesidir. Öğretmenlerin haklarını, yaşam standartlarını geliştirmektir. Ülkede anti demokratik durumlara müdahale edip demokratik düzenin gelişmesine katkıda bulunmaktır. Sosyal yönünü güçlendirmektir, özlük haklarını almaktır" sözleriyle sendikalardan beklentisini dile getiren yine Eğitim-Sen üyesi Eren, kendisinin üye olduğu sendika dâhil olmak üzere mevcut hiçbir sendikanın bu rolü oynayamadığını vurgulamakta ve sendikalara ilişkin şu değerlendirmeyi yapmaktadır.

> Şu anda Memur-Sen'in yaptığı tamamen diyalog üzerinde müdür atamalarında tayin terfi de etkili olmak, ya da sınavlarda etkili olmak, müdür yardımcısı olacaklara kolaylık sağlamak gibi. Mesela sorunları bu şekilde diyalog yoluyla çözebileceğini düşünüyor. Şu anda siyasal iktidarın arka bahçesi… Yani iktidarın yaptıkları şeyleri meşrulaştırıyorlar. Ama bir bütün halinde böyledir diyemeyiz. Çünkü tabanda farklı düşünenler var. Kamu sen her zaman hükümetin, devletin güdümünde olan bir şeydi ama şu anda AKP iktidarı zamanında ne eski rolünü oynayabiliyor ne de mücadele edebiliyor. Onların tabanı şu andaki duruma daha muhalif ama bir eylem alışkanlıkları yok. Bir de üstten kurulmuş. Alttan örgütlenme yok. Eğitim-Sen taban örgütlenmesine dayanarak kurulmuş, işyerlerinde kurulmuş, buralarda meşruiyetini sağlamış daha sonra toplumda bunu kabul ettirmiştir. Ancak bunu devam ettiremedi. Meşruiyetini kabul ettirdikten sonra hak alma yolunda, grev ve toplu sözleşmede gerekli adımları atamadı.(Eren)

"Dünya görüşü olarak sağ düşüncede bir insan" olduğunu ve bu nedenle de Türk-Eğitim-Sen'de yer aldığını belirten Fatih, mesleğin itibar kaybetmesiyle birlikte insanların makama ve güce baktığını, müdür olmanın, makam ve mevki sahibi olmanın giderek daha fazla önemli olduğunu, sendikaların da bunu sağlayabildiğini düşünmektedir. "Hükümet değiştik dese de Milli Görüş çizgisine yakındır. Ama uygular ama uygulayamaz, o ayrı." sözleriyle hükümeti değerlendiren ve Eğitim-Bir-Sen'in de bu çizgide olduğunu belirten Fatih, bu sendikanın politikalarını ise "üyelerinden aldığı gücü kullanmıyor, duruş gösteremiyor. Bunu ek ödemelerde gördük. Ortalıkta görünmedi. Acaba neden? Çünkü insanların faydacı bakış açısı dolayısıyla oraya üye olanların, bugünkü mevcut durumumla yetineyim, zarar görmeyim diye bakıyor. Bir korku imparatorluğu var. Güç merkezlerinin hepsini kontrol etme çabası var. Bu gücü kontrol etmek için elinden geleni yapıyor." sözleriyle ifade etmiştir. "Sol ideolojiyle bakıyor" diye tanımladığı Eğitim-Sen'i ise "mevcut anlamda sendikal özelliğini yitirmiştir. Yoksa Türkiye'de çok ciddi sol bir sendikaya ihtiyaç vardır. Sosyal demokratların büyük çoğunluğu gelip artık bize üye oluyor." sözleriyle tanımlamakta ve sendikaları karşılaştırırken Eğitim-Sen için "kontrol anlamında, sorgulayan sendika anlamında, üye anlamında en iyi onlar sorguluyorlar. Sonra biz geliriz. Eğitim-Bir-Sen mesela hiç sorgulamaz. Eğitim-Sen

sorgulasa da sonuç alamadılar." ifadelerini kullanmaktadır. Türk-Eğitim-Sen'in bir diğer üyesi Faruk ise, Eğitim-Bir-Sen'in hükümet politikalarına uyum sağlamak için tutarsız politikalar izlediğini düşünmektedir.

> Savunduğunuz şeyle düşündüğünüz şey farklı ise zor durumdasınız demektir. Şimdi bu 4+4+4 konusu gelince bu sendikadan bu bizim teklifimiz diye bir açıklama yapıldı. Kimse mağdur olmayacak, norm fazlası olmayacak diye hükümetin kararı karşısında duramayacakları için savunma ihtiyacı duydular. Hâlbuki mağduriyet olacağını çok iyi biliyorlardı. Ekonomi konusunda, diğer sosyal haklar konusunda zor durumda kaldılar. Çünkü başbakan o sendikanın kendi katkısıyla büyüdüğünü biliyor, Sen kimsin diyor. Hükümete yakın bu sendika. Biz Türk-Eğitim-Sen olarak bu sıkıntıları gördük. (Faruk)

Eğitim-Bir-Sen'de örgütlü olan Fazilet, kendi sendikasıyla ilgili diğer sendikalarda örgütlü öğretmenlerin eleştirilerini bir ölçüde kabul eder nitelikte açıklamalar yapmıştır.

> Bütün başbakanın, bakanın yaptığı olumsuzlukları bize yüklüyorlar, sarı sendika diyorlar. Aslında yakınlık var, kesinlikle uzak değil sendika, tabi benim kişisel anlamda benim çok kızdığım tarafları da var, hükümete de çok kızıyorum, bizim sendikaya da çok kızıyorum. Yapılması gerekeni yapmıyorlar, yumruğu vurması gereken yeterde vurmuyorlar. Böyle bir kaçış şeyi arandı bu hoş olmadı yani. (…) Hükümete yakın, masaya vurup hakkını alabilmeliydi, ses çıkardık ama o ses yetmedi. İnanılmaz derecede her türlü eylemlere katıldım, en önde de bayrak salladım ama bunu çok önceden yapmamız gerekiyordu. Bu kadar güçlüyken böyle ses getirememek… (Fazilet)

Kendilerinin yeterli tepkiyi gösteremediğini düşünen Fazilet, köklü bir sendikal geleneği temsil eden Eğitim-Sen'in de öğretmenlerin haklarının alınmasında bu rolü oynayamadığını ve kendisine de uzak olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir.

> Valla eskiden sadece eğitimsen faaldi, gerçekten de sendika onu zannederdik, hoşuma da gitmezdi. Onlar faaliyet yaptığında kaldırım taşları sökülür, devlete, millete zarar verilir, arabalar kırılır, onu da ses getirsin diye yaparlarmış onu sonradan anladım, çok yanlış gelirdi bana ve sendikadan da o yüzden uzaklaşmışız. Evet, köklü bir sendikacılık ama bu sendika bana uzak ve soğuk gelirdi. Fakat bizimkilerin yaptığı da çok yeterli gelmiyor. Şimdi ben içindeyim, öz eleştiri yapıyorum bizimkiler de söke söke alamıyor. Eğitim-Bir-Sen'liyim, çok güçlüyüz, iki yüz binin üzerinde üyemiz var. Ses getirmemiz lazım, sallamamız lazım. Ama maalesef o sesi ne kullanabildik, ne ses getirebildik, ne de haklarımızı alabildik. İşte siz sarı sendikasınız, hükümete yakınsınız diyorlar. Büyük üzüntü içindeyim. (Fazilet)

Görüşme yapılan öğretmenlerden sendikalarda yer almayanların sendikalara ilişkin yaklaşımları genel anlamda iki kategoride değerlendirilebilir. Özellikle 2000'li yıllar sonrası mesleğe başlayan bir grup öğretmenin neredeyse sendikalara ilişkin hiçbir bilgi sahibi olmadığı ve sendikalardan uzak durduğu görülmektedir.

> Olmalı tabi öğretmenlerin haklarını koruması ve savunması için olmalı ama ben pek bu konuda hiçbir şey bilmiyorum. Bir kere hayatımda okula bir sendika üyesi geldi, bizim sendikamıza üye olun, biz sizin haklarınızı koruyacağız falan diye ama üye olmadım. Ama olmalı sendikalar güçlendikçe öğretmenlerin sesini toplumda güçlü bir şekilde duyurabilir. (Göknur)

> İnan hiç içine girmediğim için hiçbir fikrim yok diyebilirim. Ne bileyim herkes daha çok menfaat ön planda diye kulağımıza geliyor. Herkes menfaatini düşünüyor diye bir algı var. (Gökhan)

Diğer yandan daha deneyimli öğretmenlerden bazıları sendikanın ortaya çıkışı, eğitim ve öğretmenliğin doğası dolayısıyla eğitim alanında sendikanın işlevsiz kaldığını düşünmektedir. Örneğin "öğretmenler önce kendi kişiliklerini ortaya koymalı. Öğretmenin elinde büyük bir öğrenci ve veli kitlesi var. Önce buralarda kendi saygınlığını sağlamalı. Eğitim alanında farklı bir şey yapmalı ki, herkes de onlara inanmalı…" sözleriyle öğretmenlerin mesleki anlamda ön plana çıkması gerektiğini ve bu anlamda profesyonel bir kimlik geliştirmesi gerektiğini vurgulayan Evrim, "ülkede de toplumda da sendika bilinci çok gelişmiş değil, giren sendikaya neden girdiğini çok bilerek girmiyor." demektedir. Benzer biçimde "sendikalar tarihte bir çelişki üzerine kurulmuşlardır ve sendikaları güçlendiren o çelişkidir" sözleriyle emek ve sermaye arasındaki çelişkiye dikkat çeken ve öğretmenlerin bu çelişkiyi hissetmediğini ve bu anlamda bir dayanışma ilişkisine girmediğini vurgulayan Ferit'e göre,

> Sendikacılık Türkiye'de hep yukarıdan aşağıya doğru işlemiştir. Aşağıdan yukarıya işleyen bir sendikacılık olmamıştır. [Sendikalar] öğretmenlerin benzeşen sorunlarından yola çıkarak, dayanışarak oluşturdukları örgütler değildir ve renkleri belli olan örgütlerdir ve öğretmenler çoğu zaman bu örgütlere müdahale edebilecek imkânlara sahip değillerdir. Çoğu zaman sendikaları söyledikleri öğretmenlerle çelişirler, mesela sendikalarda toplu istifalar, toplu kopmalar yaşanır. Çünkü sendikalar çoğu zaman o tabandan kopuk bir şekilde siyaset yaparlar. (Ferit)

Ancak Ferit'in bahsettiği sendikacılığın daha çok "reform sendikacılığı"na karşılık geldiğini, Türkiye'de öğretmen örgütlerinin dayanışma içinde tabandan gelen istekler doğrultusunda kurulduğunu ve geliştiğini ifade etmek mümkündür. Sözlerinin devamından da anlaşılabileceği gibi reform sendikacılığını tarif eden Ferit, bu durumun Türkiye'de tüm mevcut sendikalar için geçerli olduğunu düşünmektedir.

> Sendikalar aslında bir nevi hükümetin politikalarını onaylayan çekler, açık çek gibidir. Siz bunu yapın biz arkanızdayız, biz bunu onaylıyoruz gibi. Eğitim politikaları konusunda büyük sendikaların hükümete yakın olması, onların politik değişiklikleri çok kolay yapmalarına sebep oluyor. Çünkü o tür sendikalar ciddi kitleleri çok kolay örgütlüyorlar ve onların desteği ve onayıyla hükümetler değişiklikleri daha kolaylıkla yapabiliyorlar. Bu bir tür yedek kuvvet gibi duruyor. Sendikalar Türkiye'de geçmiş dönemlerde de böyleydi, bugün de böyle bir yedek kuvvet gibi yanlarında duruyorlar. Yaptıkları politikaları kolayca onaylayan, çok küçük nüanslara itiraz edip diğerlerini kolayca onaylayan yapılar olarak duruyorlar. (Ferit)

Öğretmenlerin sendikalara ilişkin değerlendirmelerinden devlette yaşanan iktidar değişikliğiyle birlikte egemen olan siyasal iktidarın, kendi politikalarıyla

uyumlu sendikasını yarattığına ilişkin bir izlenim edinilmektedir. Şu anda eğitim ve bilim işkolunda toplam çalışanların % 24.33'ünü örgütlemiş olan ve "siyasal iktidarın sendikası" olarak tanımlanan Eğitim-Bir-Sen, büyük oranda hükümet politikalarıyla uyumlu hareket etmekte, hatta bu politikaları meşrulaştırmakta ve desteklemektedir. Eğitim-Bir-Sen'in hükümet değişikliğiyle birlikte üye sayısında yaşanan değişim bile bu sendikanın hükümetle olan ilişkisini ortaya koymak açısından önemli ipuçları vermektedir. Mevcut siyasal iktidarın hükümete geldiği 2002 yılında 18.002 üyesi bulunan sendikanın 2012 yılı üye sayısını 231.472'ye çıkardığı görülmektedir. Üye sayısının artmasında değişen sendikalar yasasının önemli bir payı vardır. Zira diğer sendikaların da üye sayısında bir artış yaşanmıştır. Sendikaların yasal statüye kavuşmasıyla birlikte yukarıdaki anlatılarda da vurgulandığı gibi "terfi almak, yönetici olmak" gibi nedenlerle sendikalara üye olan bir kitleden bahsetmek mümkündür. Eren, bu hükümet öncesi 2001 yılında Kamu Görevlileri Sendikalar Kanunu'yla birlikte üye sayılarının birden arttığını ancak bu gelenlerin eski üyelerden farklı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir.

> Eski üyelerin bir kısmının örgütlü olma eylemlere katılma, hak arama, işyerinde meseleleri çözme konusunda bir alışkanlıkları vardı. Bu yeni katılanlar öyle ya da böyle eğitimsen in eylemlerine katılmışlardır, çağrılarına uymuşlardır, söylemlerini işyerlerinde duyurmuşlardır ama örgütün alışkanlıklarını, geleneklerini, şununu bununu çok da ön kabul ederek gelmemişlerdir. …bir kısmı DSP iktidarında bana yararı olabilir diye geldiler. Nitekim bunlar aynı mantıkla Eğitim-Bir-Sen'e de gittiler. Şimdi biz bunları yeterince değiştirip dönüştüremedik. Örgütün aldığı kararlara uyan, çağrılarına uyan örgütü yeniden işyerlerinde örgütleyen bir tarza veya bizim örgütümüzün genel olarak amaçlarına uygun veya bunlarla birleşen güncel politik bir noktaya getiremedik.(Eren)

Eren'in sözlerinde de görüldüğü gibi güç ve çıkar grubu oluşturmak amacıyla ve bu nedenle gelen iktidarın siyasal yaklaşımından ve uyguladığı politikalardan bağımsız olarak iktidarla ilişki içinde olduğu düşünülen sendikalara bir yönelim olduğundan bahsedilebilir.

Bu değerlendirmelerin yanı sıra görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu örgütlenmenin gerekliliğine dikkat çekmişler, öğretmenlerin kendi siyasal yaklaşımlarına uygun olarak bir sendikada örgütlenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

> Kesinlikle her öğretmen sendikalı olmalı, çünkü sendika demek güç demek, destek demek, haklarını aradığı yer demek. Biz bunu bu sene yaşadık gördük, gerçi hiçbir hakkımızı elde edemedik ama sesimizi duyurmaya çalıştık. Bakan ikide bir sendikalar şunu yaptı, bunu yaptı, işte bizim dedikodumuzu yapıyorlar, bizim üzerimizden siyaset yapıyorlar dedi. Bu da demektir ki bakan sendikaları dikkate alıyor, dikkate almasa

> sendika lafını ağzına almaz. Eğer sendikalı olmazsak, eğer birlik beraberlik içinde olmazsak hiç bir adımız sanımız da olmaz gücümüz de olmaz.(Fazilet)

> Öğretmenlerin sendikaları dernekleri olmalı ama mesele hedefine varmıyor. (Ege)

> Şimdi şöyle, sendikalar, sivil toplum örgütleri bence ülkenin olmazsa olmazları, bu sivil toplum örgütlerine üye olurken veya bunlarla birlikte yürüyecekseniz, bunlarla dünya görüşlerinizin örtüşmesi gerekir. Eğer örtüşmüyorsa, bunların birinin içinde yer almanız kendi menfaatinizle ilgilidir. Zaten temelde sendikaların var oluşu da menfaate dayanır. Ama insanların kendi dünya görüşleriyle biraz örtüşmeli bir, iki benim için ne yapıyor buna inanmalı, benim için çaba sarf ediyor mu, benim için çalışıyor mu? Şimdi ben öğretmenler odasına gidiyorum, mutlaka sendikalı olun, size en yakın dünya görüşünüze göre, sizin için çaba sarf eden, haklarınızın korunmasına destek olan kimse ona destek verin. Çünkü sendikalar sizin çalışma hayatınızın sigortalarıdır. Bu çok önemli bir şey. Bireysel olarak çözemeyeceğiniz şeyleri sendikalar aracılığıyla çok rahat çözersiniz. (Ezgi)

> Olmalı tabii mesela ben de sendika üyesiyim, şu anlamda, siz şu anda nasıl her şey öğretmenler okul idaresi, müdür bir şekilde onlara ulaşıyorsa, öğretmenler adına, bir takım araştırmaları yapacak bir kurum olarak olmalı, yoksa herkes kendi başına konuşamaz. Temsil etmeli öğretmenleri. (Güven)

> 21. Yüzyılda yaşıyoruz. Toplum örgütlerinin özellikle öğretmenlerin örgütlü olması gerekiyor. Örgütlü toplumun gücüyle örgütlü olmayan toplumların gücü arasındaki farkı öğretmenlerin iyi algılaması gerekiyor. Bireysel olarak her türlü mücadeleyi yapabilirim diyorsanız söyleyecek bir şey yok. Ama bütün gelişmiş ülkelerde sendika kurarak, sadece haklar konusunda değil, aynı zamanda proje üreten, politika belirleyen, mesela eğitim politikasının belirlenmesinde de sivil toplum kuruluşlarından yararlanılması gerekir. (Faruk)

Örgütlülüğün önemini vurgulamakla birlikte kendisi herhangi bir sendika içerisinde yer almayan öğretmenler, neden üye olmadıklarını çeşitli gerekçelere dayandırmaktadırlar. Örneğin "Olmalı, iyi oluyor. Ben üye değilim ama iyi oluyor. Mesela bir hakkımızla ilgili bir şey engellendiğinde, geri alındığında veya verilmediğinde etkili oluyor toplu olarak yapılması. Bu tip şeylerde yürüyüşler, imza kampanyaları, konuşmalar falan yapıyorlar. İşte maaş zamlarında, artı özlük haklarıyla genelde." sözleriyle örgütlenmenin gerekliliğine dikkat çeken Gönül'e neden üye olmadığını sorduğumda şöyle yanıtladı.

> Evet biraz korku var. Siz şimdi söyleyince aklıma geldi aslında. Öyle bir otoriteden çekincem var. Mesela eyleme katılmak benim için hiç cazip değil, katılanlar hoşuma gider ama ben katılmıyorum. Biraz korkuyla da alakalı hani başıma bir iş gelirse diye korkum var.(Gönül)

Gönül'ün vurguladığı, sendikalara üye olmanın ve eylemlere katılmanın getirebileceği olumsuzluklara ilişkin korkuyu diğer öğretmenlerin ifadelerinde de görmek mümkün. Ancak bu konu açıldığında bu öğretmenler ya suskun kalıyor ya da konuşmaktan kaçınıyorlardı.

> Neden bilmiyorum, ben de bir korku var, devlet memuru olduğum için. Sanki hala bu ülkede fişlenmek varmış gibi geliyor. Başımıza bir şey gelir, bir şey olur diye

> korkuyorum. Dediğim gibi fişlenmek istemiyorum, bu o sendikadanmış, insanların bana bu önyargıyla yaklaşmasını istemiyorum. (Göknur)
>
> Bu insanların bazı yaşadığı şeyler vardır. Ben çok sendika taraftarı değilim. Bazı şeyleri de konuşmak istemiyorum. Çok siyasi olarak o biraz insanın geçmişiyle bağlantılı şeyler olduğu için ben öğretmenlik mesleğinde bunu yaşama taraftarı değilim. Çok sendika taraftarı değilim. (Gamze)

Özellikle son dönem öğretmenlerin dile getirdiği bu kokunun kökenlerinin geçmiş yıllarda yaşanan acılar ve sindirme politikaları olduğu söylenebilir. Genel olarak toplumda ve büyük oranda "seksen kuşağı" olarak adlandırılan bugünün genç yetişkinlerinde hâkim olan ve çoğu zaman yaşanan acılara şahit olmuş ailelerin çocuklarında görülen bu korku, politika dışı olmayı özendirirken, sendikalarda bile öğretmenlerin örgütlenmekten kaçınmalarına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin örgütlenmekten kaçınmalarındaki bir başka neden ise sendikaların çeşitli siyasal grupların ya da çıkar gruplarının etkisi altında olması ve bu nedenle de öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulamayacağına olan inançtır.

> Ben şimdi şöyle, işte dediğim şeylerden dolayı. Baktık şey yaptık. Hep şeyli hep yanlı. Bir yere sürüklüyor sizi. İşte müdürün bir şeyi vardı. Bir sendikacı ayarlamış onu. Öğretmenleri yönlendirip götürüyor. Adamın düşünce farklı, şeyi farklı, sırf müdüre iyi görüneyim diye sendikaya üye oluyor. Yok tarafsız değil de ben mesela sendikaların fazla şey olmadı. Yani, öğretmenlerin hakkını arayan bir sendika olmadı o yönden dolayı. Yoksa ben tarafsız kalmak adına değil. Yoksa öğretmeninde bir örgütü olmalı ama bana hitap etmedi. Yansız olamadı. (Ege)
>
> Aslında sendikal faaliyetler benim olduğum yerde bir başka siyasal faaliyetin etkisi altındaydı. Ben zaten o tür faaliyetler içerisindeydim. Doğal olarak sendika üyesi olmak biraz daha görünür kılıyor sizi, ben daha fazla görünür olmamayı tercih ettim. Sendikal faaliyetlere üye olmadım, gerek de duymadım. Mesleki bir örgüt gibi gelmiyor bana sendika, yani bir başka siyasal faaliyetin eğitimsel bir biçimi gibi geliyor. Bana bu nedenle çok anlamlı gelmiyor. Bir de çok fazla zaman ayıramıyorum. Bir örgütün içinde olmayı ancak o örgütte fiilen çalışmayla kendim için kabul ediyorum. Zamanım yoktu, orda bizzat olamıyorum bu nedenle de üye olmadım. (Ferit)
>
> Ben şimdi sendikalı değilim. Sendikalı olmamamın nedeni de sendikaların artık öğretmenden daha çok sendikalar arasındaki bir rekabet, kendi aralarında bir rekabet. Rekabet derken kendi siyasi baskınlıklarını, politik görüşlerine daha ağırlık verdiklerini düşünüyorum. (Gamze)
>
> Bu anlattıklarımdan dolayı daha fişlemeye yönelik olduğu için üye olmayı düşünmüyorum. [Bana yakın olan]var ama bende saklı. Bilinmesine gerek yok. İnsanlarla daha çok insan olarak ilişki kurmak istiyorum. Hani bir şeye üye olduğunuzu duyduklarında farklı düşünebilirler, ilişki kurarken de ona göre ilişki kurabilirler diye düşünüyorum. (…) Yok genel anlamda, öğretmen arkadaşlardan da olabilir. Sendikalar siyasileştiği için ben de daha çok düşünmüyorum. (Gökhan)

Gökhan'ın sözleri sendikaların bir öğretmenin meslektaşlarıyla, hatta toplumun diğer kesimleriyle kurduğu ilişkiyi belirleyecek düzeyde siyasal yaklaşımlar ekseninde keskin sınırlarla ayrıştığının açık bir kanıtı gibidir. Sendika üyeliği kişinin hangi dünya görüşüne sahip olduğuna ilişkin bilgi vermekte ve bu anlamda öğretmenler

arası ilişkilerde belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla sendikalar, adeta partiler gibi kimlik sağlayan bir yapı arz etmektedir. Bu yaklaşımı farklı sendikalara üye olmuş öğretmenlerin ifadelerinde de görmek mümkündür. Örneğin sendikaya üye olma sürecini anlatırken okulda sendikalı bir öğretmenin kendisine "sen görüş anlamında, yaşam tarzı anlamında bana yakınsın dedi, seni gel üye yapalım…" dediğini sendika, sendikacılık hakkında hiçbir bilgisi olmamasına rağmen bu öğretmenin kendisine yakın olduğunu ifade eden Fazilet, neden üye olduğunu şöyle anlatmıştır.

> Çünkü dedim ya daha önce aile yaşantıma uygun, biz mutaassıp bir aileyiz. ... Benim ailem mutaassıp, fikirleri çok uygun, yaşam tarzları çok uygun, seviyeleri çok belli, ben kendimi bu insanlar içinde çok güvende hissettim. Genel merkez olsun, burası olsun ben kendimi güven içerisinde hissettim, abi kardeş ilişkisi içindeydik hepsiyle. Benim için bakış açısı ve güven çok önemli, çünkü erkeklerle çalışıyorum, benim eşim asker ve kuralları olan kıskanç da bir insandır. Bu insanlar değerleri olan insanlar ve değerler çok önemli. (Fazilet)

Neden diğerlerine üye olmadığını ise aynı öğretmen şu sözlerle ifade etmiştir.

> Eğitim-Sen sol görüşlü oldukları için bana çok uzak, benim aileme de, bana da ters, dünya görüşüme de ters, bana onlar hep uzak olmuştur. Tabi çok sevdiğim arkadaşlarım var. Ben insan ayrımı yapmıyorum ama bana ters. Türk-Eğitim-Sen'le onların dünya görüşü bana yakın ama onların da ahlaki değerleri bana çok yakın değil, bana çok güven vermiyorlar. Ben onların olduğu bir arabaya binip bir yerlere gidip çalışma yapmak istemem. Bunu başkana da söyledim, başkanım dedim, burada siz olmayıp da Türk-Eğitim-Sen'li ya da Eğitim-Sen'li bir grup olsa ben kimseyle bu şekilde bir çalışma yapamam. Çünkü bunlarda Allah korkusu var. Kimde ne olduğu bilinmez ama bunlarla o yüzden bu şekilde yaşıyorum, kendimi güvende ve rahat hissediyorum. (Fazilet)

Benzer biçimde Fehmi de "Ya şimdi kendime yakın hissettim. Herkesin değerleri var, değer yargısı var. O açıdan kendime yakın hissettim. Örgütlü olmam gerektiğini düşündüm. " sözleriyle sahip olduğu değerlerle üye olduğu sendikanın uyum içinde olduğunu vurgulamıştır. Diğer sendikalara üye olma sürecinde de sahip olunan değer yargılarının, inanç ve siyasi düşüncenin belirleyici olduğu görülmektedir. Örneğin Türk Eğitim-Sen üyesi olan Güven'in "Aile yapısının etkisi var. Düşünce olarak oraya yakın olduğumuz için oraya üye olduk." sözleriyle ya da daha açık olarak Fatih'in "milliyetçi olduğumuz için bu sendikada görev aldık" sözleriyle ifade ettiği gibi siyasi yaklaşım ve değerler sendikanın faaliyetlerinden bağımsız olarak üyelik sürecini etkilemektedir. "Benim bakış açıma uyduğu için ben Türk-Eğitim-Sen'deyim" diyen ancak " yalnızca toplumsal olaylar değil, sorumlu olduğumuz bir eğitim camiası var. Bu eğitim camiasına karşı benim sorun gördüğüm problemleri anlatmak için." buradayım diyen Faruk'un anlattıkları siyasal tutum alışın sendikaya üye olmanın diğer belirlenim biçimlerini nasıl öncelediğini gözler önüne sermektedir.

> Bazen Eğitim-Sen mi diyorlar, hayır Türk-Eğitim-Sen diyorum ve Türk'ün önemli olduğunu vurguluyorum. Yani bu Türk kelimesini biz koymadık, bunu batılılar koydu. Vatan sevgisi, bağımsızlık, ha diğer şeyler vatansever değil mi, tabi ki onlarda vatanseverdir, öyle olduklarını söylüyorlar ama tehdit olarak bizim algıladıklarımızla onların algıladıkları ayrı. Siz paranoya içindesiniz diyebilirsiniz ama biz ülkenin şu anki durumuna baktığımızda biz haklı olduğumuzu düşünüyoruz ve biz sıkıntıları çok önceden görmüştük diyoruz. (Faruk)

Diğer sendikaları "yandaş sendikalar" olarak değerlendiren Eğitim-Sen üyesi Fahri ise "bu tarz bir sendikacılık oluştu. Yani emek eksenli değil de böyle bir taraftar olan sendikalar. Aynı düşünceye, siyasete sahip insanların olduğu, siyasi iradeyle ilişkili bir sendika." sözleriyle bu sendikaların örgütlenmesinde belirli bir düşünce yapısının egemen olduğunu, emeğin haklarını savunma anlamında bir eksenden hareket edilmediğini vurgulamaktadır. Üyesi olduğu sendikayı "toplumu ayırmadan kucaklıyorlar" sözleriyle tanımlayan bu öğretmen kendi sendikasına insanların mesafeli yaklaşmasının nedenini ise şu sözlerle ifade etmektedir.

> Bizim toplum bu sendikalardan biraz korkuyor. Her türlü haksızlığın karşısında duruyor ancak bazı yakıştırmalarla toplumun uzak durması sağlanıyor. İşte bir takım yakıştırmalarla sanki Türk insanını karşısında gibi sunuluyor. İnsanlar da biraz uzak duruyor. (Fahri)

Ancak sendikal örgütlerde yer almayan Gökhan'ın "…diyelim siz Eğitim Bir-Sen'e üyesiniz, Ak partiye yakınsınız. Türkiye Kamu Sen'e yönelikseniz biraz daha milliyetçi yönünüz ön planda, eğer Eğitim-Sen'e üyeyseniz, biraz daha sosyalist görüşe sahipsiniz. Biraz daha sendikalar öyle oldu ki biraz daha fişlenmeye yönelik diyebilirim." sözleriyle vurguladığı gibi sendikaların siyasal yaklaşımlara göre ayrışması ve bir kimlik sağlaması dolayısıyla hem okulda hem de toplumla kurulan ilişki biçimlerinde belirleyici olması anlatılarda da vurgulandığı gibi öğretmenlerin örgütlerden kaçmasına neden olmaktadır.

> Daha önce yer aldığım dönem oldu ama çıktım, şu anda yer almıyorum. Bundan dolayı yer almıyorum. Sendikaya üye oluyorsunuz, size şey olarak bakıyorlar… Hükümet yanlısı bir sendika söz sahibi olduğu zaman bu sefer sizi sistemin içinde çok sıkıntıya düşüyorsunuz. O yüzden en iyisi hiç sendikalı olmamak daha iyidir diye düşünüyorsunuz. (Güney)

Her ne kadar öğretmenlerin sendikal örgütlenmesinde siyasal yaklaşımları etkili olsa da öğretmenlerin sendikaya üye olma nedenlerine ilişkin anlatılar yakından incelendiğinde öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümlerle birlikte okulda, toplumda yaşadıkları sorunlar dolayısıyla sendikalara yönelmeye başladıkları ve örgütlerinin renginden bağımsız olarak benzer sorunları dile getirdikleri söylenebilir.

> Valla şimdi biz ücretimizi alamadık, ücret konusunda yapmalı, hakkımızı alamadık, öğretmenlerin bakanın gözünde hiç değeri yok, değerimizi alamadık, bütün olumsuzluklar, başarısızlıklar öğretmene yüklendi. Sendika bu anlamda yumruğu masaya vurmalı çatır çatır istemeliydi hakkını, benim sendikam bunu yapamadı, bu beni çok üzdü, çünkü yetkili sendika biziz, masaya biz oturduk, hiçbir sonuç alamadan masadan kös kös kalktık, başarısızlık olarak geri döndü. Bu nedenle çok istifa eden üyemiz de oldu. Haklılar, bir şey de diyemedim. Sendikamız yapmamız gerekeni yapamadı. Öz eleştiri yapıyorum burada ama yapmak zorundayız. (Fazilet)

Çalışma koşullarında yaşanan değişim ve eğitim alanına ücretli öğretmenlik olarak yansıyan esnek istihdam koşulları, sendikal örgütlenmenin yanında farklı örgütlenme biçimlerinin de ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Devlet okullarına atanamayan ve sayıları her geçen gün artan büyük bir öğretmen kitlesi oluşmakta ve bu kitle yeni iletişim teknolojilerini kullanarak çeşitli biçimlerde örgütlenmektedir. Örneğin hedeflerinin güvenceli, kadrolu öğretmen olarak atanmak olduğunu belirten Gülseren, bunu sağlayabilmek için AYÖP'ü (Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu) kurduklarını, ancak pek çok kişinin kendilerine "Eğitim-Bir-Sen'le bir görüşseniz, AKP'nin gençlik örgütüyle bir görüşseniz." gibi öğütler verdiğini vurgulamaktadır.

Sendikalarda olduğu gibi bu örgütün de siyasetle ilişkisinin olduğuna ilişkin söylem, kimi atanamayan öğretmenlerin örgüte karşı mesafeli durmasının nedenleri arasında anlatılarda yer almaktadır. Örneğin AYÖP'ün kuruluş aşamalarında sürece dâhil olan Gültekin, iş dolayısıyla çok fazla katılamadığını ifade etse de asıl uzaklaşma nedenini "…bir de bana ters olan görüşler vardı orda. Ben normalde sağ görüşe sahibim. Orada mesela içki içen arkadaşlar vardı, işi böyle solculuğa vuran arkadaşlar vardı." sözleriyle açıklamaktadır. Diğer yandan Gülseren, "…aman insanlar gitmesin diye" kendi siyasi düşüncelerini açıklamadıklarını, AYÖP içinde farklı partilerle ilişkisi olan insanların olduğunu, ancak sosyalist partilerle ilişkili olunca bunun siyasallaşma olarak adlandırıldığını " Diğer insanlar MHP'ye, CHP'ye gidiyor, bunlar siyasallaşmıyor. Ama ÖDP'ye, EMEP'e gidince siyasallaşmış oluyor. İçinize marjinalleri almayın gibi saçma sapan şeyler söyleniyor" sözleriyle ifade etmiştir. Bu nedenle "aman böyle siyaset dışı olsun, örgüte bir şey olmasın" diye uğraştıklarını, yine de ataması yapılmayan öğretmenlerin örgüte mesafeli davrandıklarını, bunun temel nedenlerinden birisini de "eğitim fakültesi mezunlarında aman fişlenmeyelim diye bir memur zihniyeti" olmasına dayandırmaktadır. Gülseren'in sözlerini doğrular nitelikte "ücretli öğretmenlik konusunda mücadele edilmesi" gerektiğini belirten Güzin, kendisinin uzak durduğunu, çünkü ileride devlet

memuru olduğunda siciline işlenebileceğini düşünmektedir. Gülçin ise "kendimi tamamen başka düşüncelere vermiş durumdayım. Şu anda vakit ayıramadığım bir sürü şey var, KPSS çok vaktimi alıyor. Ben öğrencilere de başka şeyler yapmak istiyorum ama sınava hazırlık çok zaman alıyor." sözleriyle böyle bir örgütlenmeyle ilgilenmediğini belirtmiştir.

Öğretmen emeği üzerinde artan denetim ve yaşanan güvencesizleşmeyle birlikte artan işsizlik korkusu öğretmenleri daha fazla itaatkâr olmaya ve örgütsüzlüğe zorlamaktadır. Genel olarak emekçilerin yaşadığı sorunlar ortaklaşmakla birlikte üstten örgütlenme baskısı ve devletin müdahaleleri örgütler arasında yapay ayrımlar yaratmakta ve mevcut örgütlü öğretmen kitlesini bölmekte ya da örgütlerden uzaklaştırmaktadır. Diğer yandan öğretmen emeğinde yaşanan köklü dönüşümün bu erken arifesinde çalışma koşullarındaki olumsuzluklar, güvencesizlik, statü kaybı, ekonomik sıkıntılar dolayısıyla sorunları ve yaşadıkları büyük ölçüde diğer işçilerle ortaklaşan öğretmenlerin örgütlenmelerinde ve faaliyetlerinde de önemli değişimlerin yaşanması olası görünmektedir.

Sendika-Siyaset İlişkisine Dair Notlar

Sendikalar, işçilerin kendi nesnel çıkarlarının ortaklaştığının farkına vardıkları ve bu eksende çalışma ve yaşam koşullarını değiştirme çabalarının ete kemiğe büründüğü yerler olarak tarif edilebilir. Ortaya çıkışından bugüne sendikaların gelişimi, devletle ve siyasetle ilişkisi tarihsel ve toplumsal koşullara göre farklılıklar göstermiş, Dünya'nın farklı bölgelerinde çeşitli rotalar izlemiştir. Halen sendika siyaset ilişkisi önemli tartışma konularından biridir. Sınıf oluşumunun önemli uğraklarından biri olan sendikalaşmanın öğretmenler açısından ne anlam ifade ettiğinin yanısıra sendika siyaset ilişkisini nasıl tanımladıkları da önem arz etmektedir.

Siyasetin dışında kalan bir sendikacılık neredeyse imkânsız olmasına rağmen, sendika siyaset ilişkisinin sınırlarının çizilmesinde yaşanan problemler bu ilişkinin pek çok eleştiri almasını ve önemli bir tartışma konusu olmasını beraberinde getirmektedir. Türkiye'de kurulan öğretmen örgütlerinin tarihsel süreçte hem devletle hem siyasi parti ve oluşumlarla ilişkileri anlamında her zaman siyasetle iç içe olduğu, bu ilişkinin sınırlarının ise tarihsel olarak değiştiği söylenebilir.

Anlatılarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin üye olduğu sendikaların siyasi parti ve oluşumlarla çeşitli biçimlerde ilişkileri vardır. Bu ilişki çoğu zaman öğretmenlerin bir kısmının sendikalardan uzak durmasına neden olmuş ve görüşmelerde sıklıkla sendikaların "siyaset üstü" olması gerektiği ve "siyasi partilerden uzak durması" gerektiği vurgulanmıştır.

> Bence sendikalar tarafsız olursa daha verimli olur, daha başarılı olurlar. Daha öğretmene, eğitime yönelik olurlarsa daha saygın olurlar. (Ege)

> Ben sendikaların siyasetle ilişkili olmasına karşıyım. Öğretmen sendikalarının siyaseti olmamalı. Sendikaların niye siyasi görüşleri var ki. Sendikalar niye var. Eğitimle ilgili alanlarda eğitimle ilgili konularda öğretmenlerin haklarını savunan, onun yanında olan, siyasi bir davaları olmamalı diye düşünüyorum. Şu anda hepsinin siyasi bir davası var. İşte Eğitim-Sen'li Eğitim-Bir-Sen'liyi AKP'li olarak görüyor. (Gülay)

> Bir sendikaya girdiğinizde şu ya da bu görüşle ilgilendiriliyorsunuz. Bence öğretmenler bütün görüşlerin üzerinde, hem velilerine hem de çocuklarına empoze etmeliler, her şeyin dışında öğretmenin tek görüşü ve hedefi eğitim olmalı. Özelde bir görüşü olabilir ama bu şekilde markalanmanın bir gereği yok diye düşünüyorum. Özde bir öğretmen sendikası olsa, öğretmenlerin haklarını koruyucu ve haklarını geliştirici buraya bütün öğretmenler üye olsun. (Evrim)

> Sendikaları ben çok siyası buluyorum biraz ondan da. Ben politikayı çok sevmiyorum o Yüzden de pek katılmıyorum. Politikayla siyasetle tamamen ayrıştırılmış olmalı aslında. Mesela tamamen öğretmenlerin bir tane sendikası olabilirdi. Şu an üç dört tane sendika var eğitimle ilgili. Bu yüzden de istemiyorum. Bir tane olsaydı belki katılırdım. Bir tane PDR derneği var mesela siyasete, mezhebe göre ayrılmıyor. Sendikalar öyle değil siyasete göre ayrışıyor o yüzden de katılmak istemiyorum.(Gönül)

Aslında eşyanın tabiatına aykırı olan bu durumun savunulmasının çeşitli nedenlerinden bahsedilebilir. Bunlardan birisi Türkiye'de sendikacılığın tarihsel gelişimiyle yakından ilişkilidir. Sendikacılık ve sendikal faaliyetin geçmişte olduğu gibi komünist olmakla birlikte anılması ve komünist olmanın da "çok kötü bir şey" olarak akıllara kazınması sendikal faaliyetlere mesafeli yaklaşılmasında önemli bir nedendir. İşçi sendikalarının yasal bir statüye kavuştuğu 1950'li yıllarda sendikaların siyaset dışı hareket etmesi çerçevesinde partiler üstü davranması ve her defasında komünist olmadıklarını ispatlama girişimleri böyle bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir (Çelik, 2010, 129). Bu dönemlerde kurulan öğretmen derneklerinin tamamının öncelikle kendilerini "siyaset dışı" tanımladıkları görülmektedir. 1970'li yıllarda toplumun önemli bir kesiminin siyasi kamplara ayrılması, yalnızca farklı öğretmen dernekleri arasında değil, aynı örgüt içinde bile siyasi farklılaşmalar dolayısıyla çatışmalar yaşanması ve öğretmen örgütlerinin parti çıkarları temelinde büyük oranda araçsallaşması da sendikaların siyaset dışında tanımlanması gerektiğine ilişkin argümanların gerekçelerinden bir diğerini oluşturmaktadır. Gamze'nin "sendika gerçekten öğretmenlerin hakkını savunacaksa mesela, evet. Öğretmenlerin

yasal süreçlerini takip edecekse, hükümetle devletle bununla ilgili görüşmeler yapacaksa evet. Bunun yanında önceliği siyaset olacaksa hayır. Sendika kavramında bunun olmaması gerektiğini düşünüyorum." sözlerinde de görüldüğü gibi, her ne kadar siyaset olmamasına ilişkin bir söylem geliştirilse de, sendikanın siyaset dışında tanımlanması imkânsız bir durumdur ve aslında itiraz edilen sendikaların araçsallaştırılması ve işlevsizleşmesidir. Pek çok öğretmen bu konuyu daha açık bir biçimde dile getirmiş bir araya gelme ve birlikte hareket etmeyi siyasetle ilişkili tanımlamışlardır.

> İster istemez siyasi iradeyle ilişki olacak. Tutup da tek bir çatı altında toplamanız zor. Yeri geldiği zaman tek bir çatı olmalı. Adını sendikalar birliği koyun, ne koyarsanız koyun içinde hepsi olmalı, yeri geldiğinde bir araya gelmeli. Sonuçta Eğitimsen' li de olsa, Türk-Eğitim-Sen'li de olsan bunu oda söyleyebilmeli oda söyleyebilmeli: Düşüncede birleşmeyebilirler ama meslek söz konusu olduğunda öğretmenin hakkı yemek konusunda A diyorsa bu böyledir, B de bunu demeli, evet doğru diyor. (Güven)

> Her öğretmenin bir sendikal faaliyete girmesi gerekir. Ha siyasi olur olmaz. Görüşler farklı olabilir. Herkesin bir şeyle ilişkisi olmalı. Tek bir sendika da olabilir. Daha kuvvetli olması, hükümetlere sözünü tutturabilmesi için güçlü olabilir. Ücret konusunda olsun diğer hakları konusunda olsun hükümete söz geçirebilmek için, baskı yapabilmek için ideolojik görüş farklı da olsa tek sendika adı altında toplanması daha etkili olur diye düşünüyorum. (Doğan)

Sendikaların siyasete göre ayrışmasından ve bu nedenle oluşan önyargılardan dolayı öğretmenlerin bir araya gelmesinin zorlaştığını ifade eden Güney, bu konuda bir çaba gösterilemediğini şu sözlerle ifade etmiştir.

> Bu konuda bir mücadelemiz olmuyor. Biz sadece söylemekle kalıyoruz öğretmenler olarak. Eyleme geçirecek hiçbir şeyimiz yok, çünkü gücümüz yok, güçsüz olduğumuzu düşünüyorum. Bence bizim ülkemizdeki sendika anlayışımızın değişmesi lazım. Örneğin bir fırıncıda çalışıyorsunuz patronunuz var, örneğin siz ekmekleri fırına atan bir kürekçi ben hamuru yoğuran işçiyim. Ama ikimiz de maaş noktasında, ekonomik anlamda ortağız. Ama siz belki farklı bakıyor olabilirsiniz be de farklı düşünebilirim. Ama sizde ben de ekmek yapıyoruz. O yüzden patronla olan ilişkimizde ortak çalışmamız lazım. Biz bunu yapmıyoruz. Daha doğrusu bize bunu yaptırmıyorlar. A, B,C sendikası var. Bunlardan birini seçiyorsunuz ama bu sendikalardan biri diyor ki o bizden değil diyor. Sizin mücadelenizin esasen götürecek ve diğerlerini de o şemsiye altına alıp o mücadeleyi sürdürecek bir görüş yok.(Güney)

Emek ve sermaye arasındaki ilişkiyi tarif eden ve bu anlamda öğretmenlerin işçiler olarak çıkarlarının ortak olduğunu ortaya koyan bu yaklaşımın, tabanda yer alan öğretmenler tarafından da paylaşıldığı ve çeşitli biçimlerde dile getirildiği görülmektedir.

> Mutlaka bizim isteğimizin güçlü bir sendikası olması lazım. Farklı düşüncede insanlar bir araya gelebilir. Merkezde tek bir amaçla bir araya gelinmeli. Amaç imkânları iyileştirme, öğretmeni her yerde sağlıklı donanımlı, güçlü, kendine ve devletine güvenen kişilikler olmalı. Maddi anlamda da hak ettiğini almalı ki, insan yetiştiriyor ve

> sağlıklı nesiller yetiştirmek için bunlar olmalı. Eğer devlet bizim hakkımızı vermiyorsa biz güçlü olmalıyız ki bu hakkı alalım.(Eylül)

> Valla bence üç sendikada birleşmeliydi. Çünkü bu bizim hepimizin sosyal haklarını da, maddi olarak maaş anlamında da beraber hareket etmeliydik. Çünkü bütün öğretmenlerin sağının da solunun da isteği buydu, öğretmen içindi, haklarımızı ortak almalıydık. O farklı siyaset güttü, bu farklı siyaset güttü. Bu ben daha iyiyim dedi, beriki hükümete yakınım ses çıkarmayayım dedi, öteki hükümetin karşısındayım taş sopa kullanayım dedi, öteki de ben güçlüyüm dedi. O nedenle de hiçbir şey yapılamadı, olan öğretmene oldu. Birlik beraberlik olmadığı için oldu. En büyük haksızlık da öğretmene oldu. (Fazilet)

Ancak Güney'in de vurguladığı gibi sendikalar dolayımında ortaya çıkan öğretmenler arasındaki yapay çatışmalar öğretmenlerin dönüşüm sürecine karşı durmalarının, sınıf çıkarlarını savunmalarının ve somut eyleyişlere yönelmelerinin önünde engeller oluşturmaktadır.

Geçmiş dönemlerde öğretmen örgütleri içinde yer almış deneyimli bir öğretmen, örgütlerin siyasi yaklaşımları ekseninde bu kadar keskin bir biçimde ayrışmalarını öğretmenlerin de içinde yer aldığı işçi sınıfını temsil edecek bir siyasal partinin olmamasına bağlamaktadır.

> Sınıf temeline dayalı bir parti olmadığı için herkes kendisini sendikalar içerisinde var etmeye çalışıyor. KESK öyle, eğitimsen öyle, kamu sen öyle, Memur-sen öyle, dinci. O zaman ne oluyor. (…) Siyasal düşünce egemen olmamalı, siyaset elbette olacak, eğitim filan bunun için, bu ortaktır. O dönem TÖS, TÖB-DER eğitim sistemini, toplumsal sistemi gündeme getirirdi. Ama yine de siyasi düşünceler egemen olmaya çalışıyordu. Çünkü siyasi parti yok. Sağda bir sürü parti var ama solda TİP vardı onu da kapattılar, mecburen buraya geliyor. Burada görülmeye çalışıyor.(Arif)

Özellikle sendika içinde siyasi yaklaşımlar temelinde yaşanan ayrışmalar ve sendikanın araçsallaşmasının nedenini ortaya koyan bu yaklaşım önemli olmakla birlikte, asıl nedenin öğretmenlerin siyaset yapmalarının, siyasi partilerle ilişkilerinin yasaklanması olduğunu söylemek mümkündür.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç ve önerileri yer almaktadır.

Sonuç

Eğitimde ve öğretmenlikte yaşanan dönüşümün yalnızca yapısal değişimlere odaklanarak anlaşılamayacağı, bu nedenle eğitim sürecinin temel aktörleri olan öğretmenlerin yaşam öykülerine, çalışma koşullarına, emek süreçlerine, örgütlülüklerine, eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamlara dair anlatılarının da analize dâhil edilmesi gerektiği savına dayanan bu araştırma ile Türkiye'de öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm süreci anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Marx'ın *Louis Bonaparte'ın 18. Brumaire*'i adlı eserinde ifade ettiği "insanlar kendi tarihlerini kendileri yaparlar, ama kendi keyiflerine göre, kendi seçtikleri koşullar içinde yapmazlar…" sözünü dikkate alarak yapısal ve öznel olan arasında bir köprü kurulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda farklı tarihsel dönemlerde görev yapmış öğretmenlerin deneyimlerine dair bulgu ve yorumlara dayanarak çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri ve anlatıları öğretmenliğin daha çok alt-sosyoekonomik koşullara sahip olanlar tarafından tercih edildiğini ortaya koymuştur. Öğretmenliğin tercih edilme nedenleri tarihsel dönemlere göre kimi farklılıklar gösterse de, "garantili bir iş" olarak görülmesi ve öğretmen yetiştiren programların "kısa yoldan meslek kazandırması" sayılan nedenler arasında öne çıkmaktadır. 1950'li yıllarda öğretmenlik, eğitimle ulaşılabilen diğer mesleklerle karşılaştırıldığında başka bir seçeneği olmayanların yöneldiği bir meslek olarak tarif edilmiştir. 1970'li yıllar sonrasında eğitimdeki kitleselleşmeye paralel fırsatlar artmış, ancak öğretmenlik yine "ekonomik koşullar" dolayısıyla gelecekte "iş garantisi" sağlaması ve kolay ulaşılabilir olması nedeniyle alt-sosyoekonomik kesimlerin yöneldiği bir iş olmaya devam etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam öyküleri ve görev yaptıkları döneme ilişkin anlatıları zamanla yaşam koşullarında çeşitli değişimler olduğunu ortaya koymakla birlikte yaşadıkları ekonomik sıkıntı ve zorlukların geçmişten günümüze devam ettiğini göstermektedir.

Bu araştırmaya dayanarak, 1950'li yıllardan günümüze Türkiye'de öğretmenin emek sürecinde önemli değişimlerin yaşandığı söylenebilir. 1950'li yıllarda rol ve işlevi daha çok ulus devlet yapılanmasına uygun modern toplumun bireylerinin yetiştirilmesi ekseninde şekillenen öğretmenin emek süreci, özellikle köylerde, çok daha geniş bir çerçevede belirlenmekte ve bir öğretmen olarak faaliyetleri yalnızca okul içi ile sınırlı kalmamaktadır. Öğretmenler hem okul içi hem de okul dışında çocukların eğitiminden okulun temizlenmesine, okuldaki üretim araçlarının üretiminden köyde toplumsal yaşamın, tarım ve hayvancılığın geliştirilmesine kadar bir dizi faaliyet gerçekleştirmektedir. Çünkü Türkiye gibi geç kapitalistleşen toplumlarda, daha önce kapitalistleşmiş ülkelerle girilen eşitsiz ilişki dolayısıyla modernleşme ve eğitim arasında daha sıkı bir ilişki kurulurken, öğretmenler toplumsal değişim sürecinin önemli aktörleri olarak görülmüştür. İlerleyen yıllarda artan sanayileşmeyle birlikte ihtiyaç duyulan nitelikli emek gücünün yetiştirilebilmesi amacıyla eğitim giderek kitleselleşirken, bu eksende öğretmenlerin yerine getirdiği rol ve işlevler de dönüşmeye başlamıştır. Öğretmenin modern topluma uygun vatandaşların yetiştirilmesi ekseninde biçimlenen rolü devam etmekle birlikte, sermayenin ihtiyaç duyduğu nitelikte emek gücü yetiştirme işlevi daha baskın olmaya başlamıştır. Dolayısıyla değişen kapitalist toplumsal ilişkilerle birlikte eğitime ve öğretmenlere yüklenen işlev değişimine paralel olarak öğretmenin emek sürecinin çerçevesi giderek daralmış ve büyük oranda okul içi ile sınırlanmıştır. Ancak Türkiye'de öğretmenin emek sürecinde asıl büyük değişimin özellikle 1990'lı yılların sonu ve 2000'li yıllarda "eğitimin kalitesini artırmak" gerekçesiyle pek çok alanda yürütülen reformlarla gerçekleşmeye başladığı ve eğitim hizmetlerindeki metalaşmaya paralel hız kazandığı vurgulanmalıdır. Kapitalist sanayileşmenin ilerleyen dönemlerinde artı değer üretiminde göreli artı değer yaratma biçiminin egemen olmasıyla birlikte küresel düzeyde yaşanan rekabette öne çıkmayı sağlayacak ulusal beşeri sermayenin yaratılabilmesine ilişkin çaba eğitim alanında önemli dönüşümleri beraberinde getirmekte, bu süreçte öğretmenlerin rol ve işlevlerinde de önemli değişimler yaşanmaktadır. 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 kalmakta ve değişim değerinin egemenliğinde beşeri sermaye formuna dönüşmektedir. 1950'li yıllardan beri görev yapmış ve yapmakta olan öğretmenlerin anlatıları, Türkiye'de müfredat ve uygulamalarında, planlamada, yönetim süreçlerinde

ve daha genel olarak eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında yaşanan değişimlerle birlikte okuldaki emek sürecinin, öğretmenler ve diğer okul bileşenleri arasındaki ilişkilerin, okul ve çevresinde gelişen pratiklerin yıllar içinde değişim geçirdiğini, öğretmenlerin emek süreci üzerindeki hâkimiyetlerinin giderek azaldığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeni rol ve işlevleri yerine getirmeleri için pek çok denetim mekanizmasına tabi oldukları söylenebilir. Bu araştırma, Türkiye'de öğretmenlerin farklı tarihsel dönemlerde çeşitli biçimlerde denetim altında tutulduklarını, metalaşma sürecine ve denetimin değişen doğasına bağlı olarak emek süreçlerinin önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymuştur. Cumhuriyetin kuruluşundan beri müfredatın merkezî olarak hazırlanması öğretmenleri karar alma sürecinin dışında bırakırken, üzerlerinde önemli bir denetim mekanizması oluşturmaktadır. Ancak, değişim değerinin egemenliğini henüz ilan edemediği yıllarda köylerde tek başlarına ya da diğer birkaç öğretmenle birlikte çalışan, emek süreçleri üzerinde daha fazla söz sahibi olan öğretmenler kimi konularda takdir yetkilerini kullanabilmekte ve eğitim hizmetlerinin üretiminin planlanmasında kısmen rol oynayabilmektedir. Bu anlamda, bu dönemlerde, öğretmen emeğinin biçimsel boyunduruk altında olduğu söylenebilir.

Öğretmenin emek süreci üzerindeki göreli denetimini sürdürebilmesinin temel mekanizmalarından biri 2000'li yıllara kadar planlama faaliyetlerine kısmen de olsa katılabilmeleridir. Her ne kadar müfredat merkezi olarak hazırlansa da deneyimli öğretmenlerin önem verdiği planlama süreci, öğretmenin yaptığı işi tasarlamasına, üzerinde düşünmesine olanak sağlamaktadır. Sermaye birikim sürecinde yaşanan değişimle birlikte üretimde ihtiyaç duyulan emek gücünün niteliklerinin değişmesi eğitim programlarında köklü bir değişimi beraberinde getirmiştir. Standart müfredat dolayısıyla ne öğreteceğine karar verme yetisi olmayan öğretmenin değişen müfredata uygun kılavuz kitaplar hazırlanmasıyla nasıl öğreteceği de belirlenmeye başlamış, öğretmenin emek süreci üzerindeki göreli hâkimiyeti büyük oranda ortadan kalkmıştır. Mesleğe, planlamanın bir zorunluluk olmaktan çıkarılmasından sonra başlayan öğretmenlerin planlamaya ilişkin bilgi sahibi olmadıkları, aldıkları eğitim dolayısıyla da adeta yeni sürecin içine doğdukları anlatılardan anlaşılmaktadır. Dolayısıyla yeni dönemin öğretmenleri planlamayı nasıl yapacaklarını bilmemekte ve giderek tasarlama sürecinin dışına çıkarılarak vasıfsızlaş(tırıl)maktadır. Öğretmenlerin

kılavuz kitaplarda kendilerinden beklenen rol ve davranışları sergilemeye karşı bazen koşullar dolayısıyla bazen de bilinçli olarak direnç gösterdikleri, bazı beklentileri karşılamadıkları görülmüştür. Öğretmenler, müfredatta ya da kılavuz kitaplarda tanımlı durumlara uymak istemediklerinde bunu, kurallara doğrudan karşı durmak yerine çeşitli stratejiler geliştirerek yerine getirmektedir.

Kılavuz kitapların yanısıra öğretmen emeği üzerinde teknik denetim kurulmasına olanak tanıyan, dolayısıyla öğretmenlerin kendi emek süreçleri üzerindeki göreli denetimlerini kaybetmelerine yol açan bir diğer mekanizma bilişim teknolojilerinin hem derslerin planlanması sürecinde hem de derslerde öğretmenlerin vasıfsızlaşmasına yol açacak biçimde kullanımıdır. Sınıf içinde öğretmenlerin söylem ve etkinliklerini standart hale getiren bilişim teknolojilerinin program desteğiyle kullanımı öğretmenleri sınırlandırırken, aynı zamanda yeni beceriler geliştirmesini gerektirmektedir. Böylece öğretmenler kendi öznel deneyimlerini derslere katamamakta ve dersin planlama sürecinin dışında kalmaktadır.

Öğretmen emeğinin dönüşümünde çeşitli faktörler etkili olmakla birlikte, eğitimin ve bilginin metalaşması ve bu sürecin bir doğurgusu olan merkezi sınavlar önemli bir rol oynamaktadır. Bir yandan girişimci ve rekabetçi kültürün yaygınlaşmasında işlev gören merkezi sınavlar, diğer yandan öğretmenlerin performanslarının ölçülebilmesine olanak tanıyarak daha fazla ve daha sıkı denetim altına alınmalarını mümkün kılmaktadır. Sınavların daha iyi öğretim kurumlarına geçiş için önemli bir mekanizma olarak işlemeye başlaması, öğrencilerin ve dolayısıyla velilerinin öğretmenlerden beklentilerini farklılaştırmış, öğrencinin çok yönlü gelişmesini sağlayacak bir eğitimden daha çok "sınav kazandıran eğitim", "meta bilgi" öne çıkmıştır. Sınavlara hazırlık amacıyla özel ders, kurs ve dershane piyasasının oluşması öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkileri de dönüşüme uğratmıştır. Merkezi sınavların öğretmenler, sınıflar ve okullar arasında bir rekabet ortamı yarattığı, sınavlarla öğrenci başarılarının karşılaştırılabilir olmasının öğretmenler ve sınıflar arasında bir tür "lig tablosu" oluşturmasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu işleyiş öğretmenlerin performanslarının sınav başarıları ekseninde tanımlanmasına yol açarken, okulda hizmetin üretim koşullarını büyük ölçüde dönüştürmektedir. Okulların ve öğretmenlerin sınav performansları açısından ölçülebilir ve karşılaştırılabilir olmaları öğretmenler üzerindeki baskıyı artırırken daha

fazla denetim altına alınmalarının koşullarını yaratmakta ve öğretmenler arasındaki dayanışma ilişkilerini büyük oranda yıkmaktadır.

1980'li yıllara kadar öğretmenlerin emek süreçleri üzerinde ve eğitimin nasıl yapılacağı konusunda daha fazla inisiyatif sahibi olduğu söylenebilir. Öğretmenler sahip oldukları yetki, bilgi ve donanım dolayısıyla görece daha güçlü bir konumda bulunmakta ve bulundukları çevrede alacakları kararlara güvenilmektedir. Ancak, araştırmada, bu güvenin zamanla azaldığı, giderek artan bir biçimde öğrenci velilerinin okulun işleyiş sürecine müdahil oldukları ve öğretmenler üzerinde önemli bir denetim ve baskı kurdukları ortaya çıkmıştır. Nitelikli emek gücüne duyulan ihtiyaç dolayısıyla iyi bir meslek ve toplumsal konum edinebilme sürecinde eğitimin artan önemine paralel çocuğunun daha iyi bir geleceğe sahip olabilmesi için alacağı eğitimi yönlendirmek isteyen velilerin okul ve öğretmen üzerinde uyguladığı baskı ve kurduğu denetim giderek artmıştır. Velilerin, okulun işleyişinde etkili olabilmesinin en önemli nedenlerinden biri, artık büyük oranda okulların finansmanına bir biçimde "katılmalarıdır". Eğitimdeki ticarileşmeye bağlı olarak müşteriye dönüşen velilerin okulun işleyişinde rol oynaması okuldaki eğitim sürecine daha fazla müdahale etmelerine neden olurken, piyasa işleyişi ekseninde öğretmenin bu sürecin bazı öğelerinin kontrolünü de müşteriye dönüşen velilere kaptırdığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Geçmişten günümüze merkezi örgütlenme dolayısıyla okul yönetim süreçlerinde temel niteliklerin korunduğu, ancak eğitim hizmetlerindeki metalaşma sürecine bağlı olarak çeşitli değişimlerin yaşandığı söylenebilir. Günümüz okul yönetim anlayışıyla karşılaştırıldığında geçmiş dönemlerde doğrudan denetlemenin, gözetlemenin, kapıda beklemenin, sözle ya da yazılı olarak uyarmanın daha yoğun olarak yaşandığını görüyoruz. Günümüzde ise bu anlayış yerini yavaş yavaş performans değerlendirme ve TKY gibi rızanın daha fazla öne çıktığı uygulamalara bırakmaktadır. "Katılımcılığı" öne çıkaran politika ve uygulamalarla öğretmenlerin okullarda daha fazla etkili olabileceği ve böylece eğitimin kalitesinin artırılabileceği söylemi, yaşadıkları olumsuzluklar nedeniyle arayış içinde olan öğretmenlerin TKY çalışmalarını benimsemelerine ve yaşanan değişim sürecine olumlu anlamlar yüklemelerine neden olmaktadır. Ancak, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulda yapacağı iş ve eylemlerin Bakanlık tarafından belirlenmesi dolayısıyla okul bileşenlerinin okuldaki emek sürecinin örgütlenmesinde önemli bir belirleyiciliğinden

söz etmek zordur. Araştırmada ortaya çıktığı gibi, okuldaki işleyiş sürecinde merkez örgütünde alınan kararların genellikle yöneticiler tarafından uygulanması ve öğretmenlerin de bu kararlara uymaları beklenmektedir. Bu nedenle hem okuldaki çeşitli komisyonların oluşturulmasının hem de bu komisyonların işleyişinin sembolik olduğu kanısı öğretmenler arasında yaygındır. Dolayısıyla TKY ekseninde daha demokratik bir yönetim sürecinin oluştuğu iddia edilse de, araştırmada bu iddianın pek gerçeklik kazanmadığı, TKY ile bir illüzyon yaratıldığı sonucuna ulaşılmıştır. TKY çalışmalarına gönüllü katılım çok fazla gerçekleşmezken, uygulamalar daha çok resmi prosedürlerin yerine getirilmesi çerçevesinde kâğıt üzerinde işlemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımlarının okuldan okula farklılıklar gösterdiğini, okul yönetiminin tutumunun, öğretmenlerin örgütlülük düzeyinin bu süreçte etkili olduğunu vurgulamak gerekir.

Eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında önemli değişimler yaratacak ve kapitalist mantık içinde yeniden biçimlenmesini sağlayacak uygulamalardan bir diğeri öğretmenlerin performanslarının ölçülmesidir. Aslında merkezi sınavlar dolayımında alttan alta işleyen "performans değerlendirme" sistemi resmi olarak henüz uygulamaya geçirilmemiştir. Öğretmenlerin pilot uygulamalar sonrası uygulamaya geçirilmesi düşünülen "performans değerlendirme" hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı, okullarda ya da medyada tartışıldığı kadarıyla takip edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanısıra, öğretmenler arasındaki farklılaşmayı artıran ve çalışma koşullarını büyük oranda dönüştüren öğretmenlerin esnek ve güvencesiz istihdamı 2000'li yıllarla birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır. Metalaşma sürecinin en temel göstergelerinden olan "ücretli öğretmenlik" uygulaması öğretmenlikte köklü bir dönüşümü işaret ederken, okulda pek çok olumsuzluğun yaşanmasına neden olmaktadır. Hem okul yöneticileri hem de diğer kadrolu öğretmenler güvencesiz çalışma koşullarına sahip ücretli öğretmenler üzerinde denetim kurabilmekte ve baskı uygulayabilmektedir.

Öğretmenlerin emek sürecini belirleyen pek çok denetim mekanizması olmasına ve özellikle son dönemlerde ne yapacaklarının, ne soracaklarının bile kılavuz kitaplarla belirlenmesine rağmen, öğretmenlerin sınıfta kendilerini "özerk" hissettiklerine ilişkin söylemleri dikkat çekicidir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının önemli nedenlerinden biri, araştırmada ortaya çıktığı gibi, doğrudan gözetlenemeyen

sınıflarda öğretmenlerin kendilerinden beklenenlere karşı çeşitli biçimde direnmeleri ve yine kendilerinin benimsediği ve geliştirdiği pedagojik yaklaşıma uygun bir eğitim yürütmeye çalışmalarından kaynaklanmaktadır. Günümüzde artan merkezi sınavlar, okul, sınıf ve öğretmenler arasındaki rekabeti artırırken ve buna hazırlık amacıyla yapılan ders ve hazırlıkları standartlaştırırken; il, ilçe, okul ve zümre düzeyinde yapılan karşılaştırmalı sınavlar ise öğretmenlerin sınav sorularını ortaklaştırmalarını bir zorunluluk haline getirmekte ve bu süreçlerdeki "bireysel özerklik"lerini sınırlandırmaktadır. İş güvencesi ise, öğretmenin diğer baskı ve denetim mekanizmaları karşısında güçlü kalabilmesine imkân vermekte, her hangi bir durum karşısında kendilerini savunabilmelerine olanak tanımaktadır.

Eğitim hizmetlerindeki ticarileşme ve metalaşma süreci öğretmenliğin giderek daha yoğun bir iş olmasına neden olurken, öğretmenler arası ilişkileri dönüştürmekte, yabancılaşmayı artırmaktadır. Geçmiş yıllarda da öğretmenliğin yoğun bir iş olduğu araştırma bulgularına dayanarak ifade edilebilir. Ancak, geçmişte öğretmenlerin göreli olarak emek süreci üzerinde hâkimiyetini de ifade eden ve kendilerinin uzun dönemli planlamaları çerçevesinde bir yoğunluktan bahsedilebilirken, günümüzde öğretmenlerin işlerinde yaşanan yoğunlaşmanın değişim değerinin egemenliğine bağlı olarak sınavlar, rekabet, toplantılar, ölçmeyi ve standartlaştırmayı kolaylaştıracak teknik ve standart işler dolayısıyla gerçekleştiği görülmektedir.

Araştırma, 1980 öncesi göreve başlayan öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde genellikle dayanışmanın, işbirliğinin öne çıktığını göstermekte, aralarında oluşan rekabetin ise "yıkıcı" olmadığını ortaya koymaktadır. Yıllar içerisinde soyut emeğin egemenliği arttıkça öğretmen emeğinde köklü bir dönüşüm yaşanmakta ve öğretmenler arası rekabet, bilgi saklama vb. ilişkiler yaygınlaşmaktadır. Daha önce öğretmenin mesleki faaliyetlerinin yanı sıra koordinasyon gibi kimi idari görevleri de üstlenmesi anlamına gelen okul yöneticiliğinin giderek bir kariyer mesleği gibi algılanmaya başlandığı, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki mesafenin açıldığı bulgulardan anlaşılmaktadır. Okulda yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkide en büyük farklılaşmanın istihdam biçimi dolayısıyla yaşandığı, okul yöneticileri ve ücretli öğretmenler arasında kurulan ilişkinin temel niteliklerinin işveren ve işçi ilişkisine dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenin, emek sürecinde yaşanan dönüşüme paralel olarak eğitime ve öğretmenliğe yüklediği anlam da dönüşmektedir. Öğretmenler, genel anlamda, toplumu merkeze alan değerlendirmelerinde eğitimin, öğretmenin ve öğretmenliğin toplumsal gelişme, modernleşme ve kalkınma sürecindeki rolüne dikkat çekerken, bireyi merkeze alan değerlendirmelerinde ise "meslek kazandırma"nın yanı sıra yetiştirilmek istenen vatandaş tipolojisine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin gerçekliğe bakışında sermayenin ve dolayısıyla iktidarın yaklaşımının egemen olduğu ve mesleki anlamda bu yaklaşımla uyumlu bir ideolojik konumlanışta bulunduğu söylenebilir. 1970'li yıllara kadar bu konumlanış daha çok toplumsal işlev öne çıkarılarak "toplumsal sorumluluk" ekseninde inşa edilirken, bu yıllardan itibaren toplumsal işlev, öğrencilerin "iyi" bir şekilde yetiştirilmesiyle ilişkilendirilmiş ve bununla ilişkili olarak eğitimin bireysel işlevi de vurgulanmaya başlamıştır. Günümüzde yapılan iş aynı olsa bile, eğitim hizmetlerindeki metalaşma ve ticarileşmeye bağlı olarak işin toplumsal amacı ve yapılan işe yüklenen anlam önemli bir değişim geçirmektedir. Bununla birlikte, öğretmenliğe yüklenen anlamın büyük oranda resmi amaçlarla ilişkili olarak inşa edilse bile, öğretmen tarafından değişime uğratıldığı, öğretmenin toplumsal kökeninin, toplumu ve eğitimi kavrayışının, politik yaklaşımının eğitime ve öğretmenliğe yüklediği anlamı büyük ölçüde şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenliğin daha eşitlikçi bir toplum yaratılmasında rol oynayabileceği, bunun da ancak bunu hayata geçirebilecek öğrenciler yetiştirmekle mümkün olabileceği anlatılarda vurgulanmıştır. Öğrenciyle kurduğu ilişki çerçevesinde öğretmenliği tanımlamaya çalışan öğretmenlerin önemli bir kısmı, özneler arası bir ilişki olarak karşıdaki insanın gelişiminde rol almanın, onun kendisini geliştirmesine, dünyayı tanımasına yardımcı olmanın öğretmenliğin en büyük anlamı olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenliğe yüklenen anlamın ve öğretmen kimliğinin şekillenmesinde yetiştirme süreci önemli bir rol oynamaktadır. 1970'li yıllara kadar öğrencilerin özellikle küçük yaşlarda mesleğe yönlendirilmesi, meslek içinde ve meslekle ilişkili olarak büyümesi meslek etrafında bir kimlik oluşturulmalarında, mesleki ve toplumsal kimliklerinin iç içe geçmesinde önemli bir rol oynamıştır. 1975 sonrası yıllarda öğretmen yetiştirme sisteminin yavaş yavaş bu kimliği kazandırma işlevini kaybettiği sonucuna ulaşılmıştır. İhtiyaç duyulan emek gücü niteliklerine bağlı olarak öğretmenden beklenen niteliklerin değişmesi, öğretmen yetiştirme sisteminde de

köklü düzenlemelerin yapılmasına yol açmıştır. 1997 yılında eğitim fakültelerinde yapılan düzenlemelerle öğretmen yetiştirme, mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılacağı teknik bir süreç olarak yapılandırılmıştır. Araştırmada yeniden yapılandırma sürecinin meyvelerini verdiği sonucu ortaya çıkmıştır. 2000 yılı sonrası fakültelerden mezun olan öğretmenler öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin anlatılarında, çoğu kez, alan bilgisine ek olarak öğretmenlerin sınıfı nasıl yöneteceği, yöntem ve tekniklere ilişkin detaylar üzerinde durmuşlardır. Görüşmelerde öğretmenlik vasfının ve temel değerlerin yetiştirilme süreciyle mi yoksa meslek içinde mi inşa edildiğine ilişkin bir tartışma ortaya çıkmıştır. Son dönemlerde göreve başlayan öğretmenlerin bu tartışmayı daha çok öğretmenlikle ilgili teknik becerilerin kazandırılmasıyla ilişkili olarak ele aldığı, ilk dönem öğretmenlerin ise "öğretmenlik ruhu" ve coşkusuyla ilişkili tartıştıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik yalnızca mesleki bilgi ve teknik becerilerle ilişkilendirilen bir meslek olmaya başlamıştır.

Araştırma, toplumda patriyarkal ideolojiye bağlı olarak egemen olan toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili kalıp yargıların öğretmenler tarafından da genellikle benimsendiğini ortaya koymuştur. Öğretmenlik hem "duygusallık", "sabır" gibi "kadın doğası"yla ilişkilendirilen özellikleri öne çıkarılarak tanımlanmakta hem de "kadınlara uygun bir meslek" olduğu gerekçesiyle "tercih" edilmekte ya da aileler tarafından tercih ettirilmektedir.

Farklı dönemlerde görev yapmış öğretmenlerin anlatılarında daha önceki dönemlerde öğretmenliğe daha fazla değer verildiğine ilişkin bir vurgu dikkat çekmektedir. Öğretmenler, mesleğin saygınlığını devletin öğretmeni desteklemesiyle ilişkili görmektedir. Öğretmenliğin genellikle alt toplumsal kesimlerin yöneldiği bir meslek olması ve ekonomik koşullarının çok iyi olmaması toplumda statüsünün çok yüksek olmamasının nedenleri arasında sıralanabilir. Bilgiye ulaşmanın zor olduğu yıllarda, aldıkları eğitim dolayısıyla belirli konularda ve özellikle mesleki anlamda bilgi sahibi olan öğretmenin, bu bilgi dolayısıyla bulunduğu yörede, özellikle köylerde epistemolojik otorite oluşturduğu ve oluşan otorite dolayısıyla da belirli bir saygı gördüğü anlaşılmaktadır. Eğitimin ve bilginin metalaşma sürecinde emek süreci üzerindeki göreli hâkimiyetini kaybeden, teknolojideki gelişmeler ve sıkı denetleme sonucu vasıfsızlaşan öğretmenler de diğer emek biçimleri gibi değersizleşmektedir.

Araştırmada, eğitimi sınıfsal, etnik, dinsel bir takım belirlenimlerden temizleme, "tarafsız" kılma söyleminden hareketle eğitimin politik olmaması gerektiği savı öne çıkmıştır. Çünkü ancak bu yolla eğitimin ve dolayısıyla öğretmenlerin modernleşmenin ve kalkınmanın sağlanmasında rol oynayabileceği ifade edilmektedir. Böylece öğretmenin kendi kimlik aidiyetini ve varoluşunu sorunsallaştırmadan, belirlenmiş bir takım politikaları uygulaması toplum yararına görülmektedir. İktidarın çıkarıyla uyumlu bir şekilde eğitimin politikadan arındırılması gerektiğine ilişkin bu söylem, genellikle son dönem öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bunun pek çok nedeninden bahsetmek mümkünse de, politikanın korkulan bir şey olarak görülmesi ve dolayısıyla cezai yaptırımlarının olabileceği düşüncesi temel neden olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra politikanın oldukça dar anlamda kavranması, "siyasi görüşü olmak", "partili olmak" biçiminde yorumlanması eğitimin politik olmaması gerektiği, politikanın okul dışında yapılması gerektiğine ilişkin düşüncelerin gerekçeleri olmaktadır.

Günümüzde öğretmene bir takım toplumsal işlevler yüklense de ya da böyle bir söylem devam etse de araştırmada görüldüğü gibi, öğretmenlerin toplumsal statüsünün giderek zayıflaması, emek süreci üzerindeki göreli denetimlerini ve geleneksel vasıflarını kaybetmeleri bu işlevi yerine getirmelerine çok fazla imkân vermemektedir. Öğretmenin bu süreçte etkili olabilmesi, hedeflerinin devletin beklentileriyle uyumlu olmasına bağlıdır. Bununla birlikte, araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç, öğretmenlerin genel anlamda devlet ve toplum arasındaki bağlantı işlevini yerine getirirken ve bir anlamda devletin politikasını topluma taşırken, çoğu zaman bu aktarımı kendi deneyimleri doğrultusunda yerine getirmelerine ilişkindir. Dolayısıyla, öğrencilerin yetiştirilme sürecinde politik bir rol oynayan öğretmenler, bilinçli olmadıklarında bile, bu sürece her zaman kendi değerlerinden bir şeyler katmaktadırlar.

Araştırmada, Türkiye'de öğretmenlerin hem çalışma ve ekonomik koşullarının düzenlenmesi hem de toplumsal konulara müdahil olabilmek için örgütlendikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler genellikle dernek çatısı altında örgütlenmişler, yasalar elverdiği ölçüde sendikalar kurmuşlardır. Ancak derneklerin de daha çok sendikalar gibi hareket ettiklerini belirtmek mümkündür. Sendika ve derneklerde örgütlü öğretmenlerin okuldaki emek sürecinin örgütlenmesi ve müfredat üzerine kolektif olarak herhangi bir çalışmaya girmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Hem dernekler hem

de sendikal örgütlenmeler siyasal yaklaşımlara göre ayrışmaktadır. Siyasal tutum alış, dernek ve sendikalara üye olma sürecinde diğer aidiyet biçimlerini öncelemektedir. Günümüzde öğretmenlerin örgütlendiği mevcut sendikaların üzerlerine düşen rolü oynayamadıkları düşüncesi öğretmenler arasında yaygındır. Öğretmenlerin sendikalara ilişkin değerlendirmelerinden devlette yaşanan iktidar değişikliğiyle birlikte egemen olan siyasal iktidarın, kendi politikalarıyla uyumlu sendikasını yarattığına ilişkin bir izlenim edinilmektedir. Hükümet karşıtı politikalar izleyen sendikaların ise öğretmenlerin haklarını almasını sağlayacak bir örgütlenme yaratamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu örgütlenmenin gerekliliğine dikkat çekmelerine rağmen, yarısının sendikalardan uzak durduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sendikalardan uzak durmasının çeşitli nedenlerinden bahsetmek mümkünse de, yaşanabilecek olumsuzluklardan duyulan korku ve sendikaların çeşitli siyasal grupların ya da çıkar gruplarının etkisi altında olması dolayısıyla öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulamayacağına olan inanç daha fazla öne çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin yaşadıkları vasıfsızlaşma ve değersizleşme süreciyle birlikte daha fazla sendikalara yönelmeye başladıkları ve örgütlerinin renginden bağımsız olarak benzer sorunları dile getirdikleri söylenebilir.

Kapitalist üretim biçiminde sermayenin genişleyerek yeniden üretilme zorunluluğu bir yandan sermaye için yeni değerlenme alanlarına ihtiyaç duyarken, diğer yandan yaratılan artı değerin artırılabilmesi için nitelikli emek gücü gerektirmektedir. “Nitelikli bilgi”yle donanımlı emek gücünün toplumsal yeniden üretimini sağlayacak eğitim sürecinin temel aktörleri olarak öğretmenlere sermaye birikim mantığına ayak uydurmaları hatta sürecin taşıyıcıları olmaları için çeşitli rol ve işlevler yüklenmektedir. Bu rol ve işlevleri yerine getirmeleri için sıkı bir kontrole tabi olan öğretmenlerin, eğitim hizmetlerindeki metalaşmaya paralel olarak emek süreçleri dönüşmektedir. Artan denetimle birlikte emek süreçleri üzerindeki göreli hâkimiyetleri her geçen gün azalan öğretmenlerin bir yandan işleri rutinleşmekte diğer yandan yeni beceriler edinmeleri gerekmekte, artı değerin çoğaltılmasına olanak sağlayacak biçimde emek maliyetlerinde kısıtlamalara gidilirken, öğretmenlik güvencesizlik temelinde yeniden inşa edilmektedir. Bu anlamda öğretmen emeği üzerindeki biçimsel boyunduruğun gerçek boyunduruğa dönüşmeye başladığı söylenebilir. Ancak öğretmenler bulundukları konum itibariyle mevcut ilişkileri

sorgulama ve dönüştürme potansiyeline de sahiptir. Eleştirel bir düşünme biçimi geliştirebilmenin; eğitime, öğrenme ve öğretmeye dair toplumsal ilişkileri dönüştürebilmenin ve soyut emeğin egemenliğine karşı yaklaşımlar geliştirebilmenin alanı olabilecek okullarda "dönüştürücü entelektüeller" olarak öğretmenler başta kendilerinin ve öğrencilerinin soyut emek dışında rotalar çizmelerine olanak tanıyacak stratejiler geliştirebilirler. Bu araştırma, öğretmenlerin yaşadıkları vasıfsızlaşma ve değersizleşme sürecine karşı pasif olmadıklarını, kimi zaman bireysel kimi zaman örgütlü direniş geliştirebildiklerini ortaya koymuştur. Ancak öğretmen emeğinin dönüşümüne de yol açan kapitalist işleyiş mantığına karşı durabilmek ve "sermayenin toplumsal evreni" dışında bir dünya yaratabilmek daha kararlı ve örgütlü bir mücadeleyi gerektirmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada öğretmen emeğinin dönüşümü, ekonomik, politik ve toplumsal yapıda yaşanan bütünsel dönüşümün bir parçası olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla öğretmen emeğindeki değersizleşmeye ve vasıfsızlaşmaya karşı çözüm önerileri de ancak bütünsel bir yaklaşım temelinde geliştirilebilir. Yalnızca öğretmen emeğinde yaşanan değersizleşme sorunu değil, eğitime dair diğer toplumsal sorunların bilgiyle ilişkili her türlü etkinliğin meta ilişkileri temelinde örgütlenmesine son verilmesiyle çözülebileceği bu çalışmanın temel saptamalarındandır. Bu saptama ise kaynağını eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ve bunu temel alan bir toplum tahayyülünden almaktadır.

Araştırmanın bulgularına dayanarak öğretmenleri güçlendirecek somut politika önerilerinden bahsetmek mümkündür. Bu önerilerden en temel olanı, yetiştirilmelerinden istihdam biçimlerine kadar öğretmenlerin güçlenmelerine ve eğitim sürecinin bütünü üzerinde söz ve yetki sahibi olabilmelerine olanak tanıyacak uzun soluklu bir çalışma ve mücadele programı hazırlanmasını gündeme almak ve geliştirmektir. Bu ise, öğretmenlerin gittikçe birbirleri ve diğer işçilerle ortaklaşan sorunlarını çözebilmelerine olanak tanıyacak örgütlerini yaratmaları, korumaları ve güçlendirmelerine bağlıdır. Temel hedefler ise şöyle sıralanabilir.

1- Eğitimin öznelerarası bir etkileşim süreci olduğundan hareketle eğitim alanındaki aktörlerin bu sürecin örgütlenmesine katılımını artıracak politikalar izlenmelidir.
2- Öğretmen yetiştirme politikaları öğretmenlerin "entelektüel" gelişimini güçlendirecek biçimde yeniden yapılandırılmalıdır.
3- Eğitim ortamını ve öğretmenler arası ilişkileri bozan, ataması yapılmayan öğretmenlere güvencesiz bir yaşam dayatan öğretmen istihdamında farklı statü uygulamalarına bir an önce son verilmelidir.
4- Öğretmenlerin birlikte müfredatı oluşturacak, tartışacak ve süreci değerlendirecek zaman ve mekâna kavuşmasının olanakları yaratılmalıdır.
5- Rekabeti temel alan ve öğretmen emeği üzerindeki denetimi artıran performans denetimi ve merkezi sınav uygulamalarına son verilmelidir.
6- Kârı ve verimliği değil, toplumsal faydayı artıracak ve özgürleşmeyi mümkün kılacak bir eğitim ortamı yaratılmalıdır.

Araştırma önerileri ise şunlardır.

1- Eğitimdeki emek sürecini analiz etmeye yönelik etnografik çalışmalar yapılabilir.
2- Türkiye'de öğretmen profilini ortaya çıkarmaya yönelik geniş kapsamlı araştırmalar gerçekleştirebilir.
3- Merkezi sınavların eğitim süreci ve bu sürecin aktörleri üzerinde yaratığı olumsuzlukları ele alan çalışmalar yapılabilir.
4- Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanılmasının yarattığı olumsuzluklar ve sunduğu imkânlar başlı başına bir araştırma konusu olabilir.
5- Ataması yapılmayan öğretmenlerin deneyimlerini güvencesizlik temelinde ele alan araştırmalar yapılabilir.
6- Eğitim emekçilerinin örgütlü olduğu sendikalar farklı boyutlarıyla araştırma konusu yapılabilir.

KAYNAKLAR

Ahmad, F. (2002). Modern Türkiye'nin Oluşumu (Çev. Y. Alagon). İstanbul: Kaynak Yayınları

Akkaya, Y. (2005). Sendikacılık, Kavram Sözlüğü (Editör. F. Başkaya). Ankara: Maki Basım Yayın

Aksoy, M. (1975). Devrimci Öğretmen Kıyımı ve Mücadelesi I-II. Ankara: Sevinç Matbaası

Akyüz, Y. (1970). Türkiye'de İlk Öğretmen Kuruluşları Hakkında Orijinal Bir Belge ile Unutulmuş Bir Kaynak. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3(1), 109-119.

Akyüz, Y. (2009). Türk Eğitim Tarihi (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akyüz, Y. (2012). Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940). Ankara: Pegem Akademi.

Althusser, L. (2006). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları

Altın, H. (2009). II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Altunya, N. (1998). Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi (1908-2008). Ankara: Ürün Yayınları.

Angus, D. L. (2001). Professionalism and the Public Good: A Brief History of Teacher Certification. Washington DC: Thomas B. Fordham Foundation

Ansal, H. (1996). Esnek Üretimde İşçiler ve Sendikalar. İstabul: Birleşik Metal-iş Sendikası Yayınları

Apple, M. W. (1982).Curriculum and The Labour Process. Social Text, 5, 108-125

Apple, M. W. (1985). Teaching and Women's Work: A Comparative Historical and İdeological Analysis. Teachers College Record, 86(3), 445-473.

Apple, M. W. (1986). Teachers and texts: A political economy of class and gender. London: Routledge and Kegan Paul.

Apple, M. W. (2006). Egitim ve İktidar (Çev. Ergin Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları

Arat, Z. F. (1998). Educating the Daughters of the Republic. In Z. F. Arat (Ed.), Deconstructing İmages of the "Turkish Women" (pp. 157-182), Newyork: St. Martin's Press

Arendt, H. (2004). İnsanlık Durumu (Çev. Bahadır Sina Şener). İstanbul: İletişim Yayınları

Arın, T. (1985). Kapitalist Düzenleme, Birikim Rejimi ve Kriz (I): Gelişmiş Kapitalizm. Onbirinci Tez, 1, 104-138.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling. London: Routledge and Kegan Paul.

Arslan, M (1999). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri. Milli Eğitim, 144.

Aydın, İ. (1999). Dünden Bugüne Öğretmenler (1065-2005). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları

Aydoğanoğlu, E. (2011). Fabrikada Emek Denetimi. İstanbul: Evrensel Basım Yayın

Aytaç, Ö. (2005). Modern Bürokratik Kurumlar ve Baskı Düzenleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (1), 249-278

Balcı, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem Akademi

Ball, S. J. (1994). Education Reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press.

Ball, S. J. (1998). Performativity and Fragmentation in postmodern schooling. In J. Carter (Eds.), Postmodernity and the Fragmentation of Welfare: A Contemporary Social Policy (pp. 187-203). London: Routledge.

Ball, S. J. ve Youdell, D. (2007). Hidden Privatization in Public Education, Preliminary Report, Education International 5th World Congress

Barber, B. (1996). Meslekler Sosyolojisinde Bazı Sorunlar. Z. Cirhinlioğlu (Ed.). Meslekler ve Sosyoloji (ss. 43-65). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Baykurt, F. (1969). Öğretmenin Uyandırma Görevi. El Kitabı, Yayın No: 1, Ankara: TÖS Yayınları

Belek, İ. (1997). Postkapitalist Paradigmalar. İstanbul: Sorun Yayınları

Bernauer, J. W. (2005). Foucault'nun Özgürlük Serüveni (Çev. İ. Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Billington, R. (1997). Felsefeyi Yaşamak (Çev: Abdullah Yılmaz). İstanbul: Metis Yayınları.

Bora, T., Bora, A., Erdoğan, N. Ve Üstün, İ. (2011). Boşuna mı Okuduk? İstanbul: İletişim Yayınları

Boratav, K. (1998). Türkiye İktisat Tarihi: 1908-1985 (6. Baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi

Bottery, M. (2000). Education, policy and ethics. London and Newyork: Continium

Bourdieu, P. (2006). Pratik Nedenler (Çev. Hülya Uğur Tanrıöver). İstanbul: Hil Yayınları

Bourdieu, P. & Passeron, C. (1996). Reproduction in Education and Culture. London: Sage

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2003). Düşünümsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar (Çev. N. Ökten), İstanbul: İletişim Yayınları

Bowles, S. (1977). Unequal education and the Reproduction of the Social Division of Labor. In J. Karabel ve A. H. Halsey (Eds.), Power and İdeology in Education (p. 137-153). USA: Oxford University Press.

Bowles, S. & Gintis H. (1976). Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books.

Braverman, H. (2008). Emek ve Tekelci Sermaye (Çev. Ç. Çidamlı). İstanbul: Kalkedon Yayınları

Brown, R. K. (1992). Understanding Industrial Organisations: Theoretical Perspectives in Industrial Sociology. London: Routledge

Burawoy, M. (1985) The Politics of Production, London: Verso

Bursalıoğlu, Z. (2010). Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama. Ankara: Pegem Akademi

Callinicos, A. & Harman, C. (2006). Neoliberalizm ve Sınıf (Çev. O. Akınhay). İstanbul: Salyangoz Yayınları

Carchedi, G. (1977). On the economic identification of social classes. London: Routledge and Kegan Paul.

Carnoy, M. (2001). Gramsci ve Devlet, (Çev. Mehmet Yetiş), Praksis, 3, 252-278

Carter, B. (1995). A Growing Divide: Marxist Class Analysis and the Labour Process. Capital and Class, 55, 33-72

Carter, B. (1997). The Restructuring of Teaching and the Restructuring of Class. British Journal of Sociology of Education, 18 (2), 201-215

Carter, B. & Stevenson, H. (2005). Teachers, class and the changing labour process. Paper presented at the 23rd Annual International Labour Process Conference, 21-23 March, University of Strathclyde, Glasgow.

Carter, B. & Stevenson, H. (2009). Teachers and the State: forming and re-forming partnership, Journal of Educational Administration and History, 41(4), 311–326

Carter, B. & Stevenson, H. (2012).Teachers, workforce remodelling and the challenge to labour process analysis. Work, Employment and Society, 26 (3), 481-496.

Carter, P. (1992). Becoming the 'New Women': The Equal Rights Campaigns of New York City School teachers, 1900–1920, In R. J. Altenbaugh (Eds), The Teachers' Voice (p. 12-24), London: Falmer Press

Childe, G. (2004). Kendini Yaratan İnsan (Çev. Filiz Ofluoğlu). İstanbul: Varlık Yayınları

Clarke, J., Gewirtz, S. & McLaughlin, E. (2000). Reinventing the Welfare State. John Clarke, Sharon Gewirtz ve Eugene McLaughlin (Editörler), New Managerialism, New Welfare? (pp. 1-27) London: Sage Publications.

Clarke, J. and Newman, J. (1997). The Managerial State. London: Sage.

Clarke, S. (2003). Devlet Tartışmaları I (Çev. İ. Yıldız). Praksis, 9 (Kış-Bahar), 379-410

Cleaver, H. (2008). Kapital'i Politik Olarak Okumak (Çev. Münevver Çelik). İstanbul: Otonom Yayıncılık

Clifford, G. J. (1989). Man/women/teacher: Gender, Family, and Career in American Educational History. In D. Warren (Eds.), American teachers: Histories of a profession at work (pp. 293-343). New York: Macmillan.

Craft, M. (1984). Education for diversity. In M. Craft (Eds.), Education and cultural pluralism (p. 5–26). London and Philadelphia: Falmer Press.

Cooper, B. S. (2000). An international pespective on teachers unions, In T. Loveless (Eds.), Conflicting Missions?: Teachers Unions and Educational Reform (pp. 240-280).Washinton: Brooking İnstitution Press.

Cortina, R. & San Roman S. (2006). Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminisation of a Profession. New York: Palgrave and Macmillan.

Connell, R. (1995). Transformative labour: theorizing the politics of teachers' work. In M. Ginsburg (Eds.), The Politics of Educator's Work and Lives (pp. 91–114). New York: Garland Publishing Inc.

Çelik, A. (2010). Vesayetten Siyasete Türkiye'de Sendikacılık (1946-1967). İstanbul: İletişim Yayınları

ÇSGB (2012). 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2012 Ağustos İstatistikleri Hakkında Tebliğ, T.C Resmi Gazete, 28380

Dale, R. (1982). Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions. In M. Apple (Eds.), Cultural and Economic Reproduction in Education. London: Routledge and Kegan Paul.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives, 8(1).

Dempster, N., Freakley, M. ve Parry, L. (2001). The ethical climate of public schooling under new public management, International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 4(1): 1-12

Densmore, K. (1987). Professionalism, proleterianization and teachers' work. In Popkewitz, T. (Eds.), Critical Studies in Teacher Education. London: Falmer Press.

Derber, C. (1983) Managing Professionals: Ideological Proletarianization and Post-Industrial Labor, Theory and Society, 12 (3): 309-341.

Desai, V. & Imrie, R. (1998). The new managerialism in local governance: North-South dimensions, Third World Quarterly, 19(4), 635-650

Dickson, D. (1992). Alternatif Teknoloji (Çev. N. Erdoğan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Dinerstein, A. C. & Neary, M. (2006). Buradan Ütopyaya: Emek Tartışmasına İlham Kaynağı Bulmak (Editörler. A.C. Dinerstein & M. Neary), Emek Tartışması. İstanbul: Otonom Yayıncılık.

DPT (1963). Kalkınma Planı, Birinci Beş Yıl, 1963-1967, Ankara.

DPT (1967). Kalkınma Planı, İkinci Beş Yıl, 1968-1972, Ankara.

DPT (1984). Kalkınma Planı, Üçüncü Beş Yıl, 1985-1989, Ankara.

DPT (1989). Kalkınma Planı, Altıncı Beş Yıl, 1990-1994, Ankara.

DPT (1995). Kalkınma Planı, Yedinci Beş Yıl, 1996-2000, Ankara.

DPT (2000). Kalkınma Planı, Sekizinci Beş Yıl, 2001-2005, Ankara.

DPT (2006). Kalkınma Planı, Dokuzuncu Beş Yıl, 2007-2013, Ankara.

Durkheim, E. (1986). Meslek Ahlakı (Çev. Mehmet Karasan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Easthope, C. ve Easthope, G. (2000). Intensification, Extension and Complexity of Teachers' Workload, British Journal of Sociology of Education, 21(1), 43-58

Edwards, R. (1979) Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century, Newyork: Basic Books

Edwards, R. (1991). Theory, history, and practice of education: Fin de siecleand a new beginning. McGill Journal of Education, 26(3), 237-266.

Eğitim-Bir-Sen (2004). Öğretmen Sorunları Araştırması. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Ehrenreich, B. ve Ehrenreich, J. (1996). Profesyonel-Yönetici Sınıf. Z. Cirhinlioğlu (Editör), Meslekler ve Sosyoloji (ss. 197-230). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Elson, D. (2005). Emek Değer Teorisi, Conatus Çeviri Dergisi, 4, Temmuz-Ekim, 7-45

Engels, F. (1997). İngiltere'de Emekçi Sınıfların Durumu (Çev. Y. Fincancı). Ankara: Sol Yayınları

Ercan, F. (1997). Tarihsel ve Toplumsal Bir Süreç Olarak Kapitalizm ve Esneklik, 95-96 Petrol-İş Yıllığı, Türkiye Petrol Kimya Lastik Sanayi İşçileri Sendikası, İstanbul, ss.661-693.

Ercan, F. (1998). Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi. İstanbul: Bilim Yayıncılık

Ercan, F. (2005). Değer Teorisi Açısından Sınıf ve Sınıf Analizlerinin Analizi, İşçi Sınıfının Değişen Yapısı ve Sınıf Hareketinde Arayışlar Deneyimler. İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.

Ercan, F. (2006). Toplumlar ve Ekonomiler. İstanbul: Bağlam Yayınları

Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19(2), 15-29

Etzioni, A. (1969). The Semi-Professions and Their Organization. New York: Free Press.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. British Journal of Educational Studies, 56(1), 20-38.

Evetts, J. (2009). The management of professionalism: a contemporary paradox. In S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, A. Cribb, Changing Teacher Professionalism (pp. 19-30). USA and Canada: Routledge

Fagerland, I ve L.J. Saha (1983). Education and National Development. Pergamon Press; Oxford

Febvre, L. (1995). Uygarlık, kapitalizm ve kapitalistler (Çev. M. Ali Kılıçbay). Ankara: İmge Yayınları

Foster, J. B. (2012).Eğitim ve Sermayenin Yapısal Krizi. ABD Örneği. Monthly Review Dergisi, 29, 49-87.

Foucault, M. (2000). Hapishanenin Doğuşu (Çev. M. Ali Kılıçbay). Ankara: İmge Yayınları

Fraser, J.W. (2007). Preparing America's Teachers: A History. New York: Teacher's College Press.

Freidson, E. (1996). Mesleksel Kontrolün Değişen Doğası. Z. Cirhinlioğlu (Editör), Meslekler ve Sosyoloji (ss. 99-127). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Friedman, A. L. (1977). Responsible Autonomy Versus Direct Control over the Labour Process. Capital and Class, 1(1), 43-57.

Fusarelli, L.D. & Johnson, B. (2004). Educational Governance and the New Public Management. Public Administration and Management, 9(2), 118-127.

Gambetti, Z. (2007). Marx ve Arendt: Emek, İş, Eylem Üzerinden Üç Siyaset Biçimi. Birikim, 217, Mayıs, 46-54

Gardner, C. & Williamson, J. (2006). Having a life outside teaching: The nature and amount of teachers' out-of-hours work. Proceedings of the 2006 Australian Teachers' Education Association Conference, pp. 157–171.

Gemici, Y. (2008). Eğitimde Sendika-Yönetim İlişkileri (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Gewirtz, S. (1997). Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work in the UK. Journal of Education Policy, 12(4), 217-231.

Gewirtz, S. & Ball, S. (2000). From 'welfarism' to 'new managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace. Discourse, 21(3), 253-268.

Giddens, A. (2008). Sosyoloji. İstanbul: Kırmızı Yayınları

Ginsburg, M. (1988). Educators as Workers and Political Actors in Britain and North America. British Journal of Sociology of Education, 9(3) 359-367.

Ginsburg, M. (1997). Professionalism or politics as a model for educators' work and lives. Educational Research Journal, 11(2), 133-146.

Ginsburg, M., Yeom, M. (2007). Professionalism and the Reform of Teachers and Teacher Education in the Republic of Korea & The United States of America, Asia Pacific Education Review, 8 (2), 298-310.

Ginsburg, M. B. and Magahed, N. M. (2009). Comparative Perspectives on Teachers, Teaching and Professionalism, in L.J. Saha, A.G. Dworkin (Eds.), International Handbook of Researchon Teachers and Teaching (pp. 539–556). Newyork: Springe Science.

Giroux. H.A. (1988). Teachers as Intellectuals. USA: Bergin and Garvey Publishers

Goode, (1996). Topluluk İçinde Topluluk: Meslekler. Z. Cirhinlioğlu (Ed.), Meslekler ve Sosyoloji (ss. 67-80). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Gorz, A. (2007). İktisadi Aklın Eleştirisi (Çev. Işık Ergüden). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Gorz, A. (2001). Yaşadığımız Sefalet (Çev. Nilgün Tutal). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Gök, F. & Okçabol, R. (1998). Öğretmen Profili Araştırma Raporu. Ankara: Eğitim-Sen.

Gramsci, A. (2009). Hapishane Defterleri (Çev. Adnan Cemgil). İstanbul: Belge Yayınları

Gray, S. L. (2007).Teacher as Technician: semi-professionalism after the 1988 Education Reform Act and its effect on conceptions of pupil identity.Policy Futures in Education, 5(2): 194-203

Gray, S. L. & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour. Cambridge Journal of Education (40)1, 5-23.

Green, A. (1990). Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA, Macmillan

Grint, K. (1998). Çalışma Sosyolojisi (Çev. Doç. Dr. Veysel Bozkurt). İstanbul: Alfa Basın Yayım Dağıtım

Gümüşlü, B. (2005). Cumhuriyet ve Öğretmen: Aydınlanma Politikası ve Öğretmen Kimliği (1923-1960). Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Güven, İ.(2010). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Natürel Yayınları.

Hall, C. (2004). Theorising Changes in Teachers' Work, Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 32.

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development, Teaching and Teacher Education, 10(4), 423-438.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6 (2), 151-182

Hargreaves, A. & Goodson, F. (1996).Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), Teachers' Professional Lives (pp. 1-27). London & Philadelphia: Falmer Press.

Harris, K. (1982). Teachers and Classes: A Marxist Analysis. London: Routledge and Kegan Paul

Hartley, D. (1997). The new managerialism in education: a mission impossible? Cambridge Journal of Education, 27(1), 47-57.

Harvey, D. (1999). Postmodernliğin Durumu (Çev. Sungur Savran). İstanbul: Metis Yayınları

Harvie, D. (2006). Value-production and struggle in the classroom. Capital and Class, 88 (Spring), 1–32.

Hatcher, R. (1994). Market Relationships and the Management of Teachers. British Journal of Sociology of Education, 15(1), 41-61

Haug, M. R. (1996). Profesyonelleşmeme: Gelecek için Alternatif Bir Hipotez. Z. Cirhinlioğlu (Editör), Meslekler ve Sosyoloji (ss. 129-150). Ankara: Gündoğan Yayınları.

Helsby, G. (1999). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. Hague and J. Moller (Eds.), The life and work of teachers (p. 93-108). London: Falmer.

Herman, C. (2006). Prophets And Profits: Managerialism And the Restructuring of Jewish Schools in South Africa. Cape Town: HRSC Press

Hill, D., Rikowski, G., Cole, M. Ve McLaren, P. (2001) Kızıl Tebeşir: Eğitim Söyleşileri, İstanbul: Kalkedon Yayınları

Hirsch, J. (2011). Materyalist Devlet Teorisi (Çev. L. Bakaç). İstanbul: Alan Yayıncılık

Holloway, J. (2007). Küresel Sermaye ve Ulusal Devlet, W. Bonefeld ve J. Holloway (Editörler). Küreselleşme Çağında Para ve Sınıf Mücadelesi. İstanbul: Otonom Yayıncılık, s. 133-162.

Holloway, J. (2011). Kapitalizmde Çatlaklar Yaratmak, (Çev. B. Özçorlu, B. Doğan, S.Özer). İstanbul: Otonom Yayıncılık

Horkheimer, M. (2005). Geleneksel ve Eleştirel Kuram (Çev. Mustafa Tüzel). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Houston, W.R. (2009). Teachers in History, In L.J. Saha, A.G. Dworkin (Eds.), International Handbook of Research on Teachers and Teaching (p. 15-23). USA: Springer Science Business Media LLC.

Hoyle, E. (1982). The professionalization of teachers: A paradox. British Journal of Educational Studies, 30 (2), 161-171.

Huberman, L. (2009). Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla. İstanbul: İletişim Yayınları

Hughes, E. C. (1963). Professions. Daedalus, 92 (4), 655-668.

Huws, U. (2006). Ne İş Yapacağız? "Bilgi-Temelli Ekonomi"de Meslekî Kimliklerin Yıkımı. Monthly Review Dergisi, 2, 47-63.

Hypolito, A.M. (2004). Teachers' Work and Professionalization: The promised land or dream denied?, JCEPS, 2(2), 203-226.

Ingersoll, R. M. (2003). Who controls teachers' work? Power and accountability in America's schools. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ingersoll, R. M. & Perda, D. (2008). The Status of Teaching as a Profession. In J. Ballantine and J. Spade, Schools and Society: A Sociological Approach to Education (pp. 106-118). Los Angeles: Pine Forge Press.

Ironside, M. & Seifert, R. (2005). Industrial Relations in Schools. London: Routledge

Işıklı, A. (2005). Sendikacılık ve Siyaset. Ankara: İmge Yayınları

Johnson, T. (1972). Professions and Power. London: Macmillan.

Kafadar, O. (2002). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları. Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık içinde, ss. 351-381.

Kafka, F. (1995). Şato (Çev. K. Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi

Kalkınma Bakanlığı (2012). 2013 Yılı Programı, T.C Resmi Gazete, 28445

Kandiyoti, D. (2007). Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar (Çev. Aksu Bora). İstanbul: Metis Yayınları

Kaplan, İ. (1999). Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi. İstanbul: İletişim Yayınları

Karaömerlioğlu, M. A. (1998). Köy Enstitüleri üzerine düşünceler. Toplum ve Bilim, 76.

Karasu, K. (2001). Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları

Kelleher, F. (2011). Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate. London, UK: Commonwealth Secretariat and Unesco.

Kırby, F. (2000). Türkiye'de Köy Enstitüleri. Ankara: Güldiken Yayınları.

Knights, D. & Willmot, H. (1989). Power and subjectivity at work: From degradation to subjugation in social relations. Sociology, 23(4), 535-558.

Koçer, H. A (1973). Eğitim Reformları Açısından: Öğretmen Yetiştirme Problemi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 6(1). s.1-19.

Koçer, H. A (1991). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Koppich, J. (2006). The as-yet-unfulfilled promise of reform bargaining. In J. Hannaway & A. Rotherham (Eds.), Collective bargaining in education: Negotiating change in today's schools (p. 203–228). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Köymen, O. (2007). Sermaye Birikirken. İstanbul: Yordam Kitap

Kumar, K. (1999). Sanayi Sonrası Toplumdan Post-modern Topluma: Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

Kümbetoglu, B. (2005). Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Arastırma. İstanbul: Baglam Yayıncılık.

Labaree, D. E.*(*2008*).*An uneasy relationship: The history of teacher education in the university. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre & K. Demers (Eds.), Handbook of research on teacher education (3rd edition, pp. 290-306*).* New York*:* Routledge.

Laçiner, M. S. (2007). Modern bir kavram olarak çalıma ve Marx'ın çalışmaya ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas

Larson, M.S.(1977). The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. California: University of California Press.

Larson, M. (1980). Proletarianization of educated labor, Theory and Society, 9 (1), 134-75.

Lawn, M. (1996).Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching. London: Falmer Press.

Lawn, M. and Grace, G. (2011).Teachers: The Culture and Politics of Work, Routledge Library Editions: Education (2nd Edition). London: Routledge

Lewis, B. (1998). Modern Türkiye'nin Doğuşu (Çev. M. Kıratlı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları

Lombardi, F. (2000). Antonio Gramsci'nin Marksist pedagojisi (Çev. Sibel Özbudun, Başak Ekmen). Ankara: Ütopya Yayınevi

Lukacs, G. (2006). Tarih ve Sınıf Bilinci (Çev. Y. Öner). İstanbul: Belge Yayıncılık

Mahony, P. & Hextal, I. (2000). Reconstructing Teaching: standards, performance and accountability. London: Routledge.

Makal, A. (2007). Ameleden İşçiye: Erken Cumhuriyet Dönemi Emek Tarihi Çalışmaları. İstanbul: İletişim Yayınları

Makal, M. (1969). Zulüm Makinesi: Öğretmen Kıyımı. İstanbul: May Yayınları

Marx, K. (2000). 1844 El Yazmaları (Çev. Murat Belge). İstanbul: Birikim Yayınları

Marx, K. (1998). Artı-Değer Teorileri Cilt 1(Çev. Yurdakul Fincancı). Ankara: Sol Yayınları

Marx, K. (2011). Kapital Cilt 1(Çev. Nail Satlıgan). İstanbul: Yordam Kitap

Marx, K. & Engels, F. (2010). Alman İdeolojisi (Çev. Sevim Belli). Ankara: Sol Yayınları

McClelland, C.E. (1990). Escape from Freedom? Reflections on German Professionalization 1870-1933, R.Torstendahl & M.Burrage (eds.), The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy (pp. 97-113). London: Sage Publications.

McLaren, P. (2007). Kapitalistler ve İşgalciler (Çev. B. Baysal). İstanbul: Kalkedon Yayınları

MEB (2010). Cumhuriyet Dönemindeki Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler. Ankara: Yayımlar Dairesi

Meda, D. (2004). Emek: Kaybolma Yolunda Bir Değer mi? (Çev. Işık Ergüden). İstanbul: İletişim Yayınları

Merson, M. (2000). Teachers and the myth of modernisation. British Journal of Educational Studies, 48(2), 155-169.

Miliband, R. (2005). Devlet. Marksist Düşünce Sözlüğü, Tom Bottomore (Editör). İstanbul: İletişim Yayınları.

Mohun, Simon (1994) A re(in)statement of the labour theory of value. Cambridge Journal of Economics, 18(4), 391–412.

Müftüoğlu, Ö. (1-2 Şubat 2003). Üretim Süreçlerinde Değişim, Çalışma Hayatı ve Sendikalar. Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar Sempozyumu, Ankara.

Newmann F. M., King, M. B. ve Rigdon, M. (1997) Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools. Harward Educational Rewiev, 67(1), 41-74.

Neyzi, L. (2004). "Ben Kimim?" Türkiye'de Sözlü Tarih Kimlik ve Öznellik (Çev. H. Özkan). İstanbul: İletişim Yayınları

Novoa, A. (2000). The teaching profession in Europe: historical and sociological analysis. In E.S Swing, J. Schriever & F. Orivel (Eds.), Problems and Prospects in European Education, Westport CT: Praeger

Oppenheimer, M. (1973). Proletarianization of the professional. In P. Halmos (Eds.), Professionalization and Social Change (pp. 213–227). Keele, England: University of Keele.

Ozga, J. and Lawn, M. (1981). Teachers, Professionalism and Class. London: Falmer Press

Ozga, J. and Lawn, M. (1988). Schoolwork: interpreting the labour process of teaching. British Journal of Sociology of Education, 9(3), 323-336

Ozga, J. (2000). Education: New Labour, New Teachers. In J. Clarke, S. Gewirtz and E. McLaughlin (Eds.), New Managerialism, New Welfare? (p. 222-235). London: Sage Publications.

Öcal, L. (1998). Türkiye'de Memur Sendikacılığı: Öğretmen Sendikacılığı Örneği, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öncü, A. (2009). Yetkin Mühendis ve İşçi Sınıfı "Yetkin Mühendis Beratı ya da Şahsiyetli Soyut Emekçiler: TMMOB Nereye?, Toplum ve Hekim, 24(3),163-171

Öngen, T. (1996). Prometheus'un Sönmeyen Ateşi, Günümüzde İşçi Sınıfı. İstanbul: Alan Yayıncılık

Öngen, T. (2002). Kamu Çalışanlarının Sınıfsal Konumu ve Örgütlenme Kapasitesi. Toplum ve Hekim, 17(4), 243-246.

Öngen, T. (2006). Marksist Sınıf Kavramının ve Sınıf Analizinin Ayırt Edici Özellikleri, Tüsam Kolektifi (Editör), Türkiye'yi Sınıf Gerçekliğiyle Anlamak. İstanbul: SAV Yayınları

Öngen, T. (2009). Marx (sınıf) ve Weber (statü) Çözümlemelerinde Bir Uğrak Olarak Meslek ve Hekimlik, Toplum ve Hekim, 24(2), 83-90

Öngen, T. (2011). Devletin Yeniden Yapılanması. Toplum ve Hekim, 26(6)

Özalp, R. (1982). Milli Eğitimle İlgili Mevzuat, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Özsoy, S. (2002). Yükseköğretimde Ticarileşme Süreci ve Hak Söylemi. Özgür Üniversite Forumu, 17, 80-103

Özsoy, S. (2004). Eğitim hakkı: Kendi dilini bulamamış bir söylem. Eğitim Bilim Toplum, 2 (6), 58-83.

Özsoy, S. (2004). Eşitlikçi bir eğitim deneyimi olarak Köy Enstitüleri. Eğitim Bilim Toplum, 2 (7), 4-25.

Özsoy, S. (2009). Türkiye'den Bir Eğitim Ütopyacısı. Eğitim Bilim Toplum, 7 (25), 107-142.

Özsoy, S. (2012). Eğitimde Neoliberalizm Karşıtı Söylem Ne Kadar Antikapitalist? Eğitim Bilim Toplum, 10 (38), 33-71.

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.

Öztürk, C. (1996). Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu

Öztürk, C. (2005). Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Özuğurlu, M. (2008) Anadolu'da Küresel Fabrikanın Doğuşu Yeni İşçilik Örüntülerinin Sosyolojisi, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Özyürek, E. (2008). Modernlik Nostaljisi (Çev. F. B. Ayda) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları

Parsons (1939). The Professions and Social Structure, Social Forces,17(4), 457-467

Petrovic, G. (2005). Yabancılaşma. Marksist Düşünce Sözlüğü. Tom Bottomore (Editör). İstanbul: İletişim Yayınları.

Petrovic, G. (2005) Şeyleşme. Marksist Düşünce Sözlüğü. Tom Bottomore (Editör). İstanbul: İletişim Yayınları.

Piore, M. J. & Sabel, C. F. (1984). The Second Industrial Divide. Usa: Basic Books

Postman, N. (2004). Televizyon Öldüren Eğlence (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Poulantzas, N. (1977). Kapitalist Devlet: Miliband ve Laclau'ya Cevap. M. Belge ve A. Aksoy (Editörler), Kapitalist Devlet Sorunu (Çev. Y. Berkman). İstanbul: Birikim Yayınları.

Reid, A. (2003). Undarstanding Teachers' Work: Is there still a place for labour process theory?, British Journal of Sociology of Education, 24 (5), 559-573.

Reid, A., Mccallum, F. ve Dobbins, R. (1998) Teachers as Political Actors, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 26(3), 247-259

Rikowski, G. (2002). Methods For Researching The Social Production of Labour Power in Capitalism, Research Seminar, University College, Northampton

Rikowski, G. (2006). Education and the Politics of Human Resistance, Information for Social Change, 23, 59-74

Ritchter, B. (2006). A Brief History of Ontario's Public Elementary Teachers and Their Federations. Etvo Voice, October

Robertson, L. S. (1996). Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'. In I. Goodson& A. Hargreaves (Eds.), Teachers' Professional Lives (pp. 28-55). London & Philadelphia: Falmer Press.

Robertson, S.L. (2000). Teachers' Labour, Social Class and Change: Toward a new Theoretical Framework. International Studies in the Sociology of Education, 10 (3), 285-302.

Robertson, S.L. (2007). "Teachers Matter… Don't They?" : Placing Teachers and Their Work in the Global Knowledge Economy, A paper prepared for Universidade Federal Da Paraiba, Centro De Educacao Programme, De Pos-Garduacao, Joao Pessoa, Brazil, 11-14th November.

Robertson, S.L. (2008). 'Remaking the world': neo-liberalism and the transformation of education and teachers' labour, In L. Weis and M. Compton (Eds.), The Global Assault on Teachers, Teaching and their Unions. New York: Palgrave.

Robertson, S. & Chadbourne, R. (1998) Banning Voluntay Labour: a study of teachers' work in the context of changing industrial relations regimes. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 19(1), 19-39

Rubin, I. I. (2010). Marx'ın Emek Değer Teorisi. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık

Rury, J. (1989). Who became teachers: The social characteristics of teachers in American history. In D. Warren (Eds.), American teachers: Histories of a profession atwork (pp. 9–48). Macmillan and AERA.

Rury, J. L. (2002). Education and Social Change: Themes in The History of American Schooling. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Said, E. (1995). Entelektüel (Çev. T. Birkan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Sakaoğlu, N. (1992). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Sakaoğlu, Necdet. (2003). Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Savran, S. (2010). Türkiye'de sınıf mücadeleleri. İstanbul: Yordam Kitap

Savran, S. ve Tonak, E. A. (2006). Üretken Emek ve Üretken Olmayan Emek: Açıklığa Kavuşturma ve Sınıflandırma Denemesi. Praksis, 16(Güz), 17-47

Sayers, S. (2008). Marksizm ve İnsan Doğası (Çev. Şükrü Alpagut). İstanbul: Yordam Kitap

Sedlak, M. W. & Schlossman, S. (1986). Who will teach? Historical Perspectives on the Changing Appeal of Teaching as a Profession. Santa Monica, CA: Rand Corporation

Seddon, T. and Palmieri, P. (2009). Teachers' Work, Power and Autherity. In L.J. Saha, A.G. Dworkin (Eds.), International Handbook of Research on Teachers and Teaching (pp. 463–479). USA: Springer Science Business Media LLC.

Sennett, R. (2005). Karakter Aşınması (Çev. B. Yıldırım). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Sennett, R. (2009). Zanaatkâr (Çev. Melih Pakdemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Simkins, T. (2000). Education Reform and Managerialism: Comparing the Experience of Schools and Colleges. Journal of Education Policy, 15(3), 317-332

Smyth, J. (2001). Politics of Teachers' Work. Newyork: Peter Lang.

Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. ve Shacklock, G. (2005). Teachers' Work in a Globalizing Economy. London and Newyork: Routledge-Falmer Press.

Stevenson, H. (2007). RestructuringTeachers' Work and Trade Union Responses in England: Bargaining for Change? American Educational Research Journal, 44 (2) 224-251.

Szymanski, A. (1979). A Critique and Extension of the Professional-Managerial Class. In P. Walker (Eds.), Between Labor and Capital (pp. 49-65). Boston: South End Press

Şahin, Ö. (2004). Geçmiş, Tarih ve Sözlü Tarih. Mülkiye, 28(244), 111-126

Şaylan, G. (1978) Bürokratik Sistemlerde Yönetime Katılma Olgusu ve Yapısal Sınırlılıklar, Halkın Belediye Yönetimine Katılması Semineri, Türkiye Mimarlar Odası, Ankara

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Tan, M., Şahin Ö., Sever M. ve Bora A. (2007). Cumhuriyet'te Çocuktular. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Taylor, Frederick W. (2011). Bilimsel Yönetimin İlkeleri (Çev. H. Bahadır Akın).Ankara:Adres Yayınları.

TÖB-DER (1975). Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği Tüzüğü, Ankara

Türer, A. (2010). 1948-1968-1995 İlkokul ve 2006 İlköğretim Okulu Programlarının Bu Programlara Yansıyan Eğitim Düşüncesi Açısından Değerlendirilmesi. 13-15 Mayıs 2010, 1. Ulusal Eğitim programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir.

Türk Dil Kurumu. (2004). İktisat Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK

Thoma, D. (2005). Restructuring Teachers' Labour Process: The Case of Greece. Mediterranean Journal of Educational Studies, 10(2), 1-17

Thompson, E.P. (1963). The Making of The English Working Class. Newyork: Vintage Books

Thompson, P. (1999). Geçmişin Sesi (Çev. Ş. Layıkel). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları

Thompson, P. (2010). The Capitalist Labour Process: Concepts and Connections. Capital & Class, 34(1), 7–14

Thompson, P. and Smith, C. (2009). Labour Power and Labour Process: Contesting the Marginality of the Sociology of Work, Sociology, 43(5), 913–930

Thrushell, J. (1999). New professionalism, New accountability? In J. Graham (Eds.), Teacher Professionalism and the Challenge of Change (p. 63-70). London: University of East London Studies in Education.

Timur, T. (2008). Türk Devrimi ve Sonrası. Ankara: İmge Kitabevi

Toker, N. & Tekin, S. (2002). Batıcı Siyasi Düşüncenin Karakteristikleri ve Evreleri: "Kamusuz Cumhuriyetten Kamusuz Demokrasiye". Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık içinde, İstanbul: İletişim Yayınları, ss. 82-106.

Tonguç, İ. H. (1947). Canlandırılacak Köy. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Topak, O. (2012). Refah Devleti ve Kapitalizm. İstanbul: İletişim Yayınları.

Torres, C. A., Cho, S., Kachur, J., Aurora, L., Mollis, M., Nagao, A. ve Thompson, J. (2000). Political Capital, Teachers' Unions and the State. Value Conflicts and Collaborative Strategies in Educational Reform in the United States, Canada, Japan, Korea, Mexico and Agentina, Pacific Rim Center, University of California.

TÖDMF (1964). Büyük Eğitim Mitingi. İstanbul: Türkiye Öğretmen Dernekleri Millî Federasyonu Yayını.

TÖS (1969). Devrimci Eğitim Şûrası. Yayın No 4, Ankara: TÖS Yayınları

TÜİK (2010). İstatistik Göstergeler (1923-2009). Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu

Türkay, M. (2006). Türkiye'de Kapitalist Sermaye Birikiminin "Ulusal" Dönüşümü. D. yılmaz, F. Ercan, K. R. Yılmaz, T. Tören, Ü. Akçay (Editörler), Türkiye'de Kapitalizmin Gelişimi içinde (ss. 19-36), Ankara: Dipnot Yayınları

Ulutaş, Ç. Ü. (2011). Türkiye'de Sağlık Emek Sürecinin Dönüşümü. Ankara: Nota Bene Yayınları

Uzunyayla, F. & Ercan, F. (2008). Türkiye'de Eğitim Sistemine Yönelik Yeni Talepler ve Yeni Aktörlere Sınıfsal Bir Bakış. S. Akyol, M.K. Coşkun, Z. Yılmaz, M.B. Aydın, R. Altunpolat (Editörler), Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz. Ankara: Eğitim Sen Yayınları

Ünal, L. I. (1996). Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi. Ankara: Epar Yayınları

Ünal, L. I. (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. Eğitim Bilim Toplum, 3(11), 4-15

Ünal, L. I. (2008). Neoliberalizm, Esnek istihdam ve Kadın öğretmenler: Kavramsal bir çerçeve, E. A. Ateş ve H. Çağlayan (Editörler), Eğitim ve bilim işkolunda çalışan kadınların sosyal hakları ve iş güvencesi (s. 97-106). Ankara: Eğitim-Sen yayınları.

Ünal, L. I. (2011a). Yükseköğretim Finansmanı: Neoliberal "Çözüm" ve Tehditler. F. Ercan ve S. K. Kurt (Editörler), Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite (s. 93-120). İstanbul: SAV Yayını

Ünal, L. I. (2011b). Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme. S. A. Kilimci (Editör), Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme (s. 3-23). Ankara: Pegem Akademi

Vauhn-Roberson, C. A. (1992). Having a Purpose in Life: Western Women Teachers in the Twentieth Century, In R. J. Altenbaugh (Eds), The Teachers' Voice (p. 12-24), London: Falmer Press

Wacquant, L. J. D. (2007). Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (Editörler), Ocak ve Zanaat içinde, İstanbul: İletişim Yayınları

Wardell, M. (1999). Labor Processes: Moving beyond Braverman and the Deskilling Debate. In M. Wardell, T. L. Steiger, P. Meiksins (Eds), Rethinking the Labor Process (p. 1-15).USA: NewYork State University Press.

Wayne, K. H. & Cecil, G. M (2010). Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama (Çev. Editörü. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Weber, M. (2006) Sosyoloji Yazıları (Çev. Taha Parla). İstanbul: İletişim Yayınları

Weber, M. (2011). Bürokrasi ve Otorite (Çev. H. Bahadır Akın). Ankara: Adres Yayınları

Williamson, J. & Myhill, M. (2008). Under 'Constant Bombardment': Work Intensification and the Teachers' Role. In D. Johnson ve R. Maclean (Eds.), Teaching: Professionalization, Development and Leadership (pp. 25-43). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Willis, P. (1977). Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs. Newyork: Columbia Universitey Press.

Willmot, H. (1997). Rethinking management and managerial work: capitalism, control and subjectivity. Human Relations, 50(11), 1329–1359.

Wilmott, R. (2003) Education Policy and Realist Social Theory: primary teachers, child centered philosophy and the new managerialism. London and Newyork: Routledge

Whitty, G. (2006) Teacher Professionalism in a New Era. Paper presented at first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, Belfast, March 2006.

Wood, E.M. (2001). İlişki ve Süreç Olarak Sınıf, Praksis, 1, 92-119

Wood, E.M. (2003). Sermaye İmparatorluğu (Çev. Sami Oğuz). İstanbul: Epos Yayınları

Wright, E. O. (1985) Classes. London: Verso Yayınları

Wright, E. O. (2005) Foundations of a Neo-Marxist class analysis. In E. O. Wright (Eds.), Approaches to Class Analysis (p. 1-26) UK: Cambridge University Press

Yalman, G. (2012). Devlet. G. Atılgan, E. Attila Aytekin (Editörler), Siyaset Bilimi: Kavramlar, İdeolojiler, Disiplinlerarası İlişkiler. İstanbul: Yordam Kitap

Yetiş, M. (2003). Aydınlar ve Sınıflar: Üç Kuramsal Model, Praksis, 8, 51-90

Yılmaz, Z. (2003). Türkiye'de Devlet-Hâkim Sınıflar İlişkisi Üzerine Alternatif Bir Çerçeve Denemesi, Praksis, 9, 55-93.

Yılmaz, G. (2006). Hizmet Emeği ve Marxist Değer Teorisi. D. Yılmaz, F. Akyüz, F. Ercan, K. R. Yılmaz, T. Tören, Ü. Akçay (Editörler), Kapitalizmi Anlamak. Ankara: Dipnot Yayınları

Yurtsever, H. (2012). Kapitalizmin Sınırları ve Toplumsal Proletarya. İstanbul: Yordam Kitap

Yücesan-Özdemir, G. & Özdemir, A.M. (2008). Sermayenin Adaleti: Türkiye'de Emek ve Sosyal Politika. Ankara: Dipnot Yayınları

Yücesan-Özdemir, G. (2010). Despotik Emek Rejimi Olarak Taşeron Çalışma. Çalışma ve Toplum, 4(27), 35-50

EKLER

EK I

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız: …….

3. Çocukluk ve gençlik döneminde ağırlıklı olarak yaşadığınız yer:

( ) Köy/kasaba ( ) İlçe ( ) İl merkezi ( ) Büyük kent ( ) Yurtdışı

4. Kardeş Sayısı: ……..……

5. Medenî durumunuz: ( ) Evli ( ) Bekâr

6. Evli iseniz eşinizin eğitim durumu: ……..……

7. Evli iseniz eşinizin mesleği: ……..……..

8. Çocuğunuz var mı? ( ) Hayır ( ) Evet (Lütfen sayısını belirtiniz): ……..

9. Anne ve babanızın eğitim durumu: Anne: …… Baba: ……..…

10. Anne ve babanızın mesleği: Anne: …… Baba: ……...

11. Bitirdiğiniz ilkokul / ilköğretim kurumu : ( ) Resmi ( ) Özel ( ) Gündüz ( ) Yatılı

Bulunduğu yer: ( ) Köy/kasaba ( ) İlçe ( ) İl merkezi

Bitirdiğiniz ortaokul: ( ) Resmi ( ) Özel ( ) Gündüz ( ) Yatılı

Bulunduğu yer: ( ) Köy/kasaba ( ) İlçe ( ) İl merkezi

12. Bitirdiğiniz ortaöğretim kurumu: ( ) Resmi ( ) Özel ( ) Gündüz ( ) Yatılı

Bulunduğu yer: ( ) Köy/kasaba ( ) İlçe ( ) İl merkezi

13. Bitirdiğiniz ortaöğretim kurumunun türü:

( ) Genel Lise ( ) Mesleki ve Teknik Lise ( ) Anadolu Lisesi

( ) Fen Lisesi ( ) Anadolu Öğretmen Lisesi ( ) İmam-Hatip Lisesi

( ) Öğretmen Okulu ( ) Köy Enstitüsü ( ) Eğitmen Kursu

( ) Öğretmen lisesi ( ) Diğer (Belirtiniz): ……

14. Öğretmenliğe Başladığınızda En Son Mezun Olduğunuz Eğitim Düzeyi:

……...……...

15. Daha sonra tamamladığınız önlisans / lisans / isansüstü eğitim programı:

…….…….

16. Öğretmenliğe başladığınız yıl: ……

17. Çalışıyor musunuz? Evet ( ) Hayır ( ) Emekli misiniz? Evet ( ) Hayır ( )

18. Öğretmenlikte Geçen Hizmet Süresi: ……....

EK II

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EMEĞİNİN DÖNÜŞÜMÜNE DAİR EKONOMİ POLİTİK BİR ÇÖZÜMLEME

GÖRÜŞME FORMU

Görüşme No:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Görüşme Yeri:

Değerli Öğretmenim,

Öncelikle bu araştırmaya katılmayı kabul ederek görüşmeye vakit ayırdığınız için teşekkür ederim. "Türkiye'de Öğretmen Emeğinin Dönüşümüne Dair Ekonomi Politik Bir Çözümleme" başlıklı bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmayla, Türkiye'de öğretmen emeğinin tarihsel süreçte geçirdiği dönüşümü, öğretmenlerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak toplumsal değişim süreciyle ilişkili bir biçimde ortaya çıkarmayı amaçlıyorum. Bu amaç doğrultusunda sizinle mesleğiniz, çalışma deneyimleriniz ve genel olarak eğitim üzerine konuşmak istiyorum. Böylece, öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümünü sizin deneyimlerinizden yola çıkarak çözümlemeyi umuyorum.

Sorulara vereceğiniz yanıtlar, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, adınız araştırma raporunda yer almayacaktır. Zamanı daha iyi kullanmak ve verdiğiniz yanıtları detaylı olarak analiz edebilmek için bir sakıncası yoksa görüşmeyi kaydetmek istiyorum.

Söylediklerimle ilgili sormak istediğiniz bir soru ya da belirtmek istediğiniz bir düşünce yoksa izninizle başlamak istiyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

GÖRÜŞME SORULARI (*GEÇMİŞ DÖNEMLERDE ÇALIŞMIŞ ÖĞRETMENLER***)**

A. Temel Bilgiler ve Öğretmenliğe Yönelme Süreci

1. Öğretmenliğe yönelmenizdeki süreçten bahsedebilir misiniz?

- Neden öğretmenlik mesleğini seçtiniz? Bu mesleğe yönelmenizde neler veya kimler etkili oldu? Ailenin, ekonomik koşulların etkisi oldu mu? Öğretmenliğe nerede başladınız? Nerelerde, hangi yıllarda ve öğretim düzeyinde öğretmenlik yaptınız? Köy, kasaba, il merkezi vb. tercih ettiniz mi? Neden?

2. Mesleğinize başladığınız yıllarda yaşam koşullarınız nasıldı?

- Aldığınız ücret hayatınızı idame ettirmenize yetiyor muydu? Neler yapabiliyordunuz? Başka bir işte çalışıyor muydunuz? Diğer çalışanlarla (meslek elemanları, işçiler, memurlar) karşılaştırırsak yaşam standardınızda ne gibi farklıklar / benzerlikler vardı? Sonraki yıllarda yaşam standardınızda bir değişim oldu mu? Nasıl? O günlerle günümüz arasında da bir karşılaştırma yaparsanız neler değişti?

B. Öğretmenliğe Yüklenen Anlam

3. Öğretmenlik sizin için ne ifade ediyordu? Öğretmenliğe yüklediğiniz anlam zamanla değişti mi? Nasıl?

- Öğretmenliğe nasıl bir anlam yüklüyordunuz? Öğretmenlik geçim sağlama dışında sizin için bir anlam ifade ediyor muydu? Ne tür sorumluluklar hissediyordunuz? Bir öğretmen olarak temel hedefiniz neydi? Öğretmenliği diğer mesleklerden, işlerden farklı görüyor muydunuz? Neden? Diğerlerinden ayrılan özellikleri nelerdi? Bir öğretmen olarak sizin için mesleki başarı ne anlam ifade ediyordu? Sizce o dönemlerde "iyi" bir öğretmen nasıl tanımlanırdı? Belirli öğretim yöntem ve tekniklerini bilmek öğretmenlik yapmak için yeterli miydi? Neden? Başka neler gerekliydi?

4. Öğretmenliğe yüklediğiniz anlamla yetiştirilme süreciniz arasında bir ilişki kurulabilir mi? Siz nasıl bir yetiştirilme sürecinden geçtiniz? Günümüz öğretmen yetiştirme süreciyle karşılaştırırsanız neler söyleyebilirsiniz? Farklılıklar var mı?

5. Yaşadığınız deneyimlerden yola çıkarsak sizce o dönemlerde öğretmenlere toplumda yeterince değer ve önem veriliyor muydu? Öğretmenlerin bugünkü toplumsal statüsüyle karşılaştırırsanız neler söyleyebilirsiniz?

- O dönemlerde öğretmenlik tercih edilen bir meslek miydi? Neden? Sizce o dönemlerde bu mesleği kimler tercih ediyordu? Tercih edenler günümüzdekilerden farklı mı? Nasıl?
- (O dönemlerde) öğretmenlik daha çok kadınların yöneldiği bir meslek miydi? Neden? Bir "kadın mesleği / işi" olarak görülüyor muydu?

***C.* Öğretmenlerin Çalışma Yaşamları**

6. (Günümüzde) öğretmenlerin farklı biçimlerde istihdam edilmeleri (sözleşmeli, ücretli vs.) konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu durum öğretmenlik mesleğini nasıl etkiledi/etkiliyor?

C.1. Gündelik Pratikler, Zaman Kullanımı

7. O dönemleri hatırlarsanız? Bir gününüz nasıl geçiyordu? Anlatabilir misiniz?

- Çalışma saatleriniz nasıldı? Okulda derslere ek olarak başka ne tür işler yapardınız? Zamanla değişti mi? Nasıl? O dönemler için işinizi yoğunluk bakımından nasıl tanımlarsınız? (rahat, standart, yoğun) Kendinizi çalışma yaşamına hapsedilmiş gibi hissettiğiniz oluyor muydu? Çalışma saatleri dışında neler yapardınız? Mesai (okul) dışında evde çalışmak durumunda kalıyor muydunuz? Neler yapardınız? Günlük ortalama ne kadar çalışıyordunuz? Mesleki sorumluluklardan dolayı aile içinde zorluklar yaşadınız mı? Nasıl?

C.2. Öğretmenlerin Çalışma İlişkileri

8. Çalışma ilişkileriniz nasıldı? Okul yönetimiyle, diğer öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle olan ilişkilerinizde hangi dinamikler etkiliydi? Zamanla bu ilişkiler nasıl değişti?

- Diğer öğretmenlerle mesleki ilişkileriniz nasıldı? (Dayanışma / rekabet, karşılıklı sorumluluk ve işbirliği) Öğretmenler odasında sohbet oluyor muydu? En çok hangi konulardan konuşulurdu? Farklı statülerde çalışan (ücretli, vekil vb.) öğretmen var mıydı? Onlarla ilişkileriniz nasıldı? Öğretmen arkadaşlarınızla ders dışında vakit geçirir miydiniz? Neler yapardınız?
- Öğrencilerle ilişkiniz nasıldı? Öğrencilerle ders dışında vakit geçiriyor muydunuz? Neler yapardınız? Velilerle ilişkiniz nasıldı? Okula kaynak sağlamak için çabanız olur muydu?

- Okul yönetimiyle ilişkileriniz nasıldı? Yöneticiler size karşı nasıl davranıyordu?
- Öğrencilerin hazırlandığı merkezi sınavlar var mıydı? Bu sınavların zaman kullanımınız ve gündelik pratikleriniz (dersler, diğer aktiviteler) üzerinde bir etkisi var mıydı? Merkezi sınavlar ve bu sınavlara hazırlık mekanizmaları (dershane vb.) öğrencilerle, velilerle, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle olan ilişkilerinizi etkiliyor muydu? Nasıl?

C.3. Çalışmanın Denetlenmesi ve Özerklik

9. Okuldaki eğitim-öğretimin örgütlenmesinde planlama ve denetim gibi yönetim süreçlerine katılabiliyor muydunuz? Nasıl?

- Öğretmenler okuldaki işlerin planlanmasına katılabiliyor muydu? Nasıl? Okulun işleyişinde öğretmenler kurulu ve seçilen komisyonlar etkin miydi? Neden? Okulda genellikle hangi konularda toplantılar yapılıyordu? Kararlar nasıl alınıyor ve uygulanıyordu? Hangi konularda kendiniz karar alabiliyordunuz?

10. İşlerinizle ilgili karar alırken kendinizi özerk/özgür hissediyor muydunuz? Çalışmalarınızı/ ders ve aktivitelerinizi nasıl yapacağınızı kendiniz mi planlıyordunuz? Nasıl?

- Yaptığınız iş üzerinde kontrolünüzün olduğunu hissediyor muydunuz? Bu durumu olumsuz etkileyen etmenler nelerdi? Üzerinizde baskı ve denetim hissediyor muydunuz? Nasıl? Yaptığınız çalışmalara (dersler, ders dışı faaliyetler) müdahale ediliyor muydu? Yaptığınız çalışmalara (dersler, ders dışı faaliyetler) müdahale ediliyor muydu? Okul yönetiminin, müfettişlerin bir baskısı var mıydı? Velilerin beklentileri sizi nasıl etkiliyordu?
- Ders zamanı, teneffüs vb. belirleme şansınız var mıydı? Derslere giriş çıkış saatleriniz denetleniyor muydu? Nasıl? Öğretmenler ders giriş çıkış saatlerine dikkat ediyorlar mıydı? İşlerini aksattıkları oluyor muydu? Bu durumlarda ne yapılıyordu? Siz bir uyarı aldığınızda nasıl tepki verirdiniz?
- Okul yönetiminin sizden istediği şeyleri mutlaka yapar mıydınız? Neden? Kendinizi özerk bir çalışan mı (kendi kararlarını alabilen) yoksa alınan kararları uygulayan bir kişi olarak mı hissediyordunuz?

C.4. Müfredat ve Teknoloji Kullanımı ve Mesleki Gelişim

11. Standart müfredat sizi ve çalışmalarınızı nasıl etkiliyordu? Kendi öğretmenlik anlayışınıza göre mesleğinizi icra ederken müfredat sizi engelliyor muydu? Nasıl?

- Yıllık, günlük plan, ders planı yapıyor muydunuz? Sizden bekleniyor muydu? Kullandığınız hazır planlar, ders materyalleri vb. var mıydı? Zamanla nasıl değişti? Müfredatta değişiklik yapma imkânınız var mıydı? Siz değişiklikler yapıyor muydunuz? Neden? Nasıl? Siz diğer öğretmenlerle birlikte müfredatın nasıl uygulanacağı vb. üzerine toplantı yapar mıydınız? Tartışır mıydınız?

12. Derslerinizi planlarken ya da derslerde teknoloji kullanıyor muydunuz? Ne tür teknolojiler kullanıyordunuz? Teknoloji kullanımı ders hazırlama ve yapma biçiminizi nasıl etkiliyordu?

13. O dönemlerde hizmet içi eğitimler, kurslar olur muydu? Siz bunlara katılır mıydınız? Hangilerini tercih ederdiniz? Bu seminerlerin, kursların sizin mesleki gelişiminizde bir yeri var mıydı?

- Takip ettiğiniz yayınlar (dergi, kitap, gazete vb.) var mıydı? Ne tür yayınlar takip ediyordunuz? Sizce bu yayınlar bir öğretmenin kendini geliştirmesinde etkili mi? Nasıl? Başka neler yapardınız?

D. Eğitim, Toplum, Devlet ve Öğretmenler

14. Öğretmenliğe yüklediğiniz anlamla da ilişkili olarak sizin için eğitim ne anlam ifade ediyordu? Günümüzde bu anlam değişti mi?

- Birey ve toplum açısından eğitimin anlamı neydi? Eğitim sisteminde nasıl bireyler yetiştirilmek isteniyordu? Siz nasıl bireyler yetiştirmek istiyordunuz?
- Toplumsal değişimin eğitim ile sağlanabileceğini düşünüyor muydunuz? Nasıl? Eğitimin modernleşme sürecinde bir rolü var mıydı? Nasıl? Gelecek neslin temsilcileri olarak öğrencilerin eğitilmesiyle toplumun değişebileceğini düşünüyor muydunuz? Nasıl? Öğretmenler öğrencilerin değişmesinde etkili miydi? Yoksa öğretmenler topluma önderlik mi etmeliydi?

15. Devlet-toplum-öğretmen ilişkisi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Sizce o dönemlerde devlet öğretmenlerden neler bekliyordu? Siz bunları yerine getirebiliyor muydunuz?

- Sizce öğretmenlerin toplumsal bir rolü var mıydı? Nasıl bir rolü vardı? Sıkça bahsedilen "öğretmenlerin toplumu aydınlatma rolü" sizin için ne anlam ifade ediyordu? Bugün nasıl? Öğretmenlerin toplumu etkilediklerini/ etkileyebileceklerini düşünüyor musunuz? Nasıl? Siz etkileyebiliyor muydunuz? Sizce öğretmenler yalnızca kendilerinden istenen rolleri yerine getiren devlet memurları mı olmuştur?
- Toplumda farklı etnik kökenlerden, dini inanç ve mezheplerden insanlar var. Siz bu farklılıklar okulda/sınıfta ortaya çıktığında neler yapardınız? Örnek verebilir misiniz?

***E*. Politik Faaliyet ve Öğretmen Örgütlülüğü**

16. Sizin görev yaptığınız dönemde öğretmenlerin üye olduğu sendikalar, dernekler var mıydı? O dönemki sendikal örgütler hangi konularda (çalışma koşulları, ücret, eğitimin içeriği, toplumsal koşullar vb.) mücadele ediyordu? Geçmişteki ve bugünkü öğretmen örgütlülükleri arasında fark görüyor musunuz? Nasıl?

- Siz bu örgütler (dernek/sendika/meslek odası vb.) içinde yer alıyor muydunuz? Neden? Mevcut örgütler daha çok hangi konuları gündeme getiriyorlardı ve ne tür eylemlilikler yapıyorlardı? Bunları nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz hiç eylemlere / grevlere katıldınız mı? Mevcut sendikalardan hükümete yakın olanlar var, uzak olanlar var. Bu ilişkileri nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizin dönemde nasıldı? Sendikalar, örgütler hükümetin eğitim politikalarını etkileyebiliyor muydu? Nasıl?

17. Mevcut örgütler genelde siyasi eğilimlerine göre ayrışıyor? Bu tabloyu nasıl değerlendiriyorsunuz? Buradan yola çıkarsak, sizce öğretmenler siyasetle ilgilenmeli mi? Siz ilgilenir miydiniz? Eğitimi politik bir faaliyet olarak görüyor muydunuz? Neden? Neler yapılabilir?

GÖRÜŞME SORULARI (*HÂLEN ÇALIŞAN ÖĞRETMENLER*)

A. Temel Bilgiler ve Öğretmenliğe Yönelme Süreci

1. Öğretmenliğe yönelmenizdeki süreçten bahsedebilir misiniz?

- Neden öğretmenlik mesleğini seçtiniz? Bu mesleğe yönelmenizde neler veya kimler etkili oldu? Ailenin, ekonomik koşulların etkisi oldu mu? Öğretmenliğe nerede başladınız? Nerelerde, hangi yıllarda ve öğretim düzeyinde öğretmenlik yaptınız? Köy, kasaba, il merkezi vb. tercih ettiniz mi? Neden?

2. Bugüne gelirsek yaşam koşullarınız nasıl? Mesleğe başladığınız günlerden günümüze yaşam koşullarınızın değiştiğini düşünüyor musunuz? Nasıl?

- Aldığınız ücret yaşamınızı sürdürmenize yetiyor mu? Başka bir işte çalışıyor musunuz? Genelde arkadaşlarınız, dostlarınız hangi mesleklerden insanlar? Diğer çalışanlarla (meslek elemanları, işçiler, memurlar) karşılaştırırsak yaşam standardınızda ne gibi farklılıklar var?

B. Öğretmenliğe Yüklenen Anlam

3. Öğretmenlik sizin için ne ifade ediyor? Öğretmenliğe yüklediğiniz anlamda zamanla bir değişim oldu mu?

- Öğretmenliğe nasıl bir anlam yüklüyorsunuz? Bu çerçevede yaptığınız işi nasıl tanımlıyorsunuz? Ne tür sorumluluklar hissediyorsunuz? Bir öğretmen olarak temel hedefiniz nedir? Öğretmenliği diğer mesleklerden, işlerden farklı görüyor musunuz? Diğerlerinden ayrılan özellikleri neler? Sizce "iyi" bir öğretmen nasıl olmalı? Bir öğretmen olarak sizin için mesleki başarı ne anlam ifade ediyor? Belirli öğretim yöntem ve tekniklerini bilmek öğretmenlik yapmak için yeterli mi? Neden? Başka neler gerekli?

4. Öğretmenliğe yüklediğiniz anlamla yetiştirilme süreciniz arasında bir ilişki kurulabilir mi? Öğretmen yetiştirme sürecinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme süreciyle karşılaştırırsanız neler söyleyebilirsiniz?

5. Sizce toplumda öğretmenlere yeterince değer ve önem veriliyor mu? Öğretmenlerin toplumsal statüsünde geçmiş yıllara göre bir değişim yaşandı mı? Nasıl?

- Günümüzde öğretmenlik tercih edilen bir meslek mi? Neden? Sizce şu anda bu mesleği kimler tercih ediyor? Tercih edenler geçmiştekilerden farklı mı?

- Öğretmenlik daha çok kadınların yöneldiği bir meslek mi? Neden? Sizce öğretmenlik bir "kadın mesleği / işi" olarak görülüyor mu? Neden?

C. Öğretmenlerin Çalışma Yaşamları

6. Öğretmenlerin farklı biçimlerde istihdam edilmeleri (sözleşmeli, ücretli vs.) konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu durum mesleğinizi nasıl etkiliyor?

- Siz bu güvencesiz koşullarda kendinizi nasıl hissediyorsunuz? İşten atılma ve iş bulamama kaygısı yaşadığınız oluyor mu? Kendinizi baskı altında hissediyor musunuz? Yaşamınızı nasıl etkiliyor?

B.1. Gündelik Pratikler, Zaman Kullanımı

7. Bir gününüz nasıl geçiyor? Anlatabilir misiniz?

- Çalışma saatleriniz nasıl? Okulda derslere ek olarak başka ne tür işler yapıyorsunuz? Ders aralarında, teneffüslerde neler yaparsınız? Mesleğe başladığınız yıllara göre iş yoğunluğunda geçmişe göre bir değişim oldu mu? İsinizi iş yükü bakımından nasıl tanımlarsınız? (rahat, standart, yoğun vb.) Kendinizi çalışma yaşamına hapsedilmiş gibi hissettiğiniz oluyor mu? Çalışma saatleri dışında neler yaparsınız? Mesai (okul) dışında evde çalışmak durumunda kalıyor musunuz? Neler yaparsınız? Mesleki sorumluluklardan dolayı aile içinde zorluklar yaşıyor musunuz? Nasıl?

B.2. Öğretmenlerin Çalışma İlişkileri

8. Çalışma ilişkileriniz nasıl? Okul yönetimiyle, diğer öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle olan ilişkilerinizde hangi dinamikler etkili? Geçmiş dönemlerde böyle miydi? Değişti mi?

- Diğer öğretmenlerle mesleki ilişkileriniz nasıl? (Dayanışma / rekabet, karşılıklı sorumluluk ve işbirliği) Öğretmenler odasında sohbet oluyor mu? En çok hangi konulardan konuşuluyor? Sözleşmeli ve ücretli çalışan öğretmenlerle ilişkileriniz nasıl? Onları (istihdam biçimleri, çalışmaları, sosyal ilişkileri vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz? (yalnızca kadrolular) Kadrolu öğretmenlerle ilişkileriniz nasıl? Size nasıl davranıyorlar? (ücretli öğretmenler)
- Velilerle (okul aile birliği vs.) ilişkiniz nasıl? Okula kaynak sağlamak için çabanız oluyor mu? Bu durumda kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Öğrencilerle ders dışında vakit geçiriyor musunuz? Neler yapıyorsunuz? Para toplama, sınav sistemi vs. öğrenci ve velilerle olan ilişkinizi nasıl etkiliyor?

- Okul yönetimiyle ilişkileriniz nasıl? Yöneticiler size karşı nasıl davranıyor? Sizin için "öğrenci başarısı" ne anlam ifade ediyor?
- Merkezi sınavlar ve bu sınavlara hazırlık mekanizmaları (dershane vb.) öğrencilerle, velilerle, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle olan ilişkilerinizi etkiliyor mu? Nasıl? Bu sınavların gündelik pratikleriniz (dersler, diğer aktiviteler) üzerinde nasıl bir etkisi var?

B.3. Çalışmanın Denetlenmesi ve Özerklik

9. Okuldaki eğitim-öğretimin örgütlenmesinde planlama ve denetim gibi yönetim süreçlerine katılabiliyor musunuz? Nasıl?

- Öğretmenler okuldaki işlerin planlanmasına katılabiliyor mu? Nasıl? Okulun işleyişinde öğretmenler kurulu ve seçilen komisyonlar etkin mi? Neden? Okulda genellikle hangi konularda toplantılar yapılıyor? Kararlar nasıl alınıyor ve uygulanıyor?

10. İşlerinizle ilgili karar alırken kendinizi özerk/özgür hissediyor musunuz? Çalışmalarınızı/ ders ve aktivitelerinizi nasıl yapacağınızı kendiniz mi planlıyorsunuz? Nasıl?

- Yaptığınız iş üzerinde kontrolünüzün olduğunu hissediyor musunuz? Bu durumu olumsuz etkileyen etmenler neler? Üzerinizde baskı ve denetim olduğunu hissediyor musunuz? Nasıl? Yaptığınız çalışmalara (dersler, ders dışı faaliyetler) müdahale ediliyor mu? Okul yönetiminin bir baskısı var mı? Velilerin beklentileri sizi nasıl etkiliyor?
- Derslere giriş çıkış saatleriniz denetleniyor mu? Nasıl? Öğretmenler ders giriş çıkış saatlerine dikkat ediyorlar mı? İşlerini aksattıkları oluyor mu? Bu durumlarda ne yapılıyor? Siz bir uyarı aldığınızda nasıl tepki veriyorsunuz?
- Okul yönetiminin sizden istediği şeyleri mutlaka yapar mısınız? Neden? İstihdam biçiminiz bu davranışınızda etkili mi? Nasıl? Kendinizi özerk bir çalışan mı (kendi kararlarını alabilen) yoksa alınan kararları uygulayan bir kişi olarak mı hissediyorsunuz?

C.4. Müfredat, Teknoloji Kullanımı ve Mesleki Gelişim

11. Standart müfredat sizi ve çalışmalarınızı nasıl etkiliyor? Kendi öğretmenlik anlayışınıza göre mesleğinizi icra ederken müfredat sizi engelliyor mu? Nasıl?

- Yıllık, günlük plan, ders planı yapıyor musunuz? Sizden bekleniyor mu? Yoksa hazır materyaller mi kullanıyorsunuz? Bu materyaller sizi yönlendiriyor mu? Müfredatta değişiklik yapma imkânınız var mı? Siz

değişiklikler yapıyor musunuz? Neden? Nasıl? Siz diğer öğretmenlerle birlikte müfredatın nasıl uygulanacağı vb. üzerine toplantı yapar mısınız? Tartışır mısınız?

12. Derslerinizi planlarken ya da derslerde teknoloji kullanıyor musunuz? Ne tür teknolojiler kullanıyorsunuz? Teknoloji kullanımı ders hazırlama ve yapma biçiminizi nasıl etkiliyor?

- Bilgisayar vb. kullandığınızda bir öğretmen olarak kendinizi daha yetkin mi hissediyorsunuz? Yoksa teknoloji kullanımının sizi yönlendirdiğini düşünüyor musunuz? Teknolojik gelişmeler sizi paket programlar kullanmaya ya da internetten bir şeyler kullanmaya itiyor mu? Kendi hazırlayacağınız ders materyallerini ya da planlarını hazır olarak almanızda etkili mi?

13. Günümüzde hizmet içi eğitimlerde bir çeşitlenme görüyoruz. Bunlara katılıyor musunuz?

- Genelde ne tür faaliyetleri tercih ediyorsunuz? İş dışındaki zamanlarınızda başka kurs / seminer vs. katılıyor musunuz? (zorunlu hizmet içi eğitimler oluyor mu?) Bu seminerlerin, kursların mesleki gelişiminizde nasıl bir yeri var? Takip ettiğiniz yayınlar (dergi, kitap, gazete vb.) var mı? Ne tür yayınlar takip ediyorsunuz? Sizce bu yayınlar öğretmen olarak gelişiminizde etkili mi? Nasıl?

C. Eğitim, Toplum, Devlet ve Öğretmenler

14. Öğretmenliğe yüklediğiniz anlamla da ilişkili olarak sizin için eğitim ne anlam ifade ediyor? Birey ve toplum açısından eğitimin anlamı nedir?

- Sizce günümüzde eğitimin en temel işlevi nedir? Eğitim Sisteminde nasıl bireyler yetiştirilmek isteniyor? Siz nasıl bireyler yetiştirmek istiyorsunuz? Bu işlevin geçmiş dönemlere göre değiştiğini düşünüyor musunuz?
- Toplumsal değişimin eğitim ile sağlanabileceğini düşünüyor musunuz? Nasıl? Eğitimin modernleşme sürecinde bir rolü olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl? Gelecek neslin temsilcileri olarak öğrencilerin eğitilmesiyle toplumun değişebileceğini düşünüyor musunuz? Yoksa öğretmenler topluma önderlik mi etmeli? Öğretmenler öğrencilerin değişmesinde etkili mi?

15. Devlet-toplum-öğretmen ilişkisi ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Devlet öğretmenlerden ne bekliyor?

- Sizce öğretmenlerin toplumsal bir rolü var mı? Nasıl bir rolü var? Sıkça bahsedilen “öğretmenlerin toplumu aydınlatma rolü” sizin için ne anlam ifade

ediyor? Öğretmenlerin toplumu etkilediklerini/ etkileyebileceklerini düşünüyor musunuz? Nasıl? Siz etkileyebiliyor musunuz? Öğretmenler yalnızca kendilerinden istenen rolleri yerine getiren devlet memurları mı olmuştur? Neden? Yoksa toplumla, öğrencilerle farklı biçimlerde ilişki kuran öğretmenler var mıdır?

- Toplumda farklı etnik kökenlerden, dini inanç ve mezheplerden insanlar var. Siz bu farklılıklar okulda/sınıfta ortaya çıktığında nasıl davranıyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?

D. **Politik Faaliyet ve Öğretmen Örgütlülüğü**

16. Sizce öğretmenlerin sendikaları, dernekleri olmalı mı? Neden? Bu örgütler hangi konularda (çalışma koşulları, ücret, eğitimin içeri, toplumsal koşullar vb.) mücadele etmeli? Mevcut örgütlenmelere ilişkin düşünceleriniz neler?

- Siz bu örgütler (dernek/sendika/meslek odası vb.)içinde yer alıyor musunuz? Neden? Mevcut örgütler daha çok hangi konuları gündeme getiriyorlar ve ne tür eylemlilikler yapıyorlar? Bunları nasıl değerlendiriyorsunuz? Mevcut sendikalardan hükümete yakın olanlar var, uzak olanlar var. Bu ilişkileri nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu örgütler hükümetin eğitim politikalarını etkileyebiliyor mu? Nasıl?

17. Mevcut örgütler genelde siyasi eğilimlerine göre ayrışıyor? Bu tabloyu nasıl değerlendiriyorsunuz? Buradan yola çıkarsak, sizce öğretmenler siyasetle ilgilenmeli mi? Siz ilgilenir misiniz? Eğitimi politik bir faaliyet olarak görüyor musunuz? Yoksa politika dışı mı olmalı? Neden?

E. Son Dönemlerde Yaşanan Değişimler

18. Son dönemlerde öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümleri nasıl değerlendiriyorsunuz? (farklı istihdam biçimleri, norm kadro uygulamaları, okul temelli mesleki gelişim modeli, TKY uygulamaları, kariyer basamakları uygulaması, performans değerlendirme vb.)

- Sizce öğretmenlerin performansı ve ücretlendirme arasında bir ilişki kurulmalı mıdır? İşinizi iyi ya da kötü yaptığınızda bir ödül veya ceza sistemi var mı? Nasıl? Olmalı mı? Nasıl olmalı?
- Nasıl bir öğretmen kimliği oluşturulmak isteniyor? Bunun ne gibi etkileri olabilir?

EK III

KODLANMIŞ KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Görüşme yapılan öğretmenlerin kimliklerini saklı tutmak için geliştirilen kodlar ve bu kodlarla anılan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Aliyar: 1933 yılında doğan ve 1 kardeşi olan Aliyar, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, ilkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamıştır ve iki çocuğu vardır. Anne ve babası okuryazar değildir ve köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulun ilk üç yılına köyde bir eğitmenin görev yaptığı okulda devam etmiş, geri kalan iki yılı kasabada tamamlamıştır. Köy enstitüsünden mezun olarak 1951 yılında öğretmenliğe başlamış ve 1980 yılında emekli olmuştur.

Adil: 1930 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Adil, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, ilkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamıştır ve iki çocuğu vardır. Anne ve babası okuryazar değildir ve köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulu köyde tamamlamış, köy enstitüsünden 1949 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1980 yılında emekli olmuştur.

Adalet: 1929 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Adalet, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, köy enstitüsünden mezun olan eşi ilköğretim müfettişliğinden (öğretmenlikten) emekli olmuştur. İki çocuğu vardır. Anne ve babası okuryazar değildir ve köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulu köyde tamamladıktan sonra girdiği enstitüden 1946 yılında mezun olmuş ve öğretmenliğe başlamıştır. Çeşitli yerleşim birimlerinde çalıştıktan sonra 1978 yılında emekli olmuştur

Akif: 1930 yılında doğan ve 13 kardeşi olan Akif, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, okuryazar olmayan eşi gelir getiren bir işte çalışmamıştır ve üç çocuğu vardır. Anne ve babası okuryazar değildir ve köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulu kasabada tamamlamış, köy enstitüsünden 1949 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1979 yılında emekli olmuştur.

Aygül: 1927 yılında doğan ve 6 kardeşi olan Aygül, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, köy enstitüsünden mezun olan eşi

ilköğretim müfettişliğinden emekli olmuştur. Dört çocuğu vardır. Annesi okuryazar değildir ve gelir getiren bir işte çalışmamıştır. İlköğretmen okulu mezunu olan babası öğretmenlikten emekli olmuştur. İlkokulu köyde tamamlamış, köy enstitüsünden 1947 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1976 yılında emekli olmuştur.

Adem: 1930 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Adem, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, köy enstitüsünden mezun olan eşi öğretmenlikten emekli olmuştur. İki çocuğu vardır. Anne ve babası okuryazar değildir ve köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulu köyde tamamladıktan sonra girdiği enstitüden 1947 yılında mezun olmuş ve öğretmenliğe başlamıştır. Öğretmen olarak çalıştıktan sonra müfettişlik yapmış ve 1976 yılında emekli olmuştur

Bahtiyar: 1947 yılında doğan ve 9 kardeşi olan Bahtiyar, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, ilkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamıştır ve iki çocuğu vardır. Anne ve babası okuryazardır. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise hizmetli olarak çalıştıktan sonra emekli olmuştur. İlkokulu köyde tamamlamış, ilkokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1966 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1994 yılında emekli olmuştur.

Beyza: 1945 yılında doğan ve 6 kardeşi olan Beyza, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Bekârdır ve iki çocuğu vardır. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, ortaokul mezunu olan babası ise bir kamu kurumunda memur olarak çalıştıktan sonra emekli olmuştur. İlkokulu ve ortaokulu oturdukları kentte tamamlayan Beyza kız enstitüsünü bitirmiş, daha sonra fark derslerini tamamlayarak 1963 yılında öğretmenliğe başlamış ve 1988 yılında emekli olmuştur.

Bedirhan: 1950 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Bedirhan, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, ilkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamıştır ve üç çocuğu vardır. İlkokul mezunu olan anne ve babası köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulu köyde tamamlamış, ilkokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1968 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1997 yılında emekli olmuştur.

Bahri: 1942 yılında doğan ve 8 kardeşi olan Bahri, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, yükseköğretim mezunu olan eşi öğretmenlikten emekli olmuştur. İki çocuğu vardır. Babası okuryazar, annesi ise

okuryazar değildir. Köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulu köyde tamamlamış, ilkokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1962 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamıştır. Farklı kurumlarda çeşitli görevlerde bulunduktan sonra 1991 yılında emekli olmuştur.

Derya: 1956 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Derya, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir, öğretmen okulu mezunu olan eşi öğretmenlikten emekli olmuştur. Üç çocuğu vardır. Anne ve babası okuryazardır. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise aşçı olarak çalıştıktan sonra emekli olmuştur. İlkokulu ve ortaokulu yaşadığı il merkezinde tamamlamış, ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1974 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1999 yılında emekli olmuştur.

Doğan: 1953 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Doğan, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, ilkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamıştır ve iki çocuğu vardır. Okuryazar olmayan anne ve babası köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulu köylerinde okul olmadığı için yakın bir köyde, ortaokulu ise kasabada tamamlamıştır. Ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1972 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 2000 yılında emekli olmuştur.

Defne: 1953 yılında doğan ve 7 kardeşi olan Defne, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, öğretmen okulu mezunu olan eşi öğretmenlikten emekli olmuştur. İki çocuğu vardır. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamıştır. Köy enstitüsü mezunu olan babası öğretmenlikten emekli olmuştur. İlkokulu köyde, ortaokulu kasabada tamamlamış, ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1972 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1998 yılında emekli olmuştur.

Duygu: 1949 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Duygu, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, öğretmen okulu mezunu olan eşi öğretmenlikten emekli olmuştur. İki çocuğu vardır. Babası okuryazar, annesi ise okuryazar değildir. Köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulu köyde tamamlamış, ilkokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1972 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1995 yılında emekli olmuştur.

Dilaver: 1951 yılında doğan ve 9 kardeşi olan Dilaver, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, yüksekokul mezunu olan eşi bir

bankada memurdur. Bir çocuğu vardır. İlkokul mezunu olan anne ve babası köyde çiftçilikle uğraşmışlardır. İlkokulu köylerinde, ortaokulu ise kasabada tamamlamıştır. Ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1971 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve bir süre ara vermiş, 2009 yılında emekli olmuştur.

Ezgi: 1958 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Ezgi, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir ve yükseköğretim mezunu olan eşinin işi ile ilgili bilgi alınmamıştır. İki çocuğu vardır. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamaktadır. Ortaokul mezunu olan babası memuriyetten emeklidir. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Eğitim enstitüsünden mezun olan Ezgi fen ve teknoloji öğretmenidir, uzun yıllar okul yöneticiliği yapmıştır ve Türk-eğitimsen üyesidir.

Eylül: 5 kardeşi olan Eylül, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köy ve kasabada geçirmiştir. Bekârdır. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamıştır. Babası öğretmenlikten emekli olmuştur. İlkokulu köyde, ortaokulu kasabada tamamlamış, ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1976 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamıştır. Halen sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır ve herhangi bir sendikaya üye değildir.

Eren: 1968 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Eren, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir, yükseköğretim mezunu olan eşi avukattır. Bir çocuğu vardır. Babası ilkokul mezunu, annesi ise okuryazar değildir. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise memur emeklisidir. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Liseden sonra girdiği öğretmen yüksekokulunu 1987 yılında tamamlamış ve aynı yıl sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Halen aynı alanda çalışan Eren Eğitim-sen üyesidir.

Ege: 1959 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Ege, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, ilkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamaktadır. İki çocuğu vardır. Babası okuryazar, annesi ise okuryazar değildir. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise esnaftır. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Liseden sonra girdiği eğitim enstitüsünü 1980 yılında tamamlamış ve aynı yıl sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Halen aynı alanda çalışan Ege herhangi bir sendikaya üye değildir.

Evrim: 1967 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Evrim, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir, yükseköğretim mezunu olan eşi mühendistir. İki çocuğu vardır. Anne ve babası öğretmendir. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Öğretmen yüksekokulundan sonra lisans eğitimini tamamlayan Evrim 26 yıldır sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Herhangi bir sendikaya üye değildir.

Fatih: 1962 yılında doğan ve 7 kardeşi olan Fatih, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, yüksekokul mezunu olan eşi bir kamu kuruluşunda çalışmaktadır. Üç çocuğu vardır. İlkokul mezunu olan anne ve babası çiftçilikle uğraşmaktadır. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. İmam hatip lisesi mezunudur. Lisans eğitimini iktisat fakültesinde tamamlamış ve 1997 yılında sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Halen aynı alanda çalışan Fatih Türk-eğitimsen üyesidir.

Feride: 1969 yılında doğan ve 6 kardeşi olan Feride, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle ilçe merkezinde geçirmiştir. Bekârdır ve bir çocuğu vardır. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, lise mezunu olan babası ise emeklidir. İlkokulu bir ilçede, ortaokulu ve liseyi bir il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Lisans eğitimini 1996 yılında fen ve edebiyat fakültesi tarih bölümünde tamamlamış ve aynı yıl sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanmıştır. Halen aynı alanda çalışan Feride Eğitim-sen üyesidir.

Faruk: 1970 yılında doğan ve 7 kardeşi olan Faruk, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir, yükseköğretim mezunu olan eşi öğretmendir. İki çocuğu vardır. Annesi ve babası İlkokul mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamakta, babası ise hizmetli olarak çalıştıktan sonra emekli olmuştur. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Lisans eğitimini matematik öğretmenliği bölümünde tamamlamış ve 1993 yılında öğretmen olarak atanmıştır. Türk-eğitimsen üyesidir.

Fahri: 1968 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Fahri, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir, yükseköğretim mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamaktadır. İki çocuğu vardır. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise memur emeklisidir. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur.

Lisans eğitimini 1994 yılında Eğitim Fakültesi eğitim bilimleri bölümünde tamamlamış ve aynı yıl rehber öğretmen olarak atanmıştır. Halen aynı alanda çalışan Fahri Eğitim-sen üyesidir.

Fazilet: 1967 yılında doğan ve 7 kardeşi olan Fazilet, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle büyük kent merkezinde geçirmiştir. Evlidir, askeri lise mezunu olan eşi astsubay emeklisidir. Üç çocuğu vardır. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise bakkal dükkânı işletmektedir. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Lisans eğitimini 1989 yılında Fransızca bölümünde tamamlamış ve 1994 yılında sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Halen aynı alanda çalışan Fazilet Eğitim-bir-sen üyesidir.

Fehmi: 1970 yılında doğan ve 6 kardeşi olan Fehmi, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. İlkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamaktadır. Üç çocuğu vardır. İlkokul mezunu olan anne ve babası çiftçilikle uğraşmaktadır. İlkokulu köyde, ortaokulu ve liseyi ilçe merkezinde tamamlamıştır. Mesleki ve teknik lise mezunudur. Lisans eğitimini ilahiyat fakültesinde tamamlamış ve 1996 yılında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olarak atanmıştır. Halen aynı alanda çalışan Fehmi Eğitim-bir-sen üyesidir.

Feray: 1974 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Feray, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir, yükseköğretim mezunu olan eşi öğretmendir. İki çocuğu vardır. Anne ve babası ilkokul mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamakta, babası ise emeklidir. İlkokulu köyde, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Lisans eğitimini yabancı dille eğitim yapan bir üniversitenin kimya bölümünde tamamlamış ve 1999 yılında İngilizce öğretmeni olarak atanmıştır. Herhangi bir sendikaya üye değildir.

Ferit: 1970 yılında doğan ve 10 kardeşi olan Ferit, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Bekârdır. Anne ve babası okuryazar değildir ve köyde çiftçilikle uğraşmaktadırlar. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Lisans eğitimini iktisat bölümünde tamamlamış ve 1997 yılında sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Halen aynı alanda çalışan Ferit herhangi bir sendika üyesi değildir.

Güney: 1978 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Güney, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle büyük kent merkezinde geçirmiştir. Evlidir ve yükseköğretim

mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamakta, öğretmenliğe atanmak için KPSS'ye hazırlanmaktadır. Annesi ortaokul mezunudur ve gelir getiren bir işte çalışmamaktadır. Lise mezunu olan babası memuriyetten emeklidir. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. 2000 yılında eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve çalışmaya başlamıştır. Herhangi bir sendika üyesi değildir.

Gamze: 1984 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Gamze, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Bekârdır. Annesi ve babası ilköğretim mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamakta, babası ise memurdur. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. 2006 yılında matematik bölümünden mezun olmuş ve 2008 yılında öğretmenliğe başlamıştır. Kadrolu atanmadan önce bir süre ücretli öğretmen olarak çalışmıştır. Herhangi bir sendika üyesi değildir.

Güven: 1980 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Güven, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Evlidir ve yükseköğretim mezunu olan eşi öğretmendir. Bir çocuğu vardır. Annesi ve babası ilkokul mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamakta, babası ise emeklidir. İlköğretimi köyde, liseyi ise il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. 2002 yılında Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve öğretmenliğe başlamıştır. Türk-eğitimsen üyesidir.

Gültekin: 1977 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Gültekin, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir ve lise mezunu olan eşi teknisyen olarak çalışmaktadır. Bir çocuğu vardır. Babası ilkokul mezunu, annesi ise okuryazar değildir. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamakta, babası ise emeklidir. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise ve fen edebiyat fakültesi mezunudur. Yaklaşık sekiz yıldır ücretli sınıf öğretmeni olarak çeşitli okullarda çalışmaktadır.

Gülçin: 1989 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Gülçin, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Bekârdır. Annesi ilkokul, babası ortaokul mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamakta, babası ise emeklidir. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olmuş, atanabilmek için KPSS sınavına hazırlanmaktadır. Bu arada ücretli öğretmen olarak çalışmaktadır.

Gencay: 1984 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Gencay, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiştir. Bekârdır. İlkokul mezunu olan anne ve babası çiftçilikle uğraşmaktadır. İlköğretimi köyde, liseyi ise il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. 2006 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve öğretmenliğe başlamıştır. Eğitim-sen üyesidir.

Göknur: 1986 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Göknur, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir ve yükseköğretim mezunu olan eşi öğretim elemanıdır. Annesi lise mezunu, babası yükseköğretim mezunudur. Her ikisi memur emeklisidir. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve 2008 yılında öğretmenliğe başlamıştır. Herhangi bir sendikaya üye değildir.

Güzin: 1989 yılında doğan ve 1 kardeşi olan Güzin, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Bekârdır. Annesi ilkokul mezunudur ve gelir getiren bir işte çalışmamaktadır. Babası öğretmendir. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünden 2010 yılında mezun olmuş, atanabilmek için KPSS sınavına hazırlanmaktadır. Bu arada ücretli öğretmen olarak çalışmaktadır.

Gülay: 1982 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Gülay, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir ve yükseköğretim mezunu olan eşi bir kamu kurumunda çalışmaktadır. Annesi ilkokul mezunu, babası ortaokul mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamakta, babası emeklidir. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve 2005 yılında öğretmenliğe başlamıştır. Eğitim-Bir-Sen üyesidir.

Gülseren: 1986 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Gülseren, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Bekârdır. Annesi ilkokul, babası lise mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamakta, babası ise emeklidir. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünden 2009 yılında mezun olmuştur, atanabilmek için KPSS sınavına hazırlanmaktadır. Bu arada ücretli öğretmen olarak çalışmaktadır.

Gönül: 1987 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Gönül, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle büyük kent merkezinde geçirmiştir. Bekârdır. Annesi ve babası

ilkokul mezunudur. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamakta, babası ise memurdur. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. 2008 yılında eğitim fakültesi rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olmuş ve çalışmaya başlamıştır. Kadrolu atanmadan önce bir süre sözleşmeli öğretmen olarak çalışmıştır. Herhangi bir sendika üyesi değildir.

Gökhan: 1985 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Gökhan, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiştir. Evlidir ve yükseköğretim mezunu olan eşi memurdur. Anne ve babası okuryazar değildir ve köyde çiftçilikle uğraşmaktadırlar. Ortaokul mezunu olan babası memuriyetten emeklidir. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamıştır. Genel lise mezunudur. 2009 yılında eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve çalışmaya başlamıştır. Kadrolu atanmadan önce bir süre sözleşmeli öğretmen olarak çalışmıştır. Herhangi bir sendika üyesi değildir.

EK IV

GÖRÜŞME YAPILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

	Çocuklukta Yaşadığı Yerleşim Birimi	Kardeş Sayısı	Anne ve Baba Eğitim Durumu		Anne ve Baba Mesleği		Eş Eğitim Durumu	Eş Mesleği	Öğretmenliğe Başladığı Yıl
			Anne	Baba	Anne	Baba			
Aliyar	Köy	1	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çiftçi	Çiftçi	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	1951
Adil	Köy	4	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çiftçi	Çiftçi	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	1949
Adalet	Köy	5	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çiftçi	Çiftçi	Köy enstitüsü	Öğretmen	1946
Akif	Köy	13	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çiftçi	Çiftçi	Okuryazar değil	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	1949
Aygül	Köy	6	Okuryazar değil	Öğretmen okulu	Gelir getiren bir işte çalışmadı	Öğretmen	Köy Enstitüsü	Müfettiş	1947
Adem	Köy	5	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çiftçi	Çiftçi	Köy Enstitüsü	Öğretmen	1947
Bahtiyar	Köy	9	Okuryazar	Okuryazar	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Hizmetli	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	1966
Beyza	İl merkezi	6	İlkokul	Ortaokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Memur	-	-	1963
Bedirhan	Köy	5	İlkokul	İlkokul	Çiftçi	Çiftçi	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	1968
Bahri	Köy	8	Okuryazar değil	Okuryazar	Çiftçi	Çiftçi	Yükseköğretim	Öğretmen	1962

Derya	İl merkezi	4	Okuryazar	Okuryazar	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Aşçı	Öğretmen okulu	Öğretmen	1974
Doğan	Köy	3	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çiftçi	Çiftçi	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	1972
Defne	Köy	7	İlkokul	Köy enstitüsü	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Öğretmen	Öğretmen okulu	Öğretmen	1972
Duygu	Köy	4	Okuryazar değil	Okuryazar	Çiftçi	Çiftçi	Öğretmen Okulu	Öğretmen	1972
Dilaver	Köy	9	İlkokul	İlkokul	Çiftçi	Çiftçi	Yüksek Öğretim	Memur	1971
Ezgi	İl merkezi	3	İlkokul	Ortaokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Memur	Yüksek Öğretim		1981
Eylül	Köy	5	İlkokul	Öğretmen Okulu	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Öğretmen	-	-	1976
Eren	İl merkezi	3	Okuryazar değil	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Memur	Yükseköğretim	Avukat	1987
Ege	Köy	5	Okuryazar değil	Okuryazar	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Esnaf	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	1980
Evrim	İl merkezi	3	Öğretmen Okulu	Öğretmen Okulu	Öğretmen	Öğretmen	Yükseköğretim	Mühendis	1986
Fatih	Köy	7	İlkokul	İlkokul	Çiftçi	Çiftçi	Yüksekokul	Memur	1997
Feride	İlçe Merkezi	6	İlkokul	Lise	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Emekli	-	-	1996

Faruk	Köy	7	İlkokul	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Hizmetli	Yükseköğretim	Öğretmen	1993
Fahri	İl merkezi	3	İlkokul	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Memur	Yükseköğretim	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	1994
Fazilet	İl merkezi	7	İlkokul	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Esnaf	Lise	Astsubay	1994
Fehmi	Köy	6	İlkokul	İlkokul	Çiftçi	Çiftçi	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	1996
Feray	İl merkezi	2	İlkokul	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Emekli	Yükseköğretim	Öğretmen	1999
Ferit	İl merkezi	10	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çiftçi	Çiftçi	-	-	1997
Güney	İl merkezi	3	Ortaokul	Lise	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Memur	Yükseköğretim	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	2000
Gamze	İl merkezi	2	İlkokul	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Memur	-	-	2008
Güven	Köy	4	İlkokul	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Emekli	Yükseköğretim	Öğretmen	2002
Gültekin	İl merkezi	4	Okuryazar değil	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Emekli	Lise	Teknisyen	-
Gülçin	İl merkezi	2	İlkokul	Ortaokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Emekli	-	-	-

Gencay	Köy	4	İlkokul	İlkokul	Çiftçi	Çiftçi	-	-	2006
Göknur	İl merkezi	2	Lise	Yüksek Öğretim	Memur	Memur	Yükseköğretim	Öğretim Elemanı	2008
Güzin	İl merkezi	1	İlkokul	Yüksek Öğretim	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Öğretmen	-	-	-
Gülay	İl merkezi	3	İlkokul	Ortaokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Emekli	Yükseköğretim	Memur	2005
Gülseren	İl merkezi	3	İlkokul	Lise	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Emekli	-	-	-
Gönül	İl merkezi	2	İlkokul	İlkokul	Gelir getiren bir işte çalışmıyor	Memur	-	-	2008
Gökhan	İl merkezi	5	Okuryazar değil	Okuryazar değil	Çiftçi	Çiftçi	Yükseköğretim	Memur	2009

EK V

UZMAN GÖRÜŞÜ ALINAN ÖĞRETİM ÜYELERİ

1. Prof. Dr. Ali Balcı - Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi
2. Prof. Dr. Fuat Ercan - Marmara Üniversitesi- İktisat Fakültesi
3. Prof. Dr. Gamze Yücesan Özdemir - Ankara Üniversitesi-İletişim Fakültesi
4. Prof. Dr. İnayet Aydın - Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi
5. Prof. Dr. Kasım Karakütük - Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi
6. Prof. Dr. Metin Özuğurlu - Ankara Üniversitesi-Siyasal Bilgiler Fakültesi
7. Prof. Dr. Nejla Kurul - Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi
8. Prof. Dr. Yasemin Kepenekçi - Ankara Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Fakültesi
9. Doç. Dr. Ahmet Yıldız - Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi
10. Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy - Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi
11. Doç. Dr. Seçkin Özsoy - Ankara Üniversitesi -Eğitim Bilimleri Fakültesi
12. Doç. Dr. Şakir Çınkır - Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi
13. Dr. Fevziye Sayılan - Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi
14. Dr. Niyazi Altunya- Ankara Üniversitesi- Eğitim Bilimleri Fakültesi