

**TÜRKİYE’DE NEOLİBERAL POLİTİKALAR SONUCUNDA  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLERE  
İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN  
GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SAMET KILIÇ**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**MERSİN  
Ocak-2021**

**TÜRKİYE’DE NEOLİBERAL POLİTİKALAR SONUCUNDA  
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLERE  
İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN  
GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SAMET KILIÇ**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**Danışman  
Prof. Dr. Binali TUNÇ**

**MERSİN  
Ocak-2021**

## ETİK BEYAN

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

## ETHIC DECLARATION

This thesis is prepared in accordance with the rules specified in Mersin University Graduate Education Regulation and I declare to comply with the following conditions:

- I have obtained all the information and the documents of the thesis in accordance with the academic rules.
- I presented all the visual, auditory and written informations and results in accordance with scientific ethics.
- I refer in accordance with the norms of scientific works about the case of exploitation of others' works.
- I used all of the referred works as the references.
- I did not do any tampering in the used data.
- I did not present any part of this thesis as an another thesis at Mersin University or another university.
- I transfer all copyrights of this thesis to the Mersin University.

19 Ocak 2021/ 19 January 2021

İmza / Signature

Samet KILIÇ

## ÖZET

### **TÜRKİYE'DE NEOLİBERAL POLİTİKALAR SONUCUNDA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLERE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ**

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de neoliberal politikalar sonucunda öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümlere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalışmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre yapılmış olup durum çalışması desenine uyacak şekilde tasarlanmıştır. 23 öğretmen ve 4 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde, öğretmenlerden beklenen davranışlarda, öğretmenlerin özlük haklarında ve öğretmenlerin denetim süreçlerinde yaşanan dönüşümler ele alınmıştır. Toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, alt amaçlar dikkate alınarak oluşturulmuş olan temalara uyacak şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada katılımcı görüşlerine göre geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde bir gerileme yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerden beklentilerin ise sınav başarısı ve üretilen proje sayısına yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin özlük haklarının neler olduğu noktasında yeterli bilgiye sahip olmamasının yanında genel itibariyle mesleki, mali ve sosyal haklarda ilerleme kaydedilmediği ifade edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin performans ve sonuç odaklı denetim anlayışı yerine kendilerine rehberlik edecek bir denetim anlayışına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar kelimeler:**öğretmen, okul yöneticisi, neoliberalizm, öğretmenlik mesleği, dönüşüm

**Danışman:** Prof. Dr. Binali TUNÇ, Mersin Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Mersin.

## **ABSTRACT**

### **THE VIEWS OF TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS RELATED TO TRANSFORMATIONS OCCURED IN TEACHING PROFESSION AS A RESULT OF NEOLIBERAL POLICIES IN TURKEY**

The purpose of this study is to explain the views of teachers and administrators related to transformations occurred in teaching profession as a result of neoliberal policies in Turkey. The research was carried out as a qualitative study and designed as a case study. The interviews were held with 23 teachers and 4 school administrators via a semi-structured interview form. Interviews mainly focused on the transformations experienced through the social rank of the teaching profession, expectations from teachers, personal rights and the practices of inspection of the teachers. The data were analyzed through descriptive analysis. The findings were explained corresponding with the themes created by considering the sub-purposes. According to the views of the participants of the study, it was stated that there has been a recession in the social rank of the teaching profession from past to present. The expectations from the teachers are determined based on test score and the quantity of projects. Moreover, the research uncovers that the teachers are not informed enough about their personal rights, and it was also signified that there is no improvement at professional, financial and social rights. Finally, it is derived from the findings that teachers need an understanding of instructional supervision, instead of the performance and result oriented supervision.

**Keywords:** teacher, school administrator, neoliberalism, teaching profession, transformation

**Advisor:** Prof. Dr. Binali Tunç, Mersin University, The department of Educational Administration, Mersin.

## TEŞEKKÜR

Araştırma yapmak, bir ürün ortaya koyabilmek gerçekten sancılı ve sıkıntılı bir süreç diyebilirim. Araştırmamın belli zamanlarında yaşamış olduğum sancılı süreçlerde önerileriyle ve tavsiyeleriyle bana yol gösteren, tembellik ettiğim zamanlarda ilgisini üzerimden eksik etmeyen, sadece benim değil diğer arkadaşlarımda da zihin dünyasında yeni yollar açan ve tezin her cümlesini okuyup gerekli düzeltmeleri yapan ve son halini almasında büyük katkı sunan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Binali TUNÇ'a teşekkür ederim.

Tez jürimde yer almayı kabul eden ve aynı zamanda kıymetli eleştirileri, yorumları ve önerileriyle tezimin daha sağlam yere basmasını sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL ve Doç. Dr. Yusuf İNANDI'ya teşekkür ederim.

Ayrıca lisansüstü eğitim süresi boyunca üzerimde emekleri olan, mesleki ve kişisel gelişimime katkı sunan kıymetli hocalarım; Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA, Doç. Dr. Hüseyin ERGEN ve Doç. Dr. Sıdıka GİZİR'e teşekkür ederim.

Yüksek lisansın bana en büyük kazanımlarından birisi hiç şüphesiz dönem arkadaşlarım. Dönem arkadaşlarımda hepsi birbirinden kıymetli olmakla birlikte, hüzünlü ve mutlu anlarımda yanımda olan ve tez yazım sürecinde motivasyon kaynağı olan Arş. Gör. Asena YÜCEDAĞLAR, Merve FAKİROĞLU ve Osman Faruk TATAR'a teşekkür ederim.

Sunmuş oldukları görüşler ile tezin vücut bulmasında büyük katkıları olan katılımcı öğretmen ve okul yöneticisi arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bunun yanında tez yazma sürecinde bana destek sunan Burak AKYOL'a, Özge ÇELİK'e ve Cansu-Mustafa ARSLAN'a teşekkür ederim.

Tezimi kendi tezi gibi görüp her aşamasında okuyup dönütler veren zümrem Gülcihan SU'ya teşekkür ederim.

Dünyaya geldiğim andan itibaren ilgilerini her an üzerimde hissettiğim, maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen benim bu günlere gelmemde büyük pay sahibi olan annem Naciye ve babam Mustafa'ya çok minnettarım. Büyüğüm olmanın ötesinde her daim benim derdimle dertlenen ve her koşulda bana destek olan abim Ali'ye; acıyı, kederi sevinci ortaklaşa yaşadığımız kıymetli ikizim Zeynep'e teşekkür ederim.

Hiç şüphesiz en özel teşekkürü değerli eşim Fatma'ya ve canım kızlarım Azra ve Aslı'ya etmek istiyorum. Belki de bu süreçte en büyük haksızlığı onlara yaptım. Geçirilmesi gereken en güzel anları ödev yapmaya ve tez yazmaya feda ettim diyebilirim. Hep birlikte yaşayacağımız mutlu günler olmasını temenni ederek, sizleri çok sevdiğimi bilmenizi isterim.

Tezimi bu üç güzel kadına ithaf ediyorum...

Samet KILIÇ

Mersin, 2021

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                                                   | Sayfa |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| İÇ KAPAK                                                                                                                                          |       |
| ONAY                                                                                                                                              |       |
| ETİK BEYAN                                                                                                                                        |       |
| ÖZET                                                                                                                                              | i     |
| ABSTRACT                                                                                                                                          | ii    |
| TEŞEKKÜR                                                                                                                                          | iii   |
| İÇİNDEKİLER                                                                                                                                       | iv    |
| TABLolar DİZİNİ                                                                                                                                   | vi    |
| KISALTMALAR ve SİMGELER                                                                                                                           | vii   |
| <b>1. GİRİŞ</b>                                                                                                                                   |       |
| 1.1.Problem Durumu                                                                                                                                | 1     |
| 1.2. Araştırmanın Amacı                                                                                                                           | 5     |
| 1.3. Problem Cümlesi                                                                                                                              | 5     |
| 1.4. Alt Problemler                                                                                                                               | 5     |
| 1.5. Araştırmanın Önemi                                                                                                                           | 5     |
| 1.6. Sayıtlar                                                                                                                                     | 6     |
| 1.7. Sınırlılıklar                                                                                                                                | 6     |
| 1.8. Tanımlar                                                                                                                                     | 6     |
| <b>2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI / ALANYAZIN</b>                                                                                                        | 7     |
| 2.1. Liberalizmin Dönüşümü: Neoliberalizm                                                                                                         | 7     |
| 2.2. Refah Devletinden Neoliberal Devlete                                                                                                         | 9     |
| 2.3. Neoliberal Küreselleşmenin Yükselişi                                                                                                         | 12    |
| 2.4. Sosyal Devletin Dönüşümü                                                                                                                     | 14    |
| 2.5. Türkiye’de Neoliberal Dönüşüm                                                                                                                | 15    |
| 2.6. Yönetişim ve Yeni Kamu İşletmeciliği                                                                                                         | 17    |
| 2.7. Neoliberal Eğitim Politikaları                                                                                                               | 20    |
| 2.8. Türkiye’de Eğitimde Neoliberal Dönüşümler                                                                                                    | 24    |
| 2.9. Neoliberal Süreçte Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü                                                                                           | 26    |
| <b>3. YÖNTEM</b>                                                                                                                                  | 30    |
| 3.1. Araştırma Modeli                                                                                                                             | 30    |
| 3.2. Çalışma Grubu                                                                                                                                | 30    |
| 3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları                                                                                                          | 32    |
| 3.4. Verilerin Toplanması                                                                                                                         | 33    |
| 3.5. Veri Analizi                                                                                                                                 | 33    |
| <b>4. BULGULAR</b>                                                                                                                                | 35    |
| 4.1. Öğretmenliğin Toplumsal Statüsünde Yaşanan Dönüşümler                                                                                        | 35    |
| 4.1.1. Mesleğe Başlama Serüveni: “Hiçbir şey olmazsan öğretmen ol”                                                                                | 36    |
| 4.1.2. Mesleği Sürdürme İsteği: “Keşke başka meslek seçseydim”                                                                                    | 38    |
| 4.1.3. Toplumun Öğretmenliğe Bakışındaki Dönüşümler: “Atama bekleyen öğretmenler cami avlusunda yem bekleyen güvercinlere benziyor.”              | 42    |
| 4.2. Öğretmenlerden Beklenen Davranışlarda Yaşanan Dönüşümler                                                                                     | 47    |
| 4.2.1. Yönetici Beklentilerinde Yaşanan Dönüşümler: “Ne kadar proje o kadar iyi öğretmensin!”                                                     | 48    |
| 4.2.2. Öğretmenlerin Birbiriyle İlişkilerinde Yaşanan Dönüşümler: “Bireyselleşti her şey şu an herkes kendine Müslüman!”                          | 52    |
| 4.2.3. Veli- Öğrenci Beklentisinde Yaşanan Dönüşümler: “Önceden zayıf karne getiren öğrenciden hesap soran veli bugün öğretmenden hesap soruyor.” | 55    |
| 4.2.4. Devletin Beklentisinde Yaşanan Dönüşümler: “Derya içinde olup deryayı bilmeyen insanlar yetiştiriyoruz”                                    | 58    |
| 4.3. Öğretmenlerin Özlük Haklarında Yaşanan Dönüşümler                                                                                            | 60    |

|                                                                                                                                                           | <b>Sayfa</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 4.3.1. Mesleki Haklarda Yaşanan Dönüşümler                                                                                                                | 61           |
| 4.3.1.1. İzin Haklarında Yaşanan Dönüşümler: “İzinler konusunda iyileştirmeler umut verici ama yeterli değil”                                             | 61           |
| 4.3.1.2. Sendika Üyeliği Konusunda Yaşanan Dönüşümler: “İdarecileri sendikalar başa getirdiği için onlarda sendikalara adam kazandırma peşine düşüyorlar” | 64           |
| 4.3.2. Mali Haklarda Yaşanan Dönüşümler                                                                                                                   | 66           |
| 4.3.2.1. Alım Gücünde Yaşanan Dönüşümler: “Öğretmen ek iş yapıyor, farklı bir işe yöneliyor”                                                              | 66           |
| 4.3.2.2. Öğretmen Ücretler: “Ek ders hikâyesi çok baş ağrıtıcı bir durum”                                                                                 | 68           |
| 4.3.3. Sosyal Haklarda Yaşanan Dönüşümler: “Öğretmenevleri şu anda kesinlikle ticarethane olmuş”                                                          | 71           |
| 4.4. Denetim Sürecinde Yaşanan Dönüşümler                                                                                                                 | 76           |
| 4.4.1. Öğretmenlerin Denetim Sürecinde Yaşanan Dönüşümler: “Denetimi yapan kişinin yol gösterici olması gerekir”                                          | 77           |
| 4.4.2. Performans Sistemi Neyi Dönüştürür? “Okul müdürümüz performans notu verince okulda kaos ortamı oluştu”                                             | 79           |
| <b>5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER</b>                                                                                                                     | <b>84</b>    |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç                                                                                                                                    | 84           |
| 5.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsünde Yaşanan Dönüşüme İlişkin Tartışma ve Sonuç                                                             | 84           |
| 5.1.2. Öğretmen Beklentilerinde Yaşanan Dönüşüme İlişkin Tartışma ve Sonuç                                                                                | 87           |
| 5.1.3. Öğretmenlerin Özlük Haklarında (Mesleki, Mali, Sosyal) Yaşanan Dönüşüme İlişkin Tartışma ve Sonuç                                                  | 89           |
| 5.1.4. Öğretmenlerin Denetlenme ve Değerlendirilmesi Sürecinde Yaşanan Dönüşüme İlişkin Tartışma ve Sonuç                                                 | 91           |
| 5.2. Öneriler                                                                                                                                             | 92           |
| <b>KAYNAKLAR</b>                                                                                                                                          | <b>94</b>    |
| <b>EKLER</b>                                                                                                                                              | <b>100</b>   |
| EK 1: Görüşme Formu                                                                                                                                       | 100          |
| EK 2: Tez Çalışması İzin Talebi                                                                                                                           | 104          |
| EK 3: Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Onay Belgesi                                                                               | 105          |
| <b>ÖZ GEÇMİŞ</b>                                                                                                                                          | <b>106</b>   |

## TABLolar DİZİNİ

|                                                                                                     | Sayfa |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Tablo 3.1. Çalışma Grubu Demografik Bilgileri                                                       | 31    |
| Tablo 4.1. Öğretmenliğin Toplumsal Statüsünde Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar    | 35    |
| Tablo 4.2. Öğretmenlerden Beklenen Davranışlarda Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar | 47    |
| Tablo 4.3. Öğretmenlerin Özlük Haklarında Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar        | 61    |
| Tablo 4.4. Öğretmenlerin Denetim Sürecinde Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar       | 77    |

## KISALTMALAR ve SİMGELER

| Kısaltma/Simge | Tanım                                 |
|----------------|---------------------------------------|
| DB             | Dünya Bankası                         |
| IMF            | Uluslararası Para Fonu                |
| BM             | Birleşmiş Milletler                   |
| MEB            | Milli Eğitim Bakanlığı                |
| DMK            | Devlet Memurları Kanunu               |
| ABD            | Amerika Birleşik Devletleri           |
| SAL            | Yapısal Uyarlama Kredisi              |
| SECAL          | Sektörel Yapısal Uyarlama Kredileri   |
| KİT            | Kamu İktisadi Teşebbüsü               |
| DTÖ            | Dünya Ticaret Örgütü                  |
| GATS           | Hizmet Ticareti Genel Antlaşması      |
| AB             | Avrupa Birliği                        |
| OECD           | Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü |
| MEGP           | Milli Eğitimi Geliştirme Projesi      |

## 1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumundan, araştırmanın amacından, problem cümlesi ve alt problemlerden, araştırmanın önemi, sayıtları ve sınırlılıklardan söz edilmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Dünyada farklı dönemlerde yaşanan ekonomik krizlere bağlı olarak kritik dönüşümler yaşanmıştır. Özellikle 1980’li yıllarda etkisini gösteren neoliberal ekonomi politikaları birçok alanda önemli paradigma değişikliklerinin yaşanmasına sebep olmuştur. Temelde ekonomi alanında yaşanan bu dönüşümler beraberinde tarım, sağlık, hukuk, eğitim ve sosyal güvenlik gibi birçok toplumsal kurumda etkisini göstermiştir. Tüm dünyada 1980 yılından sonra etkili olan neoliberal ekonomi politikaları ile birlikte sosyal devlet anlayışına karşı çıkış söz konusu olmuştur. Nitekim neoliberal ekonomi politikaları söylemi sosyal refah devletinin yaşadığı iddia edilen krize karşı oluşturulan bir söylem olarak ortaya atılmıştır (Yıldız, 2008). Bu söyleme göre devletin üretmiş olduğu hizmetlerin hantal, verimsiz, niteliksiz ve rekabet edebilir olmadığı, üretilen hizmetlerin maliyetinin kamu kaynaklarının israf edilmesine yol açtığı ileri sürülmüştür. Benzer şekilde kamu kaynakları ile eğitim hizmetinin sunulması da modası geçmiş bir düşünce olarak görülmeye başlanmıştır (Ünal, 2005). Böylece eğitimin kamusal bir hak olmasının ötesinde piyasanın içine çekilerek ticari bir “meta” haline gelmesinin önü açılmıştır.

Sosyal devletin dönüşüm sürecinde kamu harcamalarının azaltılması amacıyla kamu yönetim anlayışında da bazı dönüşümler meydana gelmiştir. Kamu yönetiminde yaşanan dönüşüm; Dünya Bankası (DB), Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Birleşmiş Milletler (BM) gibi uluslararası kuruluşların üstlendiği “yönetişim” modeli etrafında şekillenmiştir. Yönetişim kavramı minimal devlet, piyasa ekonomisi ve sivil toplum örgütlerinin ön plana çıktığı neoliberal düşünceyi desteklemiştir. Ayrıca yönetim düşüncesinde devletin, bir şirket mantığıyla yönetilmesi savunulur. Neoliberal dönüşümün başlarında kamuda “kalite yönetimi ve müşteri odaklı yönetim” uygulamaları devreye sokulmuş, sonraları, “hesap verebilirlik, şeffaflık, katılım, etkililik, verimlilik, performans değerlendirme ve rekabet” olguları tüm kamu yönetimine hakim olmuştur.

Neoliberal dönüşümde kamusal eğitim hizmetinin sunumunda toplumsal yarar yerine, ekonomik maliyetler ve kazançlar öne çıkmıştır. Eğitim politikalarında yaşanan kökten dönüşümler “alt yapı yatırımları, okul ve sınıf büyüklükleri, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, ücretler, eğitim programları, öğretim yöntemleri, program içerikleri” (Aypay, 2015) gibi eğitimin tüm boyutlarında gözlenmiştir. Neoliberal politikalar kapsamında eğitimin birçok boyutunda

dönüşüm yaşanmış olmasına karşın bu çalışmada, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımaları ile sınırlandırılmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin dönüşümü konusundaki düşünceler çeşitlidir. Burada öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün ve saygınlığının olumlu yönde dönüştüğünü savunanlar ve dönüşümün öğretmenlik mesleğini olumsuz yönde etkilediğini savunan düşünceler olarak iki kategoride ele alınmıştır. Öğretmenlik mesleğinin olumlu yönde dönüştüğünü savunanlar, mesleğin profesyonelleştiğini dile getirirken, dönüşümü eleştirenler ise profesyonelleşmediğini aksine proleterleştirdiğini belirtmektedirler (Durmaz, 2014; Güven, 2010). Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin neoliberal dönüşüm sürecinde mesleki ve toplumsal statü bakımından sahip olduğu kazanımları büyük oranda kaybettiği savunulmuştur. Giroux (1988) öğretmenlerin gerçekleştirilen reformlarla eleştiren sorgulayan entelektüel bir kişiliğe sahip olmaktan ziyade, uzman kişilerin hazırladığı programları uygulayan bir teknisyene dönüştüğünü belirtmiştir. Dünyada ve Türkiye’de özellikle ulusal ve uluslararası merkezi sınav uygulamalarının yaygınlaşması, eğitim programlarının tek biçimli hale gelmesi, eğitim bileşenlerinin eğitim içerikleri ve uygulamaları konusundaki inisiyatiflerinin giderek sınırlandırılması, öğretmenleri “bilgiye erişim teknikeri”ne dönüştürmektedir. Apple’ın da (2012) vurguladığı gibi özerk olmayan öğretmenler sahip olduğu yetenekleri kaybederek, kendilerine sunulan programı uygulayan bir teknisyene dönüşmektedirler.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren, siyasal anlamda cumhuriyet değerlerini benimsemiş vatandaşlar yetiştirme sorumluluğu öğretmenlere verilmiştir. İlk dönemlerde milliyetçi, ulusçu ve aydınlanmacı eğitim politikaları ön planda iken, planlı kalkınma dönemiyle birlikte ekonomik becerileri gelişmiş, mesleki yeterliklere sahip bireyler yetiştirme politikaları öğretmenlik mesleğinin öncelikli görevi olmuştur. 1980’li yıllara kadar kamucu devlet anlayışı ile öğretmenlik mesleği, toplumsal statüsü ve mesleki kazanımlarını yükseltmiştir. Sonrasında etkili olmaya başlayan neoliberal süreçle birlikte “piyasacı devlet” anlayışı öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve özlük haklarını da olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler özellikle piyasa ekonomisinin yapısal krizlerinden kaynaklı toplumsal bunalımlarda sorumlu olarak gösterilen “başarısız” eğitim sistemlerinden sorumlu kişiler olarak gösterilmeye başlanmıştır. Maguire’nin de (2002) vurguladığı gibi eğitim sisteminin başarısız olmasında “verimlilik göstermeyen” ve birbiriyle “rekabet” etmeyen öğretmenler hep baş sorumlu olarak gösterilmiştir. Bu söylemler öğretmen mesleğini piyasacı dönüştürme politikalarına dayanak olmuştur.

Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim süreçlerinde önemli düzenlemeler yapılmıştır. 1997 yılında eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma düzenlemeleri ile eğitim bilimleri

öğretmen yetiştirmede teknik bir uzmanlık desteği olarak konumlandırılmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki eğitim bilimleri bölümlerinin kapatılarak, yerine öğretmenlik bölümlerinin açılması, öğretmenlik mesleğini teknik bir bilgi aktarımcısı görevi ile sınırlandırılacağına göstergesidir. Bu düzenlemeyle birlikte eğitim fakültelerinde öğretmenlerin entelektüel gelişiminden ziyade neyi, nasıl ve ne kadar sürede öğretileceğine yönelik standart bir eğitim almasına odaklanılmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de kamu yönetiminin dönüşümünde etkin rol oynayan DB, öğretmen yetiştirme sistemine yönelik finanse ettiği Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) (1990-1996) kapsamında ilköğretim birinci ve ikinci kademe için lisans, ortaöğretim kademesi için tezsiz yüksek lisans derecesinde öğretmen yetiştirilmesini öngörmüştür (Güven, 2010). Lisansüstü eğitimi yürütme görevi eğitim bilimleri enstitülerine verilmiştir. Ünal'ın da (2005) vurguladığı gibi öğretmen yetiştirme sürecinde gerçekleştirilen bu dönüşüm, felsefi ve bilimsel araştırma yeterliklerine yer vermeden pedagojik içerikle sınırlı, standart programı uygulayan teknik bir mesleğe dönüştürmede önemli bir müdahale olmuştur.

Neoliberal kamu politikalarının önemli bir boyutunu, kamu hizmetlerinin sunumunun doğrudan özel sektöre aktarılması veya özel sektörden hizmet satın alınması oluşturmıştır. Piyasa ilkelerinin kamu yönetimine uyarlanmasıyla, kamu hizmetlerinin sunumunda "işletme" anlayışının kamu personel rejimine de önemli yansımaları olmuştur. Başbakanlık bünyesinde çıkarılan "Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim" (2003) başlıklı kaynakta kamu personel rejiminin gerekçeleri sıralanmıştır. Buna göre, performansa ve verimliliğe dayalı olmayan ücret sistemi ile aşırı ve dengesiz personel yapısının varlığı personel rejimine yönelik reforma dayanak oluşturmaktadır (Dinçer ve Yılmaz, 2003). Kamu personel rejimini krizden çıkarmak için norm kadro uygulamalarına ve ücret sisteminin sadeleştirilerek performansa dayalı ücret sistemine geçilmesi öngörülmüştür. Bu doğrultuda yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde Milli Eğitim bünyesinde öğretmenleri ilgilendiren "Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar" (2006) ve "MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik" (2011) gibi yasal düzenlemeler yapılmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin dönüşümü, öğretmenlerin özlük haklarına dayalı olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin özlük hakları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (DMK) kapsamında "mesleki, mali, sosyal ve korunma hakları" olmak üzere (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2019) dört boyutta ele alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki hakları kapsamında "sosyal güvenlik, ilerleme ve yükselme, dava açma, şikâyet etme, sendikal örgütlenme, izin, sınıf değiştirme vb." hakları sayılabilir. Mali haklar öğretmenlere tanınan "aylık maaş ve ders görevi ücretleri"dir. Sosyal haklar, sosyal devletin yaşamış olduğu dönüşüme bağlı olarak bazı

değişikliklere maruz kalmıştır. Sosyal haklar “emeklilik, sosyal tesislerden yararlanma, aile yardımı ödeneği, doğum yardımı, tedavi yardımı” gibi birçok hakkı içermektedir. Öğretmenlerin korunması hakkı, görevlerini yerine getirirken korunmalarını sağlamayı amaçlayan haklardır. Bu haklar arasında “isnat ve iftiralara karşı korunma” hakları öne çıkmaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlik mesleğinin ele alınan bir diğer yönü öğretmenlerin toplumsal statüsüdür. Öğretmenlerin toplumsal statüsü, öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algıyı ifade etmektedir. Öğretmenlerin toplumsal statüsü olgusu sıklıkla dile getirilse de bu statüyü tanımlamak, statünün göstergeleri ve düzeyini belirlemek bir o kadar güçtür. Neoliberal ekonomi politikaları her ne kadar öğretmenlerin toplumsal statüsünde gerilemeye yol açmış görünse de neoliberal dönemde tüm özel ve kamu sektör çalışanlarının statüsünde gerileme yaşanmıştır. Bu gerileme büyük ölçüde işletme anlayışının kalite, verimlilik ve hesap verebilirlik ilkelerinin, çalışma yaşamı ve çalışanlar üzerinde yarattığı kontrol ve denetim baskısından kaynaklanmaktadır.

Neoliberal dönemin rekabet ve müşteri odaklılık söylemlerinin en fazla etkilediği meslek gruplarından biri öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin doğrudan ve dolaylı denetimleri konusunda uygulamalar çoğalmaktadır. Öğretmenler, MEB’in denetim birimlerinin yanında okul yönetimlerince de sürekli denetime tabi tutulmaktadırlar. Diğer yandan performans değerlendirme konusunda yasal düzenleme hazırlıkları sürmektedir. Tüm bu formal denetim ve kontrol süreçleriyle birlikte, öğretmenlerin merkezi sınavlar aracılığıyla okul yönetimleri, öğrenci ve aileler tarafından sürekli gözetim altında tutulmaları, gözetim patlamasına yol açmaktadır. Power’ın (1994) “gözetim patlaması” olarak ifade ettiği durum, öğretmenlerin, denetimin hem nesnesi hem de öznesi olmalarıdır. Eğitimin tüm bileşenleri, denetlemenin hem öznesi hem nesnesi haline geldiklerinde, hegemonik ilişkiler, sürekli gözetlenen ve denetlenen eğitim etkinliklerinin her anına siner. Denetim patlaması, Webb’in de (2005) vurguladığı gibi, bireyleri geliştirmekten öte hesap verebilirliğin cezalandırıcı formu halinde işler. Kalite standartları, gelecek kestirimleri (projeksiyonları), performans göstergeleri, sıralama listeleri, denetim ve değerlendirme uygulamaları bu çerçevede ele alınabilir. Diğer yandan bilişim teknolojileri kaynaklı veriler, kameralı izleme sistemleri, standart veri sağlayıcı bilgisayar programları ve belki de en önemlisi merkezi sınavlar, denetim patlamasının etki alanının genişleyeceğini göstermektedir. İlerleyen kısımlarda bu konu daha geniş ele alınacaktır. Genel olarak toparlayacak olursak öğretmenlik mesleğinde geçmişten günümüze yaşanan dönüşümlerin dinamiklerini ve bu dönüşümün eğitimsel ve toplumsal yansımalarını öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşamlarından anlayabilmek önemlidir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de neoliberal politikaların sonucunda öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümlere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.

## 1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi: “Türkiye’de neoliberal politikalar sonucunda öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümlere ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?”

## 1.4. Alt Problemler

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre ;

1. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde (toplumsal saygınlık) yaşanan dönüşüm nasıldır?
2. Öğretmenlerden;
  - a. Yönetici beklentilerinde,
  - b. Diğer öğretmenlerin beklentilerinde
  - c. Öğrencilerin beklentilerinde,
  - d. Velilerin beklentilerinde,
  - e. MEB’in beklentilerinde yaşanan dönüşüm nasıldır?
3. Öğretmenlerin sahip olduğu;
  - a. mesleki haklarda,
  - b. mali haklarda,
  - c. sosyal haklarda,
4. Öğretmenlerin denetlenme ve değerlendirilmesi sürecinde yaşanan dönüşüm nasıldır?

## 1.5. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de uygulanan neoliberal politikalar birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da hizmetlerin sunumu ve kaynakların kullanım politikalarında köklü değişikliklerin yaşanmasına yol açmıştır. Eğitimin piyasalaşmasıyla birlikte, toplumsal eşitsizliklerin farklı toplumsal sınıfların eğitim olanaklarına yansması çok daha belirgin hale gelmiştir. Eğitim hizmetlerinin birincil üreticileri olan öğretmenlerin gerek özlük hakları gerekse toplumsal statülerinde önemli gerilemeler yaşanmıştır. Öğretmenlerin çalışma koşulları ve toplumsal statüsü konusundaki araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinde tarihsel süreçteki dönüşümlerden çok öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmen imajı, öğretmenlerin okul yöneticisi, müfettiş ve öğrenci

aileleri ile ilişkilerine yönelik nicel çalışmalara ağırlık verildiği söylenebilir. Bu çalışmalarda öğretmenliğin pedagojik yönüne ağırlık verildiği, öğretmenlerin mesleki statüleri ve mesleki haklarının eleştirel bir perspektiften ele alınmadığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin toplumsal dönüşümün öznesi olma konumlarından dolayı mesleki dönüşümün öğretmen ve yönetici penceresinden anlaşılması önemlidir. Bu araştırmanın sonuçlarının öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümleri eleştirel bir bakış açısıyla ortaya koyması bakımından alanyazına önemli katkı sunacağına inanılmaktadır.

#### 1.6. Sayıtlar

- Bu araştırma, öğretmenlerin görüşme sorularına objektif bir şekilde cevap verdiği sayıtlısından hareketle yapılmaktadır.

#### 1.7. Sınırlılıklar

- Araştırma sonuçları katılımcıların geçmişten günümüze öğretmenlik yaşantılarındaki dönüşüme ilişkin deneyim ve gözlemleriyle sınırlıdır.
- Öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümlerin kamu okullarında görev yapan kadrolu öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Ücretli öğretmenler ve özel sektör okullarındaki öğretmenlerin görüşlerinin araştırmaya dahil edilmemesi bu araştırmanın önemli bir sınırlılığıdır.

#### 1.8. Tanımlar

**Neoliberal Politikalar:** 1980'li yıllardan başlayarak devletin hizmet sunduğu sağlık, sosyal güvenlik, eğitim gibi kamusal hizmet alanlardan çekilmesi ve bütçede bu alanlara yönelik harcamalarda kesintiye gidilmesi, ekonomide özel sektörü önceleyen ve buna yönelik yasal düzenlemeler yapan aynı zamanda ülke piyasasını uluslararası piyasayla bütünleştirecek şekilde kısıtlamaların kaldırılması, maliyetlerin düşürülmesi ve verimliliğin arttırılmasına yönelik sosyal ve ekonomik politikaların bütünüdür (Özdem, 2006).

**Yeni Kamu İşletmeciliği:** Bu çalışmada yeni kamu işletmeciliği, 1980'li yıllara kadar dünyada yaygın kabul gören “refah devleti” anlayışına tepki olarak ortaya çıkan, kamu kurumlarının hantal ve verimli olmadığı kabulünden hareketle işletme yönetimi kural ve ilkelerinin kamuya uyarlanması (Karcı, 2008) savunan söylemleri ifade etmektedir.

**Yönetişim:** Kamu hizmetlerinin yönetiminde, kamu çalışanları, özel sektör temsilcileri ve hizmetten yararlanan toplumsal grup temsilcilerinin katılımıyla oluşturulan yönetim anlayışını (Güler, 2003) ifade etmektedir. Kamu yöneticilerinin hizmetin sunumundan, özel sektör temsilcilerinin kaynak kullanımından, hizmetten yararlananların ise hizmetin niteliğinden sorumlu olacaklarını vadeden yeni dönemin yönetim anlayışıdır.

## 2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

### 2.1. Liberalizmin Dönüşümü: Neoliberalizm

Liberalizm, dünya düşünce tarihinin en dinamik ve dönüşümcü düşünce akımlarından biri olagelmıştır. Endüstriyel kapitalizme ruh veren liberalizm, bu tarihsel dönüşümünde kapitalizmin yapısal çelişkilerinden kaynaklı krizleri bir sıçrama fırsatı olarak değerlendirmiştir. Liberalizmin tarihsel dönüşümünü üç kritik aşamada ifade etmek mümkündür (Yaşar ve Yaşar, 2012). Bu aşamalardan ilki 1700'lerden 1930'lara kadar olan "klasik" liberalizm dönemi, ikincisi 1930'dan 1970'lere kadar olan "refah devleti" liberalizmi ve son olarak 1970'lerden başlayan ve 21. yüzyılın ilk çeyreğinde devam eden "neoliberal" dönem.

Liberalizmin dinamik niteliğinden kaynaklı, liberalizme ilişkin teorik görüşlerde de çeşitlilik söz konusudur. Bu açıdan liberalizmin karakteristik ilkelerinden söz etmek daha anlamlı görünmektedir. Sabine (2013) üç ilkedен söz etmektedir: Sınırlı devlet, serbest piyasa ve özgürlük. Yayla (2002) ise "bireycilik, özgürlük, piyasa ekonomisi ve sınırlı devlet" olmak üzere dört ilkeyi vurgular. Aktan (1995) ise "bireycilik, özgürlük, görünmez el ve piyasa ekonomisi" ilkelerini vurgular. Çalışma kapsamında liberalizm, "bireycilik, ekonomik insan, hür irade, serbest girişim, piyasa ekonomisi ve sınırlı sorumlu devlet" ilkeleri bakımından ele alınacaktır.

**Bireycilik:** Liberalizmin temel çıkış noktası ve temel kabulleri aklın önde tutulması ve bireyciliğin temel alınmasıdır. Liberal felsefeye göre birey aklını kullanarak nasıl mutlu olacağının yolunu bulur ve bu doğrultuda kararlar alır (Şaylan, 2016). Bireyler bu mutluluğa ulaşma sürecinde birbirleriyle rekabet edeceklerdir. Bu yarış doğal olarak eşitsizlikleri de beraberinde getirecektir. Çünkü bireylerin sahip olduğu zekâ, yetenek, beceri ve bilgi düzeyleri birbirinden farklı olmasından dolayı doğal olarak piyasada elde edeceği başarılar da birbirinden farklılık gösterecektir. Bu doğrultuda devlet, bireyin başkalarının özgürlüğünün kısıtlanmaması adına bireyin haklarını ve özgürlüklerini güvence altına almak durumundadır.

Hakları koruma altına alınan birey aklını kullanarak bireysel gelişimini sağlar ve böylelikle yaşadığı topluma katkı sağlamış olur. Nitekim John Locke'ın (2004) "Tabula Rasa" önermesi bu mantığa dayanmaktadır. İnsan zihnini doğuştan boş bir levhaya benzeten Locke insanın aklını kullanarak özgür bir ortamda bireysel gelişim göstereceğini belirtmektedir.

**Ekonomik İnsan (Homo Economicus):** Bireyler rasyonel ve tutarlı tercihlere sahip olduklarından dolayı kendileri için fayda sağlayacak ve çıkarlarını gözetecek tercihlerde bulunurlar. Liberal düşünürlere göre toplumun iyiliği ve mutluluğu bireysel özel çıkarların en üst düzeyde sağlanması ile mümkün olacaktır (Aktan, 1995).

Ekonomik insan ilkesine göre sosyal bir varlık olan insanın iktisadi anlamda aldığı kararlarda bulunduğu çevreden veya ortamdan etkilenmediği varsayılır. Ekonomik kararları alma noktasında bu anlayışın çok tutarlı olmayacağı söylenebilir (Gintis, 2000). Yapılan birçok çalışmada insanların ekonomi ile ilgili karar alması noktasında psikolojik ve sosyolojik faktörlerden etkilendiği görülmektedir (O’Boyle, 1994). Bu nedenle daha sonraları ekonomik insan ilkesi, sosyoekonomik insan düşüncesi olarak anılmaya başlanmıştır.

**Hür İrade:** Liberal düşüncenin ilk dönemlerinde doğal bir uyum ve bütünleşmeyi içerdiği varsayılan meta üretim ve değişim süreci, devlet vb. dışsal bir müdahaleyi reddetmiştir. Bireyin hür iradesinin kısıtlanması başkaları üzerine baskı uygulanması anlamına geleceğinden, düzen yerine çatışma ortamı söz konusu olacaktır (Şaylan, 2016).

Liberalizmde özgürlük kavramı negatif ve pozitif olmak üzere iki şekilde ifade edilir. Klasik liberal anlayış, bireylerin istediklerini yapabilmesi ve bu süreçte hiçbir engellemeye maruz kalmaması negatif özgürlük olarak ifade edilirken buna karşın bireyleri kendi başına bırakmak yerine gelişimlerini sağlayacak yönde dışsal müdahaleyi kabul eden anlayışa pozitif özgürlük denilmektedir (Heywood, 2012). Liberalizm esas itibarıyla doğası gereği negatif özgürlüğü önceler.

Öte yandan liberal felsefeye karşı çıkan düşünürler özgürlüğün, çoğunlukla ayrıcalıklı kesimler yani sermaye için talep edildiğini vurgulamışlardır. Özgürlüğün sermaye sahipleri açısından doğuracağı fırsatlar, dalga dalga diğer kesimlere yayılacağı varsayılmıştır. Ancak pratikte liberalizmin öncelediği devlet müdahalesini reddeden negatif özgürlük, ayrıcalıklı toplumsal sınıfların lehine işlemiştir (Güler, 2000). Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde bu durum yoksulluk ve dikta yönetim tarzlarını beraberinde getirmiştir. İşin özünde özgürleşme sermayenin özgür bir şekilde hareket etmesini sağlama amacından öteye gidememiştir (Kömeçoğlu, 2002).

**Serbest Girişim (Bırakınız Yapsınlar):** Liberalizmde piyasa ekonomisinin dışsal müdahale olmadan zamanla kendiliğinden düzene gireceği varsayılır. Adam Smith’e göre meta üreten bir kişi sadece kendi çıkarlarını düşünmeyip diğer insanlara da katkı sunar (Şaylan, 2016). Ekonomik faaliyette bulunan insanlar pazarda bir araya gelerek ürettikleri mal ya da hizmetleri birbiriyle değiştirmektedir. “Görünmeyen bir el” aracılığıyla bir araya gelen ve örgütlenen bu doğal yapı uyum içinde bütünleşir (Başaran, 2018). Görünmeyen el metaforu ‘sen bana istediğimi ver, ben de sana istediğini vereyim’ anlayışına dayanır (Smith, 2006). Liberal felsefe bu anlayış çerçevesinde arz talep dengesinin sağlanacağını ve pazarın doğal düzenini kendiliğinden bulacağını iddia etmektedir.

**Piyasa Ekonomisi:** Piyasa ekonomisi, rekabete dayalı kar etmeyi esas alan, özel mülkiyet, miras, sözleşme yapma ve seçme özgürlüğünün güvence altına alınmış olduğu ve devletin fiyat mekanizmalarını belirlemede en az müdahale ettiği ekonomik sistem modelidir (Aktan, 1995). Piyasa ekonomisi küreselleşme döneminde, ulusal düzeyden uluslararası düzeye yükselmiştir. Tek bir üretim tarzı içinde birçok ülke ve sermaye piyasa ekonomisini canlı tutmak adına birbirileri ile organik bir bağ içerisinde (Günlü, 2003). Günümüzde sermaye ulusal nitelikten çıkıp ulus üstü düzeye ulaşmıştır.

Neoliberalizm döneminde, piyasa ekonomisi ilkelerine tekrar dönme savunulmaktadır. Piyasa dışı aktörlerin müdahalesinin ortadan kaldırılması, piyasa bileşenlerine geniş hukuksal güvence sağlanması amacıyla ulusal ve uluslararası hukuk büyük ölçüde bütünleştirilmiştir.

**Sınırlı ve Sorumlu Devlet:** Liberal düşüncenin tarihsel dönüşümünde devletin konumu ve devlete yüklenen sorumluluklarda farklılaşmalar gözlenmiştir. İlk dönemlerde devlet gibi müdahaleci yapıların reddi söz konusu iken, refah devleti döneminde devletin piyasayı düzenleyici ve destekleyici rolü ön plana çıkarılmıştır. Neoliberal dönemde ise sınırlı ve düzenleyici bir devlet anlayışı hakimdir. Bu bağlamda devlet kendi sınırlarını çizmeli ve o çerçevenin dışına çıkmamalıdır. Örneğin özel mülkiyet haklarını güvence altına almalı, piyasanın sorunsuz işleyişi adına gerektiğinde zor kullanma araçlarını devreye sokarak piyasa düzenini sürdürmelidir (Harvey, 2015).

Bu Cantzen'in de (2015) vurguladığı gibi "daha az devlet, daha çok toplum" esasına dayanır. Bunun yanında sermayenin girişimde bulunabileceği piyasa koşulları (toprak, su, eğitim, sağlık, sosyal güvenlik ve çevre kirliliği vb.) bulunmadığında, bu alanlara yönelik müdahaleler de bulunmalıdır. Devlet bunun ötesinde başka görevlere girişmemelidir (Harvey, 2015; Locke, 2004). Sermayenin daha rahat faaliyet göstermesini sağlayan bu düzenlemeler, ulus devlet anlayışının "müdahaleci" yönünün değişime uğradığının göstergesidir. Wood (akt. Ünal, 2011), küreselleşme sürecinde sermayenin devlete önemli roller verdiğini hatta bu sürecin "ana temsilcisi" olduğunu ileri sürmektedir. Aşağıda liberalizmin refah devletinden neoliberal döneme evrilme sürecine değinilmiştir.

## 2.2. Refah Devletinden Neoliberal Devlete

İkinci Dünya Savaşı'ndan 1970'li yıllara kadar olan dönemde üretim süreçlerinin savaş yerine toplumsal yaşam koşullarını geliştirmede kullanılması ile dünyanın büyük bir bölümünde refah artışı yaşanmıştır. Devletlerin öncülük ettiği endüstriyel gelişmeler toplum yaşamında belirgin iyileşmeler sağlamıştır. Çalışma olanakları artarken, işsizlik azalmış, çalışanların gelir düzeyinde gözle görülür iyileşmeler olmuştur. Ayrıca üretim sürecinin temel öznesi emekçilerin

bu üretim artışından pay elde etmek üzere örgütlenmesini geliştirmesi refahın tüm toplum kesimlerine daha fazla yayılmasını sağlamıştır. Devletin öncülük ettiği eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi toplum hizmetleri, kamu sektörünün de genişlemesine yol açmıştır. Devletler giderek daha fazla sayıda insanı istihdam ederek, bir yandan ekonomik kaynakların paylaşımına aracılık etmiş, diğer yandan toplumun temel gereksinimlerinin sürekli karşılanmasını güvence altına almıştır.

Amerika ve İngiltere’de Keynesyen ekonomi politikaları, Almanya’da Freiburg Okulu (Ordoliberalizm), ekonomik kaynakların arttırılması ve tüm topluma olabildiğince yayılmasına odaklanmışlardır. Bu dönemde Batı Almanya’nın öncülük ettiği “sosyal devlet” anlayışı Avrupa’ya hızla yayılmıştır. Keynesyen politikaların uygulanması birçok başka sisteme göre daha tercih edilebilirdi. 1970’li yılların ikinci yarısından itibaren sermaye sınıfı açısından kârlılık oranlarında gerilemeler gözlenmeye başlamıştır. Bu dönemde sermayenin ve piyasa ekonomisinin ilk dönemlerine benzer olarak, devletin ekonomik üretim ve dağıtım rolünün sınırlandırılması daha yüksek sesle dile getirilmeye başlanmıştır. Ünal’ın da (2011) vurguladığı gibi, neoliberal politikaları haklı göstermeye çalışan en önemli argüman sosyal devlet anlayışının ekonomiye büyük yük getirdiği, bunun da kamu kaynaklarının boşa harcanmasına yol açtığıdır. Sayılan’ın da (2007) belirttiği gibi üretimin, ticaretin, mali sermayenin, iletişimin, yönetimin ve denetimin küreselleşmesi için kamu kesiminin daraltılması ve tasfiyesini odağına alan serbestleştirme ve özelleştirme temel bir politika haline getirilmiştir.

Neoliberalizmin yükselişinin önemli nedenlerinden biri ABD’nin dünya ekonomisindeki gücünün zayıflama göstermesidir. İkinci Dünya Savaşında sonra Avrupa ve Japonya sanayisinin ABD’nin önüne geçmesi bunun yanında ABD’nin komünizme karşı tüm dünyada müdahale alanını genişletmesi ekonomi üzerinde bir yük haline gelmiştir (Harvey, 2015). Bu dönemde tüm dünyada enflasyonist bir dalgalanma söz konusu olmuştur. 1973 ve 1978 yıllarında petrol fiyatlarında yaşanan aşırı artış, ekonomik sorunları bir krize dönüştürmüştür (Eroğlu ve Yeter, 2017). Sermayenin kârlılığındaki gerileme, sonrasında gelen ekonomik kriz, fiyat artışlarının yanında işsizlik oranlarının yükselişine yol açmıştır.

Neoliberal ekonomi dönemi sermaye sınıfının kârlılığının tekrar arttırılması yönündeki düzenlemelerle karakterize edilebilir. Bu yönüyle neoliberalizm sermaye sınıfının gücünü sağlamlaştırmaya ve merkezileştirmeye dönük bir projedir (Harvey, 2015). Sermayenin gücünün arttırılması yönündeki politikaların bir diğer boyutu, devletin ekonomideki rolünün yeniden tanımlanması olmuştur. Serbest piyasanın genişlemesine zemin hazırlamak üzere devletin üretim faaliyetlerinin sonlandırılması ve kamu işletmelerinin özelleştirilmesi yaygınlaştırılmıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda kamu hizmetlerinin sunumuna doğrudan etki

etmiştir. Neoliberal dönem sermayenin dünyanın herhangi bir yerinde en kârlı alanların özel sektöre açılması sürecidir. Uluslararası kurum ve kuruluşların ulus devletlerin üzerinde etkisinin arttırıldığı bu dönemde, az gelişmiş ülkelerde IMF'nin istikrar programları ve DB'nin yapısal uyarlama programları önemli araçlar olarak kullanılmıştır. Esas itibarıyla uluslararası kuruluşların sunmuş olduğu reçeteler ile az gelişmiş ülkeler sömürü kısıncasına alınma durumuyla karşı karşıya kalmaktadır (Benton, 2006; Wallerstein, 2014).

Neoliberal dönüşüm süreci dünya ile entegre olma, modern dünyanın değerlerine ulaşabilme ve demokratikleşme vaatleriyle yüceltmeye çalışılmıştır (Bilir, 2006; Güler, 2016). Demokratikleşmenin yolu “küreselleşme, yerelleşme ve özelleştirme” gibi üç anahtar süreçle ifade edilmiştir (Güler, 2016). Bauman (2017) küreselleşme ve yerelleşmeyi birbirini bütünleyen parçalar olarak görürken, küreselleşen sermaye güçlerinin artık sınırları olmayan bir saltanat sürdüğünü ifade eder. Emekçilerin, gençlerin ve yoksulların ise yerelleşmeye çakılı kalarak bedel ödediğini belirtir. Küreselleşme ile “büyük insanlığı” bölen ulus devlet anlayışının sonuna gelindiği, bu sayede insanlığın özgürleşmesine zemin hazırlandığı ileri sürülmüştür. Yerelleşme, ulus devlete ihtiyaç kalmayan ortamda bireylerin kendi kendini yönetmeleri, gerektiğinde küçük birimlerde ortaklaşmacı kültürünün yaygınlaşmasını sağlamayı vaatlemiştir. Özelleşme süreci ise devletin belli bir sınıra çekilip bireyin önündeki yaratıcılığa engel ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Hepsi birlikte bireyin özgürleşmesi ve toplumların demokratikleşmesi gerçekleştirilecektir.

Küreselleşme, yerelleşme ve özelleşme kanalıyla gerçekleşen bu “demokratikleşme” süreci modern çağın sona erdiğini yerine modern ötesi ya da postmodern çağın başladığını ilan etmektedir (Dağdelen, 2013). Postmodern anlayışın egemen ideolojisi olarak ortaya çıkan yeni sağ, devletin ne ekonomik ne de toplumsal alanda yerinin olmadığını ileri sürmektedir. Son iki yüzyıldır süregelen çalışma hakkının kutsallığı, devletin başlıca varlık nedeninin toplumsal refahı yükseltmek olduğu anlayışı yeni yüzyılda yerini devletin boşalttığı alanlarda her bireyin kendinden sorumlu olduğu anlayışa bırakmıştır. Aslına bakılırsa tüm bu söylemler yeni gibi görünmesine karşın “rasyonel birey, özgürleştirici piyasa, özel mülkiyetin kutsallığı” varsayımları ile kökleri klasik liberalizme dayanmaktadır (Güler, 2016).

Neoliberal politikalar kapsamında “toplum yoktur, birey vardır anlayışı” tüm toplumlarda hızlı bir şekilde egemen olmaya başlamıştır (Günlü, 2003). Birey kendi yeteneklerini geliştirmek adına birçok faaliyet içinde bulunmaktadır. Bunun yanında devletin bireyi geliştirmek için uygun ortam ve zemini sağlaması gerekmektedir. Klasik liberal anlayışta olduğu gibi yeteneklerini geliştiren bireyin hem kendisine hem de devlete katkı sunulacağı düşünülmektedir (Aktan, 1995; Günlü, 2003). Neoliberal politikalar bu durumu tersine çevirerek

yetenekli insan gücünü tamamen sermayenin hizmetine sunmuştur. Bu durum insanın eğitim yoluyla elde etmiş olduğu kazanımların bulunduğu toplumdan ziyade bireysel getirisine odaklanmasına sebep olmaktadır.

### **2.3. Neoliberal Küreselleşmenin Yükselişi**

Neoliberalizm genel itibariyle politik ve ekonomik bağlamda ele alınmaktadır. Neoliberalizm insanların yaşam kalitesini arttırmanın en iyi yolunun güçlü özel mülkiyet hakları, serbest piyasa ve serbest ticaretin temel alındığı, aynı zamanda bireysel girişim beceri ve hürriyetlerinin serbest bırakılması gerektiğini iddia eder (Harvey, 2015). Küreselleşme söylemi sermayenin tüm dünyada engelle karşılaşmadan hareket etmesine zemin hazırlamıştır. Küreselleşme olgusu, bazılarınca teknoloji ve iletişimin yüceltilmesiyle anılırken, giderek daha fazla oranda sömürgeci kapitalist düzenin bir üst basamağı olarak ifade edilmektedir. Teknolojik boyutunun önemsendiği görüşlerde daha çok bilgi toplumu, dijital toplum gibi kavramlar önemsenirken, eleştirel boyutunda toplumsal ve sosyal eşitsizlikler kavramları ileri sürülmektedir (Karaboğa, 2018; Okçabol, 2006). Küreselleşme hareketiyle birlikte toplumun sosyal yapısı, köy kent arasındaki nüfus oranları, aile biçimleri ve yaşam tarzları, üretim şekilleri ve ekonomik yapılarda birçok farklılaşma da beraberinde gelmiştir (Yörük, 2004).

Küreselleşme akımına bağlı olarak ulus devlet anlayışının ekonomik yapıları ve toplumsal düzeni yönlendirici niteliği önemini yitirmiş dünya ölçeğinde ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel anlamda bir bütünleşme söz konusu olmaya başlamıştır. Giddens bu bütünleşmenin sağlanmasında iletişim araçlarının önemli bir işlevinin olduğunu belirtmektedir (Erkızan, 2002). Ülkeler ve insanlar arasında meydana gelen bu yeni ilişki ve etkileşim biçimi rekabetin de artmasına sebep olmuştur (Balay, 2004). Yaşanan bu rekabet büyük ölçüde çok uluslu şirketler arasında meydana gelmektedir. Dardot ve Laval (2016) küreselleşmedeki rekabeti büyük oligopollerin pazarda hükümlük oluşturma mücadelesi olarak tanımlamaktadırlar. Başka bir ifadeyle bu rekabet ABD- Çin, İngiltere- Almanya gibi ülkeler arasında değil bu ülkelerin sahip olduğu büyük şirketler arasında yaşanan pazar rekabetinden kaynaklanmaktadır. Devletler ise bu süreçte sermayenin gereksinimlerini karşılayacak şekilde bir yapılanma sürecine girmişlerdir.

Neoliberal sistemde özel ve kamusal aktörler sistemin yerleşmesi adına rekabet kurallarını kendileri belirlemeye çalışmıştır. Marksist anlayışa göre neoliberalizm birçok hukuk kuralından bağımsız olarak kendi hukuki siyasi sürecini ortaya çıkarmaya çalışmıştır (Dardot ve Laval, 2016). Rekabet sisteminin işleyişi adına kurallar yeniden üretilmiş ve bu kurallar birçok aktör için yasalarla zorlayıcı güç haline getirilmiştir. Her bireyin insan sermayesi olarak

adlandırıldığı ve doğadaki birçok nesnenin üretim kaynağı olarak görülmesi neoliberalizmin sürekliliği için önemlidir.

Neoliberal süreçte bireycilik klasik liberalizmde olduğu gibi önemli bir yer tutmaktadır. Foucault, bireyi neoliberal sürecin bir öznesi olarak niteleyip kendi özelliklerinin ve yeteneklerinin işletmecisi olduğunu belirtmektedir (Paltrinieri, 2016). Birey bir işletme sahibi olması durumunda izleyeceği yönetsel adımları, gerektiğinde kendi yeteneklerinin pazara sunulmasında da kullanması beklenir. Burada bireyin kendi yeteneklerini beceri pazarındaki gelişmeler doğrultusunda geliştirmesi demokrasi ve özgürlük kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir (Dardot ve Laval, 2016). Sonuçta bireylerin kendilerine yapmış olduğu yatırımların piyasada ekonomik bir değere dönüştürülmesine odaklanılır.

Neoliberal küreselleşmenin düşünsel temelleri ABD kaynaklıdır (Erkızan, 2002). Küreselleşme olgusu ülkelerin gelişmişlik durumuna göre olumlu ya da olumsuz özellikler ortaya koyabilmektedir. Küreselleşmeyi sadece neoliberal politiklar bağlamında ele alıp sermayenin sınırlarının kaldırıldığını düşünüp yorumlamak haklı gerekçeler sunmuş olsa bile sağlıklı sonuçlar elde edilmesine imkan vermeyebilir. Küreselleşme ile ilgili tartışmalar çeşitlilik gösterdiğinden nihayetinde “Nasıl bir küreselleşme?” sorusu analitik bir zemin oluşturabilir (Özgür, 2006). Örneğin; bu soruya yanıt olarak BM’nin (2001) sunmuş olduğu raporlarda açlık, fakirlik, eğitimsizlik ve işsizlikle baş etmeye çalışan ülkeler de sermaye emek sömürsü sağlamak amaçlı yatırımlar yapmaktan ziyade buralardaki sorunlarla mücadelede etmeye yönelik girişimlerde bulunmuş olsa küreselleşme insani açıdan fayda sağlayan bir olgu olarak ifade edilebilir. Küreselleşmenin gerekli ve kaçınılmaz olduğunu ileri sürenler uzun dönemde daha fazla insanın gelişmelerden faydalanacağını iddia etmektedirler (Karlsen, 2002). Fakat küreselleşme hareketi kaynakların adil paylaşıldığı bir ilerleme kaydetmemiştir. Birçok uluslararası kuruluşun sunduğu veriler dünyada ayrıcalıklılar ile yoksullar arasındaki uçurumun günden güne derinleştiğini göstermektedir (Okçal, 2006; Özgür, 2006). Küreselleşme ile birlikte dünyadaki emtia miktarındaki bolluğun üretim süreçlerindeki ucuz emek sömürsünden kaynaklandığı dikkatlerden kaçırılmaktadır. Bir başka ifadeyle dünya nüfusunun az bir kısmına konforlu ve daha fazla tüketebilecekleri yaşam olanaklarının yaratılması madalyonun bir yüzü iken, diğer yüzünde emeği sömürülen, harcadığı emeğine karşılık insanca yaşama koşullarından uzakta bir yaşam sürdürmek zorunda olan, düşük ücretli, yoksul milyonlarca insan yer almaktadır. İnsanlar birçok ürüne ulaşma imkanı bulmasına karşın aynı işi yapan farklı ülkelerdeki insanlar aynı ürünü alma noktasında sıkıntılar yaşayabilmektedir. İnsanların alım gücü noktasında yaşamış olduğu farklılıklar eşitsizliğin daha fazla derinleşmesine sebep olmaktadır.

Neoliberal küreselleşme hareketi ile birlikte birçok alanda eşitsizlikler derinleşmiştir. Nitekim bir yardım kuruluşu olan OXFAM'ın 2019 yılında yayınlamış olduğu raporda dünyadaki varlıklılar ile yoksullar arasındaki farkın giderek arttığına işaret etmektedir. OXFAM'a göre dünyadaki en varlıklı 26 sermaye sahibinin serveti, dünya nüfusunun yarısını oluşturan 3,8 milyar yoksul insanın sahip olduğu servete eşittir. Buna paralel olarak en zenginlerin serveti yılda %12 artarken dünyanın yarısını oluşturan yoksulların serveti %11 oranında azalmaktadır (OXFAM, 2018). Neoliberal sermaye birikimi ve paylaşımı konusundaki birkaç genel veri bile, küreselleşme söyleminin ciddi bir hayal kırıklığı olduğu söylenebilir (Harvey, 2015). Bu durum neoliberal politikalar ölçeğinde eşitlikçi olmayan gelir dağılımının giderek arttığına işaret etmektedir. Neoliberal küreselleşme kapitalist sınıf açısından bir başarı öyküsü yaratırken alt ve orta sınıflar açısından aynı sonuçları yaratmadığı görülmektedir.

#### **2.4. Sosyal Devletin Dönüşümü**

Neoliberal küreselleşme sosyal devletin rolleri bakımından dönüşüm yaşanmasında önemli itici bir güç olmuştur (Çobanoğulları, 2015). Cox neoliberalizmin devleti dönüştürdüğünü ve bu kapsamda devletin yerel ekonomi ile uluslar arası sermaye arasında bir tampon olmaktan çıkıp yerel ekonomiyi küresel güçlerin ihtiyacına uygun olacak şekilde uyarlayan bir aygıt olarak nitelemektedir (Erdem ve Erdem, 2016; Kozanoğlu, 2002). Yerel ve uluslararası sermayeye daha fazla alan açmak üzere, kamu yönetiminde üretim ve kalkınma odağından uzaklaşıp “düzenleyici devlet” rolüne geçilmiştir (Gümüş, 2010). “Daha az devlet” talebinde olduğu gibi küreselleşmeye karşı çıkmak bir hayli güç durumdur. Küreselleşme hareketinin devletler tarafında görmezlikten gelinmesi neredeyse imkansızdır. Bu süreç ile birlikte gelişmiş ülkelerin konfor ve tüketim alışkanlıklarının yaygınlaştırılıp günlük yaşamın kolaylaştırılması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Sosyal devlet anlayışında yaşanan dönüşümü ekonomik bağlamla sınırlamak, yaşanan dönüşümü anlamada yeterli olmayabilir. Neoliberal ekonomik politikalarla birlikte sosyal devlet anlayışı yerine sermayenin daha rahat hareket edebilmesine uygun düzenleyici devlet rolü önem kazanmaya başlamıştır. Klasik liberalizmde bireyin özgürleşmesinde devletin gücü olumsuz bir durum olarak görülürken neoliberal anlayışla birlikte piyasanın işlemesi için devletin gerekli şartları ve yasaları çıkarması devlet gücü adına olumlu bir yaklaşıma dönüşmüştür (Apple, 2006). Kamu yönetimine biçilen rolü yerine getirebilmesi için yapısal dönüşümler gerçekleştirilmiştir.

Sosyal refah devletine yöneltlen eleştirilerin odaklandığı noktalardan biri, hantal ve katı bürokrasiden dolayı vatandaşların kamudan beklentilerinin karşılanamadığı, kamu hizmetlerinin sürekli gelişim ve değişim gösteren toplumsal gereksinimlere ve piyasa

koşullarına uyum sağlayamadığıdır (Güler, 2016). 1980'li yıllardan itibaren tüm dünyada kamu yönetiminin faaliyet alanlarının küçülmesi öngörülmüş ve piyasa şartlarını karşılayacak nitelikte işletmeci devlet mantığına bürünmüş bir kamu yönetimi modeli ortaya çıkmıştır (Korkut, Acar ve Tetik, 2015).

Geleneksel kamu yönetim anlayışı terk edilip işletmeci kamu yönetimi anlayışı esas alınarak yönetim sisteminde dönüşüm yaşanmaya başlamıştır. Bu bağlamda ortaya çıkan yeni yönetim anlayışıyla esnek ve katılımcı yönetim (yönetişim), girişimcilik, etkilik ve verimlilik, yerelleşme yeni dönemin yönetim ilkeleri haline gelmiştir (Korkut, Acar ve Tetik, 2015). Özel girişimcilerin kamu hizmetleri alanında faaliyet göstermesi yeni olan bir durum değildir. Küreselleşme döneminde yeni olan durum özel sektörün kamu hizmetlerinde tamamlayıcı bir rolden, hizmetlerin asıl sağlayıcısı rolünü üstlenmeleridir. İşletmeci kamu yönetimi anlayışıyla vatandaşların devletten beklentilerin daha hızlı ve etkili biçimde karşılanacağı düşüncesi hakimdi. Az gelişmiş ülkelerdeki kamu yönetimi anlayışı daha çok dünya ile bütünleşmeyi sağlayacak bir aygıt olarak işlev göstermektedir. Bunun anlamı uluslararası sermayenin isteklerini yerine getirecek bir görev üstlenmesidir. Bu doğrultuda ulusal planlamadan vazgeçilmiş onun yerine projecilik önem kazanmıştır (Güler, 2016). Proje bu anlayış kamu görevlilerinin hizmeti sunarken bütünü görmelerine ve işbirliği içerisinde olmalarına engel olmaktadır.

## **2.5. Türkiye’de Neoliberal Dönüşüm**

Türkiye’de neoliberal politikaların başlangıcı 1979 yılında IMF ile imzalanan Stand by Anlaşması ve DB ile gerçekleştirilen yapısal uyarlama kredileriyle sağlanmıştır. Bu kapsamda sağlık, eğitim, tarım, hukuk, ekonomi gibi birçok alana ek olarak siyasi karar mekanizmaları yeniden yapılandırma sürecine alınmıştır. Soyak (2003) yapısal uyarlama sürecini, uluslararası finansal kuruluşlar eliyle hazırlanan programların yardım yapılacak ülkelere serbest piyasa ekonomi politikalarının dayatılması olarak ifade etmektedir. Bu süreçte IMF ve DB Türkiye’de, para ve maliye politikası ile ticaret ve döviz kuru üzerinde gerçekleştirilmesi gereken reformlara odaklanmış ve hemen ardından yayımlanan “24 Ocak Kararları” ile kritik bir adım atılmıştır. Aynı yılın 12 Eylül tarihinde gerçekleşen askeri darbe ile neoliberal politikalar tüm sivil ve kamusal alanlarda örgütlü bir muhalefet olmadan yürürlüğe konulmuştur.

Neoliberal küreselleşmenin ruhunu en iyi ifade eden kavram “reform”dur. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de bitimsiz bir reform dönemi başlamıştır. Reformlar birinci ve ikinci kuşak reformlar olmak üzere iki aşamada ele alınabilir. Birinci kuşak reformlarda mali ve ekonomik anlamda dünyayla bütünleşmeyi sağlamaya yönelik makro düzenlemeler yer alırken, ikinci kuşak reformlarda yapısal ve kurumsal düzeyde düzenlemelere ağırlık verilmiştir (Güler, 2016).

Türkiye’de Cumhuriyetin ilk dönemlerindeki alt yapı yatırımları haricinde, ekonomide ithal ikameci modele dayalı gelişme perspektifini benimsediği söylenebilir. Bu bakımdan neoliberal yapısal dönüşüm düzenlemelerinin uygulamaya geçirilmesi görece kolay olmuştur. Çünkü ekonomideki gelişmeler bütünüyle Avrupa ve ABD ekonomilerindeki gelişmelere bağımlılığı söz konusu olmuştur. Bu şekilde uluslararası pazara uyum sağlanmış ve ülke kapitalist dünya sermayesine açılmış olacaktır (Haydaroglu ve Tatlısu, 2016). Benimsenen neoliberal politikalar çerçevesinde eğitim, sağlık, tarım, alt yapı hizmetleri dahil olmak üzere birçok alanda devletin etkisinin azaltılması için özelleştirme faaliyetleri hız kazanmıştır.

Neoliberal küreselleşme söyleminin temel iki krakteristik özelliğinden sözedilebilir: Sosyal devletin olumsuzlanması ve bunun yerine serbest piyasa ekonomisinin erdemlerinin çözüm olarak sunulması. Kamucu devlet uygulamaları kötülenirken, serbest piyasa ilkeleri reçete olarak sunulmuştur. Öyleki küreselleşmenin ve serbest piyasanın erdemleri tüm kamusal alanlarda, akademik yazında, medyada sıklıkla dile getirilmiş, kısa zamanda toplumda yaygın bir kabul görmüştür. Ulusüstü kuruluşların öncülüğünde dünyanın dört bir yanında sürdürülen uyumlaştırma politikalarının Türkiye ayağında IMF ile Stand by anlaşmaları ve DB ile yapısal uyarlama kredi anlaşmaları (5 SAL Structural Adjustment Loan- Yapısal Uyarlama Kredisi) neoliberal politikaların yerleşmesinde etkin rol oynamıştır. Güler’in de (2016) belirttiği gibi tüm bu düzenlemeler, idari yapıyı değil, devletin niteliğini dönüştüren yapısal dönüştürme politikalarıyla birlikte ülke ekonomileri çok uluslu sermayenin faaliyet alanlarına dönüştürülmüştür. 1984 yılında DB ile sürdürülen yapısal uyarlama kredileri dönemi tamamlandıktan sonra, “sektörel yapısal uyarlama kredileri” (SECAL) imzalanmıştır. Başlangıçta makro düzeyde yürütülen işbirlikleri, sonraları kurumsal alt yapı alanlarına odaklanmaya başlamıştır. Tarım, mali ve enerji sektörlerinin yanında eğitim, sağlık ve yerel yönetim başlıklarında da yeniden yapılanmaya yönelik proje kredileri tahsisi gerçekleştirilmiştir.

DB’nin öncülüğünde ticari ve finansal alanda gerçekleştirilen dönüşümlerle birlikte birinci kuşak yapısal reformlar büyük ölçüde tamamlanırken, 2000’li yıllara gelindiğinde kamunun küçültülmesi noktasında özellikler Kamu İktisadi Teşebbüslerine (KİT) odaklanılmıştır. KİT’ler tasfiye edildikçe idari örgütlenmenin görev ve sorumluluklarında da değişikliklere gidilmiştir. Kamu kurumlarının idari yapısı, personel rejimi ve yönetim esaslarının düzenlenmesi uyarlama süreçlerinde odaklanılan temel noktalar olmuştur. İkinci kuşak reformlar yerleşme, yönetim, esnek istihdam, özelleştirme ve esnek bürokrasi gibi birçok farklı kavramı içine alan köklü değişim sürecini ifade etmektedir (Soydan, 2006). Bu kavramların her biri farklı anlamlar içeriyor olsa da yönetimdeki değişim sürecinde bir bütünün parçalarını oluşturmaktadırlar (Dağdalen, 2004). Türkiye’de 1990’lı yılların sonlarından günümüze kadar olan süreçte kurumsal alanda reformlar ön plana çıkmış ve yönetim kavramı

önem kazanmaya başlamıştır. Neoliberal sürecin yaşamış olduğu krizden çıkmak ve bu süreçte devleti düzenleyeci konuma getirmek için yönetim ve yeni kamu işletmeciliği kavramları yapılandırma sürecinde başat kriter olarak göze çarpmıştır.

## **2.6. Yönetişim ve Yeni Kamu İşletmeciliği**

Neoliberal ekonomi politikalarının yaygınlaşmasında önemli dayanaklardan biri de bilgi ve iletişim teknolojilerinde gerçekleşen devrimsel gelişmelerdir. Bu dönemde üretim sürecinin bilgi temelli teknolojilerle donatılması, üretim süreçlerini daha esnek hale getirmiştir. Bu dönemde fordist üretim usullerinden, esnek üretim yapılarına geçilmiştir (Tekeli, 1996). Esneklik üretim süreçlerinin teknoloji, üretim miktarları, işgücü nitelikleri ve üretim sürecinin yönetiminde köklü bir paradigma dönüşümüne yol açmıştır. Postmodernizm, esnekleşen ekonomik yapıların düşünsel boyuttaki destekçisi olmuştur.

Modernist ulus devlet paradigmasının kural koyucu ve müdahale edici niteliği, postmodern dönemin kuralsız küresel piyasa anlayışına evrilmesidir aynı zamanda. Bu kapsamda ilk olarak 1980'li yıllarda alanyazına "sivil toplum" ve "işletmecilik" gibi kavramlar girmiş bu kavramların hemen ardından 1990'lı yıllarda "çok aktörlü yönetim", "paydaş toplum", "hoşgörü" ve "uzlaş" gibi terimlerle küreselleşme çağının demokratikleşme müjdesi verilmeye çalışılıyordu (Güler, 2003). Yönetişimin en önemli vaadi, siyasal ve yönetsel iktidarın tüm toplum kesimlerince paylaşılması olmuştur (Güler, 2000). Jessop (1998) bu durumu yeni şişelere eski şarapların transfer edilmesi olarak görmektedir. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa geçmişte kullanılan birçok kavramın yönetim kavramı içine sıkıştırılması olarak görülebilir.

Kavram kimilerine göre refah devletinde kimilerine göre kalkınma devletinde yaşanan sorunlara yönelik olarak kullanılırken kimilerine göre ise kamu ile özel sektör arasındaki ilişkiyi açıklamak ya da uluslararası ilişkileri ifade etmek için kullanılmaktadır (Güler, 2003). Yönetişim sözcüğü devlet ve hükümet sözcüklerinden türetilmiş olmasına karşın uzunca bir süre şirketlerle şirketlerin hisse senedi sahipleri arasındaki ilişkiyi anlatmak için kullanılmıştır (Şaylan, 2000). Günümüzde yönetim kamuyu, özel sektörü ve sivil toplum örgütlerini içine alan karmaşık bir sistemi ve bunlar arasındaki etkileşimleri ifade etmektedir (Özer, 2006). Kavram devletin demokratikleşmesinin ötesinde sermayenin kamu yönetiminde daha fazla rol almasına olanak yaratmaktadır. Tüm bu tartışmalar ışığında DB Afrika için hazırlamış olduğu bir raporda Afrika'nın yaşamış olduğu problemleri "governance krizi" olarak kavramlaştırarak tartışmaya yeni bir soluk getirmekle birlikte kavramın içeriğini doldurmaya başlamıştır. DB bu kavramı üç farklı boyutuyla ele almaktadır (Güler, 2003). Bu boyutlardan ilki uluslararası dünya düzenine uyum sağlayan minimal devletin eşlik ettiği demokratik kapitalist bir yapı, ikincisi yasama,

yürütme ve yargı erklerinin birbirinden bağımsız demokratik süreçlerle belirlenmiş başkanlık ya da parlamenter sistemin benimsendiği siyasi rejim, son olarak etkin, bağımsız, hesapverebilen, şeffaf bir kamu yönetimi biçimidir. Kavramın temel ilkeleri şöyle özetlenebilir:

**Hesap Verebilirlik:** Kamu çalışanlarının yapmış olduğu faaliyetlerinden dolayı sorumlu olmalarını ifade etmektedir. Makro düzeyde denetim odaklı bir işleyiş söz konusuysa mikro düzeyde rekabetin ve katılımın desteklenmesi önemsenmektedir.

**Kalkınmanın Yasal Çerçevesi:** Kalkınmanın öncüsü olacak olan özel sektör için herkese adil bir biçimde uygulanan açık, tahmin edilebilen ve sürprizlere açık olmayan bir kurallar sistemi ile birlikte bağımsız bir yargı sistemi var olmalıdır.

**Bilgilendirme:** Özel sektörün varlığını sürdürmek adına gerekli olan ekonomik durumlar, finansman, hükümetin faaliyetleri herkes adına güvenilir ve ulaşılabilir olmalıdır.

**Saydamlık:** Açık bir yönetim anlayışının yanında kamu ve özel sektör arasındaki işbirliğinin desteklenmesi gerekliliğini ifade etmektedir.

Yönetişimle amaçlanan bir başka nokta ise toplumsal paydaşları harekete geçirmek ve onların kararlarda söz sahibi olmasını sağlamaktır. Bundan dolayı yönetim bünyesinde hesap verebilirlik, şeffaflık, katılım, etkililik ve verimlilik gibi unsurları barındırmaktadır (Şaylan, 2000). Yönetişim saydamlık, hesap verebilirlik ve katılım ilkeleri çerçevesinde kendine bir koruma alanı yaratmaktadır. Saydamlık ilkesi gereği bir kamu görevlisi kendine verilen görevi kötüye kullanmamakta, anayasa çerçevesi içinde hiyerarşik ilişkiler net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. DB yönetim kavramının önemli boyutlarından birini “katılım” olarak ifade etmektedir. DB’nin katılım boyutuna yüklemiş olduğu anlam toplumsal beklentileri karşılayacak nitelikte olmamıştır. Katılım kavramını rekabet ile eş değer görmüş ve böylelikle kamu ve özel sektör arasında rekabetin ortaya çıkmasının önünü açmıştır (Güler, 2003). Rekabet sadece kurumlar arasında değil, kurumları ayakta tutan bireyler arasında gerçekleşmiştir.

Türkiye’de 1980–2000 yılları arasındaki neoliberal politikalar farklı bir gelişim seyri izlemeye başlamıştır. 1999 yılında IMF ile imzalanan Stand-by anlaşması Türkiye ekonomisinin 60’lı yıllardaki planlamaya ve kalkınmaya yönelik misyonundan iyiden iyiye vazgeçip kendini Washington merkezli IMF ve DB’ye sorumlu hissetmeye başlamıştır (Kozanoğlu, 2002). Bu tarihle birlikte sosyal refah devletin tasfiye süreci sonlandırılıp yeniden bir yapılanmaya girilmiştir. Türkiye’de bu yapılanma yönetim modeli esas alınarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Türkiye’de yönetim modelinin inşasında IMF ile 1999 yılında imzalanan İstikrar Programı önemli rol almaktadır. Bu program ile tarım, sosyal güvenlik, kamu mali yönetimi ve vergi idaresi gibi dört alanda yapısal reformlar yapılmıştır. IMF’nin bu programına kredi desteği

sağlamak adına DB oldukça önem arz etmektedir. Böylelikle Türkiye’de yönetim modelinin inşasında IMF ve DB gibi önemli iki uluslararası kuruluş etkin rol oynamış oldular.

Türkiye’de yönetim modeli hayata geçirilirken yönetim kavramı doğrudan kullanılmamıştır. 57. Hükümetin Mayıs 2001 tarihinde Güçlü Ekonomiye Geçiş Programı olarak yayınladığı bildiride yönetişime geçiş ifadeleri şu şekilde yer almaktaydı (Maliye Bakanlığı, 2001):

*"21. yüzyılda güçlü ve saygın bir devlet olabilmek için üretken ve güçlü bir özel sektörün, sağlıklı bir piyasa ekonomisi için de sosyal destek ve yasal denetleme görevini yapan bir devletin önemi çok iyi anlaşılmıştır. Güçlü ekonomiyi, güven içinde çalışan bir özel sektör, etkin bir devlet ve geniş bir toplumsal dayanışma yaratacaktır."*

Bu programa göre özel sektörün güçlendirilmesi ve devletin bu süreçteki rolüne verilen önem açık bir şekilde ortaya konmaktadır. Bu programla güçlü ekonomiye geçişten ziyade yönetim tipi devlet modeline geçişin önemi vurgulanmaktadır. Burada hedeflenen özel sektörleşmiş bürokrasi anlayışıdır. Bu bürokraside asıl amaç piyasa mekanizmasının verimlilik ve rekabet ilkelerine uyumlu bir yapı kurgulamaktır. Esasında kamu yönetimi bürokrasisinde, rekabetten ziyade iş birliği ön planda olmalıdır. Kamudaki yapılar birbiriyle rekabet edemeyecek şekilde birbirine bağlı bir hale gelmiştir. Elbette süreç içerisinde tıkanmalar yaşanabilir, ancak bu tamamen yok etmeyi gerektirmez. Nasıl piyasa mekanizmaları kendi sorunlarını genişleyerek çözüyorsa kamusal sorunlarda bu şekilde çözülebilir (Güler, 2016).

DB’nin 1992 yılında yapmış olduğu yayında yönetim kavramının yönetsel boyutuna yönelik açıklamalarının uygulamasını değerlendirmeye yönelik olarak 1994 yılında yayınlamış olduğu Yönetişim (Governance) Raporu’nda kamu sektörü işletmeciliği (kamu yönetimi) kavramının tanımına da yer vermiştir. Kamu sektörü işletmeciliği, “büyüme için özel sektörün öncü olduğu ve büyümeyi sağlamak için uygun şartları sağlayan uzman, hesapverebilen bir bürokrasiye sahip olan minimal bir devlet yapısıdır.” (World Bank (DB), 1994) şeklinde ifade edilmiştir. DB’nin belirttiği şekilde bir kamu düzeni oluşturmak için öncelikle kamu personel reformu, kamu mali yönetim reformu, yapısal uyarlama politikaları ve özelleştirmelerin gerçekleştirilmesi öngörülmüştür.

Yeni Kamu Yönetimi (işletmeciliği) mantığını Hood (1991), Public Administration adlı dergide yayımlanan “A Public Management for All Seasons” makalesinde yedi ilkeyle ifade etmiştir. Bu ilkeler;

- Kamu yönetiminde yöneticiye yönetebilme serbestliği verilmesi,
- Profesyonel yöneticilik anlayışı,
- Performans ölçümü ve değerlendirilmesinin yapılması,

- Sonuç odaklı olmak ve prosedürlere fazla takılmamak,
- Kurumların küçük birimlere bölünmesi,
- Rekabetin artırılması, kamunun özel sektör gibi yönetilmesi,
- Kaynak kullanımında tasarrufa gidilmesi şeklindedir.

Ball (2007), yeni kamu işletmeciliği anlayışında kamu ile özel arasındaki bağın; özelleştirme, kamu alanında yarı piyasacı anlayışın oluşturulması ve kamu özel ortaklıklarıyla yeniden yapılandırıldığını belirtmektedir. Pazar anlayışını merkeze alan yeni kamu yönetimi uyarlama ve yapılandırma süreçlerinin bir parçası olup liberal ve muhafazakar bir temele dayanmaktadır. “Minimal” devlet söylemi 1990’lı yılların sonlarından itibaren “düzenleyici” devlet söylemine bırakmıştır. Sonuçta kamu ne kadar minimal bir yapıda olursa olsun kaynaklarını doğru yönde ve şekilde kullanılması için gerekli adımların atılması gerekmektedir (Ulutürk, 2015). Başka bir deyişle sınırlı olan kamu kaynaklarının kamu hizmeti sunma noktasında etkin bir şekilde kullanılması gerekir. Bu anlayış çerçevesinde katı bürokratik hiyerarşiye dayalı bir yapı yerine esnek ve piyasa anlayışını merkeze alan bir yapının daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmüştür.

## **2.7. Neoliberal Eğitim Politikaları**

Ekonomik ve teknolojik olarak ilerlemenin, sağlıklı ve huzurlu bir toplum düzeni oluşturmanın yolunun kaliteli bir eğitim sisteminden geçtiği tüm dünyada kabul edilmektedir (Karaboğa,2018). Özellikle teknoloji üretme ve ideoloji geliştirme noktasında merkez konumda olan ülkeler kendi güçlü konumlarını sürdürebilmek adına diğer ülkelerin eğitim sistemlerini yönlendirmeyi amaçlamaktadır (Oktik, 2002). Her ne kadar küreselleşme kavramı anlam itibarıyla karşılıklı olarak gerçekleşme durumunu ifade etmiş olsada uygulamada evrensel eğitim politikaları üretiliyormuş gibi görünse de gelişmiş ülkeler kendi politikalarını dünyaya dayatmaktadır. Eğitim alanında gerçekleşen yeniden yapılanma süreçlerini ve reformları anlayabilmek için devletin yeniden yapılanma politikalarını anlayabilmek önemlidir.

Eğitim politikaları oluşturulurken dönemsel ihtiyaçlar göz önüne alınmaktadır. Eğitimin en büyük işlevi ulusların ihtiyaç duyduğu insan modelini yetiştirmektir (Aktay, 2002). 1960’larda ulus devlet bilincini arttırmaya yönelik eğitim politikaları benimsenirken 1980 yılından itibaren küreselleşmeyi gerçekleştirebilecek politikalar önem kazanmaya başlamıştır. Bu kapsamda eğitimde yönetim, eğitimin metalaşması ya da özelleşmesi, standartların reforme edilmesi ve bireylerin sahip olması gereken ayrıcalıklı özelliklerin kutsanması gibi ögeler ön plana çıkmaya başlamıştır (Özgür, 2006). Eğitim alanında yaşanan dönüşümler eğitimin toplumsal işlevine yön veren değerlerde de dönüşümler yaşanmasına sebep olmuştur. Önceleri eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi kavramlar ön

plandayken sonraları piyasanın ve sermayenin bilgi ve beceri ihtiyaçlarını karşılayacak rekabet ve girişimcilik kültürü önemli hale gelmiştir (Sayılan, 2007). Bunun yanında eğitim sistemleri öğrencilere okullarda egemen grupların ideolojik hegemonyasına katkı sunmak için onların değerlerini, eğilimlerini ve kültürlerini öğretme işlevi üstlenmiştir.

Neoliberal ekonomik politikalar doğrultusunda eğitimin piyasalaşması tüm dünyada 1980'li yıllardan itibaren IMF ve DB'nin öncülüğünde hayata geçirilen yapısal uyum programlarıyla gerçekleştirilmiştir. 1995 yılından itibaren bu liberalleşme sürecine Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) ve Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (GATS) ile birçok hizmet kolunun yanında eğitim de uluslararası pazara açılmıştır (McBurnie, 2002; Sayılan, 2007). Böylelikle eğitimin ticarileşmesinin ve bir meta haline gelmesinin önü açılmıştır. Bu gelişmelerle birlikte eğitimde gerçekleştirilen her türlü reform piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden dizayn edilmeye başlanmıştır. Kamu kurumları bu yeniden yapılanma sürecinde piyasa güçlerinin çıkarlarına hizmet etmeyi, kamu yönetiminin piyasaya uyumunu ve politikaları devlet kurumunun dışına taşımayı hedeflemektedir (Apple, 2006). DB öncülüğünde gerçekleştirilen eğitim reformlarında çoğunlukla yönetim, finansman, müfredat ve öğretmen boyutlarına odaklanılmıştır.

Dünyada küreselleşmenin ifade ettiği şekilde tekelleşme ve bütünleşme yaşanırken öte yandan toplumsal, siyasal ve kültürel parçalanma, kutuplaşma, eğitimin ve bilimin metalaşması, kitlesel yoksulluk ve işsizlik gibi problemler de yaşanmaktadır. Ekonomik alanda yaşanan bu dönüşümler eğitim, kültür ve siyaset gibi alanları da belirli düzeyde etkilemektedir. Başka bir deyişle neoliberal küreselleşmenin etkisi sadece üretim ve ticaretle sınırlı kalmayıp teknolojinin de desteğini alarak bir yaşam biçimi halini almıştır. Bu yaşam biçimi birçok kesime dayatılıp homojen bir yapıda olan uluslararası kültür oluşturulmaya çalışılmaktadır (Kuehn, 1999). Eğitimde ve okullarda bilgi toplumu, bilgi ekonomisi, bilgi teknolojisi reformu, yönetim, performans sistemi, hayatboyu öğrenme, uzaktan eğitim gibi değişim ve dönüşümler gerçekleşmektedir (Sayılan, 2007). Bu değişim ve dönüşüm sürecinde sermaye sınıfı haricindeki kesimlerin aleyhine olabilecek uygulamaları gizlemek adına "toplumsal gelişme" vaadi sürekli özendirici bir dille desteklenmiştir (Ünal, 2011).

Örgütlü eğitim ve okul sistemi kavramları 19. yüzyıldan itibaren temel insan hakları perspektifinden gündeme alınmaya başlanmıştır. II. Dünya Savaşı'ndan itibaren eğitim, devletlerin kalkınmacı sosyal refah devleti ilkesinden hareketle sosyal bir hak özelliği kazanmaya başlamıştır (Sayılan, 2007). Dünyada toplumun eğitilmesi konusunda devletin ayırt edici bir rol üstlenmesi gerekliliği zamanla başat bir paradigma haline gelmiştir. Bunun neticesinde dünyada eğitim için ayrılan kamusal fonlar artış göstermiş, ulusal olarak

kalkınmanın ana unsurlarından biri olarak eğitim seviyesinin artması gösterilmiş olup, demokratik ve uygar bir dünyanın oluşmasında okuryazarlık, yurttaşlık ve demokrasi kavramları arasındaki ilişki önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Okulun amacı herkesin bilgiye ulaşarak bireyi özgürleştirmenin yanında bireyi kontrole tabi tutarak topluma yabancılaşmasını sağlayan çelişkili bir kurum olma özelliği de göstermektedir (Buenfil-Burgos, 2002).

Neoliberal politikaların öncemli önceliklerinden biri kamusal eğitim ve okul sistemini piyasaya açmak olmuştur. Kamusal eğitimin, ezberci, değişen piysanain insangücü gereksinimlerini karşılayamayan, kamu kaynaklarını verimsiz kullanan eğitim sektörünün, okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin rekabetçi pazar kurallarını benimsemesiyle sorunların üstesinden gelinebileceği ileri sürülmüştür (Apple, 2002; Lee, 2002). Kamusal niteliği ön planda olan, kamu kaynakları ile finanse edilen ve sertifikalandıran eğitim sistemi, piyasa ilkelerine göre düzenlenmiştir (Burbeles ve Torres, 2000). Eğitim serbest piyasaya adapte olmaya başlamış ve herkesin eşit bir şekilde ulaşabileceği hizmet olmaktan uzaklaşmaya başlamıştır.

Neoliberal dönemde minimal güçlü devlet ilkesi zamanla, işletmecî devlete dönüşerek en büyük kaynaklara sahip bir piyasa gücüne dönüştürülmüştür. Toplumun lehine olan eğitim, sağlık, sosyal haklar gibi kazanımların piyasa özelinde yeniden tanımlanarak özelleştirmenin yolu açılmıştır (Sayılan, 2007). Özelleştirme sadece bir şirketin sermaye tarafından yönetilmesi olarak algılanmamalıdır. Kamuda gerçekleştirilen hizmet alımları, ihaleler, özel kurumlara verilen fonlar özelleştirmenin bir diğer boyutudur (Ball, 2007). Bunun neticesinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde devlet eliyle örgütlü modernleşme politikalarından uzaklaşmış, toplumsallık, yurttaşlık, kamusal alan kavramlarında dönüşümler yaşanmakla birlikte kamu çıkarları piyasanın ihtiyaçları çerçevesinde yeniden tanımlanmıştır. Diğer yandan eğitimde piyasalaşmasının önünün açılması için eğitim yönetiminde yerelleşme ve yerinden yönetim gibi kavramlar ön plana çıkmıştır (Sayılan, 2007). Yerelleşme politikalarıyla birlikte eğitimin kalitesini arttırmak iddiasıyla merkezi yapılara yönelik eleştiriler haklı gösterilmeye çalışılmış ve bu şekilde yerel otoriteler eğitimde aktif rol almışlardır (Sayılan, 2007). Böylelikle eğitim alanında devletin pasifize edilmesine zemin hazırlanmış ve eğitimin piyasalaşması hızlandırılmıştır.

Eğitimin finansmanına yönelik reformlarda eğitime ayrılan kamusal fonlarda kısıtlamaya gidilmiştir. Ortaöğretim ve yükseköğretimde bireysel finansman oranının arttırılması çerçevesinde, özel sektörün payının arttırılmasına çalışılmıştır. DB'nin kaynaklarında devletin temel eğitim için gerçekleştirmiş olduğu yatırımların ortaöğretim ve yükseköğretime göre daha fazla fayda sağladığı yönündeki açıklamaları (Cornay, 1995) eğitim tür ve düzeylerine göre farklı piyasalaşma politikaları uygulandığını göstermektedir. Devlet temel eğitime daha fazla

odaklanırken ortaöğretim ve yükseköğretimde piyasalaşmaya ağırlık verilmesi söz konusudur. Böylelikle orta ve yükseköğretim düzeylerinde kamu kaynaklarının oranları azaltılarak, meydana gelecek nitelik ve nicelik sorunlarının bireyleri, özel eğitim kurumlarına yönlendireceği öngörülmüştür. Son yıllarda piyasacı politika öncelikleri yoksulların eğitim olanaklarından daha az yararlanmasına ve eğitimsel eşitsizliklerin derinleşmesine yol açmıştır. Yoksullar aleyhine eşitlikçi olmayan bu durum zamanla beklentinin düşmesine ve okul terkinin artmasına yol açmaktadır (Apple, 2012). Piyasacı eğitim politikaları sonucunda dışlanmış ve aldığı eğitimin değerli olmadığını düşünen öğrenciler öğretmene, okula ve topluma karşı yabancılaşmaya başlamıştır (Sayılan, 2007).

Eğitimde reform girişimlerinde öncelik öğretim programlarına verilmektedir. Eğitim bilimciler programın felsefe, amaç ve hedeflerinin yanında öğretim yöntemlerinin, değerlendirme süreçlerinin nasıl ve ne şekilde olacağına yönelik teknik durumlarla ilgilenmektedir (Özgür, 2006). Reform olarak sunulan bu süreçlerle neoliberal ekonomi politikaları uygun bilgi ve becerilere sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Reformların okullar ve öğrenciler için yeni bir dünya yaratmaktan öte, geleneksel ve tek düze bilgi ve becerilere sahip kuşaklar yetiştirmektedir (Apple, 2002). Bireylerin eğitim süreciyle elde etmiş oldukları bilgi ve birikimlerle dünyanın farklı yerlerindeki esnek işgücü pazarlarında çalışma olanağı bulabilmesini sağlamaya yöneliktir.

Dünyadaki birçok ülkede öğretim programlarında piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte dönüşümler gerçekleştirilmiştir. İlk olarak 1989 yılında ABD ve İngiltere de hemen ardından 1990 yılında Avusturya ve Almanya, Fransa gibi Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde program değişiklikleri gündeme gelmiştir (Özgür, 2006). Bu ülkeleri Çin, Tayvan, Hong Kong, Japonya gibi Asya ülkelerindeki program değişiklikleri izlemiştir. Tüm dünyada yaşanan eğitim programı dönüşümü Türkiye’de 2004-2005 öğretim yılında geçilmiştir. Yeni programlarda davranıştan ziyade performans, sonuçtan ziyade süreç önem kazanmıştır. Başka bir ifadeyle davranışçı yaklaşımdan ziyade öğrencilerin kendi yaşantılarını yapılandıracağı “yeniden yapılandırmacılık” modeline geçilmiştir (Özgür, 2006). Böylelikle eğitim programları aracılığıyla sermayenin ihtiyaç duyduğu niteliklere uygun insan kaynağı oluşturulacaktır.

Neoliberal dünya düzeni ile birlikte okullarda nelerin öğretilmesi ya da öğretilmemesi üzerine birçok tartışma söz konusu olmaktadır. Yeni dünya düzeninde piyasaların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim programları ve etkinlikleri bu doğrultuda şekillendirilmeye başlanmıştır. Rekabet odaklı girişimcilik kültürü öğrencilerin başarısı için temel çıkış noktası olarak kabul edilmiş olup bu doğrultuda standart bir uluslararası müfredat oluşturma bu değişimin temel konusu olmuştur (Sayılan, 2007). Bu standartlara ulaşabilenler kalite etiketiyle

ödüllendirilirken ulaşamayanlar ise ikinci sınıf bir müfredat olarak kabul görmeye başlamıştır. Ulusal devlet modelinde standartlaştırılmış bilgi önemli iken şimdilerde ise standartlaştırılmış performans önem kazanmıştır (İnal, 2005). Esasen toplumlara dinamizm kazandırmak için okullar öğrencilere standart olanın dışında eleştirel olmayı öğretmelidir (Apple, 2012). Fakat küreselleşmeyle birlikte ülkelerin eğitim sistemlerinin niteliği standart test ve değerlendirme anlayışlarıyla uluslararası düzeyde karşılaştırılmaya başlanmıştır.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ve DB gibi uluslararası kuruluşların öncülüğünde indirgemeci ve teknik “insan sermayesi” modeli eğitimin her kademesinde temel hedef haline gelmiştir (Sayılan, 2007). Başka bir ifadeyle piyasaların ihtiyacını karşılayacak şekilde insan gücünün oluşturulması ve bunun yeniden üretilmesi gerekmektedir. Neoliberal sistemle birlikte insan kaynağı ekonomik unsurun girdisi olarak kabul edilmekte ve bu amaçla kişisel gelişim ve verimlilik çerçevesinde hızlı bir şekilde “niteliklendirilmesi” öngörülmektedir (Karlsen, 2002). Tüm dünyada neoliberal politikalar ekseninde eğitimde yaşanan dönüşümler Türkiye’de de iç dinamikler ve uluslararası kuruluşların görüşleri dikkate alınarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

## **2.8. Türkiye’de Eğitimde Neoliberal Dönüşümler**

Son dönemde gerçekleşen neoliberal kürselleşme hareketiyle birlikte yaşanan dönüşümlerden etkilenen eğitim politikalarına tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de rastlamak mümkündür. Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren eleştirilen müfredat yapısı, otoriter toplumsal kalıplar, ezberci eğitim sistemi ve cinsiyetçi ders kitapları gibi sorunlara ek olarak 1980 yılından itibaren etkisini gösteren neoliberal ekonomik politikalarda eklenince sorun daha derin bir hal almıştır (Sayılan, 2007). Eğitimin çeşitli tür ve kademelerinde gerçekleştirilen özelleştirme ile birlikte yerelleşme politikaları, kamu personelinin istihdam şekline yönelik düzenlemeler, yönetim ve denetim alanında yönetim modelinin etkinliğinin artması ve müfredat alanında piyasalaşmanın yayılması eğitimin dönüşümünde yaşananlar üzerine bir çerçeve oluşturmaktadır. Türkiye’de gerçekleşen yapısal dönüşümlerde DB gibi uluslararası kuruluşlarla imzalanmış projeler etkin olmuştur.

Birçok hizmette olduğu gibi eğitim hizmetinde piyasaya açılabilmesi için belli şartların yerine getirilmesi gerekir. Apple (2006), öncelikli olarak piyasalaşacak olan mal veya hizmetin alınıp satılabilmesi için yeniden düzenlemesini, insanların satın alma konusunda ikna edilmesini, bu alanda çalışan insanların kamu hizmeti sağlama anlayışından çıkarılıp piyasa disiplinine tabi olmasını ve son olarak devletin bu alanlara girmesi için sermayeye çeşitli garantiler vermesi gerekir. Piyasalaşma süreci kolay adapte olunan ve bir çırpıda gerçekleştirilen bir süreç değildir.

Kademeli ve uygun ortamları oluşturarak ilerleme kaydeder. Margaret Thatcher'ın dediği gibi piyasalaşmayla sadece ekonominin değil ruhun da değişim yaşaması gerekir.

Türkiye'de neoliberal yapılanmanın arka planında 24 Ocak Kararları ve hemen ardından gelen askeri darbe ile birlikte uygulamaya konulan yapısal uyum programları önemli rol oynamaktadır. DB ve MEB tarafından imzalanan protokol kapsamında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) adı altında ilköğretim ve ortaöğretim yerelleşme temelinde yeniden yapılandırılmış, öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni modeller benimsenmiş, eğitim yönetiminde farklı bir yapılanma hedeflenmiştir (MEB, 2000). Bu proje ile birlikte ilköğretimden yükseköğretime kadar birçok kademedeki eğitim sisteminin işleyişine ve öğretmen yetiştirme sistemine yönelik olarak birçok dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Bu proje kapsamında kamusal eğitim, “eski” ve “modası geçmiş” bir kavram olarak gösterilmiştir (Ünal, 2005). Tüm bu dönüşümler sistematik bir şekilde gerçekleştirilerek kamusal eğitimin içi boşaltılmış eğitim piyasanın ve sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda şekil almaya başlamıştır. Bu kapsamda OECD öncülüğünde hayata geçirilen “Akdeniz Bölge Projesi” ile birlikte eğitimin iktisadi ihtiyaçlara göre planlanması öngörülmüş olup ekonomik ihtiyaçları giderecek bir bütünleşme sağlanmaya çalışılmıştır (Ünal, 2005). Yaşanan bu tartışmalar eğitimin anayasal bir hak olmasından ziyade piyasa eksenli ekonomik kalkınmanın önemli bir lokomotif olma özelliği göstermektedir.

Türkiye'nin 1998 yılında imzalanan GATS ile birlikte eğitimin piyasalaşmasının önü iyice açılmıştır. Bu sürecin yapılandırılmasında DB ve DTÖ gibi uluslararası kuruluşlar önemli rol oynamışlardır. Öte yandan Türkiye'de AB uyum süreci doğrultusunda eğitimin ticarileşmesine, özel girişimciliğin desteklenmesine yerelleşme ve piyasaların telepleri doğrultusunda eğitim müfredatlarının yapılandırılmasına yönelik reformlar gerçekleştirilmiştir (Sayılan, 2007). Ayrıca Eğitimde Kalite Yönetimi, Norm Kadro Uygulaması ve Eğitim Bölgeleri gibi uygulamalar neoliberal politikaların yansımalarıdır.

Türkiye'de devlet okullarında parasız eğitim var olmasına rağmen velilerden katkı payı adı altında para toplanmaktadır. Okulun gereksinimlerini karşılamak adına okul aile birlikleri kanalıyla 40 farklı kalemde (Eğitim Sen, 2005) velilerden para talep edilmektedir. Okullarda oluşturulan okul aile birliklerinin tarihi Cumhuriyet'in ilk yıllarına dayanmış olsa bile neoliberal politikalarla birlikte yönetim anlayışı çerçevesinde velilerin mali noktada katılım sağlayabileceği aracı bir rol üstlenmektedir.

Üniversite düzeyinde paralılaştırma hareketi 1992 yılında 2527 sayılı yasada yapılan değişikliklerle “harç” adı altında başlatılmış olup ilerleyen süreçte üniversitenin yemekhane, kantin, temizlik, yayın gibi rutin işlerinin özelleşmesiyle birlikte durum daha geniş bir sahaya yayılmıştır. Bu uygulamalarla eğitim ve bilim bir meta özelliği kazanmaya başlamış olup teşvik

politikalarıyla birlikte sermayenin yatırım yapabileceği kârlı bir sektör haline getirilmeye başlanmıştır (Sayılan, 2007). Üniversitelerin kârlı bir sektör haline gelmesinin yanında üniversitelerden beklenen işlevlerde dönüşüm yaşamıştır. Bu noktada en iyi üniversitenin girişimci üniversite olduğu sloganı öne çıkmıştır (Günlü, 2003). Üniversiteler bilime katkı sunmak adına araştırmalarda bulunmak yerine endüstrinin problemlerine parayla çözüm üreten kurumlar haline dönüşmeye başlamıştır (Oktik, 2002). Üniversiteler iş dünyasının sahip olmak istediği insan sermayesini üretmeye başlarken sermaye sahipleri de kendi özel üniversitelerini kurmuşlardır.

Finansmana yönelik bu dönüşümlerin yanı sıra yerleşmenin alt yapısını oluşturacak adımlarda aynı dönemde atılmaya başlanmıştır. Kamu Yönetimi Temel Kanunu Taslağı ile birlikte hedeflenen piyasa merkezli kamu yönetimi modeli ile birlikte eğitim hizmetleri MEB'den alınarak il özel idaresine verilmesi hedeflenmektedir (Sayılan, 2007). Bu doğrultuda "Eğitim Bölgesi ve Kurulları Yönergesi" ile birlikte Türkiye'de 1516 eğitim bölgesi oluşturulmuştur (MEB, 2001). Bu tasarı ile birlikte o dönemde kadrolu öğretmenlikten sözleşmeli öğretmenliğe geçiş hedeflenmiş olup 2007 yılında uygulamaya geçirilmiştir.

Eğitimde yönetim uygulamaları saydamlık, etkililik, hesap verebilirlik, katılımcılık, verimlilik gibi süslü kavramların anlaşıldığı şekliyle değil neoliberal felsefenin bu kavramlara yüklediği anlamla yorumlamak gerekir (Soydan, 2006). Saydamlık ile eğitim sektörüne girecek yatırımcılar için her şeyin net bir şekilde ifade edilmesi gerektiği algılanmalıdır. Katılımcılık ilkesiyle hizmet alan yurttaşların çeşitli fikirleri ya da görüşleriyle katılmayı değil hizmeti satın alırken fiyatına katılmayı kastetmektedir. Benzer şekilde hesap verebilirlik devletin hizmet alan yurttaşa karşı duymuş olduğu sorumluluğun aksine hizmetin piyasa şartlarına uygun olup olmadığının denetlenmesidir.

Müfredat ve öğretim yöntemlerindeki dönüşümlere belli bir alt yapı oluşturulduktan sonra geçilmiştir. Bu kapsamda Temel Eğitimi Destekleme Projesi 2005 yılında hayata geçirilmiştir (Sayılan, 2007). Bu projeyle birlikte müfredat piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde girişimcilik, bilinçli tüketici, kariyer planlama, liderlik vb. temaları dikkate alarak yeniden şekillendirilmiştir (İnal, 2005). Böylelikle muhafazakâr ve milliyetçi bir birey yetiştirme eğiliminde olan eğitim sistemimiz buna bir de girişimcilik ruhunu eklemiştir (Sayılan, 2007).

## **2.9. Neoliberal Süreçte Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü**

Neoliberal küreselleşmenin etkisiyle birlikte günümüz bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan modeli önem kazanmaya başlamıştır. Bu insan modelini yetiştiren eğitim kurumları devletin diğer kurumlarında da olduğu gibi neoliberal politikalar doğrultusunda

yaşanan yapısal dönüşümlerden etkilenmiştir. Her şeyin metalaştığı gibi insan emeği de metalaşarak insanlar bir nevi ücretli işçi haline gelmiştir (Oktik, 2002). Hiç şüphesiz kamu kurumlarının yaşadığı dönüşümlere bağlı olarak tüm kamu çalışanları gibi öğretmenler de hem sahip olduğu haklar bağlamında hem de kendilerinden beklenen yeterliliklerde dönüşüm yaşamıştır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında modern bir ulusun oluşturulmasında öğretmenlere büyük görevler yüklenmiştir. Bu süreçte eğitimin başarılı ya da başarısız oluşundan sorumlu tutulan öğretmen “öğrenme/öğretme işini bilen”, “bilgisine inanılan” bir meslek çalışanı olarak görülmüştür (Ünal, 2005). Daha sonraları planlı kalkınma hedefinin ortaya çıkmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam farklılaşmaya başlamıştır. Ülkenin kalkınmasındaki önemli faktörlerden biri olarak öğretmenin iyi yetiştirilmesi önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programında yer alması gerektiği düşünülen bilimsel formasyon ve “eğitim bilimleri” alt disiplinleri 1950’li yıllarda gündeme gelmiştir. Sonrasında 1982 yılında 2547 sayılı yasa doğrultusunda hazırlanan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile öğretmen yetiştirme süreci üniversitelere devredilmiştir.

Öğretmen yetiştirme sisteminde 1997 yılında yaşanan değişimler eğitim sisteminin piyasaya açılma sürecine denk gelmesine bağlı olarak öğretmenin statüsünde yaşanan değişimin daha hızlı olmasına sebep olmuştur (Okçabal, 2006; Ünal, 2005). Bu değişikliklerle birlikte ABD’de 1986 yılında hazırlanan rapor baz alınarak Türkiye’nin öğretmen yetiştirme birikimleri bir kenara bırakılarak piyasa odaklı öğretmen yetiştirme anlayışı benimsenmiştir (Okçabal, 2006). Yaşanan değişim neticesinde öğretmenlere verilen eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim yönetimi ve halk eğitimi gibi dersler önemszenmemeye başlamıştır. Bunun yanında bu yönde eğitim veren bölümler kapatılmış olup oluşturulan enstitüler bünyesinde lisansüstü eğitim vermeye başlanmıştır.

Klasik liberalizm ve neoliberal anlayışa bakıldığında her ikisinde de “bireyci” anlayış görülmektedir. Neoliberal anlayıştaki bireycilik yaklaşımının klasik liberalizmden farkı bireyin sürekli bir girişimde bulunduğunu ispatlama yükümlülüğüdür (Apple, 2002). Bu anlayış çerçevesinde performans göstergeleri birey için önemli yer tutmaktadır. Her ne kadar öğretmenler ve okul yöneticileri yerel bir güce sahipmiş gibi görünseler de eğitimciler merkezdeki uzmanlarca hazırlanan müfredata uygun performans göstermeye ve çıktılar sergilemeye zorlanmaktadır. Bu zorlama öğretmenleri sürekli olarak bir hesap verme durumuyla karşı karşıya bırakmakta olup duygusal ve fiziksel problemleri arttırmaktadır (Gillborn ve Youdell, 1999). Sonuç olarak bireylerden istenen girişimcilik davranışı standartların ötesine geçememektedir.

Performans yönetimi birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlerden de beklenen davranışlarda ve yeterliliklerde dönüşümler yaşanmasına sebep olmuştur. Sanayi toplumu eğitim modelinde öğretmenden beklenen “bilen, alan bilgisi uzmanı ve bu bilgiyi aktaran” rolleri bilgi toplumu eğitim modelinde ise “öğrenme sürecinde yol gösteren ve bilgiye ulaşmada rehberlik eden” bir role evrilmiştir (Balay, 2004). Bu kapsamda öğretmenler hızlı gelişen bilgi üretimi karşısında sürekli olarak bilgilerini güncellemek durumunda kalmaktadırlar. Yaşanan teknolojik gelişmeler bireylerin hayat boyu meslekleri için hazırlanmasını zorunlu kılmıştır (Lee, 2002; Okçabol, 2006). Başka bir ifadeyle teknolojik gelişme ve dönüşüm neticesinde öğretmen vasıfsızlaşmış ve gelişmelere uyum sağlayarak yeniden vasıflanmıştır. İngiltere’de Yeşil Belge ve ABD’de Ryerson Planı öğretmenlerin yeniden vasıflandırma süreçlerinde önemli örneklerdir. Eğitimin iş dünyası ile işbirliğini öngören bu planlarla öğretmenlerin sanayide çalışarak gerekli bilgileri öğrendikleri görülmektedir (Apple, 2012). Bunun yanında öğretmen bilgiye ulaşma konusunda öğrencilerine rehberlik etmelidir. Eğitim programında gerçekleştirilen değişiklikler ile öğretmenin bilgiye ulaşmada rehberlik etme rolü ile sınırlandırılması, öğretmen emeğine olan gereksinimi azaltmanın yanında toplumsal statüsünde de gerilemelere yol açmıştır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde öğrencinin neyi nasıl ve ne kadar öğreneceğine yönelik ayrıntılı yönergeler oluşturulmuştur. Tüm öğrenme içeriği ve uygulamaları “paket program” dahilinde ilerlemektedir. Okullarda ve öğrencilerin kütüphanelerinde standartlaştırılmış modül setler ve kazanım odaklı kitaplar yer almaktadır. Bu yönergelerde öğretmenden hangi aşamada neyi yapması beklendiği ayrıntılı biçimde belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendi entelektüel birikiminden ve deneyimlerinden yararlanabilmesinin olanağı kaldırılmaktadır. Öğretmenlerin rolü öğrenme süreçlerine rehberlik etme ve programı uygulayan teknikerden öteye geçememektedir. Bu bir vasıfsızlaştırma sürecidir ve öğretmenin müfredat üzerine yorum yapma ve planlama sürecini gerçekleştirme vasıflarını elinden almaktadır (Apple, 2012).

Eğitimdeki standartlaştırma sürecine bağlı olarak öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinde de dönüşüm gerçekleşmiştir. Standart program içerikleri tüm öğretmenlere dijital ortamda ulaştırılırken öğretmenler arasında programa ilişkin etkileşimde ve paylaşımda bulunma ortamı olmamaktadır. Aksine standart eğitim programının performans çıktılarını gerçekleştirmek adına başarı testlerinde öğretmenler arasında rekabet doğmaktadır. Neoliberal dönemdeki bireysellik, kariyeri bireysellik anlayışına doğru dönüşmektedir (Apple, 2012).

Öğretmenlerin yaşanan dönüşümler kapsamında sahip olması gereken yeterlilikler sorgulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda MEB’in Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün hazırladığı “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” belgesinde öğretmen

yeterliliklerinin kullanım alanları “öğretmen istihdamı, aday öğretmen yetiştirme süreci, öz değerlendirme, performans değerlendirme, kariyer gelişimi ve ödüllendirme, sürekli mesleki gelişim, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme” olarak ifade edilmektedir (MEB,2017).

Günümüzde öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirlemeye yönelik birçok ölçüt ortaya çıkmaktadır. Özellikle diğer meslek gruplarıyla yapılan karşılaştırmalar toplum nezdinde sahip olduğu saygınlığı belirlemede önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda sahip olunan mali ve sosyal haklar diğer mesleklerle kıyaslandığında ebeveynlerin veya öğrencilerin öğretmen olma isteği öğretmenlik mesleğinin statüsünün belirlenmesinde referans sayılabilir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine atanma ve istihdam şekilleri de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının belirlenmesinde bir başka unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Üretim şekillerinin farklı hale gelmesi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak denetim süreçlerinde de dönüşümler yaşanmıştır. Apple (2012) denetim tiplerini basit, teknik ve bürokratik olmak üzere üç biçimde ele almaktadır. Basit denetim adından da anlaşılacağı üzere neyin devam edip etmeyeceğine yönelik gerçekleştirilen denetimlerdir. Teknik denetim daha çok işinizin fiziksel yapısı gereği örneğin sanayide sayısal denetim teknolojisinin kullanılmasıdır. Son olarak bürokratik denetim resmi olarak onaylanmış bürokratik kurallar, performans göstergeleri, ödülü ve cezayı içine alan karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. Geçmişten günümüze doğru olan sürece bakıldığında denetim tipi basitten bürokratik anlayışa doğru dönüşmüştür. Denetim yapma yeterlikleri tartışmalı bireylerce öğretmen denetimlerinin gerçekleştirilmesi sürecin en büyük problemleridir. Okullarda öğretmenlerin “kapıyı kapatırım dersimi anlatırım” anlayışından kaynaklı özerk yapısından dolayı uzun süre teknik ve bürokratik denetime direnç gösteriyor olsa da bugün bu anlayış yavaş yavaş kırılmaya başlamaktadır.

Öğretmenler piyasacı kültür ve denetim mekanizmalarının içinin boşaltılmasından dolayı eleştirel bakış açısını güvenilir bulmamaktadır. Yapılan denetimlerde skora odaklanılması, okulların, öğretmenlerin başarılı ya da başarısız olarak yaftalanması ödül ve ceza odaklı bir anlayışın oluşmasına zemin hazırlamıştır. ABD’de performans odaklı denetim anlayışı neticesinde teftiş kurulları başarısız kabul edilen öğretmen ve okulları tespit ve teşhir etme görevini üstlenmiştir (Apple, 2006). Başarısız kabul edilen bu kurumlar piyasanın yatırım yapma alanı olarak kabul edilmiş ve devletin üzerindeki yük gerekçeler sunularak hafifletilmeye çalışılmıştır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Türkiye’de ve tüm dünyada 1980’li yıllarda etkili olmaya başlayan neoliberal ekonomi politikaları doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, öğretmenden beklenen davranışlar, özlük hakları ve denetim süreçlerinde yaşanan dönüşümleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak anlayabilmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine uygun desenlenmiştir. Araştırma neoliberal küreselleşme sürecinin öğretmenlik mesleğine olan yansımalarını öğretmen ve yönetici deneyimlerine dayalı olarak derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından bir “durum çalışması”dır. Durum çalışmalarında bir duruma ilişkin yaşanan olaylar, süreçler bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri veya o durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırma bir konuya ilişkin derinlemesine bilgi ve yaşantıları ortaya koymayı amaçladığından genelleme amacı gütmemektedir. Bu bakımdan veriler sınırlı bir öğretmen ve yönetici grubundan elde edilmiştir. Glesne’ye (2015) göre nitel çalışmalarda genelleme yapma amacı güdülmediğinden bir evrenden söz etmek olası değildir. Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla Mersin ili merkez ilçelerdeki kamu okullarında çalışmakta olan öğretmenler ve okul yöneticilerinden oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile amaç örnekleme çeşitlendirerek bir genellemeye ulaşmak değildir, aksine çeşitlilik gösteren örneklemin olgular arasında benzerlik ve farklılıklarının olup olmadığını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada çalışma grubu çeşitliliği arttırmak ve farklı yaşantıları anlamlandırmak adına farklı okul kademesi ve türlerinde görev yapan, farklı sendikalara üye, farklı cinsiyet, branş ve kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerden oluşturulmuştur. Tablo 3.1.’de katılımcıların cinsiyet, yaş, sendika, branş, göreve başlama yılı ve hizmet yılları gösterilmiştir.

Görüşmeler 23 öğretmen, 4 okul yöneticisi olmak üzere toplam 27 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 10’u kadın, 13’ü erkek, okul yöneticilerinin ise 1’i kadın 3’ü erkek olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmen ve yöneticilerde çeşitliliği yakalamak ve farklı yaşantıları anlamlandırmak adına farklı okul türlerinden ve branş öğretmenlerinden seçilmesine özen gösterilmiştir. Farklı branşların eğitim programı, öğrenci kazanımları, öğretmen nitelikleri gibi özellikleri farklı olduğundan, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve çalışma

koşullarının farklılaşabileceği düşünülmüştür. Katılımcılar 15 farklı branştan lisans mezunlardır. Araştırmada neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarını değerlendirmek üzere belirli bir kıdeme sahip öğretmenlerden olmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılları 5-30 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 3.1.

## Çalışma Grubu Demografik Bilgileri

| Katılımcı Kodu | Cinsiyet | Yaş | Sendika         | Branş                     | Göreve Başlama Y. | Hizmet Yılı |
|----------------|----------|-----|-----------------|---------------------------|-------------------|-------------|
| EÖ1            | Erkek    | 38  | Yok             | Sınıf Öğretmeni           | 2005              | 15          |
| EÖ2            | Erkek    | 39  | Eğitim İş       | İngilizce                 | 2004              | 16          |
| KÖ3            | Kadın    | 45  | Eğitim Sen      | Edebiyat Öğretmeni        | 1996              | 23          |
| EÖ4            | Erkek    | 43  | Eğitim Bir Sen  | Felsefe                   | 1998              | 21          |
| EÖ5            | Erkek    | 46  | Türk Eğitim Sen | Matematik                 | 1997              | 23          |
| EÖ6            | Erkek    | 46  | Yok             | Sosyal Bilgiler Öğretmeni | 1995              | 24          |
| EÖ7            | Erkek    | 48  | Türk Eğitim Sen | Fen Bilgisi Öğretmeni     | 1995              | 25          |
| KÖ8            | Kadın    | 45  | Türk Eğitim Sen | Biyoloji                  | 1998              | 22          |
| KÖ9            | Kadın    | 41  | Eğitim Bir Sen  | Coğrafya                  | 2004              | 16          |
| EÖ10           | Erkek    | 39  | Yok             | Sınıf Öğretmeni           | 2002              | 18          |
| EÖ11           | Erkek    | 47  | Eğitim İş       | Sınıf Öğretmeni           | 1995              | 25          |
| EÖ12           | Erkek    | 36  | Eğitim Sen      | Türkçe                    | 2010              | 10          |
| EÖ13           | Erkek    | 50  | Türk Eğitim Sen | Türkçe                    | 1993              | 27          |
| EÖ14           | Erkek    | 45  | Eğitim Sen      | Fizik                     | 2000              | 20          |
| KÖ15           | Kadın    | 33  | Yok             | İngilizce                 | 2009              | 11          |
| EÖ16           | Erkek    | 40  | Eğitim İş       | PDR                       | 2003              | 17          |
| KÖ17           | Kadın    | 26  | Türk Eğitim Sen | İlköğretim Matematik      | 2015              | 5           |
| EÖ18           | Erkek    | 42  | Yok             | Beden Eğitimi             | 2003              | 17          |
| KÖ19           | Kadın    | 34  | Eğitim Sen      | İngilizce                 | 2010              | 10          |
| KÖ20           | Kadın    | 33  | Yok             | İlköğretim Matematik      | 2010              | 10          |
| KÖ21           | Kadın    | 41  | Eğitim Bir Sen  | Türkçe                    | 2002              | 18          |
| KÖ22           | Kadın    | 34  | Türk Eğitim Sen | Türkçe                    | 2010              | 10          |
| KÖ23           | Kadın    | 40  | Eğitim Sen      | Edebiyat Öğretmeni        | 2002              | 18          |
| EY1            | Erkek    | 38  | Eğitim Bir Sen  | İlköğretim Matematik      | 2003              | 17          |
| EY2            | Erkek    | 35  | Eğitim Bir Sen  | Sınıf Öğretmeni           | 2008              | 12          |
| KY3            | Kadın    | 44  | Türk Eğitim Sen | Edebiyat Öğretmeni        | 1997              | 23          |
| EY4            | Erkek    | 53  | Eğitim Sen      | Sınıf Öğretmeni           | 1990              | 30          |

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin politik ve siyasi görüşleri ile sendika üyelikleri arasında bir ilişki olduğu kabulünden hareketle katılımcıların sendika üyeliklerinin dağılımlarına dikkat edilmiştir. Eğitim Bir Sen'den 5, Türk Eğitim Sen'den 7, Eğitim Sen'den 6, Eğitim İş'ten 3 ve sendikası olmayan 6 katılımcı ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında kamuda öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümler ele alındığından özel okullarda çalışan öğretmenlerin örneklemin dışında tutulmuştur. Ayrıca sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin deneyimlerinin sınırlı olabileceği düşünüldüğünden çalışma grubuna dâhil edilmemişlerdir.

### 3.3. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanıldığından veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu araştırmanın alanyazın taramaları sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu oluşturmak için yapılan alanyazın taramasıyla, öğretmenlik mesleğinin dönüşümüne yönelik önceden gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiş ve bu doğrultuda formun kapsamı oluşturulmuştur.

Görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde katılımcıların görüşlerini etkileyebileceği düşünülen kişisel ve mesleki durumlarını belirlemeyi amaçlayan yedi madde yer almıştır. İkinci bölümde araştırmanın dört alt amacına yönelik öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini belirlemek üzere 24 soruya yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde (toplumdaki imajı ve saygınlığı) yaşanan dönüşümleri belirlemek üzere altı soruya yer verilmiştir. Sorularla katılımcıların, öğretmenlik mesleğini seçmelerinde etkili olan nedenler, mesleki yaşantılarında neleri deneyimledikleri, göreve başladıklarından günümüze kadar mesleki yaşantılarında gözlemledikleri dönüşümler, öğretmenlikten memnuniyet durumu, toplumun öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlere ilişkin algısı konusundaki görüş ve deneyimlerini anlamaya dönüktür.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan, geçmişten günümüze öğretmenlerden beklentilerdeki dönüşümü belirlemeyi amaçlayan altı soruya yer verilmiştir. Bu sorularla yöneticilerin, diğer öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve kamu yönetiminin öğretmenlerden beklentilerinin geçmişten günümüze bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin katılımcı görüşlerini belirlemek üzere üç ana soru ve bu soruları farklı düzeylerde derinleştirmeyi amaçlayan altı sonda sorusu yöneltilmiştir. Bu sorularla katılımcıların mesleki hakları, mali hakları ve sosyal haklarında meydana gelen dönüşümleri belirlemeyi amaçlamıştır. Son olarak araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik katılımcılara üç soru yöneltilmiştir. Bu sorularla öğretmenlik mesleğinin geçmişten günümüze denetimindeki dönüşüm, denetimdeki ödül-ceza uygulamaları ve performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Hazırlanan taslak görüşme formuna Mersin Üniversitesinde görev yapan üç öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisinin görüşleri alınarak gözden geçirilmiştir. Görüşme formunun uygulanabilirliği, kapsamı ve anlaşılabilirliğini belirlemek üzere bir kadın ve bir erkek öğretmenle pilot görüşmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Görüşme formunun oluşturulmasıyla birlikte öğretmen ve yöneticilerle yüz yüze görüşmeler yapılabilmesi için Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni (EK 2) alınmıştır. Bu aşamadan itibaren okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişime geçilerek, uygun zaman aralığında görüşmeler için planlama yapılmıştır. 2020 yılının Mart ayı başlarında dört katılımcıyla yüz yüze görüşme gerçekleştirildikten sonra tüm dünyada etkili olmaya başlayan Covid-19 pandemi süreci ile birlikte görüşmeler görüntülü telefon konuşmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesinde seslerinin kaydedileceği söylenmiş ve katılımcılardan gerekli izin aldıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Telefon aracılığıyla yapılan görüşmelerde yapılan görüşmenin kaydı için telefona yüklenen ACR adlı programdan faydalanılmıştır. Telefonla görüşmeyi kabul etmeyen katılımcılarla uygun sosyal mesafe ve şartlar sağlanarak açık bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Ses kaydına yönelik endişe yaşayan bazı katılımcılarla güven ilişkisi kurmak için görüşme öncesinde elde edilen verilerin hangi amaç doğrultusunda kullanılacağı, bunların araştırma kapsamında gizli kalacağı ve ses kaydının araştırma için gerekli olduğuna yönelik bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcıların görüşme esnasında tereddüt ettiği bir durum olduğunda görüşmeyi hemen sonlandırabileceği açıklanmıştır. Görüşmenin resmi bir anlayışta soru cevap havasında geçmemesi için sohbet ortamı yaratılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler yarım saat olarak planlanmasına karşın zaman zaman bir saati aşan süreleri bulmuştur. Yapılan görüşmelerde katılımcı ifadeleri tekrarlamaya başladığı için görüşmeler 27. katılımcıda sonlandırılmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde elde edilen ses kayıtlarının deşifresi dijital ortama aktarılmıştır. Ses kayıtlarının yazıya aktarılmasında ifadelerin aslına sadık kalınmıştır. Sadece göze çarpan noksanlıklar ve imla hataları ifadelerin anlamlarını değiştirmeyecek şekilde düzeltilmeye çalışılmıştır. Dijital ortama aktarılan görüşmeler araştırmanın alt problemleri çerçevesinde betimsel belirlemeler ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Betimsel analiz kullanılmasının amacı, elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek, bu

betimlemelerin araştırmacı tarafından yorumlanıp neden sonuç ilişkisi kurularak bir takım sonuçlara ulaşılma istenmesidir.

Görüşmeler dijital ortama aktarılırken öncelikle her bir katılımcı için ayrı bir dosya oluşturulmuş ve katılımcı ifadeleri sorulara göre ayrılmıştır. Sonrasında her tema için tekrardan ayrı bir dosya oluşturularak burada her bir katılımcının o temaya yönelik söyledikleri alt alta gelecek şekilde sırayla dizilmiştir. Bu işlem sırasında katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması için her birine kod verilmiştir. Kod verilirken katılımcıların cinsiyetleri ve öğretmen veya okul yönetici olmalarına odaklanılmıştır. Örneğin kadın öğretmen için (KÖ), erkek öğretmen için (EÖ) veya kadın okul yöneticisi için (KY), erkek okul yöneticisi için ise (EY) kodları kullanılmıştır (Tablo 3.1.).

Ardından araştırma verileri belirlenen temalar doğrultusunda kodlanmıştır. Kod belirleme işlemi tekrarlı okumalar sonucunda gerçekleşmiştir. Kodlar arasındaki benzerlikler ya da farklılıklar göz önünde bulundurularak bir araya getirilmiş ve bu kodlardan çeşitli alt temalar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlarla elde edilen alt temalar arasında büyük oranda tutarlılık sağlanmıştır. Ayrıca güvenilirliği arttırmak adına elde edilen kodlar bir başka araştırmacıya inceltirilerek gerekli yerlerde eklemeler yapılmıştır.

Bulgular oluşturulurken öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümler analiz sonucunda temalar altında betimlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz bulguları her bir alt probleme göre başlıklandırılmış, her bir alt problemin başlangıç kısmında tablolar şeklinde temalar ve alt temalar verilmiştir. Bulgular doğrudan öğretmenlerin kendi anlatıları alıntılanarak oluşturulmuştur. Böylece öğretmenlerin yaşam öykülerinde, düşüncelerinde ve deneyimlerinde ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar olduğu gibi ortaya konulmuştur. Yaşanan dönüşümlerde öğretmen sürecin pasif bir ögesi değil doğrudan öznesi olarak sunulmuştur.

#### 4. BULGULAR

Öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümlere ilişkin bulgular araştırmanın alt problemlerine göre başlıklar halinde verilmiştir. Bulgular “toplumsal statüde yaşanan dönüşümler, öğretmenden beklenen davranışlarda yaşanan dönüşümler, özlük haklarında yaşanan dönüşümler ve denetim sürecinde yaşanan dönüşümler” olmak üzere dört tema altında ifade edilmiştir. Her bir alt probleme ilişkin katılımcı ifadelerinden öne çıkan noktalar, görüş ayrılıkları, ayrıca konunun anlaşılmasına katkı verebilecek yaşantı ve ifadeler değerlendirilmiş, sonrasında katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak anlam ve çıkarımlar pekiştirilmeye çalışılmıştır.

##### 4.1. Öğretmenliğin Toplumsal Statüsünde Yaşanan Dönüşümler

Neoliberal politikalar tüm dünyada kurumsal yapılarda olduğu kadar, toplumsal değerler ve kabuller konusunda etkilerde bulunmuştur. Daha önceki kısımlarda da vurgulandığı gibi neoliberal politikaların yoğun bir söylemle birlikte yürürlüğe konularak toplumsal meşruiyeti sağlanmaya çalışılmaktadır. Öncelikle var olan durum olumsuzlanarak, toplumsal kabuller olumsuz yönde etkilenirken, sonrasında var olan duruma çözüm getireceği vadeden düzenlemeler devreye sokulmaktadır. Nitekim bu çerçevede eğitim hizmetlerinin piyasalaşması toplum algısında eğitime karşı bir dönüşümü kaçınılmaz kılmıştır. Eğitimin öznesi konumunda olan öğretmenlik mesleği, bu algısal dönüşümden payına düşeni almıştır. Tablo 4.1.’de öğretmenliğin toplumsal statüsünde yaşanan dönüşüme ilişkin temalar ve alt temalar verilmiştir.

Tablo 4.1.  
Öğretmenliğin Toplumsal Statüsünde Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar

| Temalar                                                   | Alt Temalar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mesleğe başlama serüveni                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Başka bölümü kazanamamış olmak</li> <li>İş güvencesinin ve garantisinin olması</li> <li>Ekonomik kaygılar</li> <li>Rol model alma</li> <li>Öğretmen lisesinde okuyor olma</li> <li>Sınav puanının öğretmenliğe yetiyor olması</li> </ul>                                                                                                    |
| Mesleği sürdürme isteğinin zayıflaması                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Liyakatli yöneticilerin olmayışı</li> <li>Hükümet politikalarını desteklememe</li> <li>Kendini kısıtlanmış hissetme</li> <li>İlerleme ve yükselmenin olmayışı</li> <li>Öğretmen istihdamında farklı politik yaklaşımlar</li> <li>İdealist öğretmen algısının yok olması</li> <li>İş güvencesi ve esnek çalışma şeklinin olmaması</li> </ul> |
| Toplumsal öğretmenliğe bakışındaki dönüşümlerin nedenleri | <ul style="list-style-type: none"> <li>Düşük maaş</li> <li>Eğitimin piyasalaşması</li> <li>Piyasalaşan eğitime öğretmenin ayak uydurması</li> <li>Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler</li> </ul>                                                                                                                                                                                 |

- 
- Bilgiye kolay ulaşma
  - Bürokratların söylemleri
  - Yönetim alanındaki dönüşümler
  - Öğretmen yetiştirme sürecinin dönüşümü
- 

#### 4.1.1. Mesleğe Başlama Serüveni: “Hiçbir şey olmazsan öğretmen ol.”

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleğe başlama serüvenini belirlemek için “Öğretmenlik mesleğini seçmenizdeki etkili olan faktörler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı ifadelerinde öğretmenlik mesleğini seçmede en fazla iş bulma garantisi ve ekonomik faktörler öne çıkmıştır. Katılımcılar ifadelerinde öncelikle öğretmenlik mesleğini tercih etmediklerini, toplumsal saygınlığı daha fazla olan mühendislik ve tıp fakültelerini tercih ettiklerini, ancak sınav puanlarından dolayı öğretmenliği tercih etme zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir:

*Benim mesleği seçmemde kendi seçimim etkili oldu. Aslında tıp fakültesi isteyen insandım, ama maalesef bir an önce mesleğe atılmak.... ülke şartlarını ve ailenin ekonomik durumu[nu] göz önüne alarak.... araştırma yapabileceğim alan olsun diye düşünerekten.... biyoloji öğretmenliğini seçtim. (KÖ8)*

*.... [19]80 sonrası diyelim [öğretmenlik] çok negatif noktada algılanıyordu. Dolayısıyla şöyle bir algı vardı o dönem, ‘hiç bir şey olmazsan öğretmen ol’. Etrafımızda rehberlik eden insanların bakış açısı böyleydi. Bizde başvuru yaparken doğrusu ilk hedefimiz moda olan mühendislik ve tıp fakülteleriydi. Köylü oluşumuzdan kaynaklı düzenli bir gelire sahip olmayınca en sona da maalesef öğretmenliği yazdık. (EY4)*

Tüm dünyada 1990’lı yıllarda kapitalist sistemin yaşamış olduğu yapısal krizden dolayı birçok insan iş güvencesi aramıştır. O dönemde ekonomik durgunluğa bağlı olarak iş bulma kaygısı doğal olarak iş garantili mesleğe yönelmelerine sebep olmuştur. Krizden etkilenen alt sosyo-ekonomik gruptan bireyler öğretmenlik mesleğine yönelmişlerdir. Bu duruma yönelik katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

*Öğretmenlik mesleğini seçmemde gerçekçi olmak gerekirse ekonomik kaygılar ve iş bulma garantisinin daha yüksek olması düşüncesiyle bu mesleği seçmiştim. Bu mesleği seçmemdeki ilk faktör ekonomi, iş bulma garantisinin daha yüksek olması. Hemen göreve başlama ihtimalinin daha yüksek olması. (EÖ1)*

*....öğretmenlikte ileride devlet dairesinden maaş alınacak bir yer olarak görülüyordu. O yüzden öğretmenliği seçtim. Biraz ekonomiyi seçtim diyebilirim. (EÖ12)*

*Öğretmenliği seçmemde etkili olan faktör devlette olması, garanti iş olması. O zamanlar 2002-2003'te en garanti meslek buydu.... Ekonomik koşullar etkili oldu. (EY1)*

Katılımcılar arasında İngilizce öğretmeni olarak görev yapanlar yabancı dil konuşmayı bildiklerinden, öğretmen olmadan önce başka meslek hayali kurduklarını ve bu şekilde daha fazla kazanç elde edebileceklerini, ancak iş güvencesini göz önünde bulundurarak öğretmenlik mesleğine yöneldiklerini belirtmişlerdir.

*Lisede yabancı dil bölümünde okuduğumuz için çok da fazla alan seçeneğimiz yoktu bizim. .... Lisede niye yabancı dil seçtik dersin o zaman da işte daha [19]95 yılında, o dönemde ailedeki büyükşehir gören, üniversite okuyan kuzenler "İngilizcen olursa iş sana gelir sen işe gitmezsin." dediler. O dönemde de gerçekçiydi. Biz üniversiteyi bitirene kadar çok değişti bu durum haliyle öğretmenlik kaldı elimizde. (EÖ2)*

*Üniversitede İngiliz Dili ve Edebiyatı okudum. Mütercim tercümanlık düşünmüştüm. Öğretmenlik yapmak istemiyordum, çünkü daha küresel, daha özgür, daha rahat gezebileceğim, hem severek yapacağım hem de bundan para kazanabileceğim bir iş olarak düşündüğüm için tercümanlığı istemiştım. Dolayısıyla öğretmenlik benim en son düşündüğüm meslek oldu. Aile faktörünün de etkisiyle ben öğretmen oldum. Biran önce para kazanmaya başla kaygısı. (KÖ19)*

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçmesinde etkili olan bir diğer faktör rol model aldıkları öğretmenlerinin ya da yakınlarının olmasıdır. Bazı öğretmenler öğretmenlik mesleğini seçerken ekonomik sebeplerden ziyade meslek sevgisini ön plana çıkarmışlardır.

*.... öğretmenliğin o dönemdeki saygınlığı, kendi öğretmenlerimi sevmemin de etkisi var. Aslında öğretmenlik mesleğine uygun bir insanım diyerek bu mesleğe yöneldim. Nitelikli öğretmenlerden etkilenmem diyeyim. Yoksa o dönemde de nitelikli olmayan öğretmenlerde vardı. (EÖ11)*

*Babam sınıf öğretmeni idi. Öğretmen okulu mezunuydu. Onun tavırları, bayramlarda sınıfını hazırlama çabası ve el yazısı, imzası bana çok havalı geliyordu. Saz ve mandolin çalıyordu. Öğretmen okulunda piyano çaldığı fotoğrafları vardı. Babam benim için çok önemli bir örnekti. (KY4)*

Öğretmen lisesi öğrencileri, üniversite tercihlerinde öğretmenlik bölümlerini seçtikleri takdirde ek puan alabiliyorlardı. Lise öğrenimi süresince bu durumun farkında olan öğrenciler için önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur.

*Ben öğretmen lisesi mezunuyum. Alt yapım var, bilerek isteyerek öğretmen mesleğini seçtim. Ailemde annem babam da öğretmen, biraz bilinçli bir yönlendirme ile öğretmen oldum. (EÖ18)*

*Öğretmenliği seçmemde etkili olan en büyük faktör öğretmen lisesine gidiyor olmamdı. O dönemde öğretmen olduğumuz zaman ekstrasından puan alıyor olmamız başka tercihlere yönelmemize engel oluyordu. Gerçi öğretmenlikten daha prestijli bir mesleği seçmeye de puanımız yetmiyordu açıkçası. (EY2)*

Anlatılarda söz edildiği gibi fazladan puan almadığı halde biran önce gelir elde etmek isteyenler ve sınav puanının öğretmenlik için yeterli olmasından dolayı öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin oranı yüksektir. Genel olarak öğretmenlerin gerçekçi davranarak, yaşam koşulları açısından en az riskli tercih gibi görünen öğretmenliği tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumu bir katılımcı şöyle ifade etmektedir:

*Ben öğretmen olmayı düşünmüyordum. Üniversite sınavına girdiğimde çektiğim puan öğretmenliğe yetti. Sonrasında hukuk fakültesi için beklemem mi dedim? Düşününce öğretmenlikte güzel meslek dedim, bir yıl beklemektense hayata biran önce atılmak daha iyidir diye düşündüm. (KÖ22)*

#### **4.1.2. Mesleği Sürdürme İsteği: “Keşke başka meslek seçseydim.”**

Türkiye’de öğretmenlerin büyük bölümü ekonomik kaygılar ve iş garantisi gibi durumları göz önüne alarak devlet güvencesine sahip olduğunu düşündükleri için öğretmenlik mesleğine yönelmektedir. Kamuda öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken süreç içerisinde yaşadıkları deneyimlerin onların göreve devam etme ya da etmeme istekleri üzerinde önemli rol oynamaktadır. Katılımcılara “*meslekteki yaşantılarınızı göz önüne aldığınızda, yine öğretmen olmak ister miydiniz?*” şeklinde sorulan soruya katılımcıların çoğunluğunun “hayır olmak istemezdim” şeklinde yanıtlaması dikkate değerdir. Okul yöneticilerinin ise tümü “evet isterdim” cevabını vermişlerdir. Tekrar seçmeyeceklerini belirten katılımcıların tamamının ya muhalif sendikalara üye olduğu ya da herhangi bir sendikaya üye olmadıkları dikkat çeken başka bir bulgudur. “Hayır” cevabı veren katılımcılara “*mesleğe devam etmek istememenizin nedenleri nelerdir?*” diye sorulduğunda cevap olarak “eğitim yöneticilerinin tutumları, siyasi yönelimler, öğretmenliğe olan saygınlığın azalması, meslekte ilerlemenin olmaması ve öğrencilerin disiplin problemlerini” gerekçe olarak göstermişlerdir.

*Ben keşke daha farklı bir meslek seçseydim diyorum. İlk başta çok idealist olarak başladım. Ne yazık ki idarecilerimin bana bakış açısı ya da benim fevri davranışlarımdan bu artık köreldi ve öğretmenliği sadece benim hayatımı geçindirecek bir meslek olarak görüyorum.*

*(...) İdari baskı çok fazla olduğundan içimdeki öğretmen idealistliğini yitirdim. İlk 2 yıl Çorumdayken çok fazlaydı, Erzin'e geldim biraz köreldi sonra ne yazık ki özellikle bu okula geldikten sonra ben tamamen bittim yani. (KÖ20)*

*(...)okullardaki idarecilerin ilgisiz, yetersiz, yeteneksiz olması sebebiyle hiçbir kültürel sanatsal faaliyet özendirilemiyor. Öğretmenin sınıfa girip sadece dersini anlatıp o konuda sınav yapmak dışında herhangi bir şeye müsaade edilmediği için bunu destekleyecek yeterli idareciler de olmadığı için bunlardan uzak kaldım. Uzak kalınca da öğretmenlik mesleğine bakışım da değişti. (KÖ22)*

Bazı öğretmenlerin okul yöneticilerinin liyakatli olmayışından dolayı öğretmenlikten soğuduğunu ve mesleği bırakmak istediğini belirtmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar yanlış eğitim politikalarını uygulayan kişiler olmak istemediklerini belirtmiştir. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

*Kendimi devlet memuriyetinden çok hükümetin bir çalışanı gibi hissetmek beni mesleğimden soğutuyor, zira farklı bir ideolojiye hizmet ediyor gibi hissediyorum. Mevcut iktidarın eğitim politikalarına hizmet ediyor olmak işe ayaklarımın geri geri gitmesine sebep oluyor. (KÖ15)*

Başka bir katılımcı memuriyetin kendini sınırladığını “.... kendimi memuriyette öğretmenlikte kısıtlanmış gibi [hissediyorum], düşüncelerimi tam ortaya koyamıyorum o korkuları yaşamamak için [öğretmenliği] istemezdim.” (EÖ13) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinde topluma fayda sağlamak ve meslekte ilerleme açısından sınırlıkların olduğunu düşünen başka bir katılımcı şu ifadelerle yer vermiştir:

*Benim pişmanlığımın sebebi öğretmenlik mesleğinin ilerisinin olmaması. Belki benim için öyle oldu, ben biraz tembellik yaptım. Yine de baktığında bir doktor mesela bu korona virüs sürecinde kendi alanında uzmanlaşmış doktorlar çabılıyor bir şeyler yapmaya çalışıyor. Bizde çok öyle geniş bir yelpaze yok. Onun etkisi de olabilir. (EÖ12)*

Öğretmenlerin mesleği sürdürmek istememelerinin önemli nedenlerinden biri öğretmen istihdamında farklı politik yaklaşımların olması ifade edilmiştir. Öğretmenliğin niteliğini arttırmak amacıyla 1989 yılında eğitim yüksek okullarının süresi dört yıla çıkarılmıştır. Daha sonra 1992 yılında sınıf öğretmenliği eğitim fakültelerinde bir bölüm haline getirilmiştir. Bu düzenlemeler neticesinde sınıf öğretmenliği mezunlarında önemli bir oranda azalma yaşanmıştır. 1996 yılında sınıf öğretmeni sayısı gereksinimin gerisinde kalınca, açığı kapatmak üzere dört yıllık fakülte mezunlarının öğretmen olmasına olanak sağlanmıştır. Bu düzenlemenin

öğretmenliğin toplumsal saygınlığının gerilemesinde önemli bir neden olduğunu belirten katılımcılar olmuştur.

*Öğretmenliğin geçmişten günümüze saygınlığını yitirme anlamında istemem. Çünkü itibarı sürekli aşağı çekilen bir öğretmen ve o öğretmenden yeni nesli yetiştirmesini bekliyorsun. Buda ciddi anlamda çelişki. [19]97 yılında özellikle çok farklı meslek gruplarından, herhangi bir eğitime tabi tutmadan öyle basit bir pedagojik formasyonla öğretmen alıp bugünkü eğitim sistemini oluşturan yapıyı bu şekilde zedelediler. (EÖ11)*

*Günümüzün şartlarında tekrar öğretmen olmak istemezdim. Öğretmen mesleğinin kitaplardaki profesyonel tanımı meslek hayatında maalesef yok. Elini kolunu sallayan öğretmen olabiliyor bu ülkede son 20 yıldır. Özellikle ilk çalıştığım görev yaptığım okulda sınıf öğretmenlerini baz alırsak 21 sınıf öğretmenin sadece biri eğitim fakültesi mezunuydu. Diğerleri gazetecilik, arkeoloji, gıda mühendisliği falandı. (EÖ18)*

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini sürdürme isteğinde etkili olan faktörler arasında “öğrencilere bir şeyler öğretme isteği, meslekten keyif almak ve rahat bir meslek olduğu algısı” önemli yer tutmaktadır. Mesleğe idealist duygularla bakan katılımcılar, birçok sıkıntı yaşamasına rağmen öğrencilere bir şey öğretebilme duygusunun bu mesleği sürdürmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

*Duygu anlamında söylersem kesinlikle yine öğretmen olmak isterim. Çünkü çoğu meslek vardır ki bir işi yaptığında manevi karşılığını göremeyebilirsin. Bizim işimiz büro memurluğu gibi değil. Manevi anlamda kesinlikle bir daha olmak isterdim. Özellikle biz sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerimizin hayatı ilk tanıdığı, eğitim öğretim hayatını ilk gördüğü yerde karşılaştığımız için sınıf öğretmenlerinin ayrı bir yeri vardır. Bu diğer öğretmenlerimiz değersiz önemsizdir diye demek istemiyorum, ama hepimiz ortaokuldaki sosyal bilgiler öğretmenimizin adını hatırlamayabiliriz, ama sınıf öğretmenin herkes adını bilir. O açıdan yani manevi açıdan kesinlikle bir daha isterim. (EÖ1)*

*Çocuklar açısından bakınca, çocukların hayatına bir şeyler katınca mutlu oluyorum diyorum, ama çalışma ve başka şeyleri düşündüğümde mesela hiyerarşik düzeni düşününce ne işim var benim burada dediğim çok oluyor. (KÖ17)*

*İnsan bazen çabası gözükmeyince kendini değersiz hissedebiliyor. Ama sınıfta öğrencilerle olmak başka bir şey. Ne kadar sorun olursa olsun derse girip kapıyı kapatınca sınıf sizin, bu güzel bir özgürlük. Öğrencilerle iletişim beni çok geliştirdi. En iyi müfettiş öğrencidir derler. (KY3)*

*Kesinlikle isterdim. Bunu söylem düzeyinde olsun diye söylemiyorum. Özellikle bizim alanda sınıf öğretmenliğinde nasıl toprağa tohum ekersin onu suyla beslersiniz güneşi de sağlıklı bir biçimde verdiğiniz zaman sağlıklı ürünler elde ediyorsunuz. Sınıf öğretmenliği alanı birazcık öyle. Modelsiniz de bir boyutuyla. (KY4)*

Anlatılarda da görüldüğü gibi katılımcıların öğrencilere bir şeyler öğretebilmesi onların mesleği sürdürme isteklerinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinde öğrencilerle kurulan bağa bağlı olarak mesleği sürdürme isteği diğer branşlara göre daha belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna karşın özellikle ortaöğretim branş öğretmenleri öğrencilerle yaşanan disiplin problemlerinin, mesleği sürdürme isteklerini olumsuz etkilediğini dile getirmiştir. Genelde alt sosyo-ekonomik yapıya sahip öğrencilerin bulunduğu meslek liselerinde bu durum daha fazla görülmektedir. Bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

*.... Yani Donkişotluk yapıyorsun bir yerde. ....Çocuk alttan alttan değil açıktan tehdit ediyor seni, veli gelip açıktan tehdit ediyor seni. Tabi bunlar beni 'bir daha yapar mıyım'a sürüklüyor. Çok güzel meslek aslında gerçekten bir çocuğun gülüşüne, onun öğrendiği bir sorunun karşılığında diyorsun 'bu çok büyük bir mutluluk' ama terazinin karşısına koyduklarımızla çoğu zaman soğuyoruz meslekten. (KÖ23)*

Katılımcılar öğretmenliğin ekonomik getirisi bağlamında şu ifadelere yer vermişlerdir:

*Kesinlikle tekrardan öğretmen olmak istemezdim. Zaten severek ve isteyerek girmemiştim. Garanti meslek olarak bakıldığı için öğretmen oldum. Ailemin isteği burada etkili olmuştu. Bir kere maaş olarak çok tatmin edici değil. .... Hep şunla büyüdük; yarım gün çalışırsın tam zamanlı değil, işte evlenince çocuğa bakarsın yemeğini de yaparsın o yüzden öğretmen ol diye büyüdük. (KÖ19)*

*Meslekteki yaşantılara baktığımda kesinlikle yine öğretmen olmak isterdim. Birincisi fiziksel olarak çok fazla yorucu bir meslek değil. Biraz beyni yoruyor, ama ona da zamanla alışıyorsun. Diğer mesleklere göre baktığınızda şartlar kolay, rahat. İkili öğretimdeyseniz yarım gün çalışıyorsunuz. Tekli eğitimdeyseniz 2.30'da işiniz bitiyor. İdareciyseniz 8-5 çalışıyorsunuz, ama çok yoğun bir tempoda çalışmıyorsunuz. Maddi geliriniz şöyle bir baktığınızda fena değil. Çok iyi olmasa da kötü değil. (EY1)*

Katılımcı ifadelerinden, öğretmenlik mesleği ekonomik olarak çok yeterli görülmesi dahi, kamu çalışanı olmanın getirmiş olduğu iş güvencesi ve esnek mesai saatleri gibi çalışma stillerinin olmamasından dolayı tercih etmektedirler. Ancak Covid-19 salgını nedeniyle öğretmenlerin uzaktan eğitim vermesi, ilerleyen süreçlerde çalışma şekillerinin farklı yöne doğru evrilmesine yol açabilir. Öğretmen olmak istemeyen katılımcılara "Günümüzdeki şartları

*göz önüne aldığınızda hangi mesleği seçmek isterdiniz?” diye sorulduğundan genel olarak kendi başlarına ve daha serbest olabilecekleri mesleklere yönelmek istediklerini belirtmişlerdir.*

*Çok daha spesifik işler yapabilirdim. Öğretmenliğin beni körelttiğini düşünüyorum. Mesela hukuk olabilirdi. Daha serbestsin daha rahatsın, artı toplumsal açıdan düşündüğünde statü olarak daha değerli. (EÖ16)*

*Ben şu an mesleği bıraksam kendim daha çok organizasyon şirketi açmak isterdim. Benim böyle bir hayalim var. Emekliliğimi hak ettikten sonra belki olur o zamanın şartlarını bilmiyorum, ama. Bırakırsam daha özel bir alana kendi patronum olduğu bir alana geçmeyi daha çok tercih ederim. Üzerimde bir otorite olmasını istemiyorum. (KÖ19)*

#### **4.1.3. Toplumun Öğretmenliğe Bakışındaki Dönüşümler: “Atama bekleyen öğretmenler cami avlusunda yem bekleyen güvercinlere benziyor.”**

Katılımcılara toplumun öğretmenliğe bakışındaki dönüşümü anlamak için “Geçmişten günümüze toplumun öğretmenliğe bakışını nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu kapsamda katılımcıların tümü geçmişten günümüze, toplumun öğretmenliğe bakışında, önemli bir gerileme olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı ifadelerinden öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının azalmasında temel faktör olarak “ekonomik ve siyasi” yaklaşımlar öne çıkmıştır. Bunun yanında eğitimin ticarileşmesi, öğretmen eğitimi, teknolojik ve kültürel dönüşümler öğretmenliğin statüsünün azalmasında diğer önemli etkenler olarak belirtilmiştir. Katılımcıların çoğu toplumsal saygınlığın sahip olunan metalar ve kazanılan ücret ile orantılı olduğunu ifade etmiştir. Ücret düşüklüğü nedeniyle öğretmenlerin gelir getirici başka işlerde çalışmak zorunda kalmaları nedeniyle toplum gözünde değer yitirdiğini dile getiren öğretmenler olmuştur.

*Öğretmenler ele ayağa düşmüş bir meslek gibi, düşük maaşlı. Düşük maaşlı olan bir öğretmenin yaşam koşulları düşüktür. İkinci üçüncü işlerde çalışmak zorunda kalmıştır. Böyle olunca maalesef toplumda statünün parayla eş değer olduğu anlayışından dolayı maddi durumu düştükçe statüsü de düşmüş oldu öğretmenlerin. (EÖ12)*

*Öğretmenliğin bu saygınlığının azalmasında ekonomik faktörlerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Üç kuruşa çalışıyorlar muamelesi çoğu insanda var. Bu doğru bir bakış değil ama biraz ekonomik olarak durumu iyi olan insanlar üç kuruşa çalışıyor küçümsemesinde bulunabiliyor. (KÖ22)*

Öğretmen ücretlerinin yaşam maliyetlerinin artışı oranında artmamasından dolayı tercih edilen bir meslek olarak görülmemesini işaret eden birçok katılımcı, özellikle eğitimin

piyasalaşmasının toplumsal saygınlığın azalmasında etkili olduğunu dile getirmiştir. Özellikle eğitimin ücretli hale gelmesi veya özel ders gibi durumlar, öğretmenliğin toplum gözündeki değerini düşürdüğü, “ilim-irfan” kaynağı öğretmenden, “bilgisini satan” öğretmene doğru dönüşüğünü belirten bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

*.... Toplumun ileri geleni, bilgili, kültürlü, bir sorun olduğunda mantıklı bir çözüm buluyor, böyle bir konumu vardı öğretmenin. Ama daha sonrasında, biraz daha temel bir sorun olarak gördüğüm şey benim, eğitimin artık alınıp satılması ile birlikte hani öğretmenler de veliler veya toplumun diğer katmanları tarafından öğretmenler de bunun bir parçası olarak alınıp satılabilen, hani öyle bir durum yok ama, öyle bir izlenim var. (EÖ2)*

*Eskiden bilim ilimin öğreticisi öğretmen daha değerli olarak görülüyordu. Yine sıkıntı vardı, ama bu kadar değildi. Şımarıklık var insanlarda, öz güven var, kendilerine aşırı güven var. Nasıl olsa param var veriyorum, istiyorum, alıyorum diyor. Özelleştikçe her şey sanki yüze göze bulaştı gibi. (KÖ8)*

Öğretmenliğin toplumsal saygınlığının azalmasında eğitimin piyasalaşmasının etkili olduğunu düşünen katılımcıların, siyasi olarak eleştirel söylem benimseyen, bir başka ifadeyle eğitim politikalarını eleştiren sendikalara üye olmaları dikkati çekmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin statüsünün azalmasında eğitimin piyasalaşmasının yanında öğretmenlerin de piyasa şartlarına ayak uydurma eğilimleri katılımcılar tarafından dile getirilen başka bir neden olarak görülmektedir. Bu durumu bazı katılımcılar şu şekilde ifade etmiştir:

*Olumsuz dönüşüm oldu (...) eskiden öğretmenler saygındı artık saygın değil eskisi kadar. Öğretmenlerin genel kendi tavırları, öğretmenler bunu kendileri yaptı. Olayı tamamen ticaret gibi düşünüp öğrencilerle ilişkilerimizi maddi şeyler üzerine kurduk. (...) Hal böyle olunca da artık biz o kadar da değerli değiliz insanların gözünde. (EÖ16)*

*Toplum, ekonomisi yüksek olmayan öğretmen grubunu adam yerine koymuyor. Tek maaş bir öğretmensen büyükşehirde yaşıyorsan ikinci bir iş yapmak zorundasın. Tanıdığım limon satan, taksicilik yapan çok arkadaşım oldu. Ben mesela araç alır satırım, ev alır satırım. Mesleğimizin ekonomik anlamda algısı düşük, algı düşük olunca saygı da düşük oluyor maalesef. (EÖ18).*

Ekonomik güçlükleri vurgulayan öğretmenler gelir getirici başka faaliyetlere yöneldikleri gözlenmiştir. Bu örnekler çoğaldığında “tüccar öğretmen” algısı yaygınlaşmaktadır. Birçok veli öğretmenlik dışında özel ders, kurs veya ticari bir faaliyette bulunan öğretmenlere karşı ön yargı beslemekte ve çocuklarının bu öğretmenlerden eğitim görmesini istememektedir. Temel görevi

öğretmek olan bir meslek grubunun, bunun karşılığında ücret alırken, emeğini başka faaliyetlere kullanması öğretmen algısını olumsuz etkilemektedir.

Öte yandan küreselleşmenin etkisiyle artan teknolojik gelişmeler ve artan teknolojik gelişmelerle bilgiye ulaşma kaynaklarını çoğaltmaktadır. Bireylerin okul ve öğretmen dışında bilgiye ulaşma kaynaklarının çoğalması, okula ve öğretmenliğe bakışı da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Geçmişte bilgiye ulaşma noktasında önemli bir kaynak olan öğretmen, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak öğrenci ve toplumla kurduğu ilişkilerin de niteliği farklılaşmıştır. Bir başka ifadeyle, geçmişte öğretmenden daha fazla bilgi ve beceri kazanan toplumda, bu bağ zayıfladıkça öğretmenlere karşı olumlu algıda azalmaya başlamıştır. Birçok katılımcı bu durumu deneyimlediğini ifade etmiştir.

*Eskiden öğretmenden duyar, öğretmen rehber olur, öğretmen öncü olurdu toplum nezdinde birçok şeye. Ama şimdi öğretmen birçok şeyi öğrenciden duyar hale geliyor. Kendi alanıyla ilgili şeylerden bahsetmiyorum tabi bu nadiren böyle olan da vardır, ama bunun dışında birçok şeyi öğretmen öğrencilerinden ya da çevresinden duyuyor. (EÖ14)*

*(...) Eskiden köyde ineğin hastalığı bile öğretmenden soruluyordu. Teknolojinin gelişmesiyle bilgi edinmek için çok fazla öğretmene gereksinim kalmadı, gereksinim kalmayınca da sanki öğretmenlikte biraz daha önemsiz olduğuna dair bir algı oluştu. (KÖ21)*

*Benim öğrencilik yıllarıma başladığı 1990'lı yıllar o zaman öğretmenlik içi dolu, toplumda karşılığını bulan saygı duyulan bir meslekti. Toplumdaki diğer meslek gruplarının bile danıştığı şimdiki aydın kavramının karşılığını göreceğimiz kişilerdi o zamanlar. Zamanla ekonomik gelişmeler diğer meslek gruplarının iş alanlarının değişmesi ile beraber günümüzde eğitimin okulda verilmesinin dışında insanlar artık bilgiye çok daha rahat ulaşıyor, bunda etkisi var. Bilgiye kolay ulaşılması öğretmenlik mesleğine bakış açısını değiştirdi. (EY2)*

Anlatılardan anlaşılacağı üzere küreselleşme ve teknolojik gelişmeler geçmişten günümüze öğretmenliğin “bilen” olma özelliğinin gerilemesine yol açmaktadır. Fakat küreselleşme ve teknolojik gelişmeler toplumun her kesiminin eşit düzeyde etkilememektedir. Hem kırsalda hem de kent merkezinde çalışan öğretmenler farkı dile getirmiştir.

*Ben öğretmenliğe bir köyde başladım. Köydeyken muzdarip değildim, orada öğretmene bakış açısı çok iyiydi. Öğretmenimiz en iyisini bilir gözüyle bakıyorlardı. Velilerin, öğrencilerin tutumu çok başkaydı. Orada kaymakamdan daha önemliydik. Şu an merkezde bir okulda çalışıyorum, ilçenin en popüler okulu. Okulu resmen veliler yönetiyor. Seçme sınıf*

*var, seçme sınıfta “kaliteli” dedikleri çocuklar var. Böyle olunca veli en ufak bir şeyde seni tehdit edebiliyor, alır çocuğumu başka okula götürürüm diye. O yüzden her şey onlar nasıl isterse. (KÖ17)*

*Sosyolojik yaklaşırsak ilk gittiğim yer bir ilçeydi, Tunceli Hozat ilçesi... Orada bir öğretmenin değeri mutlaka vardı.... Fakat şehirleşme öğretmenlik mesleğine, toplumun kötü bakmasına neden oldu. Değersizleştik. (KÖ23)*

Neoliberal politikalarla birlikte çalışma hakkını yok sayıp liberal piyasanın bireyci anlayışını öne çıkaran söylemler, emeği değersizleştirirken, tüm çalışanların toplumsal saygınlığını ve mesleki kazanımlarını olumsuz etkilemiştir. Katılımcılardan bazıları siyasilerin öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesinde söylemlerinin önemli yer tuttuğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

*Bir bakanımızın açıklaması vardı, siyaset olmasında bu, bir bakanın bir sözüyle her şeyin eğitim açısından, öğretmen açısından bittiğini düşünüyorum. Dedi ki: ‘veliyi üzeni ben de üzerim’ yani ondan sonra toplum öğretmenin üzerine çullandı. (EÖ13)*

*Sosyal medya da mesela öğretmenin mağdur olduğu, öğretmene kötü davranış sergilendiği videoları birilerinin gözüne sokuyorlar. Öğretmen bir şey yaparsa cezası budur gibi insanlara çok fazla algı operasyonu yapıldığını düşünüyorum. ... Öğretmen şunu yapamaz, veli her zaman haklıdır, algılarının bizi değersizleştirdiğine inanıyorum. (KÖ17)*

*Ben yoksul çocukların bir arada olduğu meslek lisesinde çalışıyorum. Aileler gelmez, sormaz, çünkü onların ekmek kazanma gibi bir dertleri var. Fakat iyi okullarda, özel okullarda veli sorumluluk sahibi olduğu için, veli en ufak bir hareket anında hemen orada kendini bir tehdit unsuru olarak gösterebiliyor. Sonuç olarak eski bir Milli Eğitim Bakanı atanamayan öğretmenler için ‘cami avlusunda yem bekleyen güvercinlere benziyor’ demişti. Dolayısıyla devlet nasıl bakıyorsa bu toplumdaki algıyı da devletin politikalarıyla, medya kanalıyla sağlandığı için insanların bakış açısı da ona göre inşa ediliyor. (KÖ19)*

*Geçmişten günümüze öğretmenlere, eğitime olan saygının çok fazla azaldığını düşünüyorum, hem veliler hem de öğrenciler nezdinde. Bunda en büyük etki işletme mezunu olan Ömer Dinçer’in “öğretmenlerin 4 ay yattığını” [söylemesi idi]. Ondan sonra gelen bakanların söylemlerinden de çok fazla etkilendi insanlar. (EY1)*

Katılımcı ifadelerinden, siyasilerin söylemlerinin toplumun öğretmenlik mesleğine verdiği değeri etkilediği anlaşılmaktadır. Neoliberal politikalarla birlikte kamu yönetiminde etkin olmaya başlayan anlayış “yönetişim” modeline dayanmaktadır. Bu modelde “kamu

yönetimi, sivil toplum ve sermaye” yeni yönetimin üç sacayağı olarak ifade edilmektedir. Bu üç sacayağının kendi aralarında uyumlu olmasının, eğitim hizmetlerinin daha sağlıklı olmasını sağlayacağı öne sürülmektedir. Katılımcılar yönetim modelinde etkin olan, makro düzeyde kamu çalışanlarının denetimini de öngören hesap verebilirlik ilkesinin toplum tarafından ‘hesap sorma’ olarak anlaşıldığını belirtmişlerdir. Özellikle valilerin, “müşteri memnuniyeti” adı altında ön plana çıkarılmaları, öğretmenler üzerinde ciddi bir baskıya yol açtığını dile getiren öğretmenler olmuştur.

*Hep diyorlar ya “Biz öğrenciyken öğretmenler kurallıydı, biz öğretmen olduk öğrenciler kuralsız oldu.” şeklinde. Saygınlığının giderek azaldığını düşünüyorum ben geçmişte öğretmenlik mesleği daha saygındı. Buna sebep olan ailenin daha bilinçli olduğunu düşünüp her şeye müdahil olmaları var. (KÖ9)*

*Eskiden ciddi anlamda bir değer ve kıymet vardı. Mesela benim babam öğretmenle görüşmeye geldiğinde pür dikkat onu dinlerdi. Öğretmen ne derse onun için kanun gibiydi. Yasa çıkıyordu sanki öğretmenin ağzından. Ama şimdi öyle değil, gelip öğretmeni tersleyen çok fazla veli var. Öğretmene işini öğretmeye çalışan birçok veli var. Bu durum öğretmenlerden de kaynaklanabilir, ben içeri girip dersimi anlatır giderim yeter diyen, öğrencilerle ilgilenmeyen öğretmenlerden de kaynaklanmış olabilir tabi. O günden bugüne öğretmenin aşırı bir şekilde değersizleştiğini düşünüyorum. (EÖ12)*

*.... [velilerin] gittikçe şikâyet hakları açıldı, velilerin şikâyetleri sürekli öne alındı ve öğretmenlere hiçbir şekilde kolaylık sağlanmadı bu konuda, kendini savunma anlamında. Bu zaten gittikçe zayıflattı. Aslında sürekli öğrencinin, velinin müşteri memnuniyeti ön planda tutuluyor. (KÖ20)*

Öğretmenlerin yetiştirme süreçlerinde yaşanan dönüşümler öğretmenlik mesleğinde zamanla kalitenin azalmasına, nitelikli öğretmen yetiştirme noktasında eskiye göre geriye gidişe sebep olmaktadır. Sistemdeki öğretmenlerin toplum tarafından yetersiz olarak algılanması öğretmenliğin toplumsal saygınlığına zarar vermektedir. Özellikle Köy Enstitüleri’nin ve ondan sonra gelen öğretmen okullarının daha nitelikli öğretmen yetiştirdiğini, öğretmenlerin yaşamın birçok alanında donanımlı olduğunu dile getiren katılımcılar olmuştur. Geçmişte öğretmenlerin toplumsal saygınlığının yükselmesinde bu donanımlı öğretmenlerin büyük payının olduğunu vurgulayan katılımcılar olmuştur. Bu durumu katılımcılar şu sözlerle dile getirmektedir:

*Bir diğer önemli gelişmenin ise öğretmenliğin profesyonellik algısının her ön lisans ve lisans mezununun öğretmen olarak atanmasıyla derinden sarsıldığını düşünüyorum. Daha erken yaşlarda başlayan köy enstitüleri ve akabinde öğretmen okulları eğitimlerinin gerek*

*iptalleri gerekse içeriklerinin değişmesiyle öğretmen yetiştirmenin salt fakültelere kalması öğretmenlik formasyonunun daha yüzeysel kalmasına sebep oldu. Öğretmen alanında ders anlatıp çıkan, öğrenciye çok müdahale etmeyen bir kondüktör görevine çekildi. (KÖ15)*

*.... şöyle söyleyeyim köy enstitüleri döneminde bir öğretmen yetiştirme biçimiyle köy için her şey, yani yaparak yaşayarak her şeyi uygulayarak, hem yetiştirme sürecini hem de uygulama sürecinde köylü için bir aydınlanma rolündeydi, böyle bir gerçeklik vardı. Ama sonrasında hem öğretmenliğin yetiştirmesinden kaynaklı hem de meslek olarak yürütülmesi noktasında çokta o günkü saygınlığı yok, saygınlık kaybı var, değer görme kaybı var. (EY4)*

#### 4.2. Öğretmenlerden Beklenen Davranışlarda Yaşanan Dönüşümler

Neoliberal politikalar ile birlikte kamu yönetimi anlayışında birçok dönüşüm yaşanmıştır. Devletin küçülmesine bağlı olarak birçok kamu kurumu farklı birimlere ayrılarak işletmecilik yönetimi anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Bu anlayış doğrultusunda yönetim şekilleri değişmiş, performans kriterlerinin önem kazandığı, rekabetin ve sonuç odaklı bir anlayışın hâkim olduğu özel sektör benzeri bir yapılanma kendini göstermeye başlamıştır.

Eğitim hizmeti bir sektör haline gelmiş, kamuda bile okul yöneticileri işveren, veliler müşteri konumunda görülerek bu kapsamda öğretmenlerden beklenen davranışlarda dönüşüm kaçınılmaz hale gelmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerden beklenen davranışlarda yaşanan dönüşümler dört tema altında ele alınmaktadır. Bunlar; yönetici beklentilerinde yaşanan dönüşümler, öğretmenlerin birbiriyle ilişkilerinde yaşanan dönüşümler, veli-öğrenci beklentilerinde yaşanan dönüşümler ve devletin beklentilerinde yaşanan dönüşümler.

Tablo 4.2.  
Öğretmenlerden Beklenen Davranışlarda Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar

| Temalar                                                   | Alt Temalar                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Yönetici beklentilerinde yaşanan dönüşümler               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Herhangi bir dönüşüm yok</li> <li>Veliyi memnun etmeye yönelik davranışlar</li> <li>Diğer eğitim kurumlarıyla rekabet ve sonuç odaklı performans</li> <li>Proje</li> <li>Okula maddi kaynak sağlaması</li> <li>Sınav başarısı</li> <li>Siyasi ve politik beklentiler</li> </ul> |
| Öğretmenlerin birbiriyle ilişkilerinde yaşanan dönüşümler | <ul style="list-style-type: none"> <li>İş birliği</li> <li>Rekabet</li> <li>Teknolojik gelişmeler</li> </ul>                                                                                                                                                                                                           |
| Veli-öğrenci beklentilerinde                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sınav ve test başarısı</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                             |                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| yaşanan dönüşümler                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Velilerin hesap sorması</li> <li>• Öğrencinin güvenliğini sağlama ve başına kötü bir şey gelmemesi</li> </ul>                                                                     |
| Devletin beklentilerinde yaşanan dönüşümler | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eleştirmeyen sorgulamayan öğrenci yetiştirilmesi</li> <li>• Siyasi politik sürecin yeniden üretimi</li> <li>• Piyasa odaklı insan yetiştirme</li> <li>• Sınav başarısı</li> </ul> |

#### 4.2.1.Yönetici Beklentilerinde Yaşanan Dönüşümler: “Ne kadar proje o kadar iyi öğretmensin!”

Okul yöneticilerine ve öğretmenlere “Geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizde okul yöneticilerinin, öğretmenlerden beklentilerinde ne gibi farklılaşmalar olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklinde sorulan soruya yönelik veriler incelendiğinde beklentilerde yaşanan dönüşümün ağırlıklı olarak eğitim öğretim sürecine yönelik çıktılarda gerçekleştiği görülmektedir. Önceleri okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri derse zamanında girip çıkma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme, evrak işlerinin tam yapılması şeklinde rutin işlere yönelik iken, günümüzde yeni kamu yönetim anlayışının getirdiği işletmecî yönetim anlayışıyla birlikte öğretmenlerden projeci ve rekabete dayalı, sonuç odaklı faaliyetlerde bulunulmasının istendiği vurgulanmıştır. Buna karşın bazı katılımcılar geçmişten günümüze çok fazla bir değişim yaşanmadığı kanısındadır.

*Eski ile yeni arasında çok fark görmüyorum açıkçası. Öğretmenin öğrenci ve veliyle sorun yaşamadan işini yapmasını istiyor tüm yöneticiler. (KÖ3)*

*Yöneticiler açısından çok farklı bir beklenti ve farklılaşma olduğunu düşünmüyorum. Çünkü yöneticilerin göreve başladığındaki beklentileri ile şimdiki beklentilerini biraz benzer buluyorum, çok az değişse de. Örneğin derse zamanında girme, nöbetlerin zamanında tutun, veliler ile aranızın iyi tutulması gibi buna benzer yöneticilerin standart bir beklenti var. Bunu karşıladığınız zaman yöneticinin gözünde de iyisin. (EÖ10)*

*Ashnda çok fark yok, ben çok fark göremiyorum. Neden; benim çalıştığım kurumlarda herkes işini yapsın, evrakını yapsın, bana sorun gelmesin. Bu ilk çalıştığımız zamanda öyleydi şimdi de aynı. (EÖ13)*

Yeni kamu yönetimi anlayışıyla birlikte müşteri olarak görülen velilerin beklentileri işveren konumundaki okul yöneticileri için oldukça önemli hale gelmeye başlamıştır. Bu durum okul yöneticilerinin öğretmenlerden, veliyi (müşteri) memnun etmeye yönelik davranışlar beklemesini kaçınılmaz kılmıştır. Bu durumu katılımcılar şu şekilde ifade etmektedir:

*Yönetici beklentilerindeki farklılık, bulunduğu toplumları memnun ve mutlu edecek doğrultuda beklenti oluyor. Hedeflerini de bulundukları topluma göre dizayn ediyorlar. Yani köydeysen köy halkının ihtiyaç ve beklentilerine göre bir beklenti, şehir merkezindeysen oradaki velilerin beklentilerine yönelik beklentiler oluşuyor. (EÖ1)*

*.... idarenin istediği tek şey var, “aman velileri bize getirmeyin”, “aman velileri aratmayın”. Tek istekleri veliler memnun olsun hakkımızda olumsuz bir şey konuşulmasın. Veli gelip seni şikâyet etmezse, üstüne gelip seni överse. Şundan duyduk bu öğretmen iyiymiş benim çocuğumu onun sınıfına alın tarzı bir konuşma yapmışsa okulda istersen ders anlatma ama en iyi sensin, yani algılar. (EÖ17)*

Anlatılara bakıldığında okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri eğitimin temel amaçlarını yerine getirmekten ziyade veli memnuniyetini sağlamaya yöneliktir. İşletmeci yeni kamu yönetimi anlayışında müşteri konumunda bulunan veliyi memnun etmenin yanında diğer eğitim kurumlarıyla rekabet halinde olarak sonuç odaklı bir başarı elde etmekte oldukça önemlidir. Bu kapsamda kurumun elde ettiği skorlar diğer kurumlarla kıyaslamada önemli performans kriterleri olarak görülmektedir. Özellikle projecilik tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de okullarda sürekli proje yapma rekabeti yaşanmaktadır. Projecilik okulların piyasalaşmanın en önemli göstergelerinden biridir. Proje çalışmalarında birincil öncelik, piyasada ekonomik bir getiriye dönüşebilecek teknik, hizmet veya araç geliştirmektir. Noliberal politikaların etkisinin somutlaştığı en önemli noktalardan birisi, okulların, yani bilgi edinme mekânlarının temel amacı, bilgiyi ekonomik bir getiriye dönüşebilecek şekilde kullanmaktır. Geçmişten günümüze doğru yaşanan dönüşümler katılımcılar gözünde şu şekilde dile getirilmektedir:

*Onların [geçmişteki yöneticilerin] genelde ortak yönü, biraz daha görevlerini yapan, derslerine girip çıkan, evrak işlerini tam yapan, çokta fazla sorun yaratmayan mümkün mertebe çocukların özellikle akademik yönüne, davranışlarına önem veren profil istiyordu yöneticiler. Bugüne geldiğimizde daha çok istenen şey proje. Ne kadar proje yapıyorsan o kadar iyi öğretmensin yapamıyorsan da o kadar da bir şey değilsin. (EÖ2)*

*Önceden öğretmenler için denetim vardı, bakanlık müfettişi geliyordu. Lisede öyleydi. Bakanlık müfettişlerinin denetimi olduğu için okul idaresinin beklentileri bizden çok daha yüksek oluyordu. Evrakların hepsi tam olsun, sınıf ortalamaları yüksek olsun. ....önceden proje tabanlı çalışanlar çok fazla yoktu şimdi bütün kurumlarda proje yapmak proje ile adını duyurmak çok önemli olduğu için eskiden bir yaptırım yoktu, ama şimdi yapın diye bir baskı var. (KÖ9)*

*Öğretmenlerden beklentimiz geçmiş zamana göre şu anda daha fazla üretken öğretmene ihtiyacımız var. Eskiden böyle değildi. Şimdi proje çağında yaşıyoruz. Her şeyimiz proje, işte EBA var, Dyned var. Önceden idarecinin beklediği çocuklarla ilgilenin bol bol soru çözün tek beklenti bu yöndeydi. Ama şimdi öğretmenlerden AB projeleri yazmaları, robot takımımız var bizim ona vakit ayırmalarını istiyoruz. (EY1)*

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde beklentilerin 'proje' bir anlayışa doğru dönüştüğü görülmektedir. Bu durum kitlesel başarılarından öte bireyci bir anlayışla sağlanan başarıları önemli kılmaktadır. Okullarda bu başarıyı gerçekleştirebilecek yetenekli öğretmenler okul yönetimleri tarafından daha önemli personeller (insan kaynağı) haline gelmektedir. Katılımcılardan birisi bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

*Mesleğimin ilk yıllarında beklentiler daha azken kariyerim ilerledikçe yeteneklerimle ilgili daha fazla beklentiye girildi. Hatta lisansüstü eğitim aldığım için zaman zaman buna mecbur olduğum hissettirildi. Kapitalist ilişkilerin bir sonucu olarak skorlar ve para kazandıracak projeler daha çok istenmeye başlandı. Akademik kariyer ya da eğitim öğretim süreçlerine dair değil okula skor sağlayacak projelere değer verilmesi ve beklentilerin hep bu yönde olması benim motivasyonumu olumsuz yönde etkilemekte. (KÖ15)*

Yeni kamu düzeninde işletmeci bir anlayış hâkim olduğundan okulun elde ettiği gelir kaynakları okuldaki hayati işlerin sürdürülebilmesinde etkin rol oynamaktadır. Kamu okullarının veli aidatları ve bağışlar dışında başka gelir kaynaklarının olmaması projelerden elde edilecek gelirlere odaklanılmasına yol açmaktadır. Okul yöneticileri, velilerden bu gelirleri sağlamak adına öğretmenlerin üzerine farklı roller yükleyerek velilerden bağış vb. talep edilmesini istemektedir. Okul yöneticilerinin görüşleri değerlendirildiğinde bu görevi istenilen doğrultuda gerçekleştiren öğretmenler başarılı sayılmaktadır.

*Maalesef şunu belirtelim günümüzde şöyle bir şey var bir yönetici olarak söylüyorum okullara maalesef yeterli bütçe ayrılmıyor. Bu bir eleştiri aynı zamanda, bakanlık tarafından okulların işleyişi ile ilgili okulların onarımından donatımına kırtasiyesine temizliğine kadar özellikle ilkokullara ilköğretim okullarına çok fazla bütçe ayrılmıyor. Dolayısıyla bu yük, okulların yöneticilerine, öğretmenlere bırakılması noktasında şöyle bir algı var maalesef. Kendi okulumda böyle bir şey yok ama genel olarak gözlemlediğim de iyi öğretmen nedir? Şöyle kriter ortaya çıktı yöneticiler açısından baktığımız zaman, çeşitli isimler altında velilerden iyi para toplayan öğretmen iyi öğretmen maalesef. (EY4)*

İşletmeci anlayışın rekabete dayalı sonuç odaklı performans anlayışı, eğitimde üst düzey yöneticiler tarafından yüceltilip örnek gösterildiğinde, birçok okul yöneticisi aynı başarıyı yakalamak adına öğretmenlerden bu yönde bir beklenti içine girmeye başlamışlardır.

*Öğrenci ile beraber daha fazla iş yapabiliyorsan, lise sınav kaygısı güdülen bir okulda eğer testteki başarına göre başarılı öğretmen oluyor. Yani öğrencisine nereyi kazandırdı, şu kadar soru yaptırdı, bu yapıldı diyerekten görünen bir durum var. Ama başka şekilde değerlendirecek olursam aslında öyle olmadığı görülür. Sınava iyi hazırlayan öğretmen aslında iyi öğretmen değil ama maalesef öyle şuan. (EÖ8)*

*Çalıştığım okulda sınıflar seviye seviye ayrılmış. İyi sınıflara giren öğretmenlerden sınav başarısı, onlar zaten edepli ailelerin çocukları, veli her zaman haklı, çocuk her zaman haklı, senin tek yapacağın şey bu çocuğu sınava hazırlamak ve çocuğun psikolojisi bozulmasını diye çaba harcamak. Ben daha alt seviye bir sınıfta çalışıyorum, böyle bir sınıfta sınav beklentileri yok. (KÖ17)*

*Yönetici beklentileri biraz yöneticiye göre değişir. Eğer bir yönetici okulunda kalitenin artmasını istiyorsa ona göre başarılı öğretmen sınavlarda başarı getiren, öğrencileri yönlendiren, iyi motive edebilen biridir. Çok fazla okul için ideali olmayan müdürlerde ise öğretmenin çok fazla bir önemi yoktur. (KÖ21)*

Örneklere bakıldığında yöneticilerin öğretmenlerden beklentisi sınavlardan başarı sağlamasıdır. Yöneticiler okulların başarı kriterini sınav başarısı olarak gördüğünden, sınıf planlamalarını da bu şekilde gerçekleştirmektedir. Bazı katılımcılar bu beklentiyi olması gereken durum olarak algıladığından buna yönelik çalışmalar yapmayan yöneticiler öğretmen gözünde idealist olmayan yönetici olarak tanımlanmaktadır.

Eğitimin toplumsal yeniden üretim bağlamında önemli bir rol üstlenmesi ve bu bağlamda siyasi politik düşüncelerin yeni nesillere benimsetilmesi ve sürdürülmesi için eğitimin araçsal bir özelliği bulunmaktadır. Bazı katılımcılar okul yöneticilerinin siyasi politik anlamda bir beklentiye sahip olduğunu söylemiştir. Bu durumu katılımcılar şu şekilde dile getirmiştir:

*Tabi ben öğrenciyken daha çok Kemalist bir yaklaşımla öğretiliyordu. Öğrencilerin buna göre yetiştirilmesi isteniyordu. Mesela Türkçülüğün daha çok övüldüğü bir şekil ifade ediliyordu. Bugün siyasi erkin değişmesiyle ümmetçilik anlayışı şimdi isteniliyor bizden. Öğrenciler daha çok ümmetçi, Müslüman, milliyetçi bir yapıda yetişsin isteniyor. Yönetim de bunu tamamen dayatıyor. (EÖ12)*

*Politik süreçlere bağlı olarak psikolojik bir şiddet uygulanıyordu. Ses çıkarmamamı istiyorlardı, bende o süreçte biraz radikaldim açıkçası. Radikal derken politiktim. Haklarımın farkındaydım, 4+4+4 sürecini kabul etmiyordum. Onun dışında velinin müdürün bana not vermesi sistemi vardı. Ona bile itiraz ediyordum. Ben bunun farkında olup ses çıkarmayan öğretmenleri de örgütlemeye çalışıyordum. Bir taraftan da idarenin keyfi uygulamalarına itiraz ediyordum. (KÖ19)*

Anlatılara bakıldığında muhalif sendikalara üye olan öğretmenlerin ideolojik olarak okul yöneticileriyle aynı fikirde olmamasına bağlı olarak zaman zaman gerilim yaşandığı görülmektedir. Bu durum okullarda eğitim öğretim faaliyetleri dışında siyasi iktidarların kendi ideolojilerinin benimsetmek için kullandıkları anlaşılmaktadır.

#### **4.2.2. Öğretmenlerin Birbiriyle İlişkilerinde Yaşanan Dönüşümler: “Bireyselleşti her şey şuan herkes kendine Müslüman!”**

Katılımcılara “geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizde öğretmenlerin, meslektaşlarından beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?” şeklinde sorulan soruya verilen cevaplara bakıldığında ağırlıklı olarak rekabet ve işbirliği noktalarına odaklanıldığı görülmektedir. Neoliberal politikaların getirmiş olduğu yeni kamu düzeni anlayışındaki bireyselleşme ve rekabetin, öğretmenler arasındaki ilişkilere de bariz bir şekilde yansdığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre rekabet ve iş birliğine yönelik deneyimler; görev yaptıkları yörelere, zamansal süreçlere, teknolojik gelişmelere ve siyasi politik ilişkilere göre şekillenmektedir. Genel olarak katılımcılar geçmişte öğretmenler arası ilişkilerde iş birliğinin hâkim olduğunu belirtirken günümüzde rekabet anlayışının daha ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

*Eskiden her konuda tam bir iş birliği vardı. Şimdi ise iş rekabete dayalı hale geldi. İnsanlar artık deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmak istemiyor. Çünkü sistem öğretmenleri de kendi içinde sınıflandırıyor. (EÖ6)*

*Eskiden samimiyet vardı rekabet yoktu şimdide yani bizim kurumumuzda gizliden rekabet var. Eskiden rekabet olmadığı için paylaşımcılık vardı. Ben Erzurum da çalışırken bir tane arkadaşım vardı aynı üniversite mezunuyuz aynı sınıf mezunuyuz günlük planlar hazırlardık öğrenciye, ne anlatacağımızı hazırlardık, özetler hazırlardık, ben ne çıkardıysam ona, o ne çıkardıysa bana verirdi paylaşırdık. Günümüzde bu paylaşım yok şuan. (EÖ7)*

Anlatılara bakıldığında öğretmenler arası ilişkilerde geçmişte işbirliğinin, günümüzde ise rekabet anlayışının daha ön planda olduğu vurgulanmaktadır. Öte yandan bazı katılımcılar bu

durumun çalışılan yörelere göre de değişebileceğini belirtmiştir. Yakın zamanda hem kırsal kesimde hem de şehir merkezinde çalışmış olan bir katılımcı öğretmenler arasındaki ilişkileri şu sözlerle dile getirmiştir:

*İlk zamanlar biraz daha insani ilişkiler ön plandaydı. İş birliği, muhabbet edelim, birlikte çıkalım okul dışında da görüşelim durumu vardı. Bu biraz da küçük bir yerde kırsalda da çalışmakla alakalı olabilir. Büyükşehir de bu proje beklentisi öğretmenleri kendi arasında bir rekabete soktu sanki. İlk yıllardaki insan ilişkileri, artık insanların birbirini arkadaş değil de rakip gibi görmeye başlamasına sebep oldu. Sanki serbest piyasada iş yapıyoruz. Kim daha çok kazanacak moduna girdi. (EÖ2)*

Başka bir katılımcı, öğretmenler arasındaki ilişkinin geçmişten günümüze bir dönüşüm yaşamadığını belirtip rekabetin başından beri var olduğunu ifade etmiştir.

*.... özellikle okumaya geçirecek olan öğretmenlerde altı sınıfımız vardı ve daha önce kelimeye geçirmek, harfe geçirmek için yarışılıyordu. Birbirlerinden sakladıklarını bilirim bazı şeyleri, çok komik geliyordu bana. Direkt olarak arkadaşın da faydalansın, diğeri de birbiriyle faydalandığı zaman daha hızlı gidersin daha düzgün öğretmen olursun. Şimdi de yine rekabet var. (KÖ8)*

Örneklere bakıldığında katılımcıların çalıştığı zamanlar ve yöreler öğretmenler arası ilişkilerde önemli değişkenler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında küreselleşmenin etkisiyle birlikte ilerleyen teknolojik gelişmeler öğretmenler arası ilişkilerde rol oynayan başka bir değişkendir.

*Bu ilk göreve başladığımdan beri çok değişti aslında. İlk zamana baktığımla şimdiki arasında çok fazla öğretmenler arasında farklılaşma var. Eskiden öğretmenler birbiriyle bir şekilde çok fazla etkileşmiyordu, ama şu anda sosyal medyanın teknolojinin ilerlemesiyle öğretmenler tüm dünyada öğretmenlerin ne yaptığını görüyor. ... İkincisi birbirleriyle iyi anlamda fikir alışverişinde bulunabiliyorlar, bu çok iyi. Üçüncüsü e-twinning gibi platformlar sayesinde örneğin öğretmenler bir araya gelip bir proje yapabiliyor. Bu anlamda ilk göreve başladığımızla şimdiki kıyasladığımızda öğretmenler arası işbirliği çok fazla artmış durumda. (EÖ10)*

*İlk başladığımda teknoloji bu kadar gelişmediği için birbirimizle iletişimimiz daha fazlaydı. Mesela her öğretmenin bir rehber öğretmeni olurdu. Onun haricinde herkesten bir şey öğrenmek için iletişim halinde olunurdu. (KÖ21)*

Teknolojik gelişmelerin, öğretmenlerin birbirlerinden beklentilerini nasıl etkilediği konusunda bazı katılımcılar, teknolojinin günümüzde olduğu kadar yaygın değilken öğretmenler arasındaki ilişkinin iş birliğine dayalı ilerlediğini savunurken, teknolojinin gelişmesiyle birlikte iş birliğinin eskiye göre daha ileri düzeyde olduğunu söyleyen katılımcılar da olmuştur.

Öğretmenlerin ek ders gibi yan ödemeler nedeniyle rekabet edebildiklerini belirten katılımcılar olmuştur. Özellikle okullarda destekleme ve yetiştirme kursu gibi daha yüksek ek ders ücreti alınabilen durumlar, öğretmenler arasındaki ilişkiyi etkilemektedir. Bu duruma yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*Destekleme yetiştirme kursları için herkes birbirinin kuyusunu kazıyor. İdare ile anlaşırса dersi az alıyor geriye kalanı destekleme yetiştirme kursu ile dolduruyor. Benim okulunda 3000 lira ek ders alan öğretmen arkadaşım var. Gözümüz yok ama 700 800 lira ek ders alınan bir ortamda 5 6 kişinin cıllanıp bunların ek ders alması, diğer öğretmenler arasında rekabete küfürleşmelere, hakaret etmelere, küsmelere sebep oluyor. (EÖ18)*

*Göreve başladığım zaman belki köy okulunda çalıştığım için herkeste büyük bir heyecan vardı. Belki de öğretmenliğin ilk yılları olduğu için bilemiyorum. Ama kimsenin ek ders beklentisi içine girerek çalışmadığını gözlemledim. Şimdiki okulunda her şey ek ders odaklı, öğretmenler arsında dayanışma diye bir şey yok zaten. Olan dayanışma da iki saat ek ders karşılığında bozulabilir. (KÖ22)*

Ekonomik kaygılar insanların diğerlerinden daha iyi olmak adına yarış içine girmelerine sebep olabilmektedir. Bu durum insanların bireysel gelişimlerine önem vermelerine yol açmaktadır. Aslında insanların sadece gelişmelerine ve liyakatlarına önem vermesi neoliberalizmin “bireyci” anlayışına uygun düşmektedir. İnsanların toplumsal fayda yerine bireysel faydaya odaklandığı söylenebilir.

*Geçmişte rekabet bu kadar belirgin değildi ama şimdi daha belirgin. İşte ben yapayım, ‘o yaptı desinler’ anlayışı şeklinde. Son dönemde insanlar bir fikri bile paylaşmıyor. Projeci anlayışından kaynaklı oluyor. (KÖ9)*

*Eskiden daha paylaşımcıydı öğretmenler, yani bir şey bulduklarında bir şey öğrendiklerinde birbirleriyle konuşturlardı. Şimdi öyle bir şey yok, şu an herkes kendi reklamını yaptırmak için yarışlar içinde. Bireyselleşti herkes şu an herkes kendine Müslüman durumunda. (EÖ16)*

*....Benim gördüğüm başarıdan daha çok öğretmen ön plana çıkmak, adını duyurmak istiyor. Kendi adının yazılmayacağı, ismine belge verilmeyecekse işbirliği yapmıyor çoğu öğretmen. (KY3)*

Son olarak veriler incelendiğinde öğretmenlerin birbiriyle ilişkisinde siyasi politik fikirler, inançlar, ideolojiler üzerine bir beklenti içinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer fikirlere sahip öğretmenlerin kendi içlerinde klikler oluşturduğu bir diğer kliği karşıt grup olarak nitelendirdiği anlaşılmaktadır.

*Öğretmenler genel itibariyle birbirlerine karşı iyi yaklaşmak niyetinde fakat işin içine farklı siyasi ve sendikalar boyutlar girdiğinde işin boyutu bir anda çok çok çirkinleşebiliyor. Çok farklı boyuta geçebiliyor. Ben kendi ortamımdan değerlendireyim, yine öğretmenler arasında fikir ayrılığı ve gruplaşmalar var. (EÖ12)*

*Yine çalıştığım okul üzerinde söyleyeceğim çünkü çok bariz hissettiğim bir şey var. Gruplaşan öğretmenler var ve her grubun bir lideri var. Eğer o liderler iyi anlaşıyorsa kapıştıkları bir şey yoksa her şey yolundaysa geri kalanı sıkıntı değil. Ama liderler birbirine zıt gidiyorsa o öğretmeni, hem veliler yönünden hem öğrenciler yönünden hem öğretmenler hem de idare tarafından zor duruma düşürmeye çalışıyorlar. (KÖ17)*

#### **4.2.3.Veli ve Öğrencilerin Öğretmenlerden Beklentisinde Yaşanan Dönüşümler: “Önceden zayıf karne getiren öğrenciden hesap soran veli bugün öğretmenden hesap soruyor.”**

Katılımcılara yöneltilen “geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizde öğrencilerin veya velilerin, öğretmenlerden beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, yaşanan dönüşümün ağırlıklı olarak sınav ve test başarısı gibi sonuç odaklı performans göstergelerine doğru dönüştüğü söylenebilir. Sınav ve test başarısı odaklı öğrenme beklentisi, neoliberal politikalar içinde öne çıkan göstergelerdendir. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan merkezi sınavlarda başarı elde etmek, sıralamalarda olabildiğince üstlere çıkmak en önemli başarı göstergesidir. Ülker arasında karşılaştırmalar, ülke içinde iller arasında, illerde ilçeler arasında, ilçelerde okullar, okullarda sınıflar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki karşılaştırmalar, eğitimin tüm tür ve düzeylerinde gözlenen ve tüm eğitim bileşenlerini etkileyen bir etken haline gelmiştir. Bu konuda bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

*Ashnda çok bir şey değişmiş değil sınav sistemi olduğu sürece. Veli sana şunu sormuyor? Benim çocuğum sportif alanda ya da sosyal alanda veya toplum hizmeti alanında şunu yapsın diye bir talep gördün mü? Ben görmedim açıkçası. Çocuk testte kaç net bırakıyor? Onu soruyor. (EÖ5)*

*[Öğretmenden beklenti] sınav kazandırsın, yani bu çocuğun öğrendiği şeyler çocukta kalsın, hayata hazırlasın gibi bir beklentileri yok adamların. Adamlar sınava girsin o soruları çözsün sınavdan çıktığında gerekirse onların hepsini unutsun önemli değil o adam için, ama o sınavı kazandırsın. Hayatları sadece sınav üstüne kurulu bir sistem var şu an ve hayatları ona odaklı. (EÖ16)*

*Daha önceki okullarda velinin beklentisi öğrencilerinin genel sınavda başarılı olması için bizimle iş birliği içinde hareket ediyorlardı. Onları iyi sınava hazırlayan biri olmamızı istiyorlardı. Tek beklentileri o. (KÖ22)*

Katılımcı ifadelerinden, velilerin öğrenciler için gelecek inşasını test çözme ve sınavlara hazırlanma olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Eğitim sisteminin sınav odaklı olması velilerin bu beklenti içerisinde olmasını normal gösterebilir. Öğretmenlerin Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren üstlendiği toplumu şekillendirme rolü bu politikalarla birlikte “sınav tekniği” olmaktan öteye geçememektedir. Diğer yandan bilgiye ulaşma teknolojilerinin ilerlemesi ile birlikte öğrenmenin görece kolaylaşma ile velilerin eğitime ve öğretmene bakış açısı farklılaşmaktadır. Kamu yönetim anlayışındaki yönetim modeli ve okul aile birliği gibi oluşumlar okulların yönetiminde velilerin daha fazla söz hakkına sahip olmasını sağlamaktadır. Bu durum kimi zaman okul yönetimine, öğretim etkinliklerine müdahale ve baskıya dönüşebilmektedir.

*Sosyal medyanın ilerlemesiyle velilerde birçok şey görüyor bu bir yönden iyi oluyor, bir yönden de kötü oluyor, çünkü veli bu sefer idareye de baskı yapıyor. Lise olsun, ortaokul olsun, ilkokul olsun, bütün kademelerde idareye diyor ki “Biz şu öğretmeni istemiyoruz, şu öğretmen dersimize girsin.” Öğretmenin kendine bir çeki düzen vermesi açısından iyi oluyor bir yönden de hani nasıl deyim kötü de algılanabiliyor. (EÖ10)*

*Eskiden beklenti daha fazlaydı bence şöyle ki “eti senin kemiği benim” anlayışı vardı. Böyle gözü kapalı bir güvenme durumu vardı beklentiden ziyade. Belki o zamanki velilerin eğitim seviyeleri bu zamanki gibi değildi, şuan ki velilerin eğitim düzeyi daha yüksek eskiye göre. Şu anki beklenti çok daha farklı. Veli çocuğunun mevcut durumunu görmek duymak istemiyor, her zaman benim çocuğum daha iyi olsun, benim çocuğum zaten iyiydi, ne kadar üstüne koydun gibi bir beklenti var. Her zaman iyi şeyler duymak istiyor. (EY2)*

Katılımcılardan bazıları velilerin okulun işleyişine müdahale etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Neoliberal yönetişimin öngörülerinden biri de velilerin okul yönetimini denetleme ve hesap verme konusunda baskı unsuru rolü vermesidir. Bazı katılımcılar “öğretmen kendine çeki düzen verir” düşüncesiyle bu duruma olumlu yaklaşmışlardır. Öte yandan bazı katılımcılar,

velilerin öğrencilerini aşırı yüceltme eğiliminde olduklarını, bu nedenle öğretmen ve yöneticilerden hesap sormayı kendilerinde bir hak olarak görebildiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin “bireysel” gelişimlerini her şeyin üzerinde tutan velilerin çoğaldığını belirtmişlerdir.

*Karikatürlerde de var önceden zayıf karne getiren öğrenciden hesap soran veli, bugün öğretmenden hesap soruyor “bu karnenin hali ne diye?” Öğretmene gelip soruyor “benim çocuğum niye zayıf aldı?” diye. Hani bütün sorumluluk öğretmeninmiş gibi. Öğrenci bir hata yapar öğretmene yüklenir sorumlu öğretmenmiş gibi. Burada öğretmen bir nevi “şamar oğlanı” pozisyonuna itiliyor. Velilerde bunun yansımasını görüyoruz. (EÖ2)*

*Eskiden beri velinin bakış açısı çocuğunun genel eğitimini sağlamak. İyi bir noktada seviyede olmasına yönelikti. O zaman sınıf bilinci vardı. Sınıfın tamamında başarı bekleniyordu. Şimdi veli biraz daha bencillik, biraz daha bireysellik, biraz daha öğretmeni kendi kontrolünde tutmaya yönelik bir eğilim var. (EÖ11)*

*Günümü geçireyim bakış açısında bakan öğrenciler, günümüzde çok yaygın. Veli devletteki öğretmenleri de özel öğretmen mantığında görüyor sürekli, benim öğrencimi en üst seviyeye çıkartacak ama var olan potansiyele bakıp gerçekçi bir düşünceye eleştiri yapmadan bakılmalı. (KÖ20)*

Bazı katılımcılar alt sosyo-ekonomik sınıfa sahip bölgelerde veli beklentilerinin, daha avantajlı yerleşim yerlerindeki veli beklentilerine göre farklılaştığını dile getirmişlerdir. Bu durum katılımcılar tarafından şu sözlerle dile getirilmiştir:

*Benim çalıştığım okulun özelinde değerlendirirsek velilerimin birçoğu “oğlumu kızımı okulda tutsun, bu süre zarfında nerede olduğunu bileyim, gerisi çok da mühim değil” tarzı bir beklenti var. Tabi bakıcı durumunda kalıyoruz bu şekilde. (EÖ12)*

*Velilerin büyük beklentisi çocuklarımıza sahip çıkın. Yüzde 30’luk bir kesim belki çocuklarımıza bir şeyler anlatın diyor. Bu bölgesel olarak değişebilir tabi. Bizim bölge dediğim gibi çocuklara sahip çıkın, kötü bir yere gitmesinler, okulda olsunlar, canları sağ olsun, öğrenirlerse de bir şeyler ne mutlu onlar için. (EY1)*

Katılımcılar, alt sosyo-ekonomik yerlerde yaşayan velilerin okuldan ve öğretmenden, daha çok öğrencilerin güvenliğini sağlamasını, onların okul dışında zararlı alışkanlıklardan uzak tutmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu bölgede yaşayan velilerin akademik başarı beklentisi geri planda kalmaktadır. Bu durum öğrencilerin ve velilerin eğitimden sosyal sınıf

atlama beklentisinin olmadığını göstermektedir. Özellikle orta öğretim öğretmenleri görüşlerinde bu durumu net bir şekilde ortaya koymuşlardır.

*... Velisi diyor ki hiç olmazsa geçer not versin, çocuğumun notları düşük. Şimdiye kadar ki çalıştığım okullar içerisinde başarı oranı en düşük olan okul şuan da çalıştığım okul. Hani bir meslek lisesi birçok Anadolu lisesinden çok daha iyidir diye düşünüyorum. (EÖ14)*

*Orta öğretim öğrencilerde beklenti 50 ortalamayı tutturayım. Fizik, kimya isterse bir olsun. müzik, beden 100 olursa ben bütün dersleri geçer o diplomayı alırım. Bir şekilde üniversiteye kapağı atarım ya da atmam umurumda değil, asgari ücretle bir iş bulurum. Son model telefonumu alırım babamın evinde mutlu mesut yaşarım. (EÖ18)*

#### **4.2.4.Devletin Öğretmenlerden Beklentisinde Yaşanan Dönüşümler: “Derya içinde olup deryayı bilmeyen insanlar yetiştiriyoruz”**

Katılımcılara “Geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizde devletin, öğretmenlerden beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?” şeklinde sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde, muhalif siyasi düşüncedeki sendika üyesi katılımcıların devletin öğretmenden beklentilerini siyasi politik bir eksenle ele aldıkları dikkati çekmektedir. Özellikle kamu yönetiminin, “sorgulamayan, politikalarını eleştirmeyen, aynı zamanda hükümetin siyasi politik çıkarlarına uygun bir birey yetiştirilmesini istediğini” belirtmişlerdir.

*... Baktığımızda hani istenilen şey oradaki yazılan araştıran sorgulayan falan böyle başlar devam eder ama, gerçeğe baktığı zaman aslında devlete tamamen uyan kişi istiyorlar. Çok da konuşsun istemiyorlar, çok da eleştirsin istemiyorlar. (EÖ8)*

*Yok, 17 yıl içinde o anlamda değişen hiçbir şey yok. 17 yıldır aynı şey var, itaat edebilen kendi sözlerinden çıkmayan bireyler yetiştirmek istiyor devlet. Yani bana sorun getirmesin istiyor. Sorgulamasın, araştırmasın, sorun çıkartmasın, benim başımı ağrıtmamasın, çok fazla bir şey istemesin, benim verdiğimle yetinsin, o tarz bireyler istiyor. (EÖ16)*

*Ben diyorum ki şuan da ne istiyorlar ben bilmiyorum, çünkü her şey çok kötüye gidiyor, fakat sorgulamayan düşünmeyen derya içinde olup deryayı bilmeyen balıktan da tuhaf bir nesil yetişiyor. (KÖ23)*

*Maalesef her dönemde devleti yönetmeye hükümet edenler bir kere çok okuyan, sorgulayan, üreten, özgürce kendisini ifade edebilen, tartışabilen, öz güvenli bireyleri çok fazla istemiyor işin gerçeği. Yani devlete hükümetlik edenler yönetenler daha çok kendi perspektifleriyle bir insan tipinin kolay üretebilen bireylerin yetişmesine, daha çok haz alıp buna göre şekillenmesi içerisine girdiğini rahatlıkla ifade edebiliriz. (EY4)*

Katılımcıların bazıları devletin öğretmenlerden beklentisinin, siyasi iktidarların sürekliliklerini sağlamaya yönelik birey yetiştirilmesi olduğunu vurgulamışlardır.

*Valla ben şöyle bir şey söyleyeyim, yine siyasi olacak da herkes arka bahçe oluşturmaya çalışıyor. Yani bu ülke için değil hepsi, bu ülkede kendi arka bahçelerini güçlendirmek için çalışıyor. Yani bu toplumun, milletin, memleketin tamamını şöyle kalkındıralım, asla inanmıyorum yirmi dördüncü seneyi bitiriyorum, hiç öyle bir şey hissetmedim. (EÖ18)*

*Günümüzdeki milli eğitim temel amaçları ile eskisi arasında çok fazla fark yok. Sürekli eğitim programının içeriği değişiyor. Genelde benim deneyimlerime göre merkezi hükümetler kendi politikalarını sürdürmek için yeni nesiller oluşturmak istiyor. Bunu kötü bir tabir olarak söylemiyorum. Milliyetçiyse ya da devrimciyse bu şekilde nesiller yetişsin istiyorsun. Senin gibi düşünen insanlar istiyorsun. Bu da bence gayet doğal olarak görüyorum. (EY2)*

Başka bir katılımcı devletin öğretmenlerden sermayenin insan kaynağı ihtiyacının karşılanması yönünde birey yetiştirmesi yönünde bir beklentiye sahip olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

*Devletin öğretmenden beklentisi çevirdiği çarklara yerleştireceği dişliler olan kurşun askerler yetiştirmesidir. İçerik, eğitim öğretim süreçleri hâkim olan ideolojilerin doğrultusunda piyasaya iş gücü pompalamak üzere şekilleniyor. Öğretmen özgür bir alan yaratmak isterse yasal yaptırımla dahi karşılaşabileceğinden bu konuda çok cesur davranamıyor. (KÖ15)*

Küreselleşen dünyada devletin eğitime yüklediği roller ve beklentiler farklılaşmaktadır. Üretim süreçlerinin farklılaşmasına bağlı olarak insan kaynağından beklenen beceriler sürekli olarak değişim içerisindedir. Birçok ülke piyasa şartlarına uygun insan kaynağı yetiştirmek adına eğitimi önemli bir araç olarak görmekte olup eğitim programlarını bu yönde şekillendirmektedir. Türkiye’de de 2006 yılında eğitim müfredatından bu doğrultuda kapsamlı bir değişikliğe gidilmiştir. Katılımcılar özellikle bu değişimi temel alarak kendilerinin devlet tarafından bir nevi program uygulayıcısı bir teknisyen olarak görüldüğünü belirtmişlerdir.

*MEB’de [2006] civarlarında program değişikliği oldu. Intel öğretim diye bir kurs getirdiler. Bu kurs için ülkede öğretmenlerin hepsine aldırarak istediler. Bunun da sebebi şuydu intel öğretim kursunun temeli 21. yüzyıl becerilerine dayanıyordu. Bu da nedir? Bir çocuğun problem çözme, eleştirel düşünme gibi çağın gerektirdiği temel becerileri kazanmasını istiyordu bakanlık artık. Bunu da özellikle tüm öğretmenlere bu kursu aldırarak başlatmak istedi. Bu 21. yüzyıl becerisi tüm dünyada verilmek istenen bir beceri olduğu için*

*öğrencilerin bir şekilde derslerle birlikte müfredatla birlikte bunları entegre ederek kazandırmasını istedi. Bu değişikliklerle birlikte bakanlık artık öğretmenlerden sadece derse girip çıkan öğretmen olmasını değil de aynı zamanda uluslararası tüm öğretmenler ne yapıyorsa mesela Erasmus platformunda proje mi yapıyor, e-twinning gibi platformlarda dünyanın başka yerinde bir öğretmenle bir araya gelerek ortak çevrim içi projeler mi yapıyor gibi bu tip öğretmenler de olmasını istedi. Çocukların sadece kendi ortamında kapalı kalmasını istemedi. Bu da büyük bir değişimin başlangıcı oldu ondan sonra da artarak gitti. (EÖ10)*

Ayrıca 21. yüzyılın özelliklerinden biri olan projeci yaklaşımın devletinde beklentisi arasında olduğunu belirten bir okul yönetici fikirlerini şu şekilde ifade etmiştir.

*Devlet bence artık sorunsuz bir ortam istiyor. Eğitimi aksatan sorunları istemiyor. Dayak şiddet gibi olaylarının yayılmasını istemiyor. Sosyal etkinlik, proje çalışmaları ile daha dikkat çeken etkinliklere bir yöneliş var ve sosyal medya ile de yaygınlaştırmak daha kolay. Devlet biraz daha aktif, sosyal aktivite yapan, imkânları zorlayan öğretmeni daha çok destekliyor. (KY3)*

Türkiye’de sınavlar bir sonraki eğitim kademesine geçmede sık kullanılan bir yöntemdir. Bundan dolayı sınav hem veliler hem de öğrenciler için hayati bir öneme sahiptir. Devlet öğrencilerin sınavlara hazırlanması noktasında öğretmenlerden beklenti içerisine girmekte olup destekleme kursları gibi yöntemlerle öğrencilerin sınava hazırlanmasını sağlamaktadır. Ayrıca Türkiye’de sınav sisteminin sürekli olarak değişim göstermesi öğretmenlerin de bu yönde değişim göstermesine zemin oluşturmaktadır.

*Eskiden belli bir sınav sistemi vardı çok büyük bir değişiklik yoktu. Bunun olumlu yanı da var. Sürekli kendini aktif tutmak zorundasın eskisiyle kalmamalısın. Her an bir değişiklik olabilir. Farklı bir sınav sistemi ve farklı bir uygulama gelebilir. Buna uyum sağlamak zorundasın, hazırlıklı olmak durumundasın. (KÖ21)*

*Devletin beklentisi de velilerin beklentisi gibi zaten. Sınava iyi hazırlayalım, hazırlanan sınavlara uygun olarak müfredatın yetiştirilmesini istiyorlar. Son dönemde bazı şeyler değişmeye başladı. Öğrenciye biraz daha farklı açılardan bakan ama onlarda yine sınava iyi hazırlansınlar istiyor. (KÖ22)*

#### **4.3. Öğretmenlerin Özlük Haklarında Yaşanan Dönüşümler**

Neoliberal politikalarla birlikte devlet birçok kamusal hizmetin sunumundan elini çekip piyasanın hizmetine sunmaya başlamıştır. Eğitim hizmetleri de piyasanın kâr elde etme amacıyla

metalaştırdığı önemli bir alan haline gelmiştir. Refah devlet anlayışından zamanla vazgeçilip, hizmet alanlarında düzenleyici rol üstlenilmiştir.

Sermayenin kâr elde edemeyeceği yerlerde devlet eğitim hizmetini sunmaya devam etmiştir. Fakat bu kamu hizmeti mantığının dönüşümünden dolayı çalışanların sahip olduğu özlük haklarında da bazı dönüşümler yaşanmıştır. Bu kapsamda katılımcı ifadeleri “özlük haklarında yaşanan dönüşümler, mesleki haklarda yaşanan dönüşümler, sosyal haklarda yaşanan dönüşümler ve mali haklarda yaşanan dönüşümler” olmak üzere üç alt tema altında sınıflandırılmıştır.

Tablo4.3.

Öğretmenlerin Özlük Haklarında Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar

| Temalar                             | Alt Temalar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mesleki haklarda yaşanan dönüşümler | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mazeret izinlerinde ilerleme</li> <li>• Mobbing</li> <li>• İzin kullanırken ücret kesintisi</li> <li>• Sendika siyaset ilişkisi</li> </ul>                                                                                                                                                          |
| Mali haklarda yaşanan dönüşümler    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Satın alma gücünün azalması</li> <li>• Farklı finansal enstrümanlar</li> <li>• Ek derslerin adil paylaşılması</li> <li>• Okul ikliminde huzursuzluklar yaşanması</li> <li>• Bireyci ve rekabetçi anlayışın artması</li> <li>• Performans ücretlendirme ilişkisi</li> <li>• Emek sömürüsü</li> </ul> |
| Sosyal haklarda yaşanan dönüşümler  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sadaka kültürü</li> <li>• Öğretmenevlerinin ticarileşmesi</li> <li>• İLK SAN'ın ticarileşmesi</li> <li>• Müze kart uygulaması</li> <li>• Ulaşım ve beslenme alanında sosyal hak talebi</li> <li>• Emeklilik hakları</li> </ul>                                                                      |

#### 4.3.1. Mesleki Haklarda Yaşanan Dönüşümler

Öğretmenlik mesleğinin memurluk ile ilgili olan haklarına mesleki haklar denilmektedir. Katılımcıların “Geçmişten günümüze izin haklarında ve sendikaya üye olma noktasında ne gibi dönüşümler yaşanmıştır?” sorusuna verdiği cevaplar ele alındığında birçok katılımcının sahip olduğu hakların neler olduğuna dair detaylı bir bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

##### 4.3.1.1. İzin Haklarında Yaşanan Dönüşümler: “İzinler konusunda iyileştirmeler umut verici ama yeterli değil.”

İzin hakları konusunda dile getirilen ifadelere göre neoliberal dönemde olumlu anlamda dönüşümün yaşandığı tek boyut olarak görüldüğü söylenebilir. İzin haklarında yaşanan

dönüşümlere ilişkin katılımcılar geçmişten günümüze izin haklarında ilerleme sağlansa da yine de yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

*Kadın öğretmenlerin doğum sonrası izinleri konusundaki iyileştirmeler umut verici ama yeterli değil ne yazık ki. (KÖ3)*

*Kadınların izin hakkı önceden 12 haftaydı 16 haftaya çıktı orada gelişmeler tabi ki var ama bunlar o kadar yavaş ilerliyor ki az az ilerliyor. İnsanlığın gereği bu. Doğumdan sonra 8 haftalık çocuğu evde bırakıp işe gidecek. Bu zaten insani değil, çok daha öteye gitmesi lazım. Mesela üç çocuk doğurup büyütmüş kişi emekli bile olabilir. Ben olaylara daha hümanist gözle bakıyorum. Çocuk doğurup büyütme çok özel bir durum .... O yüzdenden daha fazla olmalı. Mesela erkeklere de daha fazla haklar verilebilir. Yarım gün çalışma izni verilebilir. Yarım gün işte yarım gün evde. Evlilik için verilen izinler çok komik, çünkü insanlar biliyor ki bu işin öncesinde bir sürü protokolleri var, organizasyonlar var. (EÖ4)*

*Doğum yapan annelere, emzirme dönemlerinde yeni getirilen bazı değişimler dışında eskiye göre önemli bir değişim olmamıştır. (EÖ6)*

Katılımcı ifadelerine bakıldığında annelik izni, evlilik izni gibi mazeret izinlerinin gün olarak daha fazla olması gerektiği görüşü belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanında katılımcılar izinlerin gün sayısı olarak arttırılması dışında kapsamının da genişletilmesini istemişlerdir.

*Birinci derece akrabalar ölmediği sürece cenazen yok gidemezsin, senin ve birinci derece yakının düğünü olmadığı sürece gidemezsin. Dayının ya da oğlunun düğününe gidemezsin. (EÖ18)*

*Benim bir tanıdık amcam vefat etmişti, normalde aradığımda izin vermeleri gerekiyordu, sonuçta vefat bu. Bana verilen cevap ise hocam git rapor al oldu. Hasta değilim ama cenazem var, o cenaze içinde rapor almak durumunda kalıyorsun. Hâlbuki ölüm için izin olması gerekiyor. (KÖ22)*

Mazeret izinlerinin kapsamının dar olmasından dolayı öğretmenler gerçekte hasta olmadıkları halde sevk ya da rapor almak durumunda kalmaktadır. Bir okul yöneticisi bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

*... Öğretmen saçma sapan işlere girmek zorunda kalıyor. Heyet raporu alıyor ya da başka rapor alıyor. Bu raporu herkes de alıyor, devlette bunun ne kadar yanlış olduğunu biliyor. Çocuk çok önemli çocuk deyince insanlarda akan sular duruyor. Devlette madem bayanları çalıştırmak istiyor. O zaman gerekli önlemleri almak ve bunu desteklemek zorunda. (EY1)*

Katılımcılar yasal dayanakları olmayan mazeretleri için ilgili idari amirlerinin inisiyatifine terk edilmeden bu izinlerden faydalanma konusunda düzenlemelerin yapılmasını talep etmişlerdir. Böylece hem kendileri hem de idareciler açısından karşı karşıya gelebilecekleri durumların önlenebileceğini belirtmişlerdir.

*Öğretmenlerin çok fazla eskiye göre karşılaştırma yapmamız mümkün değil. Çok detaylı zaten o izinler. Mevcut öğretmenin izinleri ölüm ve düşünüyüyle ilgili. Benim öğretmenliğe başladığımdan beri şu mazeretten dolayı izin istiyorum diye bir izni yok. Eskiden düşün dışında pek izin almadığım için durumun ne olduğunu da çok bilmiyorum. Öncesinde öğretmenin özlük hakkı olarak yönetim mercine açıklama yapmaksızın normal hakkını kullanacak şekilde mazeret izinleri vardı. Şu anda okul müdürünün ya da ilçe milli eğitim müdürünün inisiyatifıyla ilgili bir izin var. (EÖ11)*

*İzin haklarının öğretmenler tarafından mağduriyet yaratan kısmı yaz tatili dolayısıyla izin alma haklarının olmayıp, mazeret iznini müdürün inisiyatif almak istememesi yüzünden vermesi ile yaşadığı açmazdır. Öğretmen doktora gidip sahte belge düzenleterek hastalık raporu talep etmektedir. İzin haklarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. (KÖ15)*

*Ben şunu da söyleyeyim 10 günlük mazeret izni belgeye dayandırılmadan verilmeli. Adam beni arıyor diyor ki halam vefat etti birinci derece kadar yakın olmasına rağmen birinci derece yakını olmadığı için izin veremiyoruz. Bunu değiştirip 10 gün izni kullanmak için sadece öğretmenin beyanı yeterli olmalı. (EY1)*

Öte yandan iki kadın katılımcı yasal hakları olan izinleri kullanırken okul yönetimleri tarafından mobbinge maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

*.... çok rahatsız olduğum ve sesimin hiç çıkmadığı bir dönem oldu. Ses yok, sıfır ses. Doktora gittim dedi ki en az 9-10 gün hiç konuşmaman lazım. Zaten konuşamıyorum, ama okul var dedim, rapor yazacağız yapacak başka bir şey yok dedi. O dönemde rapor almak beni çok rahatsız etmişti, çünkü müdürlerin gözünde rapor alan öğretmen tembel öğretmen algısı var. (KÖ17)*

*Benim en doğal hakkım valilik oluruyla izin alıyorum, ama bu çok hoş karşılanmıyor. Alttan alta bir baskı. Valilik izin verdikten sonra idarecinin hiç konuşmasına gerek yok. Çocuklara acıyorum gibi ajitasyonlar yapılıyor, sıkıntı yaratıyor. Sağlık izni aldığımda bile zor durumdayken beni arayıp ne zaman geleceksin gibi aramalar oluyordu. (KÖ20)*

İzin hakkını kullanma noktasında yaşanan sorunlardan biri de ücretlendirmeye yöneliktir. Bir günlük rapor ya da sevk öğretmenin neredeyse haftalık tüm ek derslerinin kesilmesine sebep olmaktadır. Bu ve benzeri durumlar sosyal devlet anlayışı ile bağdaşmayıp öğretmenlerin ekonomik açıdan sıkıntı yaşamasına sebep olabilmektedir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

*Bence kötüye gidiyor, işletme mantığı yani o mantık halen devam etmekte. Ben [öğretmenden] ne kadar faydalanırsam o kadar kar mantığı var. Mesela şu ek ders ücretleri düzenlemesi, bir gün okula gitmeyince bütün haftanın ek dersi gidiyor. Bu insanları zorunlu çalışmaya yönlendiren hastada olsa geleceksin denildiğini gösteren bir durum olduğunu düşünüyorum ben. Yani ben hasta olarak çok derse gittim masa da sadece oturdum yani. (EÖ13)*

#### **4.3.1.2. Sendikaya Üye Olma Hakkında Yaşanan Dönüşümler: “İdarecileri sendikalar başa getirdiği için onlarda sendikalara adam kazandırma peşine düşüyorlar.”**

Katılımcıların sendikal faaliyetler konusundaki görüşlerini belirlemek üzere sorulan soruya verdikleri cevaplardan sendika ve siyaset ilişkisini eleştirdikleri anlaşılmaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde belirli bir sendika üyeliği konusunda baskı yaptıklarını dile getirmişlerdir.

*Eskiden insanlar istediği sendikaya üye olabiliyordu ve idareciler kimseye bu anlamda baskı yapmıyorlardı. Ancak şimdiki idarecileri sendikalar başa getirdiği için onlarda sendikalara adam kazandırma peşine düşüyorlar. Sonuç, ya bizim sendikaya üye olursun ya da öteki kalır ve başta ders programın olmak üzere birçok konuda haksızlığa uğrarsın. Buna rağmen herhangi bir sendikaya üye olmayı düşünmüyorum. Çünkü sendikaların siyasi partilerin uzantıları olduğunu düşünüyorum. (EÖ6)*

*.... ülkecilik yok bizde, milliyetçilik var. Aynı toprakta yaşayan farklı kültürler olmamıza rağmen aynı ülkenin insanları olmayı başaramıyoruz. Bu durum sendikal düzeye de yansıyor. Bir sendika daha çok milliyetçilik üzerine, başka biri ezilmiş halkın kültürüne dayanarak iş yapıyor, kimi seküler davranıyor kimi anti seküler davranıyor. Böyle oluşmuş sendikal yapımız, geçmişten bugüne gelmiş. Bugüne de geldiğimizde daha çok siyasi erke dayanarak bir sendikalaşma görüyorum ben. (EÖ12)*

Katılımcılardan mevcut politikalara eleştirel yaklaşan sendikalara üye olanlar, sendikaların siyasal bir yapıda olduğundan şikâyetçi olmuşlardır. Bazı katılımcılar bireysel başarının önem kazandığı neoliberal koşullarda bireylerin çıkarları için belli sendikalara üye olduklarını belirtmişlerdir.

*Bugün iktidarla aynı fikirde olmayanın bir nevi yükselme hakkı yok. Öyle bir pozisyondayız. Bu işte sendikalara da yansıyor. Eğer ki bir kariyer hedefiniz varsa sendikanızı ona göre belirlemek durumundasınız. (EÖ2)*

*Şunu açık ve net bir şekilde görebiliyoruz artık kimin müdür, idareci olacağını belirleyen şey devletin sendikası. Eğer sen yandaşsan güç ve iktidarın yanındaysan sana hiçbir şey olmuyor. Dolayısıyla senin üye olduğun sendika nasıl davrandığın kimin yakınında ya da uzakta olduğun çok etkiliyor. (KÖ19)*

Özellikle bazı katılımcılar sendika gibi mesleki hakları koruma rolü olan kuruluşların, neoliberal dönemde kişisel fayda elde aracı haline getirildiğini vurgulamıştır.

*Ne yazık ki bu zamanda öyle insanlar istediği sendikaya geçmiyor. Aksine bu çarktan nasıl faydalanırım gerçek düşüncelerini belirtmeden ya da zorunluluktan sendikalar seçiyorlar. Kendi düşüncelerine sahip olmayan sendika üyeleri var sayıca fazla olalım yeter diyorlar. (KÖ20)*

*...Bizde biraz iktidarlara göre şekilleniyor, yani temsil ettikleri yapıların çıkarlarını korumak geliştirme noktasındaki gayret, mücadelelerinden ziyade çeşitli küçük çıkarlar noktasında hareket eden yapıların daha kitleselleştiğini görüyoruz. Bunun da aslında sendikacılık anlamında çok da sağlıklı bir işleyişe gitmediğimizi görüyoruz. (EY4)*

*Sendikaya neden üye olur insanlar? Bir çıkarları olduğu için üye olurlar. Bu çıkar müdür, müdür yardımcısı olacağım diye değil. Yarın bir gün başına bir sıkıntı gelir, bir soruşturma geçiririm sendikaya üye olurum. Sendika zaten özlük hakkını korumak için bir çıkar örgütü olarak görülür öğretmen gözünde biz bundan çok rahatsız değiliz zaten. Sendikaya üye olmak geçmişten günümüze daha kolay oldu artık. İnsanlar daha korkmadan üye olabiliyor artık. (EY1)*

Bazı katılımcılar özgür ve hür iradeleriyle sendikaya üye olmaya yönelik kanun maddesi olmasına rağmen sendikaya üye olma noktasında farklı tutumlara maruz kaldıklarını şu çarpıcı ifadelerle dile getirmişlerdir:

*Ben başlangıçta sendikalı olmayı hiç düşünmedim, ben zorla sendikalı yapıldım. İlk görev yerimde adaylığını kaldırmayız diye beni zorla bir sendikaya üye yaptılar. Önüme belgeleri koyup zorla imzalattılar. O dönemde çok sinirim bozulmuştu istemeyerek girmiştım. Mobbinge maruz kalmıştım. Okulumu değiştirir değiştirmez ilk yapacağım iş sendikayı değiştirmek aklımdaydı. Geldiğim okulda sendika değişimi için dilekçemi yazdım. (KÖ17)*

#### 4.3.2. Mali Haklarda Yaşanan Dönüşümler

Neoliberal dönemde tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de en fazla olumsuz etkilenen boyutlardan biri de mali haklardır. Bu kapsamda katılımcılara “Yaşantıları ve deneyimleri doğrultusunda alım gücünde ne gibi değişimler yaşanmıştır” ve “Öğretmenlerin ücretlendirilmeleri hususunda hangi kalemlerin öne çıkartılması gerekir?, Öğretmenlerin performansı (ek ders saati) ile ücretlendirme arasında bir ilişki kurulması hakkında neler düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir.

Katılımcı ifadelerinden mali haklarda yaşanan dönüşümler alt teması, alım gücünde yaşanan dönüşümler ve öğretmenlerin ücretlendirilmesine yönelik beklentiler şeklinde iki başlık altında ele alınmıştır.

##### 4.3.2.1. Alım Gücünde Yaşanan Dönüşümler: “Öğretmen ek iş yapıyor, farklı bir işe yöneliyor.”

Öğretmenler DMK’nin 147. maddesi gereğince yerine getirmiş oldukları hizmetin karşılığı olarak her ayın 15’inde aylık maaşlarını almaktadır. Öğretmenlerin almış olduğu maaş geçmişten günümüze miktar olarak bir artış göstermiş olsa da katılımcıların tamamına yakınının görüşüne göre satın alma gücünde önemli bir azalma söz konusudur. Katılımcıların bir kaç günümüzde alım gücünün geçmişe göre daha iyi bir noktaya geldiğini belirtmiştir. Görüşmelerde katılımcıların bazıları altın ve dolar gibi mali enstrümanlar ile alım gücü noktasında farklı kıyaslamalarda bulunmuştur.

*Eskiye göre kesinlikle alım gücünde düşme var. Dolar veya altın üzerinden kıyaslama yapıldığında ya da diğer meslekler karşılaştırıldığında ciddi kayıplar yaşadığımız görülecektir. (EÖ6)*

*Eskiden alınan bir çeyrek altına vurduğun zaman büyük bir kayıp olduğu görülüyor zaten. (EÖ13)*

Toplumların refah düzeyi ya da kalkınmışlığı insanların alım gücü ile orantılı olmaktadır. Farklı ülkelerde çalışan öğretmenler ile Türkiye’deki öğretmenler gelirlerinin satın alma gücü bakımından kıyaslamaya gidildiğinde aradaki fark net bir şekilde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durumu katılımcılar şu sözlerle belirtmiştir.

*Çevremizdeki ya da batı ülkeleri kıyasladığımızda herhâlde bizim ülkemizdeki net bir rakam söyleyemem, ama aradaki farkın çok büyük olduğunu zannediyorum. Yurt dışında da biraz bulunmuştum oradaki ülkelere göre kıyasladığımda alım gücümüz çok çok düşük. Ben oradaki maaşla işte bir ayın maaşıyla 10 tane çamaşır makinesi birden alabiliyor iken*

*burada ancak bir tane 1,5 olsun. Yani bu şu demek alım gücümüz düşmüş demektir, çok belli yani. (EÖ14)*

*Yani başka ülkelere bakıyoruz, o zaman ülkelere baktığımız da işte en kötü Avrupa ülkesi bakıyoruz 2000–2500 Euro civarında öğretmenin aldığı maaş. Evet, şu söylenebilir oradaki yaşam koşullarına göre bir eğitimci istediği şekilde tatilini yapıp geçip gidebiliyor, ama bizde bir yılda biriktirse zor tatilini yapıyor. Bu çok somut bir örnek anlatabildim mi? (EY4)*

Anlatılara bakıldığında birçok Avrupa ülkesine göre satın alma gücü düşük olan Türkiye'deki öğretmenlerin fazladan başka işlerle uğraştığı ya da gelir sağlamak adına özel kurslar verdiği görülmektedir.

*Alım gücümüzün çok yüksek olduğuna inanmıyorum zaten. Bunun da hani en önemli ispatlarından biri birçok öğretmen mutlaka bir ek iş yapıyor, mutlaka farklı bir işe yöneliyor. Bu durum her meslek grubunda vardır, ama oranın bizde daha fazla olduğunu düşünüyorum. Çünkü bütün öğretmenlerin ek dersi tam değil. Ne bileyim maaşı çok yüksek değil. Eğitim seviyemiz ile aldığımız paranın orantılı olduğunu düşünmüyorum. (EÖ1)*

*Market fişine bakan biri sabah işe mutlu gidemediğinden yaptığı işe yabancılaştı. Sosyal ve kültürel faaliyetlerini kısma yoluna giden öğretmen ....onun yerine kurs vererek para kazanmayı tercih etmesini gerektiren bir ekonomik ortam var. (KÖ15)*

Alım gücünün düşük olduğunu düşünen katılımcılardan bir kısmı çeşitli finansman araçlarıyla insanların uzun süreli borçlandırılarak alım gücünün yüksek olduğuna dair bir algı olduğunu ifade etmiştir. Neoliberal dönemi tanımlamada en öne çıkan özelliklerden biri olan, “yaşam boyu borçluluk” durumunun öğretmenlik mesleğinde fazlaca yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Bazı katılımcılar insanların alım gücünden ziyade satın alma isteklerinin arttığına yönelik bir durum söz konusu olduğunu belirtmişlerdir.

*Şöyle bakalım alma isteği ne durumda mesela benim bir maaşımla iki bardak almaya gücüm vardı, ama almıyordum. Bugün bir maaşıyla sıfır araba almaya giden öğretmen var. Olaylara bu açıdan bakmak gerekiyor. Finans kaynaklara ulaşma olasılığımız çok fazla arttı. Okul bahçesinde otoparklara baktığımızda öğretmenin alım gücü çok yüksek. Araba markalarına, oturduğumuz evlere, tükettiğimiz ürünlere baktığımızda çok yüksek ama bi de şöyle bakmak lazım. Ben 2000 yılında ne kadar borçluydum? 0 lira çünkü zaten beyaz eşyacının defterine yazdırıyordum bir televizyon alıyordum o televizyonun borcu bitmeden adam sana buzdolabı vermiyordu. Çok çok bir maaşın yüzde yirmisi kadar borcum vardı, ama ben şimdi maaşının yüzde 120'si yüzde 130'u kadar borçlu birçok öğretmen biliyorum. (EÖ4)*

*Öğretmenin mali olarak bir tatile gidebilmek için bütün bir yıl çalışması, acınacak bir durumda olduğunu gösteriyor. En temel hakkın olan barınma hakkında ev satın almak için en az 10 yıl boyunca kredi ödemek zorunda olması bence acınacak bir durumdur. Bir araba alabilmek için lüks bir araba da değil orta sınıf bir araba almak için en az 3 4 yıl boyunca yine kredi ödemek zorundasın. Böyle bir durumda bütün bir ömrünü kendine ayırmadan güzel bir an yaşamadan çocuklarıyla eşinle huzurlu bir ortam yaşamadan ömrünün en az 13 yılını kredilere feda edersen mali durumunun iyi olduğunu iddia ediyor musun? İnsanın mali durumu iyi olmayınca huzuru da olmuyor doğal olarak. Eskiden durumun daha iyi olduğunu düşünüyorum. (EÖ12)*

Öte yandan bazı katılımcılar çeşitli nedenlerle alım güçlerinin arttığını belirtmiştir. Katılımcılar bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

*Alım gücü noktasında eskiye göre şimdi daha iyi noktadayız. Eskiye göre maaşlarımız artmış durumda. Öğretmenlerin yaşam tarzlarına da bakınca bunu görebiliyorsun. Arabalar evler hatta ikinci evini alanlar. İyi durumdayız, yani. (KÖ9)*

*Geçmişten günümüze alım gücümüz çok arttı, ama bu öğretmenlikle alakalı değil. Ülkenin ekonomisinin gelişmesi ile paralel bir durum bu. Eskiden ben göreve başladığımda çoğu öğretmenimizin bırak evi arabası dahi yoktu. Evi olanlar sayılıydı, ama benim şuan 25 öğretmenim var evli olanlarının yüzde doksanın evi var. Bu öğretmene çok para verildiğinden dolayı değil daha çok kredi çekebiliyor. Daha uzun vadeli kredi çekebiliyor. Eskiden beş yıl bile vermiyordu. Ülkenin ekonomisi güçlendikçe alım gücü de artıyor. (EY1)*

#### **4.3.2.2. Öğretmenlerin Ücretlendirilmesine Yönelik Beklentiler: “Ek ders hikâyesi de çok baş ağrıtıcı bir durum”**

Öğretmenlerin önemli bir gelir kaynağı olan ek derslerin durumu geçmişten günümüze bir dönüşüm geçirmiştir. Şimdilerde destekleme ve yetiştirme kursları, evde eğitim, egzersizler ve destek odası gibi birçok farklı faaliyetlerle öğretmenler göstermiş olduğu performansla göre ek ders alabilmektedir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde hangi ücretlendirme kalemlerinin önde olmasına dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde katılımcıların üçe ayrıldıkları görülmektedir. Bazıları maaşın, bazıları ek dersin öne çıkarılması gerektiğini söylerken bazıları da ek dersin hiç olmaması gerektiğini, maaşın iyileştirilip herkese adil bir şekilde verilmesini savunmuştur. Maaşın, ücretlendirme kalemlerinde önde olmasını savunan katılımcılar ek dersin adil bir şekilde bölüştürülmediğini dile getirmişlerdir:

*Bütün okulların standart ders ya da sınıf olması zor. Bence maaş artı ek ders olayı mantıklı geliyor bana tabi maaş tatmin edici düzeyde olmayınca ek derse talep artışı oluyor. Dışarıdan bakınca çok yüksek bir meblağ değil ama bir öğretmen için oldukça önemli bir ek gelir oluyor. Maaşlar satın alma gücü dikkate alınarak iyileştirse belki orada ek derse olan talep azalabilir ya da ihtiyacı olan öğretmen isteyebilir. Bu durumda ek ders sayısı bellidir ki bölüşüm konusunda sıkıntılar olabiliyor. (EÖ2)*

*Bence ek ödemelerin değil de maaşın arttırılması lazım, önemli bir oranda. Maaş olarak arttırılması lazım. Ek dersin eşit sağlanması lazım. Bunun bir örneği de benim. Ben 16 saat derse giriyorum, 28 saat derse giren de var. O zaman bunu dert ediyorsun. İdareye söylüyorsun adam düzeltmem diyor, ortada kalıyorsun bir şekilde. Bunu ben birazcık kendime göre de yormuş olabilirim. (KÖ9)*

Ek dersin adil bir şekilde dağıtılmaması hususunda okul yöneticilerinin kayırmacı davranışlar sergilediği algısı katılımcılar tarafından çok kez tekrarlanmıştır.

*Bence biz de kesinlikle maaşın öne çıkması lazım. Ek ders ve kursta şöyle sıkıntılar olabiliyor. Maalesef insan bunu söylerken de sıkıntı yaşıyor idarecilerin inisiyatifinde olduğu için adamcılık yapılmış olabiliyor ve her öğretmenin ek dersi elde edemeyeceği için bu ek ders öğretmenlerde gelir eşitliği sağlayamıyor. (EÖ1)*

*.... okullarda işler böyle yürümediği için biraz daha eşitsizlik adaletsizlik çok olduğu için şöyle ki idareciye daha yakın olan kişilere biraz daha ek ders konusunda bonkör davranılıyor. Bir yandan ek ders isteyen kişiye ek ders verilmezken öbür taraftan idarenin işini görüyor diye daha fazla ek ders alıyor. Ek ders pazarlığı yapılıyor, yapılmıyor değil. (KÖ22)*

Anlatılara bakıldığında okul ortamında yaşanan bu gibi durumlar okul iklimini bozmakta, okullarda öğretmenler arasında çeşitli problemler ve huzursuzluklar oluşmasına zemin hazırlamaktadır.

*Ek ders hikâyesi de çok baş ağrıtıcı bir durum. İdare ile öğretmen arasındaki barışı inanılmaz derecede zedeliyor. Ben idarelerin yüzde 99'unun kötü niyetli iş yaptığını düşünmem. O an ona denk gelmiştir o dersi ona vermiştir. Kırmızı öğretmen ya da beyaz öğretmen olarak bakmıştır. Ne olur şu konuda gerilim olur benim niye şu saatim boş değil, bu saatim boş değil. (EÖ4)*

*Adil şekilde dağıtılmamış ek derslerin iş yeri barışına darbe vurduğunu düşünüyorum. (EÖ6)*

Ek dersin öne çıkmasını savunan katılımcılar ise neoliberal politikaların öngörmüş olduğu ‘rekabetçi’ ve ‘bireyci’ anlayışı savunmaktadır. Bu katılımcılar çalışanla çalışmayanın ayırt edilmesi, başarılı olanların daha fazla öne çıkarılması ve ödüllendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

*Mesela bir okulda iki matematikçiyiz, biri ful derse giriyor ötekisi maaş karşılığı doldurmayacak aynı ek dersi alacak. Olmaz bu. Şu yapılabilir ek dersi çok cazip hale dönüştürebilirsin böyle 10 lira 20 lira değil biraz daha çok çalışana çok vermek. (EÖ5)*

*Ben kadrolu öğretmenlerin DYK, sınav görevi ve ya girdikleri ders saatine göre para alması beni rahatsız etmiyor. Hatta gerekli buluyorum. Birisi ben uyurken hafta sonu okula gidiyor tabi ki o benden fazla para alsın. (KÖ17)*

Başka bir katılımcı rekabetin öne çıkarılıp öğretmenler arasında kurslar için öğrenci kapma yarışının doğmasının, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkileri olumsuz etkilediğini şu sözlerle belirtmiştir:

*Öğretmenin maaşının ek ödemelerle dramatik düzeyde farklılık göstermesi rekabeti kızıştırdı. Dershanelerin kapatılması sonucu okullara kayan kurs pazarı etik dışı davranışlara sebep oldu. Kapitalizmin özel sektörden alıp kamunun ortasına açtığı pazar öğretmen öğrenci ilişkilerini dejenere etti. Daha fazla para kazanmak isteyen öğretmen öğrencilerin seçimleriyle belirlenen kursları elde edebilmek için birbiriyle yarıştı. (KÖ15)*

Ayrıca ek dersin farklı faaliyetlerle çeşitlendirilmesi bir katılımcı tarafından emek sömürüsü olarak ifade edilmiştir. Bunun bir aldatmaca olduğunu, aynı ücretin daha fazla emek harcayarak kazanıldığını söylemiştir.

*Bundan 3-4 yıl önce şöyle bir şey ortaya kondu. Dediler ki öğretmenlere hafta sonu hafta içi öğretmene kurs imkânı sağlayacağız.... Siyasi iktidar aslında öğretmene farklı farklı seçenek sunarken seni daha fazla çalıştırarak aynı gelir düzeyine çekmek, seni daha fazla yorup aynı maaşı ödeme noktasına gitmiştir. Bunu emek sömürüsü olarak düşünürsen kapitalist sistemin mantığıyla bakarsak eğer sen daha fazla çalışarak bundan 3 yıl önceki düzeyine ulaşacaksın. (EÖ11)*

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmede yöneticiler, öğretmenlerin sergiledikleri performans ile ücretlendirme arasında bir ilişki kurulmasını olması gereken doğal bir süreç olarak belirtmiştir.

*Ek ders puantajını ya da banka listesini astığımız zaman bir öğretmenimiz 400 lira ek ders alıyor diğeri 2400 lira. Evet o çalışıyor daha çok okulda kalıyor daha çok emek sarf ediyor,*

*ama teknoloji tasarım öğretmenim de istiyor emek sarf etmek, ama öyle bir durumu yok. Bu kesinlikle dengelenmeli. Bir yanım böyle söylerken bir yanımda matematik öğretmeni ile beden eğitimi öğretmeni aynı mı kazanmalı diyor. Aynı kazanmaması gerekiyor diye düşünüyorum. Ben söz sahibi biri olsam bunları göstergeye bağlarım. Matematik öğretmenine 1600 gösterge ile ek ders ödüyorsam beden eğitimi öğretmenine 1200 gösterge ile ek ders ederim. İnsanlar bunu bilerek gelir. Çünkü performansın aynı değil. Mutlaka bu eşitsizliğin giderilmesi lazım. (EY1)*

*Çok ek ders almak performansı düşürebilir, ama ek ödeme de öğretmen için önemli. Mesleki gelişim de ücret işine dâhil olmalı. Ücretle daha çok performans ve başarıyla ilişkilendirilmeli bence. Çok ek ders alma kaygısı olmamalı mesleğin içinde. (EY3)*

Öte yandan bazı katılımcılar ise ek ders uygulamasının kökten kaldırılıp sadece aylık maaşın refah yaşam standardı sağlayacak şekilde arttırılıp herkesin diğer devlet memurları gibi okulda bulunması gerektiğini ifade etmiştir.

*Dünyada birçok ülkeyi gezdim ben. Bu anlamda eğitim yapılarını inceleme ile ilgili bir projede de yer aldım AB'nin. Dünyada öğretmen memurdur. Memur derken devlet memuru anlamında söylemiyorum. İşvereninizin olduğu sözleşmeyle bir yere gelmiş bir kişidir öğretmen. Mesai saatleri vardır, sabah 10'dan akşam 5'e kadar ya da sabah 8'den akşam 3'e kadar ülkelere göre değişen belli bir beklenen performans vardır. Öğretmen dersim bitti gidiyorum, dersim var geldim veya 2 saat boşluğum var bir dolaşayım geleyim gibi bir konumda olmamalı. (EÖ4)*

*.... benim fikrim öğretmenin girdiği ders sayısına bakmaksızın zaten yeteri kadar okulumuz olsa bütün öğretmenler yeteri kadar derse girer, öğretmenin maaşının en az yoksulluk sınırının iki bin üç bin üzerinde olacak şekilde düzenlenmesi lazım. Sınav görevi olur, ek ders olur, şu olur bu olur. Tümü bunların içinde olacak şekilde öğretmene en az yoksulluk sınırının üzerinde para verilmesi gerekiyor. Sabit bir ücret verip öğretmene yaşam alanı tanıman lazım. (EÖ12)*

#### **4.3.3.Sosyal Haklarda Yaşanan Dönüşümler: “Öğretmen evleri şu anda kesinlikle ticarethane olmuş.”**

Sosyal haklarda yaşanan dönüşümü belirlemek için katılımcılara “Sosyal devlet anlayışı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizi göz önüne aldığınızda, öğretmenlerin sosyal haklarının yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Sosyal haklar kapsamında öğretmenler için devletin neler yapmasını istersiniz?” soruları sorulmuştur. Sosyal devlet anlayışı ülkelerin gelişmişliğini gösteren önemli bir unsurdur. Bu bağlamda birçok

ülke, halkının refah içinde yaşaması için farklı haklar sunmaktadır. Neoliberal politikalarla birlikte refah devleti anlayışında önemli dönüşümler kendini göstermiştir. Birçok devlet yaşanan dönüşümlerle birlikte sermayenin çıkarları doğrultusunda politikalar üretip insanların sahip olduğu temel ve sosyal haklarda eşitsizlik oluşturacak şekilde tırpanlamalara gitmiştir. Katılımcılara devletin sosyalliği noktasında düşünceleri sorulduğunda refah devlet anlayışında yaşanan dönüşümlerin yansımalarını görmek mümkündür.

*Yasalarda devletin sosyal olduğu yazıyor, ama uygulamada çok da öyle bir sosyal devlet göremiyoruz. Devletin sunduğu sosyal imkânları daha alt gruptaki geliri olmayan ya da düşük gelirli olanlara yönelik. O da aslında bir nevi sadaka kültürünü yerleştirmeye yönelik bir anlayış ya da bir hak gibi algılanıyor. (EÖ2)*

*Sosyal devlet cümlesi sadece spontan bir cümle, şirin gelen, insanları daha devlete bağlama anlamında kullanılıyor. Devlet zor şartlarda olan insanlara yardım ediyor. Hem psiko-sosyal anlamda hem de maddi anlamda destek sağlıyor. Depremde yangında yardım edebiliyor. Ben neyden faydalandım dersek bir şeyden faydalanmadım. İhtiyacım olmadı belki de, böyle bir hakkım varsa da farkında da değilim açıkçası. Bilgi eksikliği olabilir. Cahillik diyelim. (EÖ4)*

Katılımcılar Türkiye’de devletin alt sosyo-ekonomik sınıftaki insanlara yönelik olduğunu dile getirmiştir. Diğer sosyo-ekonomik sınıftaki insanlar için sosyal devlet anlayışının kendini hissettirmedeği anlaşılmaktadır. Öte yandan başka bir katılımcı devletin alt sosyo-ekonomik sınıfa yardım etmesi gerektiğini aksi takdirde herkese yardım edilmesinin devlete maliyetinin ağır olacağını belirtmiştir:

*Devlet zaten sosyal olmalı, sosyal devlet anlayışı en iyisi zaten. Tabi ki belli külfet getirecek sosyal devlet anlayışı ama sosyal devlet anlayışı bu külfeti göz ardı etmeli sonuçta. Devletin halkın refahını sağlamak için bu külfete katlanmak zorunda. Bu sosyal yardımlar abartılarak değil ihtiyacı olanlara öncelikli olacak şekilde yapılmalıdır. Toplumun ihtiyacına göre şekillenmeli, Avrupa devletlerini kıstas alıp kendimizi şekillendirmeye çalışırsak olmaz zaten o zaman çok fazla külfet getirmiş olur. (KÖ9)*

Çin’in Wuhan kentinde 2019 yılının sonunda başlayıp tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını ülkelerin sosyal devlet anlayışını test etmeleri adına önemli bir süreç olmuştur. Verilerin toplandığı dönemde yaşanan salgın katılımcıların görüşlerini etkilemiştir. Sosyal devlet anlayışına yönelik fikirlerini bu düzlemde dile getirmişlerdir. Bu kapsamda katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde katılımcıların üyesi oldukları sendika ile fikirleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Kamu politikalarına eleştirel yaklaşan sendika üyesi katılımcılar

Türkiye’de sosyal devlet anlayışını olumsuz yönde eleştirirken, hükümet politikalarını büyük ölçüde destekleyen sendika üyesi katılımcılar ise Türkiye’de sosyal devletin iyi yönde gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir.

*Vallahi şuan tam zamanı Türkiye’nin sosyal devlet olmadığını görüyoruz. Şuanda görülüyor o kadar büyük tehlike varken sokağa çıkma yasağı ilan edilirse şu kadar kaybımız olacak diye düşünülüyorsa ve ABD gidip bir trilyon ayırıyorsa işte gidip Almanya bilmem yedi yüz, sekiz yüz milyar Euro ayırıyorsa sen on beş milyar ayırırsan burada bir sıkıntı var o zaman. İşte sosyal devlet olmadığını görüyoruz. Paranın olmadığını gösteriyor veya var da millete vermek istemiyorlar. (EÖ13)*

*Yaşadığımız karantina sürecinde anladık ki sosyal devlet anlayışını benimsememiştik. Bir maskeden bile faydalanamadık. Sosyal devlet anlayışını tam anlamadık ya da anlamazlıktan geliyoruz. (KÖ22)*

*Sosyal devlet özellikle bu pandemi sürecinde resmen pik yapmış durumda. Bu biraz ülkeye yönetenlerin ülkeye bakış açısıyla da alakalı biraz. Ben atandığımdan beri yani 2003 yılından itibaren baktığımızda günümüzde 10 kat daha fazla sosyal devlet anlayışını görüyoruz. (EY1)*

*Covid- 19 sonrası için gelecek olursak, burada önceki yapılan yatırımların, çoğu kesim tarafından eleştirilse de birçok büyük projelerin hastanelerin, açılan atölyelerin, meslek lisesine yapılan yatırımların hepsinin ne kadar gerekli olduğunu gördüğümüz bir durum olduğunu düşünüyorum. Diğer ülkelere kıyasladığımızda korona virüs olmuş bir hasta bizde ücretsiz tedavi ediliyor, ama başka ülkelerde bu böyle olmayabiliyor. Sosyal devletin de gereği budur zaten. Örneklerde arttırılabilir aslında. (EY2)*

Örneklere bakıldığında katılımcılar arasındaki sosyal devlet anlayışına yönelik görüş ayrılıkları net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bunların dışında birçok meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlerin de sosyal hayattaki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak düzenlenmiş hak ve güvenceler bulunmaktadır. Örneğin emeklilik hakkı, sosyal tesis ihtiyaçları, konut kredisi ve konut, tedavi yardımı gibi haklar öğretmenlerin sosyal haklarından birkaçıdır. Katılımcılar, daha refah ve sosyal bir hayat yaşamak için, devletin öğretmenlik mesleği özelinde bir hak ya da güvence sunmadığını görüşmeler esnasında birçok defa dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin okul dışında dinlenebilmeleri, kaliteli vakit geçirmeleri amacıyla öğretmen evleri, öğretmen lokalleri ve sosyal tesisler açılmıştır. Ancak neoliberal dönemde bu sosyal tesislerin çoğu elden çıkarılmış, kalanlar ise özel işletmeciler tarafından turizm konaklama tesisi şeklinde işletilmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin sosyal tesislerden

yaralanmak için piyasa düzeyinde ödeme yapması, bu mesleki haklarının ellerinden alınması demektir. Katılımcı görüşlerine bakıldığında öğretmen evlerinin sosyal tesis olmaktan ziyade kâr amacı güden bir işletme mantığıyla çalıştığı görülmektedir.

*Öğretmenler boş zamanlarını öğretmen evinde geçirirdi. Dayım emekli öğretmendi ben liseye başladığımda emekli oldu. Onlar hep boş zamanlarını hem karşılıklı iletişim hem de zaman geçirmek için orada değerlendirirlerdi. Bugün öğretmen evlerine öğretmen gitmiyor. Öğretmenevleri öğretmenlere cazip imkânlar sunmuyor. Oradaki hizmetlerden daha uygun fiyatlarda faydalanamıyoruz. Sanki öğretmen evleri öğretmenlere yönelik bir tesis gibi değil daha doğrusu kar etmesi gereken bir işletme gibi çalışıyor. Ben düşünümde bile indirim alamadım. Karı koca hem gelin hem damat öğretmeniz bir indirim alamadık. Dışarıda daha uygun fiyata geldi hem daha güzel bir yer. (EÖ2)*

*Kapatılsın öğretmen evleri ne zaman gitsen yer bulamıyorsun. Ankara'da ki öğretmen evi Ankara'da ki otelden pahalı. Yani hiçbir avantajı yok, gidip öğretmen olarak düşün eğer öğretmene hizmet vermiyorsa sen gidip başka yerde kalıyorsan, ne gereği var? (KÖ8)*

*Bir öğretmen evinden faydalanırken herkesin faydalandığı değil de öncelikli olarak faydalanmak isterdim. .... ya da daha fazla sadece öğretmenlerin kullanabileceği sosyal tesisler olmasını, sosyal anlamda eğitim anlamında ayrıcalık farklılık olsun isterim. Hakların daha geniş ve özel olsun isterim. (KÖ21)*

Örneklere bakıldığında öğretmen evlerinin kâr amacı güden bir işletmeye dönüştüğü algısı anlaşılmaktadır. Fiyat olarak birçok konaklama yerine göre öğretmene avantaj sunmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin üyesi oldukları İlkokul Öğretmenleri Sağlık ve Sosyal Yardım Sandığının (İLKSAN) zaman içerisinde dönüşüm yaşayarak kuruluş amacının dışına çıktığını katılımcılar şu sözlerle dile getirmiştir:

*Aynı zamanda bize verilen ama alamadığımız bir takım haklar var. Ben bir İLKSAN üyesiyim, zorunlu yapılıyor istemediğimiz halde, çıkamıyoruz. İLKSAN otelleri var yazın bu otellerde 18 yıl boyunca yer bulup kalamadım ben mesela, tatil imkânı olmuyor. Eskiden de böyleydi şimdi de böyle, değiştirme imkânı olmuyor. (EÖ10)*

*Öğretmenlik mesleği özelinde konuşursak mesleğin bana sağladığı herhangi bir avantaj yok. Bugün İLKSAN'dan herhangi bir kredi alacak olursan diğer kredilere banka kredilerine göre hiçbir avantajı yok. (EÖ11)*

*.... Bu sandık hangi ihtiyaç üzerine kurulmuş? İşte öğretmen evlenirken ya da ne bileyim bir tatil yaparken ya da ölüm olurken doğum olurken vs. bunlar üzerinde öğretmen ihtiyaç*

*duyduğu noktada ona yardımcı olmak adı üzerinde kurulmuş. İLK SAN süreç içerisinde öyle bir noktaya gelmiş ki artık ticari bir kurum haline dönüşmüş. İnsanlar kredi çekse bankalardan farklı kredi uygulanmıyor mesela. Hiçbir avantajı yok tamamen bir özel işletme mantığı ile işletiliyor, yardım dayanışma sandığından ziyade ticari bir kurum şeklinde iş yapıyor. (EY4)*

Bunun yanında öğretmenlere sunulan ücretsiz müze kart uygulamasının sürdürülmesi ve bu tür düzenlemelerin öğretmenlerin sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyecek biçimde artırılması dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar öğretmenlerin sinema, tiyatro gibi kültürel faaliyetler ile kitap, mesleki dergi gibi yayınlar konusunda desteklenmelerinin öğretmenlik mesleğinin daha nitelikli yapılmasını sağlayacağını dile getirmiştir.

*.... Tatile gittiğimiz zamanlarda rahatlıkla ören yerleri ve müzeleri gezme imkânına sahip oluyoruz bu sayede. Aynı zamanda bir öğretmen olarak birçok farklı şeyi öğrenmemizi kendi gelişimize katkı sunuyor bu tür imkânlar. (EÖ1)*

*Sosyal ve kültürel tesislerden daha fazla yararlanmasına olanak sağlanmalı, .... bu durum devlete yük getirecektir belki ama öğretmenin bu hakları kazanmasıyla yaşadığı tatminin eğitime yansımalarıyla yaşanacak kazanımlar uzun vadede bu yükü ortadan kaldıracaktır. (KÖ3)*

*Yani öğretmenin bir defa tiyatro, müze gibi alanlarda daha uygun hale gelmesi gerekiyor. Okuma kitapları olsun diğer kültürel sosyal alanlar olsun bunda desteklenmesi gerekiyor. Çünkü öğretmen kendini geliştirecekse eğer bu alanlar da gerekiyor. (KÖ8)*

*Mesela öğretmen kimliğimin bir değeri olmasını isterdim. Konaklama, spor salonları gibi. Bunu ayrıcalık ya da ötekileşme amaçlı değil de maddi olarak bizlere kolaylık olması açısından isterdim. Maaşımıza göre sosyalleşmemiz çok zor zaten, böyle haklarla sosyalleşmemiz kolaylaştırılabilirdi. Ya da seminer dönemlerinde gidebileceğimiz kamp alanlarımız olabilirdi. (KÖ17)*

Katılımcılara “Öğretmenlik özelinde ne gibi sosyal haklara sahip olmak istersiniz?” şeklinde sorulan soruya yönelik olarak katılımcılar ulaşım ve beslenme alanında kolaylıklar sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü bu harcama kalemleri katılımcılar için maddi bir yük oluşturmaktadır.

*Öğretmenin sosyal hakları sürekli geriliyor. Örneğin İl Milli Eğitim Müdürlüğündeki memur işe servis ile giderken öğretmen niye gidemez. Demek ki servis hakkı diye bir kavram var. Devlet Su İşleri’nde (DSİ) öğlen yemeği çıkarken okullarda niye çıkmaz. Bizim kurum küçük*

*ama 150–200 öğretmeni olan toplam personeliyle 250 personeli olan okullar var. Niye yok buralarda. Avrupa'daki okullara baktığımızda tüm okulların standart yemekhaneleri var. Yemekler mutlaka orada pişiriliyor. Çok cüzi fiyatlara protein dengesi kurulmuş menüler veriliyor. Benim kebabçı arama, fastfood arama zorunluluğumu ortadan kaldırır. (EÖ4)*

*Kendi arabamı kullanırken içimde ukde kalmasın isterdim. Gaz, benzin vergisini düşünmeden gidip gelebilmeyi isterdim. Derdim niye bize servis vermiyor değil. Ben kendi imkânlarımla gidip gelirken zorluk çekmeyeyim isterdim. (EÖ12)*

*O kadar çok [sosyal hakların] olmamasına alışmışız ki ne olsun diye düşünmedim hiç. Ama ulaşım konusunda bir kolaylık sağlansın isterdim. Servis gibi mesela gerçi belediye otobüsleriyle uygun fiyata gelip gidiyoruz o anlamda kolaylık sağlıyorlar. (KÖ22)*

Bir katılımcı öğretmenlerin emekli olduklarında ekonomik olarak oldukça zorlandıklarından emekli olmak için acele etmediklerini belirtmiştir.

*.... emeklilik haklarında filan bir iyileşme olsa ben öğretmenlik kadrosuna bir dinamizm geleceğine inanıyorum. Yani nasıl? Birçok şu an mevcut çalışan öğretmen abilerimiz, ablalarımız emeklilik sonrası sosyal haklarının zayıf olduklarını düşündükleri için çalışma gereksinimi hissediyorlar. Örneğin onların sosyal hakları biraz daha yeterli olsa birçoğunun emekli olunacağına ve daha taze kanların, daha dinamik genç bir kitlenin geleceğine inanıyorum. (EÖ1)*

#### **4.4. Denetim Sürecinde Yaşanan Dönüşümler**

Neoliberal dönemde politika hedefleri için öğretmenlere de yeni roller ve görevler yüklenmektedir. Bundan dolayı öğretmenler sürekli denetim altında tutulmasına yönelik düzenlemeler yapılmaktadır. Neoliberal politikalar çerçevesinde doğrudan yapılan denetimlerin dışında, merkezi sınavlar, standart kaynakların kullanımı, elektronik bilişim ağları, kamera sistemleri, öğretmen, öğrenci, veli katılımlı performans değerlendirmeleri ile öğretmenlerin sürekli denetim altına alınmasına yol açmaktadır. Öte yandan yeni kamu yönetimi anlayışında velinin müşteri konumuna gelmesiyle birlikte yönetim modelinin hesapverebilirlik ilkesi gereği dolaylı bir şekilde denetim süreci oluşturmanın önü açılmıştır.

Katılımcılara “Kendi meslek yaşantınızdan hareketle denetim nasıl değişti, siz hangisini daha yararlı buluyorsunuz? Denetimlerde öğretmenlerin belirli performans ölçütlerine göre değerlendirilmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcı cevaplarında öne çıkan alt temalar Tablo 4.4.’de yer almaktadır.

Tablo 4.4.

## Öğretmenlerin Denetim Sürecinde Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Temalar ve Alt Temalar

| Temalar                                      | Alt Temalar                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Öğretmenlerin denetiminde yaşanan dönüşümler | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Belli prosedür ve kurallara uyan denetim</li> <li>• Müfettiş denetimlerinin yetersizliği</li> <li>• Uzman kişilerce denetimin gerçekleştirilmesi</li> <li>• Dijital denetim</li> </ul>    |
| Performans değerlendirme sürecinin işlevi    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Şeffaflık ve hesapverebilirlik</li> <li>• Standardın olmaması</li> <li>• Kayırmacılık</li> <li>• Uzmanlaşmanın olmaması</li> <li>• Eşitsizlikler</li> <li>• Mesleki gelişimler</li> </ul> |

#### 4.4.1. Öğretmenlerin Denetiminde Yaşanan Dönüşümler: “Denetimi yapan kişinin yol gösterici olması gerekir.”

İkinci Dünya Savaşından sonra etkili olmaya başlayan Fordist üretim şekli ve Taylorist yönetim tarzı tüm dünyada standardizasyonun önem kazanmasını sağlamıştır. Bu anlayış birçok alanda olduğu gibi öğretmenlerin denetim sisteminde de belli standartları getirmiştir. Bürokratik bir anlayışla gerçekleştirilen denetimler öğretmenlerden belli kuralların ve prosedürlerin yerine getirilmesi gerektiğini öngörmektedir. 1990’lı yıllarda göreve başlayan katılımcılar bu şekilde gerçekleştirilen denetimlerin günümüze kıyasla daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

*Denetimler öngörülen yönetmeliklere tüzüklere göre yapılıyordu. Denetleyiciler aynı zamanda kanun uygulayıcılar olduğu için çünkü müfettişler aynı zamanda Milli Eğitimdeki disiplin soruşturmalarına baktığı için bu anlamda işlerini layıkıyla yapmaya çalışıyorlardı. Ufak tefek hülleler dışında, o da her dönemde oluyor, adam kayırmacılık pürüzler dışında sıkıntı yoktu. (EÖ11)*

*Mesela eskiden okullara müfettişler bir rehberliğe girerlerdi birde teftişe girerlerdi. Bence o günleri arıyoruz. Yani biz ne kadar korkarmışız o günlerden faydalanmamız gerekiyormuş. (EÖ13)*

*Eskiden şu vardı denetim süreçlerine eskiden rehberlik amaçlı, denetim amaçlı müfettişlik kurumu vardı. .... okullara gittiklerinde öğretmenlere temas, öğretmenin takıldığı sorular varsa eğer öğretmene soruyorsa tabi bir biçimde rehberlik ediyorlardı, önerilerde bulunuyorlardı, yol gösteriyorlardı. .... maalesef denetimsel anlamdaki rehberlik kalmadı denetim nasıl diyelim biraz okul yöneticilerine kaldı onun da nasıl yapılacağına dair çok objektif ölçekleri içeren denetleme materyali olmayınca da yöneticilerde performans*

*değerlendirmesinde olduğu gibi çok sübjektif bir değerlendirme şeklinde yürütülüyor... Yani geçmişteki sistem çok sağlıklı değildi ama bugüne göre daha iyiydi öyle söyleyebilirim.*

Katılımcı ifadelerinde geçmişteki denetimlerin çok verimli olmasa da günümüzle kıyaslandığında daha sağlıklı olduğu görüşü hâkimdir. O dönemdeki denetimler belli bir kural ve prosedür dahilinde gerçekleştirilmektedir. Katılımcılar arasında 2000'li yıllardan sonra göreve başlayanlar, müfettişlerin okula gelerek sınırlı zamanda gerçekleştirdiği denetimlerin faydalı olmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcıların geçmiş yaşantıları doğrultusunda denetime gelen müfettişlerin denetim esnasında baskıcı ve zorlayıcı bir tutum takındığı, kusur aramaya yönelik bir denetim anlayışına sahip oluşları katılımcı görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

*Bir yıl boyu yaptığım bütün çalışmaları müfettiş gelip bir saate iki saate sığdırıp sana not verirdi. Şöyle düşünün o öğretmen 180 iş gününü 179 iş günü harika işler çıkarıyor olabilir o bir gün her türlü sebepten dolayı mutsuz olabilir, bir hayal kırıklığı olabilir, bir olumsuzluk yaşamış olabilir, herhangi sorunu olabilir, o gün de müfettişin teftiş gününe denk gelmiş olabilir. Öğretmenin o günkü performansı, bir yıllık notunu veriyor. Ben bunu o zaman dahi çok yanlış buluyordum, doğru bir şey değildi. (EÖ1)*

*Tek denetmenli ve tek seferlik müfettiş teftişleri vardı meslek yaşantımın başlarında. Özellikle kusur bulmak için gelmiş gibi bir tavır sergilerlerdi. Günümüzde bu kurum yöneticilerine bırakıldı. Daha doğru bir yaklaşım. Uzun vadede sizi onlar daha iyi tanıyıp değerlendirebilir. Ancak bu konuda da bazen taraflı yaklaşımlar sergileyebiliyor yöneticiler. (KÖ3)*

*Bizim zamanımızda ilk göreve başladığımızda bir derslik denetimler oluyordu. Müfettiş bir ders geliyordu çocuklara bakıp defterleri kontrol ediyordu birkaç soru sorduktan sonra denetim sonunda puan verip gidiyordu. Ama bence çok eksik ve yanıltıcı. Bir derste öğretmenin bir yıl boyunca yaptığını denetlemek imkânsızdı. Bana göre öğretmenleri süreç boyunca izleyip denetim yapmaları daha mantıklıydı. (EÖ10)*

Öğretmenler kısa zamanlı ve kusur aramaya yönelik denetimlerin kendileri için faydalı olmayacağını belirtmişlerdir. İş başında yapılacak olan denetimlerin daha işe vuruk, kendilerine rehberlik edecek şekilde olmasını istemektedirler. Denetim için gelecek müfettişin ya da okul yöneticisinin denetimine geldiği öğretmenin branşıyla ilgili uzmanlığa sahip olmasının daha faydalı olacağını düşünmektedirler.

*Denetim yapan kişinin rehberliği çok iyi yapması lazım. Sen dersi niye sadece kuru kuru anlatıyorsun değil, konuları atıyorum robotikle bağla mesela STEM ile ilişkilendir demeli. Denetimi yapan kişilerin de çok kaliteli olması yol gösterici olması lazım. İşte gelen kişi*

*defteri imzalamış mı şekilsel şekilde değil. Bu işi yapan kişinin çok uzman olması lazım. (EÖ5)*

*Mesleki açıdan beni geliştirebilecek şeyler, eksiğimiz varsa bunu nasıl tamamlayacağımıza yönelik kendi branşımdan bir başka müfettişin gelmesini isterdim. Alnında yetkin biri olsun isterdim. Bence bu müdür değil, çünkü müdür de kime göre yapacak? (KÖ9)*

*.... 3-4 sene önce Fen Lisesinde çalışırken geldi dosyalarımı bakıyor. Her şeyi ona anlatmama rağmen anlamayıp kendince bir şeyler uydurmaya çalışıyordu. Denetleme değil bizi denetleyecek adamın da denetleyebilmesi için birazcık vasfı olması lazım. (EÖ16)*

Öte yandan son yıllarda hızla artan teknolojik gelişmeler eğitimle bütünleştirilmeye başlanmıştır. Teknolojinin eğitime eklenmesiyle birlikte farklı denetim sistemleri de ortaya çıkmaya başlamıştır. Teknoloji aracılığıyla gerçekleşen dijital denetim katılımcılar tarafında şu ifadelerle dile getirilmiştir:

*Mesela akıllı tablet geldi, öğretmenlere verildi bunların her biri çok güzel uygulama. Altını çizip baktığınızda aslında bu otomasyon sistemiyle öğretmenin uzaktan ne yapıp ettiğinin denetlenmesi, öğretmenin performansının ölçülebilir hale gelmesine yol açtı. (KÖ19)*

*Eskiden sadece defterlerimizi doldururduk, kendi raporlarımızı yazar, günlük planlarımızı yapar bir de müfettiş tarafından kontrol edilirdik, tamamdı. Ama şimdi öğretmenlerin özellikle Twitter hesaplarının açılması ve Milli Eğitim tarafından teşvik edilmesi, yapılan etkinliklerin farklı şekillerde ilgili yerlere bildirilmesi, bununla ilgili form doldurulmasının istenmesi öğretmenin gün içinde neler yaptığını denetlenebilirliğini gösteriyor. Bu kadar veri eğitim öğretim kalitesini arttırmak için kullanılıyorsa problem yok ama denetlemenin ben bazen sınırının kaçtığını görüyorum. Mesela kendi adımıza idareci olarak söylersek DYS sistemi üzerinden resmi yazılarımızı gönderiyoruz. DYS sisteminin ne zaman açıldığı ne zaman kapandığı nerelerde giriş çıkış yapıldığı imzalandığı IP adresinden tespit edilebiliyor. Bu kadar büyük denetlemeler varken öğretmenin idarecinin kendini rahat hissetmesi mi yoksa tam tersi tedirgin olması gerekir tam olarak emin değilim. (EY2)*

#### **4.4.2. Performans Değerlendirme Sürecinin İşlevi “Okul müdürümüz performans notu verince okulda kaos ortamı oluştu.”**

Yeni kamu yönetimi anlayışının hesap verebilirlik ilkesi gereği sonuç odaklı bir yaklaşım söz konusu olmaktadır. Bu nedenle eğitimde merkezi sınav sonuçları, gerçekleştirilen proje sayısı gibi sonuç odaklı yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Bu yaklaşım gereği öğretmenler arasındaki rekabet artış göstermekte ve diğer öğretmenlerden ayrışabilmek adına kitlesel

gelişimden ziyade bireysel gelişim önem kazanmaya başlamıştır. Katılımcı ifadelerinden şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkeleri gereği bu süreci kabul ettikleri ve rıza gösterdikleri söylenebilir.

*Sen, çok faydalı gibi görünüyorsun ama bütün bileşenlerin gözüyle baktığımız zaman olaya sen aslında vasat bir insansın belki. Bi de şey olur paydaşların kendini değerli hissetmesini sağlar. Derki bende öğretmen hakkında fikir beyan ediyorum demek ki beni de önemsiyor sistem. Bunu özel okullar yapınca kimse bir şey demiyor da devlet mahkum mu bakmaya? Herkesin haddini bilip yapması gereken işleri bilip kimi nasıl davranacağını bilip neyi yerine getirmesi gerektiğini, derse zamanında girip girmemesini hangi müdür takip edebilir, ama her öğrenci bilir. Bu şey de değil öğrenciye sorup hoca nasıldı demek değil, önüne standart ölçütler koyup kontrol listesiyle bunu yanıtlaması istenecekti. (EÖ4)*

*Performans sistemini destekliyorum ama öğretmenin işini elinden almak tarzında bir performans değil. Öğretmeni daha fazla çalışmaya yönlendirecek bir performans. Ayrıca benim performansımı öğrenciye veliye soramazsın. Öyle bir performans ölçekleri getirirsin ki ve atadığın insanlara o kadar çok güvenirsin ki; öğretmeni idareciye, idareciyi öğretmene, öğretmeni öğretmene sorabilirsin bunları yapabilirsin. Performans sistemi getirilmeli ama öğrenci ve veli bunun içine dâhil edilmemeli, aynı zamanda öğretmenin iş garantisine dokunulmamalı. (EY1)*

Performans sisteminin gerekliliğini savunan birçok katılımcı bulunmasına karşın performans değerlendirmesine karşı olanların en büyük çekincelerinin objektif bir kriterin (standardizasyon) olmadığı ve değerlendirme sürecinde kayırmacı (nepotizm) yaklaşımların, yakın ilişkilerin etkili olabileceğidir.

*Burada objektif kriterlerin olması gerektiğine inanıyorum. Yani bir puanın karşılığının ne olduğu açık yazılmalı. Eğer inisiyatife bırakılan değerlendirmelerde yine büyük sıkıntılar çıkacağına inanıyorum. Çünkü adamcılık yapılmıyor olsa dahi, oldu diye lafların çıkacağına inanıyorum. (EÖ1)*

*Ben bunu sağlıklı bulmuyorum. Onun yansıması kişiye göre olurdu. Benim sevdiğim benim istediğimi yaptı iyi, benim istemediğimi yaptı kötü, o zaman kalsın. Bu nesnel değil öznel bir yaklaşım bence. Performans değerlendirmesini çok istemiyorum ben, kime göre performans, kime göre iyi bir standart belirlenerek. (KÖ9)*

*Performans değerlendirmeyi sağlıklı bulmuyorum. Okulda bizi neye göre sınıflandırıp neye göre iyi öğretmen kötü öğretmen diyorlar onu da bilmiyorum. Okulda iyi sınıflara iyi öğretmenleri verdik lafını duyunca çok bozulmuştum, kim benden iyi neye göre iyi diye*

*söylenmişim. Değerlendirme sisteminin çok adil olduğuna inanmıyorum. Özellikle çalıştığım okulda ahbap-çavuş ilişkisi görüyorum. (KÖ17)*

*Teorik olarak baktığınız zaman katılımcılık anlamında güzel ancak performans ölçütlerinin neler olduğu anlamında çok donanımlı olmadığımız için meselelere daha subjektif yaklaştığımız için objektif yaklaşmadığımız için dolayısıyla veli seni değerlendirirken hani çok fazla eğitim süreçlerinin nasıl işlediği ile ilgili ya da davranışsal olarak neyi geliştirdiği ile ilgili olguları görmeyen bir noktada. (EY4)*

Katılımcılar belli bir ölçüt olsa dahi değerlendirme işlemini yapacak kişilerin belli bir uzmanlığa sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticileri, zümre arkadaşları, veli ve öğrenci gibi paydaşların değerlendirme için yeterli donanıma sahip olmadığını düşünmektedir.

*Okul müdürleri-müfettişler ortak yapılırsa belli oranlarda, hem okul müdürleri hem müfettişlerin değerlendirmelerinin dikkate alınacağı bir denetim sistemi sağlıklı olabilir ama bugün özellikle okul müdürleri liyakat esaslı seçilmediği için bunların eline bu şekilde bir hak verildiğinde kötü kullanma durumu ortaya çıkabilir. Öğretmenle arası iyi değilse ya da farklı sebepten bir öğretmeni sevmiyorsa beğenmiyorsa bunu bir sopa olarak kullanabilir. (EÖ2)*

*Bu değerlendirmenin nasıl ve kimler tarafından yapıldığı önemli. Öğretmenin eseri öğrencileridir. Öğretmen, öğrencisinin hayatına dokunabildiği kadar başarılıdır. Bunu değerlendirebilmek de çok zor bence. Yani ürettiğiniz ürün kadar performans değerlendirilemez öğretmenlikte. (KÖ3)*

*Birincisi denetimi yapacak kişinin yetkin olması lazım. İkincisi bu denetim sonucu demokrasinin kılıcı gibi öğretmenlere bir yaptırım aracı olarak kullanılmayacağının bu kişilere anlatılması lazım. (EÖ6)*

*Böyle bir sistemin faydası olamaz. Sizi değerlendirecek eğitimli veliler, eğitimli eğitimciler, yöneticiler, gerçekten yönetimi bilen insanlar lazım. Doğru değerlendirilebilmeniz için. Ben diyorum ki biz yine bakanlıklarla müfettişlerle denetlenelim, ama müfettişler harika yetişmiş insanlar olsun alanda. Üniversitelerin eğitim bilimleri hocaları olsun, benim performansımı o ölçsün. Bu işi bilenler bu işin kitabını yazan insanlar olsun. (KÖ23)*

Okullarda sonuç odaklı bir değerlendirme sistemi olduğunda “girişimci” öğretmenler kendini gösterme konusunda diğerlerine göre daha avantajlı olacaktır. “Girişimci” özellik sergilemeyen öğretmenler ise kendilerini baskı altında hissedecekler ve bu durum okulda

çatışmalara zemin hazırlayacaktır. Bu durum öğretmenler arasında eşitsizlik oluşmasına zemin hazırlayacaktır.

*Yok, o sistem okulda huzursuzluğa neden oluyor. Yani öğretmenlerin arasında sürtüşmelere ki yaşadık bunu zaten kısa zamanda olmasına rağmen yaşandı, yani. Okul müdürü birine doksan beş vermiş öbürüne doksan üç vermiş o benden fazla mı çalıştı gibi muhabbetler öğretmen arasında ki muhabbetler maalesef eğitim dışında her şey konuşulmaya başlıyor öğretmenler odasında. (EÖ13)*

*Beni veli ve öğrenci puanlamadı, ama müdürüm puanladı. Okulda kaos ortamı olunca müdür bir sonraki değerlendirmede herkes kendini değerlendirecek dedi. Böyle olunca da iş kişinin vicdanına kaldı. Tabi ne kadar kaile alındı ya da alınmadı bilmiyorum. Performans değerlendirmeyi sağlıklı bulmuyorum. Okulda bizi neye göre sınıflandırıp neye göre iyi öğretmen kötü öğretmen diyorlar onu da bilmiyorum. (KÖ17)*

Katılımcılar belirlenen standartlara uygun davranmayan kişiler için ceza sisteminden ziyade mesleki gelişime önem verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

*Her şeyi ödül ve ceza ile ele almak doğru olmayabilir. Başarısız öğretmen için sen süreci öyle bir yapılandıracaksın ki öğretmeni baştan aşağıya check ederek bir değerlendirme anlayışı sunacaksın ki öğretmenden hesap sorabilesin. .... Hizmet içi eğitime alırsın ama gerçek manada. Hizmet içi eğitim diye yapılan şeyler senelerden beri dostlar alış verişte görsün diye yapılan şeyler. Bizim şuanda seminerlerimiz çok mu kaliteli geçiyor, değil tabi. Bana göre her öğretmen için seminer dönemi mesleki gelişime yönelik olarak kurgulanmalı. (EÖ5)*

*Başarılı olamayan öğretmenler için hizmet içi eğitim diyeceğim ama ne kadar başarılı olur bilemiyorum. Biz okulca bir eğitime başlamıştık ÖRAV'ın. Gelmişlerdi okula eğitim vermek için. Bize eğitim süreçlerini nasıl çeşitlendirebileceğimizi, öğrenciyi nasıl eğitim sürecine katacağımıza yönelik eğitimler vermişlerdi. Biz yeni mezun olduğumuz için bunların birçoğunu biliyorduk. Ama 15-20 yıllık öğretmen için bu eğitim onlar için çok yararlı olmuştur. Bu eğitimden sonra sadece masasından ders anlatan öğretmen iken öğrencilerini sürece daha aktif olarak katmışlardı bundan sonra. Demek ki işe yarıyormuş. (KÖ22)*

Yapılan görüşmelerde birkaç katılımcı bu konuda daha katı tepki göstererek, başarılı olarak görülmeyen öğretmenlerin ya geri hizmete çekilmesi gerektiğini ya da ekonomik yaptırım uygulanması gerektiğini bildirmiştir.

*Mesela iki öğretmeni karşılaştıralım. Biri sadece dersine giriyor, dersine girdiğinde de telefonla mı uğraşıyor yoksa oturuyor mu çocuklara test mi dağıtıyor belli değil. Diğeri de öyle işler yapıyor ki çocukları olimpiyat sınavlarına hazırlıyor, çocukların evini ziyarete gidiyor, sınıfta terlemeden dışarı çıkıyor. Bir yazılı yapıyoruz biri 55 iken diğeri 25 puan. O zaman diyeceksin düşük performanslı öğretmene böyle olmaz, diğeri hocam 30 saat girecek sen 15 saat maaş karşılığı, bu da nereden baksan aylık 1500 lira fark eder. Ceza dediğin maddi olur başka türlü olamaz. (EY1)*

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında birkaç kişi haricinde performans sisteminin okullarda uygulanmasının öğretmenliğin doğasına uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu tip uygulamaların okullardaki iklime olumsuz katkı sunacağı ifade edilmiştir. Öğretmenin performansını ölçen en önemli kriterin öğrencilerin girmiş oldukları merkezi sınavlar olduğu düşünüldüğünde bu tip değerlendirmelerin adil bir zemine oturmayacağı ortadadır.

## **5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacının değerlendirmeleri ve alanyazındaki çalışmalarla ilişkilendirilmesi yapılacaktır. Sonrasında bulgular ve tartışmalara bağlı olarak araştırmanın alt problemlerine yönelik ulaşılan sonuçlara ve bu konuda çözüm getirebilecek önerilere yer verilmiştir.

### **5.1. Tartışma ve Sonuç**

#### **5.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsünde Yaşanan Dönüşüme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırma kapsamında öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde yaşanan dönüşümler alt problemi konusunda elde edilen bulgulardan “mesleğe başlama serüvenleri, mesleği sürdürme istekleri ve toplumun öğretmenlik mesleğine” bakışı olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların öğretmenliğe başlamasında başka bölümü kazanamamış olmak, iş güvencesinin ve garantisinin olması, ekonomik kaygılar, rol model alma, öğretmen lisesinde okuyor olma, sınav puanının öğretmenliğe yetiyor olması gibi durumların etkili olduğu belirlenmiştir. Genel olarak bakıldığında katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçmesinde ekonomik kaygıları öncelediği görülmektedir. Benzer şekilde Behymer ve Cockriel (1988) ve Kniveton (2004), lise öğrencilerine yönelik olarak yapmış oldukları çalışmalarında ekonomik etkenlerin kariyer planlamasında öncelikle olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Neoliberal politikaların en fazla çalışan emeğinin değerinin azalmasına yol açtığı açıktır. Bu olumsuz yansımalar hem çalışanların kazançlarında gerilemeler hem de çalışanların “müşteri memnuniyeti” adına baskı altına alınmasıyla sonuçlanmıştır. Bu durum emekçi aleyhine katı ücret politikalarının oluşmasına sebep olmuş ve yaşanan krizlerde çalışanların kolaylıkla işlerini kaybetmesine yol açmıştır (Ataman, 1998). Yaşanan gelişmeler bireyleri, garanti bir gelir ve iş güvencesi nedeniyle devlet memurluğuna yöneltmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların vermiş olduğu cevaplara bakıldığında iş güvencesinin olması ve garanti meslek olarak görülmesi öğretmenliği seçmelerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır. Buyruk (2013) ise Türkiye’de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin çözümlemesinde öğretmenliğin tercih edilme nedenlerini garanti iş bulma ve kısa yoldan hayata atılma şeklinde ifade etmiştir. Bu bakımdan neoliberal politikaların istihdam güvencesini azaltan düzenlemelerin çalışanlar ve bir bütün olarak toplumca istenmediği, bireylerin bu durumun aksine gelir ve istihdam güvencesi olan işlerde yaşamlarını sürdürmek istedikleri söylenebilir. Kamu istihdamının bu yönüyle toplumda belirli bir kesimin bu gereksinimi karşılamasının yanında, özel sektörde çalışanlar açısından da bir örnek ve duyarlılık gelişmesine öncülük ettiği söylenebilir.

Günümüzde özellikle merkezi sınavlar bireylerin kariyer planlamalarında yadsınamayacak bir gerçektir. Öğrencilerin ilgi, beceri ya da yeteneklerinden ziyade standart sınavlardan almış olduğu puanlar kariyerlerini yönlendiren en önemli etkidir. Elde edilen bulgulara birçok katılımcı, sınav puanının daha iyi meslek olarak adlandırdığı tıp, mühendislik ya da hukuk gibi bölümlere yetmediği için öğretmenlik mesleğini seçtiklerini belirtmişlerdir. Bir başka ifadeyle katılımcılar zorunluluktan dolayı öğretmenlik mesleğini seçmişlerdir. Bu durum aynı zamanda öğretmenliğin toplumsal saygınlığının düşük olmasının da bir göstergesidir. Neoliberal dönemde öğretmenlerin hem çalışma koşulları, hem de gelir düzeyleri bakımından gerilemeleri bu durumun en önemli nedenidir. Alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada elde edilen sonuçlar bireylerin öğretmenlik mesleğini seçmede girmiş oldukları sınavlarda almış oldukları puanların önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Çermik, Doğan ve Şahin, 2010; Ekinci, 2017; Sarıkaya ve Khorshid, 2009; Taş, 2012; Tataroğlu, Özgen ve Alkan, 2011).

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini seçmesinde etkili olan bir diğer unsur ise toplumsal çevrelerindeki bireyleri rol model almasıdır. Öğretmenlik mesleğini seçenlerin alt sosyo-ekonomik kökenden gelmesi ve eğitimi sınıf atlamak için önemli bir araç olarak görmeleri bu model almayı kaçınılmaz kılmaktadır. Alanyazında yer alan benzer sonuçlar incelendiğinde öğretmenlik mesleğini seçenlerin genelde kendi öğretmenlerinden etkilenip öğretmenlik mesleğine yöneldiklerini göstermektedir (Korkut-Owen, Kepir, Özdemir ve Ulaş, 2012; Yerdelen, Kahraman ve Taş, 2016).

Öğretmenliğin toplumsal statüsünde yaşanan dönüşümler alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun mesleğe devam etmek istemedikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin tamamı ise öğretmenliğe/okul yöneticiliğine devam etmek isterim şeklinde cevap vermişlerdir. Bu durum eğitimin temel üreticisi olan öğretmenlerin çalışma koşullarının olumsuzluğu, okul yönetimlerinde olmayan çalışma olanakları, yetki vb. eksiklerden kaynaklanıyor olabilir. Eğitimin temel üreticilerinin yaptıkları işten memnun olmaması toplumsal eğitim hizmetinin niteliği açısından büyük bir sorunun göstergesidir. Öğretmenleri mutsuz olan bir toplumun eğitimin sisteminin donanımlı bireyler yetiştirmesini beklemek hayalcilik olur. Katılımcıların öğretmenlik mesleğini istememe nedeni olarak “liyakatli yöneticilerin olmayışı, hükümet politikalarını desteklememe, kendini kısıtlanmış hissetme, ilerleme ve yükselmenin olmayışı, öğretmen istihdamında farklı politik yaklaşımlar, idealist öğretmen algısı, iş güvencesi ve esnek mesainin olmaması” dikkati çekmektedir. Eğitim-Sen’in (2020) 24 Kasım Öğretmenler gününe yönelik olarak yapmış olduğu öğretmenin ekonomik ve mesleki sorunlarına bakış anketine katılan 4.565 öğretmenin yaklaşık yüzde 70’i ekonomik olarak daha iyi bir iş bulduğunda öğretmenlik mesleğini bırakacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Eğitim-İş’in (İzgazete, 2020) yapmış olduğu ankette “daha iyi bir iş bulduğumda öğretmenliği

bırakırım” diyenlerin oranı yüzde 43 olmuştur. Öğretmenlerin mesleki koşullarından şikâyetlerinin giderek arttığını gösteren bu ve diğer araştırmalar, eğitim sisteminin geleceği açısından umut verici değildir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer sonuç katılımcıların hepsinin öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde bir gerileme yaşandığını düşünmesidir. Bu kapsamda toplumun öğretmenliğe bakışında yaşanan dönüşümlerin “düşük maaş, eğitimin piyasalaşması, piyasalaşan eğitime öğretmenlerin ayak uydurması, küreselleşme ve teknolojik gelişmeler, bilgiye kolay ulaşma, bürokratların söylemleri, yönetim alanındaki dönüşümler ve öğretmen yetiştirme sürecindeki dönüşümlerden” kaynaklandığı vurgulanmıştır.

Katılımcılar bu dönüşümde en büyük etken olarak “düşük maaş” göstermiştir. Alanyazında öğretmenlerin toplumsal statüsünün gerilemesinin ekonomik nedenlere bağlandığı araştırmalar (Aydın, Demir ve Erdemli, 2015; Demir ve Arı, 2013; Ünsal, 2018) bulunmaktadır. Öğretmenlerin düşük maaş alması onların gelir elde etmek adına özel ders verme veya gayrimenkul, oto alım satım, gibi ticari işlerle ilgilenmelerine yol açmıştır. Yaşanan bu gelişmeler öğretmenlerin toplum nezdinde etrafını aydınlatan bir birey olmaktan ziyade bir “tüccarmış” gibi algılanmasına yol açmış ve toplumsal statüsünün zamanla gerilemesinin önünü açmıştır.

Teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin etkisiyle bilgiye ulaşma çok daha kolay bir hal almıştır. Önceleri bilgiye ulaşmanın en önemli aracı öğretmen iken günümüzde özellikle internet tabanlı bilgiye ulaşma kanalları çoğalmıştır. Yeni eğitim programları ile öğrencinin merkeze alınması adına öğretmenin konumunu olumsuz etkilemiş ve toplumsal saygınlığının gerilemesinde bir başka etken olmuştur. Öğretmenlerin toplumsal saygınlığını olumsuz etkileyen bir diğer etken siyasilerin ve bürokratların öğretmen aleyhine söylemlerinin medya gündeme gelmesidir. Birçok katılımcı medyada öğretmenler aleyhine yapılan açıklamalar veya bir öğretmenin yaptığı bir davranışın tüm öğretmenler mal edilecek şekilde genellenmesinin olumsuz bir algı oluşturduğunu dile getirmişlerdir.

Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer nokta öğretmen yetiştirme sürecindeki dönüşümdür. Öğretmen yetiştirme sisteminin dönüşümü ile birlikte eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilemediği inancının giderek yaygınlaştığı dile getirilmiştir. 1997 yılında gerçekleştirilen değişikliklerle birlikte eğitim fakültelerinin görevi bir nevi meslek elemanı yetiştirmeye dönmüştür (Ünal, 2005). Yaşanan dönüşüm neticesinde Okçabol (2018) eğitim fakültesinden mezun olan bir öğrencinin dünya görüşünde, bilimsel düşüncesinde, eğitimin özünü kavrayışında herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmektedir. Önceleri köye atanan bir öğretmenin köy ile ilgili tüm işleri hâkim olması ve köylüye bu konuda yardımcı

olması söz konusuysen günümüzde sadece ders anlatan ve sınava hazırlayan bir “teknisyen” olarak anılması imajını büyük oranda zedelemiştir.

### 5.1.2. Öğretmenlerden Beklentilerde Yaşanan Dönüşüme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerden beklenen davranışlarda yaşanan dönüşümler yönetici beklentilerinde yaşanan dönüşümler, öğretmenlerin birbiriyle ilişkilerinde yaşanan dönüşümler, veli-öğrenci beklentisinde yaşanan dönüşümler ve devletin beklentisinde yaşanan dönüşümler olmak üzere 4 alt tema altında incelenmiştir. Genel olarak katılımcı ifadeleri 1980’li yıllardan itibaren Türkiye’de etkin olmaya başlayan neoliberal dönemde öğretmenlerden beklentilerde dönüşüm yaşandığını göstermektedir.

Araştırmada okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak öğretmenlerden “veliyle ilişkilerde problem getirmeme, okul adına proje üretme, okula maddi kaynak sağlama ve sınav başarısını yüksek tutma” beklentisi içinde oldukları vurgulanmıştır. Katılımcılara geçmişten günümüze öğretmenlerin birbiriyle ilişkilerinde ne gibi dönüşümler yaşandığı sorulduğunda ağırlıklı olarak “işbirliği ve rekabet” öne çıkarken, teknolojik gelişmelere dayalı bir paylaşım olduğu da dile getirilmiştir. Devletin öğretmenlerden beklentilerinde yaşanan dönüşümler ise “siyasi politik süreçlerin yeniden üretimini sağlama, verili eğitim programını uygulama, eleştirmeyen ve piyasa odaklı insan modeli yetiştirme” olduğu vurgulanmıştır. Son olarak veli beklentilerinde yaşanan dönüşümlerin de sınav odaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerden, velilerle sorun yaşamamalarını beklemesi, müşteri memnuniyetinin eğitim etkinliklerinde odağa alındığını gösterir. Okullarda öğretmenlerden beklenen bu dönüşüm bir ticarethane gibi “müşteri daima haklıdır” sloganının vücut bulmuş halidir denilebilir. Birçok eğitim kurumunun yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde işletme anlayışıyla yönetilmeye çalışılması bu beklentiye kaçınılmaz kılmaktadır. Bu durum eğitim alanında daha katılımcı, etkili, verimli, hesap verebilir ve şeffaflık ilkeleri doğrultusunda bir yönetim ve planlama anlayışının hedeflendiğini göstermektedir (Töremen ve Kılıç, 2015). Eğitimde özerkleşme ve yerelleşme politikalarına yönelik adımların atılmasıyla daha demokratik bir okul ortamının oluşacağı varsayılmaktadır (Lunenberg ve Ornstein, 2013). Buna karşın alanyazındaki birçok araştırmada öğretmenlerin kararlara katılım sürecinde kendilerine orta düzeyde danışıldığı görülmektedir (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Ural ve Aksay, 2008). Yönetişim tüm eğitim bileşenlerinin katılımını vaat ederken, uygulamada eğitimin en önemli bileşeni öğretmenlerin sürece dâhil edilmemesi öğretmen emeğinin zamanla değersizleşmesine yol açabilecektir. Proleterleşen ve emeği değersizleşen öğretmene diğer eğitim bileşenlerinin hesap sorması da kaçınılmazdır.

Sosyal devlet anlayışına alternatif olarak çıkmış olan yeni kamu yönetimi anlayışıyla birlikte sonuç odaklı performans göstergeleri ve rekabet oldukça önem kazanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde işbirliğinden ziyade rekabetin yoğun olduğunu dile getirmişlerdir. Ball'un da (2017) belirttiği gibi neoliberal dönemde büyük veriler, ulusal test sonuçları, performans istatistikleri medyada yaygın bir şekilde yer almakta, eğitimin tüm kademelerindeki yöneticilerin çalışmalarını "başarılı" göstermelerinin bir yolu olarak bu verileri kullanmaktadırlar. Benzer şekilde kamu okullarının performans çıktısı olarak görülen öğrencilerin akademik, kültürel ve sosyal başarısı, okul adına üretilen proje sayıları, öğrencilerin sınav başarısı gibi ölçütler okulların birbiriyle yarışmalarında ve rekabet etmesinde önemli parametreler olmuştur. Diğer yandan öğretmenlerin ilk defa görev atanma süreçlerinde Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile başlayan rekabet anlayışı meslek hayatlarında da yoğun bir şekilde sürdüğü anlaşılmaktadır.

Araştırmada katılımcıların dile getirdiği bir diğer neoliberal boyut, öğrencilerden ve velilerden çeşitli adlarla okul harcamalarına katkıda bulunmalarını talep etmedir. Okullarda bu tür maddi talepler büyük oranda sınıflarda öğretmenlerce gerçekleştirilmektedir. Neoliberal politikalar kapsamında kamu hizmetinin yerelleşmesine yönelik düzenlemeler büyük ölçüde okulların finansman kaynaklarını yerel düzeye indirilmesiyle sınırlıdır. Kamu okullarında yerelleşme politikaları kapsamında okul aile birlikleri bağış adı altında veliden birçok kalemden (Eğitim-Sen, 2005) para toplanmasını yasal hale getirmiştir. Okulların yerel kaynaklarla finanse edilmesi neoliberal dönüşümün en önemli boyutlarından biridir. Okula gelir sağlamak üzere okul aile birlikleri, yöneticiler ve öğretmenler velilerle ve okul çevresi ile karşı karşıya gelebilmektedir. Bu da öğretmenlerin toplumsal statüsünün gerilemesindeki en önemli faktörlerden biridir.

Kapitalist sistemin yaşadığı krizler neticesinde emek ve üretim süreçlerinde yaşanan dönüşümler sermayenin ihtiyaç duyduğu insan modelinde farklılaşmalara yol açmıştır. Birçok ülkede sermayenin ihtiyaç duyduğu insan modelini yetiştirmek adına eğitimde reformlar gerçekleştirilmektedir. İngiltere'de Yeşil Belge ve ABD'de Ryerson Planı öğretmen niteliğinin sermaye ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmasına yöneliktir (Apple, 2012). Eğitim programları bu ihtiyacı karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Yeni kamu anlayışının performans ve sonuç odaklı anlayışı, eğitim programının içeriğinden ziyade öğretim tekniklerine ve çıktıların ölçülmesine odaklanılmasına yol açmıştır. Bu nedenle öğretmenden temel beklenti öğrencilerin sınavdan en yüksek puanı almaları ile sınırlı hale gelmiştir. Araştırmada da öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin, velilerin ve devletin öğretmenden beklentisinin sınav odaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri sınava hazırlayan bir teknikere indirgemek,

geçmişte sahip olduğu toplumsal öncü ve aydın olma misyonunun dönüşümünün açık göstergesidir.

### **5.1.3. Öğretmenlerin Özlük Haklarında (mesleki, mali, sosyal) Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada öğretmenlerin özlük haklarında yaşanan dönüşümler “mesleki, mali ve sosyal haklar” olmak üzere üç tema altında incelenmiştir. Katılımcılar izin, sendikal faaliyetler, ücretlendirmede sosyal devlet anlayışının gereği olan iyileştirmelerin yapılmasını beklemektedirler. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 657 sayılı DMK’nin öğretmenlere birçok mesleki hak sunmasına karşın izin hakkı ve sendikaya üye olma dışındaki hakların varlığından çok fazla haberdar olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin birçok haklarından haberdar olmadıkları gibi yine birçok hakları konusunda yüzeysel veya kulaktan dolma sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Yıldız’ın (2018) çalışmasında öğretmenlerin mesleki haklarını kullanma noktasında çok fazla bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Öğretmenler diğer memurlar gibi yıllık izin haklarına sahip olmamalarına karşın yaz tatili ve sömestr tatili haklarının olmasını genel itibariyle olumlu karşılamaktadır. Öte yandan katılımcılar mazeret izinlerinin okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmasını rahatsız edici bulmaktadır. Kadın öğretmenler doğum izinlerini yeterli görmemekle birlikte süt iznini kullanma noktasında da zaman zaman okul yönetimiyle sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin motivasyonu ile okul yönetimlerinin demokratik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu (Boydak Özcan, Türkoğlu ve Şener, 2010; Önen ve Kanayran, 2015) belirlenmiştir.

Mesleki haklarda yaşanan dönüşümlere yönelik olarak ulaşılan bir diğer sonuçta öğretmenlerin mazeret izinlerini kullanırken ek derslerinin kesilmesinden duymuş oldukları rahatsızlık olmuştur. 2007 yılında sendikaların baskısı ile öğretmenlerin ayda dört güne kadar sevk aldıklarında ek derslerinin kesilmeyeceğine yönelik değişiklik yapılmış olsa da bu durum daha sonra değişmiştir. 10 Mayıs 2008 tarih ve 26872 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Bakanlar Kurulu kararı ile MEB Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararda değişikliğe gidilerek öğretmenin maaş karşılığını tamamladıktan sonra fiili olarak derse girmediği her an ek dersinin kesileceği belirtilmiştir. Bu durum öğretmenin gelir kaybı yaşamaması için hiçbir mazeret üretmemesine, hasta olduğunda dahi okula gidip derslere girmesine yol açmaktadır.

Öğretmenlerin sendikalaşmaya yönelik görüşlerine bakıldığında sendikaların siyasi görüşlere göre şekillendiği ve öğretmenlerin bunu gözeterek sendikaya üye oldukları yönündedir. Öğretmenler sendikaların bu kadar farklılaşması yerine öğretmenlerin çıkarları için

bir arada olmaları gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Köybaşı, Uğurlu ve Arslan'ın (2016) çalışmasında da öğretmenlerin sendikaya üye olmamalarının temel nedeni olarak siyasete alet olmalarını göstermişlerdir. Sendikaların siyasete alet olmaları geçmişten günümüze dönüşüm yaşamadıklarının göstergesi olabilir. Bilimsel sendikacılıktan ziyade geleneksel sendikacılık anlayışı ülkemizde hala devam etmektedir (Eraslan, 2012). Latin Amerika'da yapılan bir araştırmada ise öğretmen sendikalarının eğitim politikası belirleme hususunda aktif bir rol aldığı görülmektedir (Gindin ve Finger, 2013). Ülkemizde her ne kadar sendikalaşma artış göstermiş olsa bile sendikalar faaliyetler nitelik sorununun olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Araştırmada öne çıkan bir diğer nokta, tüm katılımcıların mali haklarını yeterli görmemeleridir. Öğretmenlerin satın alma gücünün geçmişten günümüze önemli düzeyde gerilediği belirtilmiştir. Benzer şekilde Eğitim-Sen'in 2019 yılında yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin %97'si son bir yıl içinde satın alma gücünün düştüğünü belirtmiştir (Bildircin, 2019). Öğretmenliğin toplumsal statüsünün belirlenmesinde devletin eğitime yapmış olduğu harcamalar, öğretmen istihdamı ve öğretmen yetiştirme süreci etkin rol oynamaktadır (Güven, 2010).

Mali haklar konusunda öğretmenlerin geçmişten günümüze yaşamış oldukları en büyük problemlerden biriside ek ders ücretleri. Birçok katılımcı ek derslerin adil bir şekilde bölüştürülmediğini ve kayırmacı yaklaşımlar sergilendiğini dile getirmiştir. Kimi okul yöneticilerinin ise kendince "adalet dağıtarak" fazla gayretli olan öğretmenlere daha fazla ek ders verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum şirketlerde görülen performans odaklı ücretlendirme sisteminin kamu okullarında vücut bulmuş halidir. Öte yandan ek ders sistemi öğretmenlerin emeğinin sömürülmesine ve eşit işe eşit ücret verilmemesine sebep olmaktadır. Şöyle ki 15 saat derse giren bir öğretmen ile 30 saat derse giren öğretmenin toplamda almış olduğu ücret, ders saatindeki gibi iki katı olmamaktadır. Avrupa ülkelerinde de durum pek farklı değildir. Öğretmenlerin maaşına ek olarak çalıştıkları bölge, kazanılmış ilave vasıflar, performans durumları gözetilerek ödemeler gerçekleştirilmektedir (Eurydice, 2012).

Öğretmenlerin bazıları ek ders sistemini uygun bulurken büyük bölümü ek dersin olmaması gerektiğini herkesin eşit ücret alarak eşit sayıda derse girmesi gerektiğini belirtmiştir. Çeşitli mazeret durumlarında ya da resmi ve milli bayramların hangisinde ek ders alınıp alınmayacağına yönelik yaşanan belirsizlikler farklı medya ortamlarında "öğretmenlerin ek dersi kesilecek mi kesilmeyecek mi?" (Cnntürk, 2020; Habertürk, 2020) şeklinde haberlerle manipüle edilebilmektedir. Bu tür haberler toplum tarafından öğretmen emeğinin sadece paraya endeksli bir meta olarak algılanmasına ve öğretmenin saygınlığının azalmasına sebep olmaktadır.

Sosyal devlet anlayışının devlete yük olduğunu ileri süren neoliberal felsefe kamu hizmeti olarak sunulan birçok hizmetin özelleşmesine zemin hazırlamıştır. Kamu hizmetlerinin sunumunda kamu kaynaklarından ziyade hizmet alma yoluna gitmektedir. Öğretmenlerin sosyal hakları da bu dönüşümden dolayı gerilemiştir. Araştırmada katılımcılar sosyal haklar boyutunda özellikle öğretmenleri gibi sosyal tesislerin dönüşümüne odaklanmıştır. Önceleri öğretmenlerinin öğretmenlere özel olduğunu dile getiren katılımcılar, günümüzde bir otelden farkının olmadığını, piyasa fiyatından kalınan bir “işletme” haline dönüştüğünü belirtmişlerdir.

Öte yandan araştırma doğrultusunda öğretmenlerin hemen hemen hepsinin önemli bir sosyal hakkı olan emeklilik hakkına yönelik yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Öğretmenler bu konuya yönelik olarak “*bir iktidar gider başkası gelir, değiştirir. O yüzden emekli olacağımız zaman duruma bakarız*” anlayışına sahiptir. Karaman Kepenekçi ve Taşkın (2019) Türkiye’de hukuk okuryazarlığının çok düşük olmasından dolayı insanların haklarını çok fazla bilmediğini ifade etmektedir. Toplumun bir parçası olan öğretmenlerde de durum farklı değildir. Sonuç olarak öğretmenler sahip oldukları hakların farkında olursa hem kendi haklarını savunma hem de yeni kazanımlar elde etme noktasında sesini daha gür çıkarabilirler.

#### **5.1.4. Öğretmenlerin Denetlenme ve Değerlendirilmesi Sürecinde Yaşanan Dönüşüme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırma kapsamında da geçmişten günümüze öğretmen emeğinin denetim sürecinde farklılıklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de eğitim programları merkezi olarak hazırlandığı için öğretmenler planlama süreçlerinde yer alamamaktadır. Bu durum süreç boyunca öğretmen emeğinin müfettiş ya da okul yönetimleri tarafından denetime tabi tutulmasına sebep olmaktadır. 2000’li yıllara kadar olan süreçte her ne kadar eğitim programı merkezi olarak hazırlanmış olsa bile öğretmenler planlama süreçlerine kısmen dâhil olabiliyorlardı (Buyruk, 2013). Değişen üretim süreçlerine bağlı olarak programların standart hale gelmesi ve teknolojik imkânların gelişmesiyle birlikte artık öğretmenlerin dijital ortamda planları kopyalayarak uygulamasına sebep olmuştur. Bu planlar üzerinde gerçekleştirilen denetimlerin ise isimlerin doğru yazılması, imla ve noktalama işaretlerini incelemekten öteye gidemediği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Yeni mezun öğretmenlerin de artık planlama sürecine yönelik işe vuruk bir eğitim alamaması da öğretmenin dersini planlaması ve planlara kendinden bir şeyler katması noktasında vasıfsızlaş(tırıl)masına zemin hazırlamıştır.

Eğitim sürecinin metalaşması, girişim ve rekabet odaklı kültürün etkin olmasıyla birlikte merkezi sınavlar önemli hale gelmeye başlamıştır. Artık merkezi sınav sonuçları kurumların ya da öğretmenlerin değerlendirilmesinde başat bir ölçüt haline gelmiştir. Her ne kadar fiili olarak performans değerlendirilmesi yapılmıyor olsa da sınav sonuçları üzerinden öğretmenler

üzerinde kurulan baskı örtük bir performans ölçümü haline gelmiştir. Araştırmaya katılan bazı okul yöneticilerinin başarılı olarak isimlendirdiği öğretmenlere daha fazla ek ders veya kurs verdiğini söylemesi bu durumun sahadaki yansımasıdır. Okul yöneticilerinin bu türden uygulamaları öğretmenleri denetim altına alarak sürecin kendi ölçütlerine ve kurallarını oluşturmasını sağlamaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, öğretmenlerin geçmişteki geleneksel denetim ve yeni kamu düzeninin getirmiş olduğu performans ve sonuç odaklı denetim anlayışından ziyade öğretimsel denetimin etkin olmasını istemektedir. Öğretimsel denetim, öğrencilere fayda sağlamak ve öğretim süreçlerini zenginleştirmek adına öğretmen ve denetçinin iş birliği yapmasıdır (Aydın, 2014). Öte yandan öğretmenler performans odaklı denetim sürecinin adil ve şeffaf bir şekilde uygulanamayacağını düşünmektedir. Değerlendirme alanında uzman olmayan veli, öğrenci gibi paydaşların bu sürece katılırken farklı ölçütlerle değerlendirme yapacaklarını ifade etmişlerdir. Esasen öğretmenler performans sisteminde epistemolojik ya da ontolojik sorgulamadan ziyade metodolojik sorgulamaya odaklanmışlardır. Başka bir deyişle performans sisteminin yaşanan neoliberal sürecin bir sonucu olarak öğretmenlere dayatıldığından ziyade “nasıl daha iyi yapılabilir” kısmıyla ilgilendikleri görülmektedir.

Sonuç olarak neoliberal politikalar kamu yönetimi anlayışında işletmeci bir yönetim anlayışının benimsenmesine sebep olmuştur. Yeni kamu işletmeciliğiyle toplumsal faydadan ziyade insan kaynağının sermaye lehinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılması öncelikli hale gelmiştir. Bu anlayış kamudaki birçok alanda emek harcayan personel gibi öğretmenlerin toplumsal statüsünde, özlük haklarında, beklentilerde ve denetim mekanizmalarında dönüşümü gerektirmiştir. Eğitim alanında ve öğretmenlik özelinde reform adı altında sunulan her değişiklik zamanla öğretmenlerin mesleki kimliğinin ve imajının yok olmasına zemin hazırlamıştır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma kapsamında öğretmenlik mesleğinin neoliberal politikalar doğrultusunda yaşamış olduğu dönüşümler ele alınmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde, beklenen davranışlarında, özlük haklarında ve denetim süreçlerinde ne gibi dönüşümler yaşandığı bulguları eleştirel bakış açısıyla yorumlanmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlik mesleği anayasal bir hak olan eğitim hakkının eşit bir zemin üzerinde inşa edilmesi için kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün yükseltilmesi, asgari düzeyde bir yaşam standardına ulaşması ve eğitim öğretim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için somut politika önerilerinden söz etmek mümkün olabilir.

Bu önerileri şu şekilde ifade edilebilir:

1. Öğretmenlerin maaşlarında iyileştirmeler yapılarak ek ders gibi performansı öne çıkaran uygulamalara son verilmelidir.
2. Siyasiler ve bürokratlar öğretmene yönelik söylemlerinde öğretmen emeğini değersizleştiren yaklaşımlardan kaçınmalıdır.
3. Öğretmen sendikalarının siyaseti merkeze alan ve buna yönelik gerçekleştirdiği tartışmalar yerine öğretmen sorunlarını bilimsel yaklaşımlarla çözecek ortak bir payda da buluşmaları öğretmenlik mesleğinin haklarının korunması ve toplumsal statüsünün gelişmesi açısından önemlidir.
4. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirirken öğretmenin programı uygulayan bir tekniker olmasından ziyade entelektüel gelişimine de odaklanmalıdır. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme programları yeniden yapılandırılmalıdır.
5. Öğretmenleri rekabete ve yarışa zorlayan aynı zamanda öğretmen üzerinde denetim unsuru olan sınav odaklı piyasa anlayışının yerine işbirliği ve yardımlaşmayı özendirecek politikalar geliştirilmelidir.
6. Öğretmenler mazeret izinlerini kullanırken gelir kaybı yaşama kaygısından kurtaracak gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
7. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini arttıracak sosyal imkânlar sunulmalı ayrıca öğretmenlerin sosyalleşmesine imkân sunan öğretmenleri gibi sosyal tesislerin kâr amacı güden işletme mantığından kurtulması gerekmektedir.
8. Merkezi programın ne düzeyde uygulandığının evraklar üzerinden denetimi yerine öğretmenlerin planlama sürecine katılımını özendirecek yaklaşımlar sergilenmelidir. Ayrıca öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunacak öğretimsel rehberlik sistemleri oluşturulmalıdır.

Araştırma önerileri:

1. Farklı ülkelerde öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
2. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümlerin yasal zeminde ne şekilde gerçekleştiğini anlamlandırmak adına detaylı bir doküman incelemesi gerçekleştirilebilir.
3. Öğretmen istihdam şekillerinde yaşanan dönüşümlerin olumlu-olumsuz yanları kendi başına bir araştırma konusu olabilir.
4. Geçmişten günümüze ders kitaplarında neoliberal politikaları içeren ne gibi dönüşümler yaşandığı araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- [1]. Aktan, C.C. (1995). Klasik liberalizm, neoliberalizm ve libertarianizm. *Amme İdaresi Dergisi*, 28(1), 3-32.
- [2]. Aktay, Y. (2002). Eğitimde küresel imkânlar- küreselleşen dünyada eğitimde fırsat ve özgürleşim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 9-22.
- [3]. Apple, M. W. (1982). Curriculum and the labor process: The logic of technical control. *Social Text*, (5), 108-125.
- [4]. Apple, M. W. (2002). Küresel tehlikeler: eğitimdeki eşitsizlikler ve neoliberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23-46.
- [5]. Apple, M. W. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü* içinde (ss. 9-34). Ankara: Dipnot Yayınları.
- [6]. Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- [7]. Ataman, B. C.(1998). İşsizlik sorununa yeni yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 53(1), 59-72.
- [8]. Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [9]. Aydın, İ., Demir, T. G. ve Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist*, 22(2), 146-156.
- [10]. Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [11]. Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- [12]. Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- [13]. Ball, S. J. (2017). *Governing by numbers: education, governance and tyranny of numbers*. London: Routledge.
- [14]. Başaran, A. (2018). Adam Smith'in iktisattaki denge kavramının gelişimine katkısı. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 53(3), 1284-1294.
- [15]. Bauman, Z. (2017). *Küreselleşme* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- [16]. Behymer, J. ve Cockriel, I. W. (1988). Career choice conflict. *Journal of Career Development*, 15(2), 134-140.
- [17]. Benton, J. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve kendini yönetme hakkı: Eğitimsel bakış açıları* (H. H. Aksoy, Çev.) içinde (ss. 119-140). Ankara: Dipnot Yayınları.
- [18]. Bidircin, M. M. (2019, 22 Kasım). Öğretmenlerin satın alma gücü düştü. Birgün. Erişim adresi: <https://www.birgun.net/haber/ogretmenlerin-satin-alma-gucu-dustu-277416>
- [19]. Bilir, M. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme, Kırsal Kesimin Dönüşümü ve Eğitim* içinde (ss. 263-282). Ankara: Dipnot Yayınları
- [20]. Birleşmiş Milletler. (2001). *Nobel lecture delivered by Kofi Annan*. Erişim adresi: <https://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2001-12-10/nobel-lecture-delivered-kofi-annan>.
- [21]. Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (2015). *Yeniden üretim: eğitim sistemine ilişkin bir teoremin ilkeleri* (L. Ünsaldı, A. Sümer ve Ö. Akkaya, Çev.). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- [22]. Boydak Özcan, M. Türkoğlu, Z. ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- [23]. Buenfil-Burgos, R. N. (2002). Söylem analizi, eğitim ve postmodernite (İ. Kapaklıkaya, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 49-79.
- [24]. Burbules, N. ve Torres, C. (2000). *Globalization and education*. London: Routledge.
- [25]. Buyruk, H. (2013). *Türkiye'de öğretmen emeğinin dönüşümüne ilişkin ekonomik politik bir çözümleme*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [26]. Cantzen, R. (2015). *Daha az devlet daha çok toplum* (V. Atayman, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- [27]. Cnntürk. (2020, 16 Kasım). Ara tatilde öğretmenlere ek ders ücreti ödenecek mi? Erişim adresi: <https://www.cnnturk.com/egitim/ara-tatilde-ogretmenlere-ek-ders-ucreti-odenecek-mi>
- [28]. Cornay, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Lanour Review*, 134(6), 653-673.
- [29]. Çermik, H., Doğan B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmeniliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212.
- [30]. Çetin, H. (2007). *İkinci dünya savaşı sürecinde Türkiye'nin sosyo - ekonomik durumu (1939 - 1945)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi SBE, Bursa.
- [31]. Çobanoğulları, A. (2015). *Üniversitelerin neoliberal dönüşümü: Türkiye örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [32]. Dağdelen, İ. (2004). Liberalizasyon. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 2-66.
- [33]. Dağdelen, A. (2013). Küreselleşme sürecinin yerelleşme ve siyasal kültür üzerindeki etkileri. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 27-45.
- [34]. Dardot, P. ve Laval, C. (2016). Neoliberal sistem ve kapitalizm. *Felsefe Logos Dergisi*, 63(4), 7-20.
- [35]. Demir, K. ve Arı, M. E. (2013). Öğretmen sorunları- Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- [36]. Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılım ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- [37]. Dinçer, Ö ve Yılmaz, C. (2003). Değişimin yönetimi için yönetimde değişim. Ankara: T.C. Başbakanlık. Erişim adresi: [http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/ewRtI+Degisimin\\_Yonetimi\\_icin\\_Yonetimde\\_Degisim\\_2003\\_.pdf](http://www.sp.gov.tr/upload/xSpKutuphane/files/ewRtI+Degisimin_Yonetimi_icin_Yonetimde_Degisim_2003_.pdf)
- [38]. Durmaz, O. S. (2014). *Türkiye'de öğretmen olmak: emek süreci ve yeniden proleterleşme*. Ankara: Nota Bene Yayınları.
- [39]. Eğitim Sen. (2005). Erişim adresi: <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/10/2005-Y%C4%B1l%C4%B1-Ba%C5%9F%C4%B1nda-E%C4%9Fitimin-Durumu.pdf>
- [40]. Eğitim Sen. (2020). Erişim adresi: <https://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-ekonomik-ve-mesleki-sorunlarina-bakis-anketi-sonuclari/>
- [41]. Ekinci, N. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve alan seçiminde etkili olan motivasyonel etkenler. *İlköğretim Online*, 16(2), 394-405.
- [42]. Eraslan, L. (2012). Günümüz öğretmen sendikacılığının değerlendirilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 1(1), 59-72.
- [43]. Erdem, D. F. ve Erdem, Ç. (2016). İtalya'da faşizmin yükselişi ve Antonio Gramsci'nin faşizm karşıtı strateji ve taktikleri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 103-127.
- [44]. Erkızan, H. N. (2002). Küreselleşmenin tarihsel ve düşünsel temelleri üzerine. *Doğu Batı Dergisi*, 18, 61-75.
- [45]. Eroğlu, G. ve Yeter, F. (2017). Neoliberal politik düşünce ekseninde yeni para politikası arayışları. *Sosyal Bilimler Metinleri Dergisi*, 1, 60-74.
- [46]. Eurydice. (2012). *Teachers' and schoolheads' salaries and allowances in Europe*. Erişim adresi: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/baa8eb0d-bf3e-4df0-86c2-cf03949091e8>
- [47]. Gillborn, D. ve Youdell, D. (1999). *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*. McGraw-HillEducation.
- [48]. Gindin, J. ve Finger, L. (2013). *Promoting education quality: the role of teachers' unions in Latin America*. Erişim adresi: [https://scholar.harvard.edu/files/lesliefinger/files/gindin\\_and\\_finger\\_2013.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/lesliefinger/files/gindin_and_finger_2013.pdf)
- [49]. Gintis, H. (2000). Beyond homo economicus: Evidence from experimental economics. *Ecological Economic*, 35, 311-322.
- [50]. Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, Mass: Bergin and Garvey Publishers.

- [51]. Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [52]. Güler, B. A. (2000). *Devletin yeniden yapılandırılması*. Erişim adresi: <http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/bguler/pdf/yonetisim.pdf>
- [53]. Güler, B. A. (2003). Yönetişim: Tüm iktidar sermayeye. *Praksis Dergisi*, 9, 93-116.
- [54]. Güler, B. A. (2016). *Yeni sağ ve devletin değişimi: Yapısal uyarılama politikaları 1980-1995*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- [55]. Gümüş, A. T. (2010). Küreselleşme ve sosyal devlet. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 18(1), 85-146.
- [56]. Günlü, R. (2003). Devlet ve eğitim. *Mülkiye Dergisi*, 26(233), 225-264.
- [57]. Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- [58]. Güven, I. (2008). Teacher education reform and international globalization hegemony: Issues and challenges in Turkish teacher education. *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 8-17.
- [59]. Habertürk. (2020, 25 Kasım). MEB duyurdu! Öğretmenlere ek ders verilecek mi? Açıklama geldi. Erişim adresi: <https://www.haberturk.com/meb-duyurdu-ogretmenlere-ek-ders-ucreti-verilecek-mi-aciklama-geldi-2881853>
- [60]. Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin kısa tarihi* (A. Onacak, Çev.). İstanbul : Sel Yayıncılık.
- [61]. Haydaroğlu, C. ve Tatlısu, S. (2016). Turgut Özal dönemi yen sağ ve ekonomik liberalizm: Devlet ve piyasa ilişkisinin politik ekonomisi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 27-41.
- [62]. Heywood, A. (2012). *Siyasetin temel kavramları* (H. Özler, Çev.). Ankara: Adres Yayınları.
- [63]. Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69, 3-19.
- [64]. Ilıç, I. (2014). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- [65]. İzgazete. (2020). Erişim adresi: <https://www.izgazete.net/egitim/egitim-isten-carpici-anket-ogretmenler-mutsuz-ve-umutsuz-h56762.html>
- [66]. İnal, K. (2005). Yeni ilköğretim müfredatının felsefesi. *Zil ve Teneffüs Yayınları*, 1, 37-40.
- [67]. Jessop, B. (1998). The rise of governance and the risk of failure: The case of economic development. *International Social Science Journal*, 155, 29-45.
- [68]. Karaboğa, M. (2018). Küreselleşme sürecinin eğitim kurumları üzerindeki etkilerine yönelik bir tartışma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 134-144.
- [69]. Karcı, Ş. M. (2008). Yeni kamu işletmeciliği yaklaşımının temel değerleri. *Akdeniz İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16, 40-64.
- [70]. Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2019). *Eğitim hukuku (2. Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- [71]. Karlsen, G. E. (2002). Eğitim yönetişimi, küreselleşme ve demokrasi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 95-104.
- [72]. Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72, 47-57.
- [73]. Korkut, G., Acar, O.K. ve Tetik, A. (2015). Yeni Kamu Yönetimi anlayışı ile değişen kamu hizmeti ve Türkiye İş Kurumu. *İş ve Hayat Dergisi*, 2, 107-135.
- [74]. Korkut-Owen, F., Kepir, D. D., Özdemir, S., Ulaş, Ö. ve Yılmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin bölüm seçme nedenleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 135-151.
- [75]. Kozanoğlu, H. (2002). Küreselleşme ve uluslarüstü sermaye sınıfı. *Doğu Batı Dergisi*, 18, 165-174.
- [76]. Kömeçoğlu, U. (2002). Küreselleşme, modernleşme, modernlik. *Doğu Batı Dergisi*, 18, 11-27.
- [77]. Köybaşı, F., Uğurlu C. T. ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 103-123.
- [78]. Kuehn, L. (1999). Responding to globalization of education in the Americas- strategies to support public education. Erişim adresi: <https://bctf.ca/SocialJustice.aspx?id=6166>

- [79]. Lee, M. N. N. (2002). Eğitimde küresel eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 157-168.
- [80]. Locke, J. (2004). *Hükümet üzerine ikinci inceleme* (F. Bakırcı, Çev.). Ankara: Ebabil Yayıncılık.
- [81]. Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (Çev. G. Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [82]. Maguire, M. (2002). Globalization, education policy and the teacher. *International Studies in Sociology of Education*, 12(3), 261-276.
- [83]. Maliye Bakanlığı. (2001). Türkiye'nin güçlü ekonomiye geçiş programı. Erişim adresi: <https://www.tcmb.gov.tr/wps/wcm/connect/26640b7b-9641-4c35-99ec-cd10a9d4e51b/program.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-26640b7b-9641-4c35-99ec-cd10a9d4e51b-m3fB7oF>
- [84]. McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve ulusaşırı eğitim (H. Koç ve G. Tunalı-Koç, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 171-190.
- [85]. Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). Erişim adresi: [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli\\_Egitimi\\_Gelistirme.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf)
- [86]. Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). Erişim adresi: <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=12>
- [87]. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. (2011, 25 Ağustos). *Resmi Gazete* (Sayı: 29034). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146459.pdf>
- [88]. Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar. (2006, 16 Aralık). *Resmi Gazete* (Sayı: 26378). Erişim adresi: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf>
- [89]. Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- [90]. O'Boyle, E. J. (1994). Socio-economicus: Foundational to social economics and the social economy. *Review of Social Economy*, 52(3), 286-313.
- [91]. Okçabol, İ. R. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve eğitim* içinde (ss. 141-163). Ankara: Dipnot Yayınları.
- [92]. Okçabol, İ. R. (2018). AKP iktidarı döneminde öğretmen yetiştirme sistemi. K. İnal ve G. Akkaymak. (Ed.). *Türkiye'de eğitimin neoliberal dönüşümü* içinde (ss. 241-254). Ankara: Töz Yayınları.
- [93]. Oktik, N. (2002). Globalleşme ve yükseköğrenim. *Doğu Batı Dergisi*, 18,103-114.
- [94]. OXFAM, (2018). Erişim adresi: <https://www.oxfam.org/en/annual-reports>
- [95]. Ömür, Y. E. (2016). Eğitimde neoliberal yerelleşme ve eleştirisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 10-25.
- [96]. Önen, S. M. ve Kanayran, H. S. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(10), 43-63.
- [97]. Özdem, G. (2006). *Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümlerin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [98]. Özer, M. A. (2006). Yönetişim üzerine notlar. *Sayıştay Dergisi*, 63, 59-89.
- [99]. Özgür, B. (2006). Küreselleşme ve eğitim reformları. *Kıbrıs Yazılar*, 2, 123-135.
- [100]. Paltrinieri, L. (2016). Niceliği nitelilemek: ekonomi, demografi ve eğitim arasında insan sermayesi. *Felsefe Logos Dergisi*, 63(4), 31-48.
- [101]. Power, M. (1994). *The Audit Explosion*. Demos, London.
- [102]. Sabine, G. (2013). *Yakınçağ siyasal düşünceler tarihi* (Ö. Ozankaya, Çev.). İzmir: Cem Yayınevi.
- [103]. Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- [104]. Sayılan, F. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve eğitimdeki değişim* içinde (ss. 59-82). Ankara: Dipnot Yayınları.

- [105]. Sayılan, F. (2007). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *Haber Bülteni*, 44-51.
- [106]. Smith, A. (2006). *Milletlerin zenginliği* (H. Derin, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- [107]. Sosyal Sigortalar Kanunu. (1999, 8 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 23810). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23810.pdf>
- [108]. Soyak, A. (2003). Türkiye’de iktisadi planlama: DPT’ye ihtiyaç var mı? *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(2), 167-182.
- [109]. Soydan, T. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme sürecinin eğitim alanına etkileri* içinde (ss. 181-212). Ankara: Dipnot Yayınları
- [110]. Şaylan, G. (2000). Kamu yönetimi disiplininde bunalım ve yeni açılımlar üzerine düşünceler. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(2), 1-21.
- [111]. Şaylan, G. (2016). *Değişim küreselleşme ve devletin yeni işlevi* (3. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- [112]. Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571.
- [113]. Taş, M. Y. (2012). Demirci eğitim fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının profili ve sosyal bilgiler öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 64-76.
- [114]. Tataroğlu, B., Özgen, K. ve Alkan, K. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 998-1006.
- [115]. Tekeli, İ. (1996). Yönetim kavramı yanısıra yönetim kavramının gelişmesinin nedenleri üzerine. *Sosyal Demokrat Değişim*, 3, 45-54.
- [116]. Töremen, F ve Kılıç, M. (2015). Okullarda yönetim: hesapverebilirlik ve şeffaflık önündeki engeller. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 271-281.
- [117]. Ulutürk, S. (2015). Yeni kamu işletmeciliğinden hareketle üniversitelerde performans uygulanmasına dair bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 20(4), 395-414.
- [118]. Ural, A. ve Aksay O. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- [119]. Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3 (11), 4-15.
- [120]. Ünal, L. I. (2011). Yükseköğretim finansmanı: Neoliberal çözüm ve tehditler. Ercan, F. ve Kurt, K. S. (Ed.) *Metalaşma ve iktidarın baskısındaki üniversite* içinde (ss. 93-120). İstanbul: Sav Yayınları.
- [121]. Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- [122]. Wallerstein, I. (2014). *Dünya sistemleri analizi* (E. Abadoğlu ve N. Ersoy, Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları.
- [123]. Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20(2), 189-205.
- [124]. World Bank. (1992). Erişim adresi: <http://documents.worldbank.org/curated/en/604951468739447676/Governance-and-development>
- [125]. World Bank. (1994). Erişim adresi: <http://documents.worldbank.org/curated/en/567941468322429653/The-World-Bank-annual-report-1994>
- [126]. Yaşar, Y. ve Yaşar, G. Y. (2012). Neoliberal küreselleşme ve sosyal politikada dönüşüm. *Mülkiye Dergisi*, 36(274), 63-92.
- [127]. Yayla, A. (2002). *Liberalizm*. Ankara: Liberte Yayınları.
- [128]. Yerdelen, S., Kahraman, N. ve Taş, Y. (2016). Low socio economic status students' STEM career interest in relation to gender, grade level, and STEM attitude. *Journal of Turkish Science Education*, 13, 59-74.
- [129]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- [130].Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32.
- [131]. Yıldız, S. (2018). *Öğretmenlerin izin hakkını düzenleyen mevzuata ve bu hakkın kullanımına ilişkin görüşleri*. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/326155201>
- [132]. Yörük, G. (2004), *Küreselleşme-ulus devlet gerilimindeki Türkiye* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.



## EKLER

### EK 1

#### **OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN TÜRKİYE'DE NEOLİBERAL POLİTİKALAR DOĞRULTUSUNDA ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜM**

Merhabalar, ben Mersin Üniversitesi Eğitim Yönetimi yüksek lisans programı öğrencisi Samet Kılıç. Geçmişten günümüze, öğretmenlik mesleğinde beklenen davranışlar, toplumsal statüsü, öğretmenlik meslek hakları, denetim ve değerlendirme süreçlerinde değişiklikler yaşanmıştır.

Bu süreci yaşayan biri olarak siz değerli meslektaşımın fikirleri benim için önem arz etmektedir. Bu süreçteki duygu ve düşünceleriniz, yaşadığınız deneyimler gerçekleştireceğim çalışmada benim için önemli veri sağlayacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak olup hiç kimseyle **paylaşılmayacaktır**. Eğer isterseniz görüşmenin çözümlenmiş halini benim imzam karşılığında size verebilirim.

Bunun yanında kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Sorulara içtenlikle cevap vereceğinizi umuyorum. Kendinizi iyi hissetmediğiniz zam veya sıkıldığınız anlarda görüşmeye ara verebiliriz. İstedığınız zamanda görüşmeyi sonlandırma hakkına sahipsiniz. Görüşme yaklaşık otuz dakika sürecektir. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Samet KILIÇ

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi A.B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi

Görüşme Tarihi :.....

Görüşme Yeri : .....

Görüşme Süresi :.....

Görüşme Kayıt Süresi :.....

Görüşme Reddedildi ise Nedeni:.....

## GÖRÜŞME FORMU

### Kişisel Bilgiler

Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

Yaşınız: .....

Herhangi bir sendikaya üyeliğiniz var mı?: ( ) Evet ( ) Hayır

Üyeyseniz sendikanız: .....

En son bitirmiş olduğunuz eğitim düzeyi: .....

Öğretmenlikte geçen hizmet süreniz: .....

Branşınız: .....

Göreve hangi yıl başladınız? .....

### 1. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Statüsünde (Toplumdaki İmajı ve Saygınlığı)

#### Yaşanan Dönüşümler

- Öğretmenlik mesleğini seçmenizde etkili olan faktörler nelerdir? (Bunlardan biraz söz eder misiniz?)
- Öğretmenliğe ilk başladığınız andan itibaren nerelerde görev yaptığınızdan söz eder misiniz?
- Meslekteki yaşantılarınızı göz önüne aldığınızda, yine öğretmen olmak ister miydiniz? Nedenini açıklayınız?
- (Yukarıdaki sorunun cevabı hayırsa) Günümüzdeki şartları göz önüne aldığınızda hangi mesleği seçmek isterdiniz? Neden?
- Geçmişten günümüze toplumun öğretmenliğe bakışını nasıl değerlendirirsiniz? (Geçmişte öğretmenler nasıl, günümüzde nasıl algılanmaktadır?)
  - Siz öğrenciyken bu durum nasıldı?
  - Meslek hayatınızın çeşitli dönemlerinde(çalıştığınız yerleri göz önüne aldığınızda)bu durum ne şekilde değişim gösterdi?

### 2. Geçmişten Günümüze Öğretmenlerden Beklentilerde Yaşanan Dönüşümler

- Geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizde **yöneticilerin**, öğretmenlerden beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?
  - Eğitim öğretim sürecine yönelik beklentiler (eskiden nasıldı, şimdi nasıl?)
  - Okulun işleyişine yönelik beklentiler (eskiden nasıldı, şimdi nasıl?)

- b) Geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizde **öğretmenlerin**, meslektaşlarından beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?
  - İşbirliği, dayanışma, rekabete yönelik beklentiler (eskiden nasıldı, şimdi nasıl?)
- c) Geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizde **öğrencilerin**, öğretmenlerden beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?
  - Eğitim öğretim, değerlendirme vb. süreçlerdeki beklentiler (eskiden nasıldı, şimdi nasıl?)
- d) Geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizde **velilerin**, öğretmenlerden beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz? (eskiden nasıldı, şimdi nasıl?)
- e) Geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizde **devletin**, öğretmenlerden beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?
  - Nasıl bir birey yetiştirme noktasındaki beklentiler (eskiden nasıldı, şimdi nasıl?)

### 3. Öğretmenlerin Sahip Olduğu Haklarda, Geçmişten Günümüze Yaşanan Dönüşümler

- a) Mesleki hakları (*ilerleme ve yükselme hakkı, sendikaya üye olma hakkı, izin, müracaat, şikayet ve dava açma hakkı*) kullanma noktasında geçmişten günümüze ne gibi dönüşümler yaşanmıştır?
  - İlerleme ve yükselme hakkını kullanma noktasında geçmişten günümüze yaşanan dönüşümler nelerdir? (eskiden nasıldı, şimdi nasıl?)
  - İzin hakkını kullanma noktasında geçmişten günümüze yaşanan dönüşümler nelerdir? (eskiden nasıldı, şimdi nasıl?)
  - Sendikaya üye olma hakkını kullanma noktasında geçmişten günümüze yaşanan dönüşümler nelerdir? (eskiden nasıldı, şimdi nasıl?)
  - Mesleki haklarınızı kullanırken herhangi bir sorunla karşılaşmakta mısınız? Bu sorunlar nelerdir?
- b) **Mali haklar** (*maaş, ders görevi ücreti, haftasonu kurs ücreti, emekli maaşı ve ikramiyesi, yabancı dil tazminatı vb.*)
  - Öğretmenlerin elde ettiği gelirin miktarı (alım gücü) konusunda ne düşünüyorsunuz? (Geçmişten günümüze öğretmen gelir miktarı (alım gücü) konusunda ne gibi farklılaşma olduğunu düşünüyorsunuz?)
  - Sizce öğretmenlerin ücretlendirilmesi nasıl olmalıdır? (maaş, ek ders, haftasonu kurs vb. kalemlerden hangileri öne çıkarılmalı)
  - Öğretmenlerin performansı (ek ders saati) ile ücretlendirme arasında bir ilişki kurulması hakkında neler düşünüyorsunuz? Olumlu ve olumsuz yönleri neler olabilir?

**c) Sosyal haklar** (*emeklilik hakkı, aile yardımı, öğretmenleri, sosyal tesis, konut, tedavi yardımı vb.*)

- Sosyal devlet anlayışı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? Ne kadar faydalanabiliyorsunuz devletin imkanlarından?
- Geçmişten günümüze kendi deneyimlerinizi göz önüne aldığınızda, öğretmenlerin sosyal haklarının yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sosyal haklar kapsamında öğretmenler için devletin neler yapmasını istersiniz? Bu durum devlete yük getirmekte midir? Bunların yapılmasına gerek var mıdır?

**4. Öğretmenlerin Denetimi Ve Değerlendirilmesinde Yaşanan Dönüşümler**

- Kendi meslek yaşantınızdan hareketle denetim nasıl değişti, siz hangisini daha yararlı buluyorsunuz?
- Denetimlerde öğretmenlerin belirli bir performans kriterlerine göre değerlendirilmesi hakkında neler düşünüyorsunuz? (Bu değerlendirmeyi kimler yapmalı? Performansı yeterli görülmeyen öğretmenler için neler yapılabilir?)
- Değerlendirmeler sonucunda ödül veya ceza mekanizması oluşturulmalı mıdır? Bu mekanizmanın ne gibi faydası ya da zararı olabilir?

## EK 2



T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34776202-605.01-E.9404796  
Konu : Samet KILIÇ'ın  
Anket İzin Talebi

16/07/2020

### VALİLİK MAKAMINA

İlgi :Mersin Üniversitesi Rektörlüğü'nün 16.06.2020 tarihli ve1385801 sayılı yazısı.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Samet KILIÇ'ın "*Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Türkiye' de Neoliberal Politikalar Doğrultusunda Öğretmenlik Mesleğinde Yaşanan Dönüşümler*" konulu araştırma izin talebi ile ilgili 25.06.2020 tarihli komisyon görüşü ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Samet KILIÇ'ın söz konusu çalışmayı 2019-2020 eğitim öğretim yılında İlimiz Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir ilçesinde bulunan tüm okullardaki öğretmenlere ve yöneticilere gönüllülük esasına dayalı olarak ve eğitim öğretimi aksatmadan (*imzalı ve mühürlü anket soruları kullanılarak*) uygulanması, çalışmaya konu kişilerden, aile üyelerinden ad ve soyad, telefon, adres ile din, mezhep, etnik gruba mensubiyet gibi hassas bilgilerin istenmemesi ve uygulama sonucunda hazırlanacak raporun basılı ve dijital ortamda İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze vermek şartı ile uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Baykal BAŞDEMİR  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek :  
1- Dilekçe ve Ekleri (15 sayfa)  
2- Komisyon Görüşü (2 sayfa)

OLUR  
16/07/2020

Süleyman DENİZ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı



**EK 3**



**MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU  
ONAY BELGESİ**

Mersin Üniversitesi lisansüstü öğrencilerinden Samet KILIÇ'ın "Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Türkiye'de Neoliberal Politikalar Doğrultusunda Öğretmenlik Mesleğinde Yaşanan Dönüşümler" adlı çalışması kurumunuz tarafından incelenmiş ve

Etik yönden uygun bulunmuştur.

Etik yönden geliştirilmesi gerekmektedir.

Etik yönden uygun bulunmamıştır.



| Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kararı |                                                          |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| Başvuru Formunun Etik Kurula Ulaştığı Tarih                      | 31/12/2020                                               |
| Etik Kurul Karar Toplantı Tarihi ve Karar No                     | 06/01/2021- 01                                           |
| Yer                                                              | Mersin Üniversitesi, Uğur Oral Kültür Merkezi            |
| Katılımcılar                                                     | Formda imzası bulunan üyelerimiz toplantıya katılmıştır. |

**KURUL BASKANI VE ÜYELERİ:**

**İMZA**

"6698 Sayılı Kişisel Verileri Koruma Kanunu kapsamında kurul üyelerinin isimlerine ve imzalarına yer verilmemiştir.

## ÖZ GEÇMİŞ

**Adı ve Soyadı** : Samet KILIÇ

**Öğrenim Durumu** :

| Derece        | Bölüm/Program                     | Üniversite          | Yıl       |
|---------------|-----------------------------------|---------------------|-----------|
| Lisans        | İlköğretim Matematik Öğretmenliği | Selçuk Üniversitesi | 2006-2010 |
| Yüksek Lisans | Eğitim Yönetimi                   | Mersin Üniversitesi | 2016-2021 |

**Görevler** :

| Görev Unvanı | Görev Yeri                                         | Yıl         |
|--------------|----------------------------------------------------|-------------|
| Öğretmen     | Şırnak/Uludere Yemişli Umut Işığı İlköğretim Okulu | 2011-2013   |
| Öğretmen     | Mersin/Akdeniz Ersoy Ortaokulu                     | 2013-2018   |
| Öğretmen     | Mersin/Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi | 2018- devam |

### ESERLER (Makaleler ve Bildiriler)

1. Tunç, B. ve Kılıç, S. (2017). *Öğretmenlerin gözünden okul müdürlerinin denetimde etik ilkelere uyma durumları*. IX. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi, 1-3 Kasım 2017, Antalya.

2. İnandı, Y., Tunç, B., Yücedağlar, A. ve Kılıç, S. (2018). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile değişime direnç ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki*. XIII. International Balkan Education and Science Congress, 6-8 Eylül 2018, Edirne.

3. İnandı, Y., Tunç, B., Yücedağlar, A. ve Kılıç, S. (2020). The relationship of school administrators' leadership styles with organizational dissent and resistance to change according to perceptions of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 287-302.