

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÜRKİYE’DE NEOLİBERALLEŞME
SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL
STATÜSÜ**

Sinem ERDAL KOPTEKİN

2501221129

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Umut OMAY

İSTANBUL – 2024

ÖZ

TÜRKİYE'DE NEOLİBERALLEŞME SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL STATÜSÜ

Sinem ERDAL KOPTEKİN

Sunduğu hizmetin toplumsal önemi göz önüne alındığında, öğretmenlik mesleğinin yüksek bir sosyal statüye sahip olması beklenir. Eğitim sisteminin temel bileşenleri olan öğretmenler, eğitim kalitesinin sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin sosyal konumları, yeterlilikleri, mesleki memnuniyetleri ve başarı düzeyleri ile bağlantılıdır. Yüksek statülü bir meslek, üstün akademik başarılar gerektirir ve ekonomik ve iş koşulları açısından önemli bir tatmin sunar. Öğretmenliğin saygın bir meslek olarak toplumsal algısı, eğitimciler arasında başarıyı ve işte kalmayı artırmaktadır. Ancak, bu statü seviyesi Türkiye’de birçok faktör nedeniyle azalmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal konumundaki dönüşümü incelemeyi ve özellikle 1980’lerden bu yana neoliberal politikaların etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Neoliberal politikalar, devletin eğitim hizmetlerine katılımının azalmasına, özelleştirme uygulamalarının benimsenmesine ve eğitimin giderek ticarileşmesine yol açmıştır. Öğretmenler de neoliberalleşmenin eğitim sektöründeki istihdam ve meslekler üzerindeki etkilerini deneyimlemiş; bu durum, esnek ve istikrarsız uygulamalar getirmiştir. Öğretmenlerin sosyal statülerindeki erozyon, ekonomik, mesleki ve sosyal alanlardaki değişimlerle hızlanmıştır. Bu çalışma, neoliberalizmin Türkiye’de eğitim üzerindeki etkisini, özellikle öğretmenlik mesleğini ve sosyal statüsünü vurgulayarak, akademik kaynaklar, bilimsel araştırmalar ve raporların kapsamlı bir incelemesini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Neoliberalizm, sosyal statü, öğretmenlik mesleği, özelleştirme, ticarileşme

ABSTRACT

SOCIAL STATUS OF TEACHERS IN THE PROCESS OF NEOLIBERALIZATION IN TURKEY

Sinem ERDAL KOPTEKİN

Given the social importance of the service it provides, the teaching profession is expected to have a high social status. Teachers, as key components of the education system, play an important role in ensuring the quality of education. Teachers' social status is linked to their competence, professional satisfaction, and level of achievement. A high-status profession requires outstanding academic achievements and offers significant satisfaction in terms of economic and working conditions. The social perception of teaching as a prestigious profession increases success and retention among educators. However, this level of status is declining in Turkey due to many factors. This study aims to examine the transformation in the social status of teachers in Turkey and to explore the impact of neoliberal policies, especially since the 1980s. Neoliberal policies have led to a reduction in state involvement in education services, the adoption of privatization practices and the increasing commercialization of education. Teachers have also experienced the effects of neoliberalization on employment and occupations in the education sector, resulting in flexible and unstable practices. The erosion of teachers' social status has been accelerated by changes in economic, professional, and social spheres. This study aims to assess the impact of neoliberalism on education in Turkey, with particular emphasis on the teaching profession and its social status, using a comprehensive review of academic sources, scholarly research, and reports.

Keywords: Neoliberalism, social status, teaching profession, privatization, commercialization

ÖNSÖZ

Bir toplumun gelişiminde ve kalkınmasında eğitim sisteminin başarısı önemli rol oynamaktadır. Kaliteli bir eğitim sisteminin varlığı, başarılı ve yetkin öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Öğretmenlerin başarısı ve yetkinliği de sosyal statülerinin yüksek olması ile yakından ilişkilidir. Mesleğin toplumsal değeri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sosyal statüsünün yüksek olması beklenirken günümüzde negatif yönde bir seyir izlediği görülmektedir.

Bu çalışma öğretmenlerin sosyal statüsünde olumsuz yönde yaşanan bu değişimin ülkemizde gerçekleşme nedenlerini neoliberalleşme süreci ile ilişkisi açısından ele almayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle, öğretmenlerin statüsünü etkileyen faktörlerin yanında bu faktörleri etkileyen ana etkene işaret ederek, neoliberal politikaların rolünü ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde değerli zamanını ve görüşlerini esirgemeyerek bana rehberlik eden danışman hocam Prof. Dr. Umut Omay'a, bu çalışmayı yapacak zamanı yaratmam için oğlumun bakımıyla ilgilenerek eşsiz bir destek sunan annem Güler Erdal, babam Mustafa Erdal, kardeşlerim Çiğdem Erdal ve Sidal Erdal'a, tez yazım sürecimde her zaman olduğu gibi sabır ve anlayışla beni destekleyen sevgili eşim Hamit Koptekin'e, bu süreçte beni cesaretlendiren, motive eden ve önerileriyle büyük katkı sunan değerli dostum Sibel Bekiroğlu'na, her ihtiyaç duyduğumda destekleriyle hayatımı kolaylaştıran Barış Koptekin'e ve Zeynel Koptekin'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. En çok da varlığıyla bana büyük mutluluk ve güç veren biricik oğlum Metin Rüzgar Koptekin'e teşekkür ediyorum.

SİNEM ERDAL KOPTEKİN

İSTANBUL, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.Neoliberalizm	4
1.1.1.Neoliberalizmin Kökenleri ve Gelişimi	5
1.1.1.1. Klasik Liberalizm	5
1.1.1.2. Keynesyen İktisat ve Sosyal Refah Devleti Dönemi	7
1.1.1.3. Neoliberalizmin Doğuşu ve Temel İlkeleri	9
1.1.1.4. Neoliberalizm ve Küreselleşme	14
1.1.2.Neoliberalizmin İş ve Meslekler Üzerine Etkisi	16
1.1.2.1. Esnekleşme	16
1.1.2.2. Güvencesizleşme	18
1.1.2.3. Prekaryalaşma	20
1.1.3.Neoliberalizm ve Eğitim	22
1.2. Sosyal Statü	29
1.2.1. Sosyal Statü ve Sosyal Rol	32
1.2.2. Sosyal Statü ve Mesleki Statü	34
1.2.3. Sosyal Statünün Sınıflandırılması	35
1.2.3.1. Verilmiş Statü ve Kazanılmış Statü	35
1.2.3.2. Objektif Statü-Subjektif Statü	36

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL STATÜSÜ

2.1. Meslek Olarak Öğretmenlik	37
--------------------------------------	----

2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü.....	44
2.2.1. Öğretmenlerin Statüsünü Belirleyen Unsurlar.....	49
2.2.1.1 Öğretmenlerin Statüsünü Belirleyen Mesleki Unsurlar	50
2.2.1.1.1. Türkiye’de Öğretmenlerin Sayısal Durumu	50
2.2.1.1.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Yetiştirilmesi.....	51
2.2.1.1.3. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleğe Giriş Süreci	57
2.2.1.1.4. Türkiye’de Öğretmenlerin İstihdamı	59
2.2.1.1.4.1. Kamuda Öğretmen İstihdamı.....	60
2.2.1.1.4.2. Özel Sektörde Öğretmen İstihdamı	63
2.2.1.1.5. Türkiye’de Öğretmenlerin Ekonomik Durumları	65
2.2.1.1.6. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmesi	68
2.2.1.1.7. Türkiye’de Öğretmenlerin Kariyer Olanakları ve Mesleki Gelişimleri	69
2.2.1.2. Öğretmenlerin Statüsünü Belirleyen Meslek Dışı Unsurlar	73
2.2.1.2.1. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri	73
2.2.1.2.2. Öğretmenlerin Toplumsal Kökenleri	74
2.2.1.2.3. Öğretmenlerin Çevre ile İlişkileri	74
2.2.2. Öğretmenlerin Kendi Statülerine Yönelik Algıları ile İlgili Çalışmalar	75

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

NEOLİBERALLEŞME SÜRECİNDE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL STATÜSÜ

3.1. Türkiye’de Neoliberalleşme Süreci.....	80
3.2. Türkiye’de Eğitime Tarihsel Bir Bakış	83
3.2.1. Cumhuriyetin Kuruluş Dönemi -1980 Arası Dönem.....	83
3.2.2. 1980 Sonrası Neoliberalleşme Süreci Dönemi.....	84
3.2.2.1. Eğitimin Özelleşmesi.....	86
3.2.2.2. Sınav Odaklı Eğitim.....	90
3.2.2.3. Eğitim Sistemindeki Değişiklikler	93
3.2.2.4. Eğitimde Uluslararasılaşma	96

3.3. Neoliberalleşme Sürecinin Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü	
Üzerindeki Etkisi	98
3.3.1. Ekonomik Etkiler.....	102
3.3.2. Mesleki Etkiler	105
3.3.2.1. Öğretmen Yetiştirme Sürecindeki Sorunlar.....	105
3.3.2.2. Öğretmenlerin Prekarizasyonu.....	109
3.3.2.3. Öğretmen Sendikalarının Durumu	113
3.3.2.4. Mesleki Özerklik Sorunu.....	115
3.3.3. Sosyal Etkiler	118
3.3.3.1. Toplumsal Algının Değişimi.....	118
3.3.3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonu.....	119
3.3.3.3. Öğretmenlerin Medyadaki İmajı.....	121
SONUÇ.....	123
KAYNAKÇA	126

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. İyi Bir İşte Aranılan Özellikler	39
Tablo 2.2. Öğretmen Statü Endeksi (2013).....	45
Tablo 2.3. Öğretmenlerin Statü Endeksinin Değişimi (2018)	46
Tablo 2.4. Mesleklerin İtibar Puanları ve Puanlamanın Değişimi (İlk 20 Meslek)	48
Tablo 2.5. Kontenjanı Dolmayan Öğretmenlik Lisans Programları (2023).....	57
Tablo 2.6. Kadrolu, Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenlere Dair Karşılaştırma....	62
Tablo 2.7. Türkiye ve OECD Ortalaması Öğretmen Maaşları.....	67
Tablo 2.8. Ülkelerin Ortalama Öğretmen Maaşları ve Statü Endeksleri	68
Tablo 3.1. 2012-2013 ile 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılları Arasındaki Resmi/Özel Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları Karşılaştırması.....	88
Tablo 3.2. PISA döngülerinde okuma becerileri, matematik ve fen alanı performansı.....	96
Tablo 3.3. Öğretmen Maaşlarını Altına Göre Seyri (1946 -2003).....	103
Tablo 3.4. 2022-23 Öğretim Yılı Öğretim Elemanı/Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları.....	106

KISALTMALAR LİSTESİ

AR-GE	: Araştırma Geliştirme
AYT	: Alan Yeterlilik Testleri
BBC	: Britanya Yayın Kuruluşu (British Broadcasting Corporation)
CNN	: Kablolu Haber Ağı (Cable News Network)
DMK	: Devlet Memurları Kanunu
ECTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi (European Credit Accumulation and Transfer System)
IBO	: Uluslararası Bakalorya Örgütü (International Baccalaureate Organization)
IBDP	: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (The International Baccalaureate Diploma Programme)
ILO	: Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization)
IMF	: Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund)
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KİT	: Kamu İktisadi Teşebbüsü
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)
OAPEC	: Petrol İhraç Eden Arap Ülkeleri Birliği (Organization of Arab Petroleum Exporting Countries)
OKS	: Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı

TED	: Türk Eğitim Derneği
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
TIMMS	: Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmalarında Eğilimler (Trends in International Mathematics and Science Study)
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TYT	: Temel Yeterlilik Testi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)
ÜSYM	: Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
YDT	: Yabancı Dil Testi
YKS	: Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
YZ	: Yapay Zeka

GİRİŞ

Bir ülkenin sosyal, ekonomik ve hukuki alandaki gelişimi için eğitim sistemi hayati bir öneme sahiptir. Etkili ve kalıcı bir eğitim sistemi, bireylerin ve dolayısıyla toplumun gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunur. Eğitim sisteminin asli unsurları olan öğretmenlerin bu konudaki etkisi ise tartışılmazdır.

Eğitimin kalitesini belirleyen en önemli değişkenlerden biri, öğretmenlik mesleğindeki kişilerin görevlerini ne kadar iyi yerine getirdikleridir. Öğretmenlerin sosyal statüleri, yetenekleri, mesleki memnuniyetleri ve başarı düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Basitçe ifade etmek gerekirse, iyi işleyen bir eğitim sistemi, bir toplumun gelişimi için kritik öneme sahipken, etkinlikleri ve yeterlilikleri yüksek sosyal statülerine bağlı olan başarılı ve yetenekli öğretmenlerin varlığına dayanır. Bunun nedeni, yüksek statülü bir mesleğin, en başından itibaren istisnai akademik başarılarla sahip bireyler gerektirmesi ve özellikle ekonomik ve istihdam koşullarıyla ilgili olarak önemli ölçüde memnuniyet sağlamasıdır. Ayrıca, öğretmenliğin toplumsal algı açısından yüksek bir statüye sahip olması, öğretmenler arasında başarı ve işte kalma oranlarını da artırmaktadır.

Sunduğu hizmetin toplumsal önemi değerlendirildiğinde, öğretmenlik mesleğinin yüksek bir toplumsal statüye sahip olması beklenir. Bununla birlikte, bu statü düzeyinin ülkemizde düşüşte olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu değişime çeşitli değişkenler katkıda bulunmaktadır.

Bu çalışmada, özellikle 1980'lerden bu yana uygulanan neoliberal politikaların etkisine odaklanarak, ülkemizde öğretmenlerin toplumsal statüsündeki değişimi analiz edilecektir. Devletin eğitim hizmetlerine katılımının azalması, özelleştirme uygulamaları ve eğitimin giderek ticarileşmesi neoliberal politikalara bağlanabilir. Öğretmenler de eğitim alanındaki gelişmelerle birlikte ortaya çıkan neoliberalleşmenin istihdam ve meslekler üzerindeki esnekleştirici ve güvencesizleştirici uygulamalarından nasibini almıştır. Ekonomik, mesleki ve sosyal alanlarda meydana gelen değişimler, öğretmenlerin toplumsal statülerinin kötüleşmesini hızlandırmıştır.

Bu çalışma, kapsamlı bir literatür analizi aracılığıyla neoliberal politikaların Türkiye'de öğretmenlerin sosyal statüsü üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Neoliberalizm, kökenleri ve gelişimi, eğitime ve işgücüne etkisi, öğretmenlik mesleği ve sosyal statüsü ve ülkemizde neoliberalleşme sürecinin ve eğitimin tarihsel gelişimi, öğretmenlerin sosyal statüsünde yaşanan dönüşümün neoliberal politikalarla ilişkisi mevcut akademik kaynaklar, araştırmalar ve raporlar üzerinden incelenerek kapsamlı bir analiz yapılması hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin sosyal statüsü ve ilişkili konularda yapılan saha araştırmalarının bulgularından yararlanılmış, akademik çalışmaların yanı sıra medyada konuyla ilişkili yayınlanan haberlere de yer verilmiştir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algının değişmesi, kötüleşen öğretmen imajı, öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir meslek olarak algılanmaya başlaması, haberlere konu olan öğretmene yönelik şiddet ve saygısız öğrenci tutumları hem öğretmenler hem de ülkemizdeki eğitim kalitesi açısından önemli bir sorundur. Bu çalışmada amaçlanan, bu sorunun temel kaynağı olan neoliberalizm ile ilişkisini ortaya koymaktır. Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün artırılmasına dair bir politika geliştirmek için tam da bu neoliberalleşme sürecinin çok iyi kavranması gerekir. Bu tez, öğretmenlerin statüsündeki olumsuz gidişatın sebeplerine geniş bir perspektiften bakması açısından önemlidir.

Çalışmanın ilk bölümünde neoliberalizm ve sosyal statü kavramları ele alınmıştır. Neoliberalizmin ortaya çıkışı, temel savları ve küreselleşme ile ilişkisi incelenmiş, iş ve meslekler üzerindeki etkisi esnekleşme, güvencesizleştirme ve prekaryalaşma kavramları ekseninde ele alınmıştır. Neoliberal politikaların eğitim alanında yarattığı değişiklikler de öğretmenlik mesleğini doğrudan etkilediğinden bu değişim, sebepleri ve amaçları açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde incelenen diğer kavram ise sosyal statüdür. Kesin bir tanımı olmamakla birlikte bireyin toplumdaki konumu olarak ifade edilen sosyal statünün literatürde yer alan farklı tanımlarına, sosyal rol, mesleki statü gibi ilişkili kavramlara ve sosyal statünün yaygın sınıflandırma biçimi olarak verilmiş statü/kazanılmış statü ve objektif statü/sübjektif statü kavramlarına yer verilmiştir.

İkinci bölümde ise öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü ele alınmıştır. Meslek kavramının incelenmesi ile başlayan bölüm, öğretmenlik mesleğine ilişkin tanımlamalar, öğretmenlerin özellik ve yeterliklerine ilişkin bilgiler ile devam etmektedir. Çalışma kapsamında öğretmen kavramı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki resmi ve özel okullarda görev alan öğretmenleri ifade etmek için kullanılmıştır. Yükseköğrenim düzeyinde görev alan akademisyenler ise yetiştirilme, mesleğe giriş ve çalışma dinamiklerinin farklılığı sebebiyle çalışmanın kapsamının dışında bırakılmıştır. Mesleğin sosyal statüsü incelenirken ise sosyal statüyü oluşturulan başlıca faktörlere yer verilerek, ülkemizde öğretmenlik mesleğinin bu faktörler açısından mevcut durumu araştırılmıştır.

Üçüncü bölüm, neoliberalleşme sürecinde ülkemizde öğretmenlerin sosyal statüsünde yaşanan dönüşümün incelenmesi, öncelikle ülkemizde neoliberalleşme sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin bilgiler ile başlamaktadır. Eğitim alanına etkisini daha iyi değerlendirebilmek amacıyla tarihsel açıdan bu alanda yaşanan temel değişimlere yer verilmiştir. Neoliberalizmin öğretmenlerin sosyal statüsüne etkisi ise son bölümde ekonomik, mesleki ve sosyal etkiler olarak sınıflandırılarak ele alınmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Neoliberalleşmenin Türkiye’deki öğretmenlerin sosyal statüsü üzerindeki etkisini analiz etmek için öncelikle neoliberalizmi tanımlamak ve iş ve meslek üzerindeki etkisini anlamak çok büyük önem taşımaktadır. Buna ek olarak, eğitim sektöründe meydana getirdiği değişiklikler de gözden kaçırılmamalıdır. Neoliberalleşmenin iş ve meslekler üzerindeki etkisinin analizinin yanı sıra işgücünün değişen dinamiklerinin incelenmesi, öğretmenlik mesleğinin geçirdiği dönüşümlerin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bu da söz konusu değişimlerin mesleğin statüsü üzerindeki sonuçlarını değerlendirmemizi sağlayacaktır. Ayrıca, neoliberal politikaların uygulanmaya başlamasıyla eğitim alanında yaşanan derin dönüşümün analiz edilmesi, bu alanda oldukça kilit bir rol oynayan öğretmenler üzerindeki etkinin anlaşılmasını sağlayacaktır. Bu bölümde ayrıca bu tez için anahtar bir kavram olan sosyal statü, bağlantılı kavram ve kategoriler açısından analiz edilecektir.

1.1.Neoliberalizm

Neoliberalizm, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünya çapında ekonomik, politik ve sosyal ilişkileri etkileyen bir ideoloji olarak ortaya çıkmıştır. Neoliberalizmin anlaşılabilmesi amacıyla tarihsel kökenlerini ve gelişimine değinmek faydalı olacaktır.

Neoliberal düşüncenin ideolojik kökenini anlamak için klasik liberalizme bakmak gerekmektedir. 18. ve 19. yüzyıllarda hâkim olan klasik liberalizme ve onun ekonomik boyutu olan serbest piyasa ekonomisine 20. yüzyılın başlarında yükselişe geçen Keynesyen ekonomi politikaları sebebiyle bir ara verildiğini söylemek yanlış olmaz. Ancak 1970’lerde yaşanan ekonomik krizler klasik liberalizmin canlanarak yeniden yorumlanmasına ve neoliberalizmin doğuşuna zemin hazırlamıştır. Neoliberalizmle birlikte küreselleşme süreci de dünya ekonomisinde büyük etki yaratmıştır. Bu bölümde neoliberalizmin kökenleri ve gelişimi, klasik liberalizm,

Keynesyen iktisat ve sosyal refah devleti dönemi, neoliberalizmin doğuşu ve özellikleri ve küreselleşme ile ilişkisi ana hatlarıyla incelenerek ele alınacaktır.

1.1.1.Neoliberalizmin Kökenleri ve Gelişimi

Bütün paradigmlar gibi liberalizm de ortaya çıktıktan sonra değişime uğramıştır. Kelime anlamı olarak *yeni*, *modern* veya *yakında olan* anlamında gelen “neo” ekinden de anlaşılacağı gibi neoliberalizm, klasik liberalizmin zamanın şartlarına uyarlanarak dönüşmüş halidir (Yıldırım, 2019: 21). Bu nedenle neoliberalizmi anlamak için önce klasik liberalizmi incelemek gerekmektedir.

1.1.1.1. Klasik Liberalizm

Klasik liberalizm modern bir siyasi düşünce biçimi olarak 17. yüzyılda İngiltere’de ortaya çıkmıştır. Yeniçağın düşünce ortamının etkisiyle yeni sosyal ve siyasal yapıların oluşmaya başladığı bu dönemde, bireysel hak ve özgürlükler, akılcılık, mülkiyet hakları, anayasacılık hareketleri gibi yeni kavramlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Adından da anlaşılacağı üzere liberalizmin kökeninde özgürlük (liberty) ve bireycilik vardır. (Yıldırım, 2019: 22).

Liberalizmi, bireyciliği esas alan, bireylerin özgürlüklerinin, ekonomik ve siyasal haklarının korunduğu, ekonomide devletin müdahalesine karşı olan ve minimum düzeyde tutulması gerektiğini savunan, ekonomik düzenin doğal işleyişine bırakılması gerektiğine inanan bir doktrin olarak tanımlamak mümkündür (Aktan, 1995: 4). Raico’ya göre de “Klasik liberalizm” terimi engellerin olmadığı bir piyasa ekonomisini, özel mülkiyeti, hukukun hâkim olduğu, din ve basın özgürlüğünün bulunduğu ve anayasal olarak garantide olduğu, serbest ticarete dayanan bir ekonomi ile uluslararası barışı savunan bir ideolojiyi anlatmaktadır (Raico, 2011: 69).

Klasik liberal ideolojiyi anlamak için bu düşüncenin gelişim sürecine ve bu gelişime katkı sağlayan düşünürlere değinmek uygun olacaktır.

Klasik liberalizmin gelişimi iki temel fikir halinde olmuştur. Bunlardan ilki, İngiliz düşünür John Locke’un (1632-1714) çalışmalarından biçimlenerek gelişen, akılcı temele dayanan, yaşam, özgürlük, mülkiyet gibi temel hakları savunan, bir

sözleşme ile kurduğu devletten saygı ve koruma beklentisi olan bir siyasi felsefedir. Locke'un bu siyasi felsefeyi oluştururken esas motivasyonu dönemin hâkim ilahi yönetim düşünceleri olmuştur. Locke, yönetimin kilisenin değil halkın rızasına dayanarak yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır. İkinci temel fikir ise İskoçyalı düşünürler Adam Smith (1723-1790) ve David Hume (1711-1776) tarafından geliştirilen ve soyut aklı esas alan rasyonalizmi reddeden fikirdir. Bu anlayış toplumsal düzeni şekillendirenin deneyim ve insan doğası olduğunu söyleyerek, ticaret, para, mülkiyet ve devlet gibi kurumların soyut teoriler yerine insan hayatının ürünleri olduğunu savunur. Ayrıca kıt kaynaklarla dolu bir dünyada yaşadığımızı vurgular (Yayla, t.y.).

Klasik liberal düşünceyi ve özellikle ekonomi alanına tesirini ele alırken Adam Smith'in kuramsal katkısının altını çizmek gereklidir. Serbest piyasa sistemini, bireycilik, bireysel haklar, özel mülkiyet ve sınırlı devlet gibi fikirleri esas alan kitabı "*Ulusların Zenginliği*" (the Wealth of Nations, 1776) liberal düşüncenin gelişimine büyük katkı sağlamıştır. Smith'in "görünmez el" kavramsallaştırması da bireyler için en fazla getiriye sağlayan şeyin toplum için de en fazla getiriye sağlayacağı ve serbest piyasanın herhangi bir müdahale olmaksızın daima dengeyi bulacağı fikrine dayanır ve liberal düşüncede önemli yer tutar (Sarı Aksakal, 2023: 131-133).

Doktrinin gelişmesindeki rolünün büyüklüğüne rağmen liberalizmi Adam Smith'in görüşleri ile sınırlandırmak eksik olacaktır. David Ricardo, John Stuart Mill, Thomas Malthus gibi İngiliz iktisatçılar ve "Her Arz Kendi Talebini Yaratır" formülüyle Say Kanunu'nu ortaya koyan Jean Baptiste Say klasik liberal anlayışın gelişimine büyük katkıları olan iktisatçılardandır (Aktan, 1995:6).

Klasik liberal ideolojinin ekonomik boyutunu kapitalizm oluşturmaktadır. Kapitalizm, diğer adıyla serbest piyasa ekonomisi, özel mülkiyeti, serbest ticareti ve kar odaklı üretimi temel almaktadır. Klasik liberal anlayış ekonomik ve siyasi alanda 19. yy boyunca etkisini sürdürmüş olsa da kapitalizmin 1929 yılında yaşadığı kriz 1930'lardan itibaren piyasa ekonomisinde yeni düzenlemeleri gerekli kılmıştır ve Keynesyen iktisat bu süreçte doğmuştur (Yıldırım, 2019: 35). Büyük Buhran olarak da bilinen 1929 Ekonomik Krizi, etkileri II. Dünya Savaşı'na süren, ABD'de

başlayan ve hızla diğer ülkeleri tesiri altına alan bir ekonomik krizdir. Krizin ortaya çıkışına yapısal ve parasal etkenler sebep olmuş, bankaların iflas edişi, fiyatların düşüşü, borsanın çöküşü gibi önemli sonuçları doğurmuştur. Bu süreçte ABD’de önemli bir deflasyon yaşanmış, üretim ve para miktarı %30 oranında azalırken işsizlik oranı % 25’e ulaşmıştır (Kırlı Baydur ve Baydur, 2021). Ekonomik alanda yaşanan daha önce benzeri görülmemiş bu kriz, serbest piyasa ekonomisi anlayışının sorgulanmasına yol açmış ve müdahale ihtiyacı doğurmuştur. Bu noktada, yapılan bu müdahalenin liberalizm karşıtı olmadığını, sistemin eleştirisinin yapıcı ve iyileştirici bir bakış açısıyla yapıldığını belirtmek gerekmektedir.

Neoliberalizmin ideolojik kökeni olan klasik liberalizmin ele alındığı bu bölümün ardından, Keynesyen iktisat anlayışını ve bu anlayışın devletin ekonomi ile ilişkisinde rolünü değiştirmesiyle ortaya çıkan sosyal refah devleti dönemini incelemek faydalı olacaktır.

1.1.1.2. Keynesyen İktisat ve Sosyal Refah Devleti Dönemi

Neoliberalizmi daha iyi anlayabilmek için klasik liberalizmden neoliberalizme uzanan süreçte yaşanan önemli gelişmeleri gözden geçirmek ve liberalizmin yaşadığını dönüşümü ve bu değişimin sebeplerini incelemek gerekmektedir.

Önceki bölümde belirtildiği gibi kapitalizm tarihindeki en büyük kriz olan 1929 Büyük Buhranı serbest piyasa ekonomisinin işleyişi ile ilgili soru işaretlerinin artmasına sebep olmuştur. Bu durum piyasaya devlet müdahalesinin meşru sayıldığı Keynesyen iktisat anlayışının ortaya çıkmasına ve 1980’lere kadar ana akım ekonomi anlayışı durumuna gelmesine yol açmıştır (Yıldırım, 2019: 35).

İngiliz ekonomist J. Maynard Keynes, 1929 krizini analiz eden ve bu ekonomik çöküşü devlet politikaları aracılığıyla aşabileceğini öne süren yeni bir kuramsal çerçeve oluşturarak modern makroekonominin öncüsü olmuştur (Esen, 2019: 81). Keynes’in iktisadi görüşleri ve çalışmaları yaşadığı süreçte tanık olduğu küresel ölçekteki ekonomik krizlerin etkisiyle gelişmiştir. 1929 Büyük Buhranının

ardından İkinci Dünya Savaşı'nın da ekonomi alanında sebep olduğu çöküşler Keynes'in ekonomi kuramlarına yön vermiştir (Tomanbay, 2017: 11).

İkinci Dünya Savaşı'nı izleyen ilk 25 yılda, Keynes'in ekonomi politikaları dünya genelinde kabul görmüştür. Bu dönemde hâkim olan düşünce devletin bütçe ve para politikalarını etkili bir şekilde uygulaması ve bu sayede ekonomik istikrarsızlıkların önüne geçmesi olmuştur (Esen, 2019: 81). Serbest piyasa ekonomisinin istikrarsızlığı üzerinde duran Keynes, bazı politikalar aracılığıyla toplam talebin yönetilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu noktada Keynes'in serbest piyasa ekonomisini savunan görüşte olduğunu, sadece bazı dönemlerde piyasa dengeye ulaşmadığında geçici olarak devletin müdahalesini savunduğunu belirtmek gerekmektedir. Devletin ekonomide planlayıcı rolü üstlenmesi, sanayi kuruluşları kurması, ekonomiyi regüle etmesi ve sosyal devlet konumuna gelmesi bu Keynesyen iktisat anlayışı çerçevesinde gerçekleşmiştir. Özellikle II. Dünya Savaşı'nın ağır sonuçlarının da etkisiyle Kıta Avrupası ve sanayileşmemiş ülkelerde ekonomiye müdahale eden ve düzenleyen devlet meşrulaşmıştır (Yıldırım, 2019: 43).

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde, devletler çalışanlarının sosyal risklerden korunması amacına yönelik tedbirler almışlar, bu tedbirler günümüzde “sosyal devlet” veya “refah devleti” olarak ifade edilen anlayışı doğurmuştur (Omay, 2017: 97). Refah devletini kısaca, vatandaşların ekonomik ve sosyal haklarını korumayı hedefleyen, fırsat eşitliği ve adil servet dağılımını savunan, asgari yaşam koşullarını sağlayamayan vatandaşlarına karşı kamusal sorumluluk ilkesiyle hareket eden bir yönetim anlayışı olarak tanımlamak mümkündür (Kenton, 2022). Bu düşünce sisteminde sosyal refah devleti, vatandaşlara sağlık, eğitim, barınma hizmetleri sunan, tam istihdam hedefleyen bir anlayışla hareket etmektedir. Bu amaçla ekonomik alana müdahale eder, özel sektörün faaliyetlerini düzenler. Bu özelliği, aynı zamanda sosyal devletin “piyasa güçlerinin işleyişini değiştiren devlet” olarak tanımlanmasına yol açmıştır (Aktan ve Özkıvrak, 2008:2)

Omay ise bu sosyal devlet dönemini “*Post Homo Servus*” olarak tanımladığı ve kökenini Sanayi Devrimine dayandırdığı insan tipolojisine tüketim kültürünün aşılandığı bir “sahte cennet” dönemi olarak tanımlar (Omay, 2017: 268). Bu yönüyle

toplam talebi arttırmak hedefinde olan Keynesyen iktisat politikalarının amacı ile uyumlu olduğu açıktır. Bora ve Erdoğan ise sosyal refah devletinin toplumun yoksul ve emekçi kesimine “zincirlerinden başka kaybedecek bir şey” vermeyi hedeflediğini öne sürerken, rejimin tam istihdam hedefiyle ekonomiye müdahale eden, piyasayı denetleyen ve güvenceli çalışma koşulları geliştiren bir yapıda olduğunu belirtir. Bu sebeple, sosyal refah devleti anlayışının hâkim olduğu süreç günümüzde “sosyal kapitalizm” ya da “insan yüzlü kapitalizm” gibi tanımlarla da ifade edilmektedir. Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere sosyal devlet anlayışının kökeninde kapitalizm vardır ve sosyal refah devleti anlayışı kapitalizmin ekonomik kriz sonrası iyileşme sürecine hizmet etmektedir (Bora ve Erdoğan 2021: 15).

Sosyal refah devletini, kapitalizmin gelişimine bağlı olarak 20. yüzyılda Batı toplumlarında benimsenen, modern ulus devletin bir ara formu olarak tanımlamak da yanlış olmaz. II. Dünya Savaşı sonrasında yükselişe geçen bir devlet anlayışı olan sosyal refah devleti, kapitalizmin karşı karşıya kaldığı tehdit ve eleştirileri bertaraf etmek amacıyla ortaya çıkmıştır ancak 1970’lerde yaşanan ekonomik krizler nedeniyle, etkinliğini yitirmeye başlamış, neoliberal politikaların gelişmeye başlamasıyla birlikte geçici bir dönem olduğu kanıtlanmıştır (Durdu, 2009: 48-49).

Özetle, klasik liberal anlayışın ekonomideki yansıması olan serbest piyasa ekonomisinin 1929 yılında girdiği ekonomik kriz ve II. Dünya Savaşının ekonomik alanda yarattığı zarar neticesinde kapitalizme olan güvenin sarsılması, Keynesyen ekonomi anlayışının benimsenmesini ve devletin ekonomik alandaki rolünün artırılmasını beraberinde getirmiştir. Toplam talebi arttırmak ve tüketim toplumu anlayışını benimsetmek amacıyla koruyucu, düzenleyici, istihdam yaratıcı rolleri ile ön plana çıkan bu devlet anlayışı 1970’lerden itibaren yaşanan ekonomik sorunlar nedeniyle terkedilmeye başlanmıştır. Bu durum klasik liberalizmin yeniden yorumlanması olan neoliberalizmin doğuşuna zemin hazırlamıştır.

1.1.1.3. Neoliberalizmin Doğuşu ve Temel İlkeleri

Neoliberalizmin doğuşundan önceki süreçte hâkim olan Keynesyen iktisat ve sosyal refah devleti anlayışının incelenmesinin ardından, bu sürecin sonlanarak

kaynağını klasik liberalizmden alan neoliberalizmin ortaya çıkmasına neden olan gelişmelere, neoliberalizmin klasik liberalizmden farklarına ve neoliberalizmin temel ilkelerine değinmek faydalı olacaktır.

Keynesyen ekonomi ve sosyal devlet anlayışının hâkim olduğu 1950-1973 dönemi kapitalizmin *altın çağı* olarak ifade edilmektedir. Bu dönemde Batı Avrupa’da kişi başına gelirdeki artış oranının %4,08 olması, uluslararası ticaretteki serbestleşmenin artması, yükselen talep ve düşük enflasyon ve II. Dünya Savaşı sonrasında yaşanan büyüme ve canlılık bu tanımlamaya sebep olan faktörlerdendir. Ancak 1973 itibariyle uluslararası para sisteminin bozulması, işsizlik ve enflasyon arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu savunan Phillips Eğrisi yaklaşımın uzun dönemde geçerli olmadığına anlaşılmaması ve ekonomik durgunluk ve enflasyonun aynı aynada görülmesi ifade eden stagflasyonun ortaya çıkması neticesinde suçlanan ve sorgulanan Keynesyen ve devletçi uygulamalar olmuştur (Yıldırım, 2019: 62).

1970’lerde yaşanan ekonomik krizlere neden olan gelişmelerden biri de Fordist üretimin yaşadığı kriz ve dönüşümdür. Henry Ford tarafından geliştirilen ve kökeni 1914’lere dayandırılan kitle üretimi anlayışı, asıl hâkimiyetini 1945 sonrası kurmaya başlamıştır. Hareketli montaj hattı ile seri üretim yapılmasına dayanan bu anlayışı uygularken Ford, Taylor’un çalışmalarından faydalanarak işçilerin yaptıkları işleri, en basit yolla uygulanacak şekilde parçalara ayırmış, böylece verimliliği arttırmıştır (Saklı, 2013:110). Fordist üretim sürecinin yükselen ücretlerin bir sonucu olarak yükselen talep nedeniyle genişlediği ve II. Dünya Savaşı öncesinde ve sonrasında başarılı olduğu görülmektedir (Omay, 2017: 88). Ancak devletçi ekonomi anlayışı ile uyumlu halde işleyen Fordist üretim mekanizması, ilerleyen süreçte otomasyonun artmasıyla işgücüne olan talebin azalmasına bağlı olarak toplam talebin düşmesi, hizmetler sektöründeki gelişimin sanayi sektörünü olumsuz etkilemesi, tüketici taleplerinin çeşitlenmesi, sermayenin karlılığının azalması gibi faktörlerin etkisiyle dönüşüme mecbur kaldığı bir bunalım sürecine girmiştir (Yıldırım, 2019: 80). Fordizmin yaşadığı bu krizi aşması için gerekli olan küresel tedarik zinciri ve esnek üretim anlayışının, dolayısıyla esnek iş gücü ihtiyacının neoliberalizmin doğuşuna etki eden faktörler olduğu ileri sürülebilir.

Stagflasyonun ortaya çıkış nedenleri incelendiğinde ise karşımıza 1973 Petrol Krizi çıkmaktadır. Petrol İhraç Eden Arap Ülkeleri Birliği'nin (OAPEC) 1973 Arap-İsrail savaşından İsrail'i destek sunan Batılı devletlere petrol ambargosu uygulaması neticesinde, bu ülkelerin ekonomileri büyük ölçüde etkilenmiş ve petrol fiyatları yaklaşık dört kat artmıştır. Ülke ekonomilerin bu ambargo neticesinde bir durgunluk dönemi yaşadığı görülmektedir (Öztürk ve Saygın, 2017:1) Yaşanan bu gelişmeler Keynesyen iktisat anlayışının ekonomik krizleri aşmakta yetersiz olduğu ve serbest piyasa ekonomisi çözümlerine ihtiyaç duyulduğu anlayışını doğurması sebebiyle neoliberalizmin ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır.

Yaşanan ekonomik krizler sebebiyle neoliberalizm, yeni üretim ve tüketim alanları arayışında olan, bireysel çabanın ve girişimciliğin ön plana çıktığı ve serbest ticaretin esas alındığı bir ekonomi anlayışı olarak gelişmiştir. Devletin bu sistemdeki rolü ise, ekonomik müdahaleyi en az seviyede tutup sadece sistemin rahatça işleyeceği zemini oluşturmaktır (Uçkaç, 2019: 787).

Neoliberal anlayış, Laissez-Faire kapitalizmi veya serbest piyasanın, toplumu oluşturan insanların yaşam kalitesini artırdığı varsayımına dayanır. Bu nedenle, ekonomik ve sosyal istikrarı sürdürmek için piyasanın kamu alanına daha fazla yayılması gerektiği düşüncesi hâkimdir. Neoliberal politika savunucuları, sosyal refah devletinin, kötü politika planlamasının ve yerel yönetimlerin mali bütçeleri kötü yönetmesinin yerel hükümetlerin özellikle işçi sınıfı ve marjinal gruplara kaliteli kamu hizmetleri sunma yeteneğini neredeyse tamamen bitirdiğini savunurlar. Bu nedenle kamu hizmetlerinin özel şirketlere ve kuruluşlara dayanmadan sürdürülemeyeceği görüşü neoliberalizm taraftarlarının temel iddialarından biridir (Ali, 2019: 104).

Klasik liberalizm ile neoliberalizm karşılaştırmak istendiğinde klasik liberalizmin, en önemli vurguyu bireysel hak ve özgürlüklere yaparak, bu özgürlüklerin önündeki en büyük tehlikeyi devlet olarak gördüğü söylenebilir (Yıldırım, 2019: 83). Neoliberalizmin devletin rolüne ilişkin görüşü onu klasik liberalizmden farklı kılmaktadır. Devleti tamamen reddeden klasik liberallerin aksine neoliberaler, piyasanın gelişmesi ve piyasa uygulamalarının hayata geçirilmesi için

devletin gerekli olduğunu savunurlar. Ayrıca devlet, su, sağlık, eğitim, sosyal güvenlik gibi sektörleri yönetmekte ve gerektiğinde bu alanların pazarlanması ve metalaştırılmasından sorumludur. Neoliberaller, devletin piyasaları ancak devlet tarafından oluşturulduktan veya kurulduktan sonra, hükümetin çok az katılımıyla denetlemesi gerektiğini savunmaktadır. Neoliberalizme göre devletin temel sorumlulukları vatandaşların özgürlüklerini korumak, özel mülkiyet haklarını korumak ve piyasa kontrolünü sürdürmektir (Çelik, 2012: 189). Başka bir ifadeyle, neoliberalizmin farklı yönü, piyasa özgürlüğünü savunması ve klasik “*Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui meme*” (“Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler. Dünya kendiliğinden gider”) düşüncesini esas alması değil, serbest piyasa ve rekabetin hem sosyal hem de siyasal alana etki etmesini sağlamayı amaçlamasıdır. Toplumsal ve siyasal kurumların da bu amaca hizmet edecek şekilde, küresel sermayenin menfaatlerine uyum sağlaması hedeflenmektedir (Mütevellioglu ve Işık, 2009: 161).

Vallier’e (2022) göre ise neoliberal anlayış, mütevazı bir sosyal devlet tarafından desteklenen ekonomik ve siyasal kurumların kapitalist ve liberal yapıda olması gerektiği görüşündedir. Neoliberalizmi savunanlar özgürlüğü sürdürmenin ve ekonomik refahı arttırmanın yolunun liberal hakları ve serbest piyasa ekonomisi desteklemekte olduğunu düşünmektedirler. Devletin rolünü sosyal sigorta ve kamu malları sağlamak olarak gören bu anlayış, düzenleyici devlete ve kapsamlı kamu harcamalarına karşıdır.

Neoliberalizm, Keynesyen anlayıştaki ekonomideki güçlü kamu sektörüne bir yanıt niteliğindedir ve müdahaleyi en aza indirerek ve her alanda piyasaların varlığını teşvik ederek piyasaların bütünlüğünü korumaya çalışmaktadır. Eğitim, sağlık, sosyal hizmetler gibi alanlar da dâhil olmak üzere rekabetin her yere yayılmasını ve bireylerin kendi çıkarları peşinde hareket etmesini hedefler (Kökten, 2022: 97). Neoliberaller, önemli sermaye birikimi nedeniyle piyasa etkileşimlerinin sosyal ve siyasal ilişkileri de içerecek şekilde genişlediğini iddia etmektedir. Basitçe ifade etmek gerekirse, toplumun sosyal ve siyasal tarafları ekonomik unsurlardan etkilenmektedir. Neoliberalizm “Başka Seçenek Yok” sloganlarıyla ön plana

çıkmakta ve modern toplumların ilerlemesinde en doğru ve alternatifsiz yol olarak kendini göstermektedir (Çebi, 2016: 181).

Neoliberalizmin teorik arka planı incelendiğinde, teorik çerçevesini ve ekonomi politikasına yönelik önerilerini, *Klasik okul*, *Chicago Okulu* ve özellikle Keynesyen politikaları eleştiren *Avusturya Okulu*'ndan aldığı görülmektedir. Neoliberal anlayış geliştirilirken Avusturya ekolünün en önemli temsilcilerinden olan Hayek'in merkezi planlama karşıtı olan ve serbest piyasa ekonomisini savunan görüşlerinden yararlanmıştır (Kurmuş, 2010: 16).

Neoliberalizmle birlikte serbest piyasa ekonomisinin yeniden ön plana çıkmasıyla özelleştirme de gündeme gelmiştir. Özelleştirme, devletin ekonomi içindeki varlığını küçültmek ve etkin bir serbest piyasa ekonomisi kurmak için en etkili araçtır. Piyasa ekonomisinin sağlıklı işlemesi için rekabet ortamının varlığı oldukça önemlidir. Bu, ekonomide devletin payının özel sektöre geçmesiyle sağlanabilir. Ancak bu noktada devlet tekelinin özel sektör tekeline dönüşmesi, göz ardı edilmemesi gereken bir tehlikedir (Tandırcıoğlu, 2002: 198).

Bu çalışma kapsamında neoliberalizmin özelleştirme ile ilişkisini anlamak önem arz etmektedir. Bu ilişkiyi anlayabilmek için, özelleştirmenin sebeplerine değinmek faydalı olacaktır. Yıldırım bu sebepleri şöyle özetlemektedir: Güçlü bir serbest piyasa ekonomisi inşa etmek, sermaye piyasasını geliştirmek, döviz gelirini arttırmak, ekonomide verimliliği arttırmak, fiyat istikrarı sağlamak, uluslararası rekabet gücü kazanmak ve devlete gelir sağlamak. (Yıldırım, 2019: 98). Özelleştirme gerekçelerinin ifade ediliş biçimi, neoliberal politikaların meşrulaşmasına ve hayata geçirilmesine sunduğu katkı açısından önemlidir.

Günümüz dünyasında neoliberalizm ana akım iktisat politikası olsa da, ülkeler arasında ve hatta aynı ülke içinde zaman zaman farklılıklar meydana gelebilmektedir. Neoliberalizmin en önemli aşaması olan devlet müdahaleciliğinin ortadan kaldırılma ve kamunun ekonomideki yerini zayıflatma süreci mekâna ve zamana bağlı olarak farklı şekillerde uygulanabilmektedir (Kurmuş, 2010: 16).

Dünya genelinde daha erken tarihte başlayan neoliberalleşme süreci Türkiye’de 1980’li yıllar itibariyle hayatımıza girmiştir.

Özetlemek gerekirse, 1970’lerde yaşanan ekonomik krizlerin sonucunda ekonomik açıdan müdahaleci ve düzenleyici devlet anlayışının terkedilerek serbest piyasa ekonomisine dönüş süreci, klasik liberalizmin yeniden yorumlanarak neoliberal anlayışın ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Neoliberalizmin gelişimini ise küreselleşme sürecinden ayrı düşünmek olanaksızdır. Malların, sermayenin, hizmetlerin ve insanların sınırlar ötesi hareketliliği olarak ifade edilebilecek olan küreselleşme, neoliberal politikaların itici gücüyle 20. yüzyılın son çeyreğinde oldukça hızlanmıştır. İzleyen bölümde küreselleşme kavramı neoliberalizm ile ilişkisi çerçevesinde ele alınacaktır.

1.1.1.4. Neoliberalizm ve Küreselleşme

Neoliberalizmin ortaya çıkış sürecinde İngiltere Başbakanı Thatcher ve ABD Başkanı Reagan’ın öncülüğü önemli rol oynamıştır. İki devlet insanı da, Keynesyen ekonomiye karşı yeniden katı piyasa ekonomisine geçmeyi hedefledikleri bir hareketin liderliğini yaparak refah devleti modelinden neoliberalizme geçiş sürecini hızlandırmıştır. Thatcher ve Reagan, küreselleşme fikrini bilinçli olarak uluslararası ekonomilerin dışa açılması hedefiyle ilişkilendirmiştir (Uçkaç, 2019: 797). Bu yeni kapitalist anlayış piyasayı hükümet düzenlemelerinden kurtardığı için neoliberalizm olarak ifade edilmektedir ve kapitalizmin dünyaya yayılma hedefinin bir sonucu olarak küresel ölçekteki yeni evresidir. (Keleş ve Aslan, 2022: 510). Başka bir deyişle neoliberalizmin ortaya çıkışı, krizlerden sorumlu tutulan Keynesyen iktisat ve sosyal refah devleti anlayışının terkedilerek, küresel düzeyde sınırların ortadan kalkacağı bir serbest piyasa ekonomisi anlayışına dönülmesi görüşü ile gerçekleşmiştir.

Bu noktada küreselleşme kavramına ve küreselleşmeye neden ihtiyaç duyulduğuna değinmekte fayda vardır. Üzerinde uzlaşmış tek bir tanımı olmasa da küreselleşmeyi, yerel ekonomilerin dünya pazarına katılma sürecinde, ülke ve toplumların etkileşiminin artması ve bağımlılık ilişkisi kurulması, artan mal, hizmet

ve sermaye hareketliliğine bağılı olarak sınırları aşan bir ekonomik bütünleşme süreci olarak ifade etmek mümkündür (Kıvılcım, 2013: 221). Küreselleşmenin ortaya çıkış süreci Birleşmiş Milletler, IMF ve Dünya Bankası gibi uluslar üstü organizasyonların kuruluşlarıyla ilişkilendirilse de yaygınlık kazanarak dünya genelinde önemimin ve etkisinin artması 1970'lerden itibaren neoliberalizmin küresel ölçekte kurduğı hâkimiyetle gerçekleşmiştir. 1989 yılında soğuk savaşın sona ermesi, insanlarda oluşan ideolojik çatışmaların son bulması, sınırları aşan mal, fikir ve imaj hareketliğı beklentisinin bir sonucu olarak, küreselleşme için bir dönüm noktası olmuştur (Omay, 2017: 87).

Küreselleşmenin 20. yüzyılın son çeyreğinde büyük hız kazanması neoliberal anlayışın itici gücüyle yakından ilişkilidir. 1970'ler itibariyle yaşanan ekonomik problemler küreselleşme sürecine de yön vermiştir. “*Altın çağ*” dönemindeki aşırı üretimin yarattığı birikim sorunu, Fordizmin krizi olarak ifade edilen kâr sıkışması, uluslararası alanda yaşanan kapitalist rekabet ve finansal sermaye ve spekülative yatırımların sanayi yatırımlarının önüne geçmesi gibi etkenler, neoliberal dönemde ülke sınırlarını aşan bir serbest piyasa ekonomisine zemin hazırlamıştır (Yeldan, 2011: 21). Sosyal refah devleti anlayışında ağırlığın iç piyasalarda olması ve yaşanan ekonomik krizlere bağılı olarak ülke içindeki aşırı birikim ve işsizlik gibi problemlerin artması bu sorunların ihraç edilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu sorunları uluslararası alana aktararak aşmak ve küresel ölçekte rekabet gücünü arttırmak isteyen rekabetçi devlet anlayışı için ise sosyal harcamalar ve yüksek ücretler maliyeti arttıran etkenlerdir (Demir, 2001: 85). Bu sorunun çözümü olarak, neoliberalizmin “devletin küçültülmesi” anlayışı, önceki bölümde değinildiğı gibi devletin sağlık, eğitim ve sosyal yardım harcamalarını azaltması, kamu işletmelerinin özelleştirilmesi, ücretlerin düşürülmesi ve yabancı sermayeyi sınırlayan uygulamaların kaldırılmasıyla, küresel ölçekte rekabet gücünün arttırılmasını hedeflemektedir.

Özetle, neoliberalizm ve küreselleşme birbiriyle ilişkisi güçlü olan süreçler olarak ele alınmaktadır. Neoliberal politikalar piyasa serbestisini ve sermayenin sınır

ötesi dolaşımını savunarak küreselleşme sürecini hızlandırmıştır. Birbirine paralel olarak ilerleyen bu iki süreç dünya ekonomisini yeniden şekillendirmiştir.

Neoliberalizm kavramına, ortaya çıkış süreci, temel prensipleri ve küreselleşme ile ilişkisine değinilmesinin ardından, bu çalışma açısından çok önemli bir boyut olan neoliberalizmin iş ve meslekler üzerine etkilerini incelemek uygun olacaktır. Türkiye’de neoliberalleşme süreci ise çalışmanın 3. Bölümü olan “Neoliberalleşme Sürecinde Türkiye’de Öğretmenlerin Sosyal Statüsü” bölümünde ele alınacaktır.

1.1.2. Neoliberalizmin İş ve Meslekler Üzerine Etkisi

Neoliberalleşmenin iş ve meslekler üzerine etkisi kuşkusuz oldukça geniş kapsamlı bir konudur. İş piyasaları, Keynesyen ekonomi politikalarından neoliberal anlayışa doğru yaşanan dönüşümden önemli ölçüde etkilenmiştir.

Neoliberalizmin iş piyasasına etkilerini ana hatlarıyla ele alınması hedeflendiğinde karşılaşılan temel kavramların esnekleşme ve güvencesizleştirme olduğunu görülmektedir. Piyasaya hâkim olan bu esneklik ve güvencesizleştirme süreci, “prekarya” olarak ifade edilen bir sınıfın oluşmasına yol açmıştır. Sırasıyla bu kavramları incelemek, neoliberalleşmenin iş ve meslekler üzerine etkisinin anlaşılması için faydalı olacaktır.

1.1.2.1. Esnekleşme

Esneklik kavramsal açıdan, piyasada, ürünlerin sahip olduğu özelliklerde, iş yapış şekillerinde, iş kapasitesinde ve teknolojinin kullanımda sıkı kuralların gevşetilmesini ifade etmektedir. Bu tezin konusu açısından ele alınan esnek çalışma ise, işçi sayılarının serbestçe kararlaştırılabilmesi, işletmelerin ihtiyaçları doğrultusunda çalışma sürelerini belirleyebilmesi, ücretin verimlilik ve ödeme gücü doğrultusunda ödenmesi, gereklilik durumunda işçilerin başka bir işverenin işletmesinde görevlendirilebilmesi gibi hususları kapsamaktadır (Karakoç, 2022: 2).

“Neoliberalizmin Doğuşu ve Temel İlkeleri” bölümünde değinildiği gibi yaşanan Fordizm krizinin aşılması, işletmelerin karlılıklarını arttırarak rekabet

avantajı yakalayabilmesi için esnekleşmeye ihtiyaç duyulmuştur. Sosyal devletin yerini alan neoliberal devletler ile çalışanları koruyan düzenlemelerin kaldırılması, bu süreci kolaylaştırmıştır.

Neoliberalizmin ekonomik sistemi değiştirme işlevini çalışma yaşamı üzerinden gerçekleştirdiğini söylemek yanlış olmaz. Esnekleşmenin gerekçeleri başka bir deyişle sermaye açısından avantajları incelediğinde, esnekliğin sunduğu geçici çalışma türlerinin yarattığı maliyet avantajından ve düşük ücretlerden başlamak uygun olacaktır. Bunun yanı sıra işverene gerektiğinde istihdam yapısını hızlı bir şekilde değiştirebilme imkânı sunarak değişen koşullara uyum sağlamasını kolaylaştırması, deneyimli çalışanların getirdiği maliyet yükünden kaçınma olanağı sunması, geçici çalışma yönetiminin işveren açısından riski azaltması, işverenin çalışanların sigorta primlerini ödemek zorunda olmadan istihdam edebilmesi, çalışanların görev değişikliklerinin kolayca yapılabilmesi, sözleşmelerin değiştirilebilme kolaylığı, işletmenin çalışan sayısı açısından hızlı bir biçimde daralıp genişleme imkânının bulunması sayılabilir (İlhan, 2019:362-363).

Esnekleşme özellikle küreselleşmenin de bir sonucu olarak iş gücü piyasalarının kaçınılmaz bir unsuru haline gelmiştir. Üretim merkezleri maliyeti en aza indirmeye anlayışının neticesinde emek nüfusunun yoğun olduğu ülkelere taşınmış “esneklik” uygulamalarıyla, sendikaları koruyucu yasal düzenlemeler gevşetilmiş, sendikasızlaştırma politikaları güçlenmiştir (Öçal ve Çiçek, 2021: 330). Neoliberalleşme ile birlikte sendikaların etkinliğini yitirmesi ve küreselleşmenin doğurduğu esnek çalışma modeli, emeğin ücretinde düşüşe, çalışanların kolaylıkla gözden çıkarılabilmesine, emeğin ucuz olduğu ülkelerin üretim merkezleri haline gelmesine ve sermaye sınıfının elde ettiği artı değerın artmasına yol açmıştır (Demir vd., 2023: 1252).

Çalışma bakımından esneklik *ücret esnekliği*, *istihdam esnekliği*, *iş esnekliği* ve *vasıf esnekliği* olmak üzere dört başlık altında incelenebilir. Bunlardan ücret esnekliği adından da anlaşılacağı gibi, ücretlerin düşmesini ifade eder. İstihdam esnekliği firmaların istihdam güvencesini azaltabilmesini, iş esnekliği ise çalışanların pozisyonlarının en az maliyet ve sorun ile değiştirilebilmesini ifade etmektedir. Son

olarak vasıf esnekliği, çalışanların niteliklerinin firmanın gereksinimleri uyumlu hale getirilebilmesi anlamına gelmektedir (Omay, 2017: 89-90).

İşgücünün esnekleşmesi, yeni çalışma biçimlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Esnek çalışma denilince ilk akla gelen çalışma şekilleri yarı-zamanlı, geçici ve serbest meslek olsa da, freelance çalışma, evden çalışma, gig (kısa süreli) çalışma, mevsimlik/sezonluk çalışma, sıfır saat sözleşme gibi çalışma biçimleri esnekleşme süreci ile çalışma hayatının yaşadığı değişimi ve çeşitliği artan çalışma türlerini ortaya koymaktadır. 20. yüzyılın son çeyreğinde hayata geçirilmeye başlayan bu esnek çalışma şekilleri ile, tam zamanlı, belirsiz süreli, güvenceli, istikrarlı istihdam biçimleri azalmaya başlamıştır (Demir vd., 2023: 1253).

Sonuç olarak, esnekleşme neoliberal anlayışın temel faktörlerinden biri olarak, işletmelerin küresel ölçekte rekabet gücünü arttırmak amacıyla iş gücü piyasalarının yeniden yapılandırılmasında etkili olmuştur. Bu süreç işgücünde istikrarsızlaşmayı ve güvencesizleşmeyi beraberinde getirmiştir. Neoliberalizmin iş ve meslekler üzerine etkilerinin anlaşılması için güvencesizleşme kavramının da incelenmesi gerekmektedir.

1.1.2.2. Güvencesizleşme

Güvencesizleştirme süreci ele alındığında, öncelikle güvencesizliğin neoliberalizm ile başlamadığını, kapitalizmin doğası gereği işçi sınıfı için her zaman var olduğunu belirtmek gerekir. İşveren ile kurulan kapitalist ilişki içerisinde işçi sınıfı hiçbir zaman mutlak güvenceli bir konuma sahip olmamıştır. Ancak bu güvencesiz konum, neoliberalizm ile birlikte 1980’ler itibariyle farklılaşmaya başlamıştır. Bu süreçte sendikalaşmanın zayıflaması, belirli süreli ve yukarıda belirtildiği gibi esnek istihdam biçimlerinin yaygınlaşması, hayatın genelinde görülen metalaşma gibi farklılaşmalar güvencesizlik sorununa belirsizliği de eklemiştir (Hacısalıhoğlu, 2015: 244).

Bu noktada Omay’ın (2017: 235), çalışmanın dönüşümü ile ilgili değerlendirmelerini ele almak faydalı olacaktır. Omay’ın “Post Homo Servus” olarak ifade ettiği insan tipolojisinin oluşumunun temelini Sanayi Devrimine dayandığını

ve sosyal refah devleti dönemini “sahte cennet dönemi” olarak tanımladığı çalışmanın önceki bölümünde belirtilmiştir. Omay, 1980’li yıllarda artan güvencesizliğin ve başlayan “prekarya” tartışmalarının yeni bir insan tipolojisine işaret etmediğini, aslında zaten devam eden “Post Homo Servus”un “sahte cenneti”nin sona erdiğini vurgular. Sonuç olarak yukarıda da belirtildiği gibi hâkim ekonomik sistem içinde çalışanlar için güvencesizlik kaçınılmazdır ve sistemin doğası gereğidir.

Öte yandan 2000’li yılların başından bu yana neoliberal politikaların etkisi ile emeğin çalışma biçimlerinde önemli değişimler yaşanmış ve çalışma sosyolojisi alanında “güvencesiz emek sorunu” en mühim konulardan biri olmaya başlamıştır. İstikrarsız, öngörülemeyen ve güvencesiz çalışma şartlarının sonuçları sadece ekonomik olmamış, çalışanların psikolojisi ve davranışları açısından sosyolojik sonuçlar da doğurmuştur (Dağ, 2020, 368). Neoliberalizm ile çalışanların metaya dönüşme eğiliminin artması ve yeni istihdam biçimleri, haklarının zayıflamasına ve güvensizliğin artarak sosyal korkunun oluşmasına sebep olmuştur (Yılmaz ve Genel, 2021: 261).

Hem kapsamı hem de derinliği açısından artış gösteren bir durum olan güvencesizliğin toplumda etkisi altına aldığı insan sayısı artmakta bu durum emeğin ucuzlaşmasına, kayıt dışı ekonomiye eğilimin ve işsizliğin artmasına da sebep olmaktadır (İlhan, 2019: 367).

Neoliberalizmin küreselleşme ile dünyayı saran etkisi sebebiyle, gelişmişlik düzeylerinden bağımsız olarak neredeyse tüm ülkelerde yeniden yapılandırma yoluyla işgücü piyasaları esnekleşmiş ve güvencesizleşmiş, bu süreç “ayakta kalmak” için yegâne yol olarak gösterilmiştir (Güler, 2015: 155).

Çalışanların neoliberalizm karşısında çaresiz kalmasının ve değişen koşullara hızla ayak uydurmasının sebebinin işsiz kalma korkusu olduğu açıktır. Çalışanların, çalışma koşullarına ilişkin hak taleplerin kontrol altında tutulması için yedek iş gücü ordusu üzerinden işsiz kalma korkuları kullanılmaktadır (Omay, 2017: 227) Yedek işgücü ordusunun varlığı, çalışanlar arasında rekabeti attırarak, çalışanların daha

düşük ücrete ve daha kötü çalışma koşullarına razı olmasını sağlamaktadır (Erbay vd., 2023: 380).

Çalışanların işsiz kalma korkusunu besleyen bir diğer etken de yaşanan teknolojik gelişmelerdir. Rifkin (1995) “*İşin Sonu*” (The End of Work) isimli kitabında, artan işsizlik problemine dikkat çekerken bu durumun teknolojinin gelişmesiyle derinleşeceğini öngörmektedir. Büyümenin temel dayanağının teknolojik gelişme olduğu durumda “üretkenlik artışı=istihdam artışı” denklemi geçerliğini yitirmektedir. İşsizliğin arttığı koşullarda ise çalışanlar işverenlerin sömürüsüne açık duruma gelmektedir (İlhan, 2019: 364).

Özetle, uygulanan politikalar ve gelişen teknoloji nedeniyle güvenceli istihdam koşullarının çalışanlar açısından uğradığı bu negatif değişim, neoliberalleşen ve küreselleşen dünyada işletmelere yüksek kar ve rekabet avantajı sağlarken, çalışanlar için artan kaygı, zayıflayan haklar, kötüleşen çalışma koşulları ve işsizlik riskini beraberinde getirmiştir. Bu koşullar literatürde “prekarya” olarak tabir edilen yeni bir sınıfın doğduğu yönünde tartışmalara yol açmıştır. Bu çalışmanın odak noktası itibarıyla öğretmenlerin maruz kaldığı sosyal statü değişimini anlamak için, prekaryalaşma kavramını incelemek oldukça önemlidir.

1.1.2.3. Prekaryalaşma

Toplumsal açıdan olumsuz sonuçları derin olan işgücünün esnekleşmesi ve güvencesizleştirilmesi durumu, prekarya kavramını hayatımıza sokmuştur. “Precarious(güvencesiz)” ve “Proletariat (Proleterya)” sözcüklerinden türetilen bu kavram ilk olarak mevsimlik ve geçici işçileri ifade etmek için kullanılmış, ancak yaygınlaşmasına rağmen genel kabul görmüş bir anlam kazanmamıştır (Omay, 2017: 235).

Çalışmada daha önce değinildiği gibi neoliberalizm, sistemi değiştirme sürecinde çalışma yaşamı üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda işgücü ile ilgili politikalarının iki temel hedefi bulunduğu söylenebilir. Birincisi, sermayenin yararı adına işgücü maliyetlerini azaltmak, ikincisi ise işgücünü korumayı amaçlayan yasa ve örgütleri zayıflatarak sermayenin emeği özgürce “kullanma” becerisini

güçlendirmektir (Güler, 2015: 157). Bu sebeple neoliberal politikalar esnek ve güvencesiz iş gücü piyasasını çalışanlar açısından değişmez bir gerçek durumuna getirmiş, çalışanlar rekabetçi olmaya zorlanmıştır. Sosyal refah devleti döneminden kalan güvencelerin de ortadan kaldırılmasıyla prekarya oluşmaya başlamıştır (Abalı Akgül ve Tatlıcan, 2022: 133).

Prekarya, oluşum süreci devam eden bir sosyo-ekonomik gruptur. Küreselleşmenin bir sonucu olarak ulusal sınıf yapıları değişime uğramıştır. Esnekleşen iş gücü piyasasında sınıfların görünümü değişmiş, proletarya kavramı geçmişte kalmıştır. Günümüzdeki sınıflar yedi başlık altında incelenmektedir. Bunlardan ilki, hükümetlere etki edebilecek kadar üst düzeyde zengin olan *elit* sınıfıdır. İkincisi, tam istihdam koşullarında devlet birimlerinde ya da büyük şirketlerde görev alan *maaşlılar*, üçüncüsü sözleşmeli biçimde yüksek ücretle görev alan, profesyonel ve teknisyen kelimelerinden türetilen adlarıyla *profisyoneller*dir. Dördüncüsü, profisyonellere bağlı pozisyonlarda el emeği ile çalışan *işçi sınıfı*, beşincisi ise güvencesiz koşullarda kaygıyla çalışan *Prekaryadır*. Altıncısı *işsizler*, son olarak yedincisi ise *göçmenler*dir (Erbay vd., 2023: 381). Bu çalışma kapsamında odak noktası neoliberalleşmenin getirdiği esnek ve güvencesiz koşullar sebebiyle öğretmenlerin de dâhil olduğu ileri sürülen prekarya sınıfıdır.

“Üretim ilişkileri içerisindeki konumuna bağlı olarak, sürekli kaygı ve kontrolü kaybetme korkusu yaşayan” bütün kişiler preker olarak ifade edilebilir. Prekerleşme süreci ile birlikte eğitilmiş emek değersizleşmeye başlamış, sosyal statü, güvenceler ve ücret arasındaki ilişki zayıflamış ve işsizlik her meslek sahibi açısından bir tehdit haline gelmiştir (Abalı Akgül ve Tatlıcan, 2022: 132). Prekerleşmenin sadece belli iş ve meslek grupları için değil, esnekleşen ve güvencesizleşen işgücü piyasasında tüm çalışanlar için bir tehdit olduğu açıktır.

Prekarizasyon süreci ise güvencesi olan, istikrarlı ve tam zamanlı bir kariyer imkânı sunan işlerin ve mesleklerin erozyonu neticesinde ortaya çıkan güvensizlik durumunu ifade etmektedir (Dağ, 2020: 365). Bu süreç çalışanların işgücü piyasasındaki zorlu rekabet koşullarında sistemin içinde kalabilmek amacıyla, yaptığın işin niteliğinin önemsizleştirilmesi, kendisine yapılan sömürüyü kabullenme

ve haklarının çiğnenmesine rıza gösterme süreci olarak tanımlanabilir (Vatansever ve Gezici Yalçın, 2016: 50). Çalışanların işlerinin değersizleştirilerek sömürüye rıza göstermesinin sebebi önceki bölümde değinildiği gibi yedek işgücü ordusunun varlığıyla pekiştirilen işsiz kalma korkusudur.

Prekarizasyonun sebebi piyasadaki rekabetin, ücretli çalışan kesimin emeği üzerinden gerçekleşiyor olmasıdır. Neoliberal politikalar doğrultusunda talep ve beklentileri sınırlı, düşük ücret ve uzun çalışma saatlerini kabul eden, örgütlenmeyen, genç, dinamik ve girişimci bir çalışan sınıfı oluşturulması hedeflenmektedir (Yılmaz ve Genel, 2021: 259). Öte yandan, neoliberal anlayışta, bireylerin kendini geliştirmesine ve iş bulma becerisi de dâhil beceriler kazanmasına büyük önem verilir. İstihdam edilebilme imkanını arttırmak, kendini “sermayeleştirmek” bireyin sorumluluğunda görüldüğünden işsizlik sistemin değil kişinin sorunu halini alır (Bora vd., 2021: 22).

Sonuç olarak, neoliberal politikaların sonucu olarak geleneksel iş güvencesinin yerini alan esnek ve güvencesiz çalışma koşulları prekaryalaşmayı beraberinde getirmiştir. Geniş bir çalışan kesimini etkileyen bu süreç neoliberal politikaların sadece ekonomik değil toplumsal sonuçlarına da işaret etmesi açısından oldukça önemlidir. Çalışmanın ana konusu açısından ele alındığında, yaşanan prekarizasyon sürecinden öğretmenlerin etkilenmesi kaçınılmazdır. Tezin üçüncü bölümünde bu durum ve öğretmenlerin sosyal statüsüne etkileri detaylı olarak incelenecektir. Neoliberalizmin iş ve meslekler üzerine etkisinin incelenmesinin ardından, çalışmanın odak noktası itibarıyla oldukça önemli olan neoliberalizmin eğitim alanına etkisini ele almak faydalı olacaktır. Eğitim alanında yaşanan dönüşüm kuşkusuz bu alandaki en önemli aktörlerden olması sebebiyle öğretmenleri doğrudan etkilemiştir.

1.1.3. Neoliberalizm ve Eğitim

Neoliberalleşme sürecinde dünyada ekonomik, toplumsal ve siyasi birçok yeni yönelim olduğu görülmektedir. Bu süreçteki en önemli hamlelerden biri kamu hizmetlerinin piyasa ilişkilerine bırakılarak kar elde etme amacıyla yeniden düzenlenmesidir (Acar, 2008: 30). Bu farklılaşma kuşkusuz eğitimi ve eğitim

uygulamalarını da etkilemiştir. Neoliberalizm ve eğitim arasındaki ilişki ele alındığında, neoliberal anlayışa uygun bir şekilde eğitimin yeniden biçimlendirildiğini söylemek mümkündür (Kökten, 2022: 5)

Neoliberalizm etkisiyle veda edilen devletçilik anlayışı yerini piyasa anlayışıyla yönetilen alanlara bırakmaya başlamıştır. Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu (IMF) kontrolünde hayata geçirilen uyum programları doğrultusunda eğitimde liberalleşme politikaları geliştirilmiştir (Kuzulu, 2022: 1295). Devletin küçültülmesi anlayışı neoliberal politikalar doğrultusunda eğitim ve sağlık gibi kamu hizmetlerinin özelleştirme yoluyla piyasaya bırakılmasını öngörmektedir. Bu sürecin uluslararası uyum programları ile gerçekleştirmesinin ise küreselleşen dünyaya uyum sağlama gerekçesiyle meşrulaştırmak amacı taşıdığı ileri sürülebilir.

Neoliberalizmin ekonomi politikalarının meşrulaşmasında, sosyal refah devletlerinde ortaya çıkan kriz söyleminin de etkisi büyüktür. Bu kriz söylemlerinin dayanakları, sosyal refah rejimlerindeki bütçe açıkları, müdahaleye açık ve rekabete kapalı piyasalar, özel teşebbüsün önündeki engeller ve vatandaşları tembelliğe yönelttikleri düşünülen sosyal yardım uygulamaları olmuştur. Bu anlayışa göre devlet tarafından sunulan hizmetlerin kalitesi rekabete kapalı olmalarından dolayı düşük seviyededir ve bu kaliteyi yükseltmenin yolu da özel sektörün dâhil olmasıdır. Devlet okullarının bakımsız ve yetersiz olduğu ve öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yerine getirmediği gibi olumsuz ifadeler bu anlayışı desteklemektedir (Yıldız, 2008: 18).

Sosyal devletin eğitim yaklaşımına bakıldığında, fırsat eşitliği ilkesine dayanarak ilköğretim hizmetinin zorunlu ve bedelsiz olarak sunulduğunu görülmektedir. Bunun yanı sıra vatandaşlara ihtiyaç duydukları mesleki ve teknik eğitimin ve yükseköğrenim hizmetinden yararlanabilme imkânı verilmiştir. Bu imkânların sunulmaması ve eğitimin piyasaya bırakılması, fırsat eşitliği ilkesinin ihlali anlamına gelmektedir. (Aktan ve Özkıvrak, 2008: 35). Eğitimde fırsat eşitliği, eğitim imkânlarının tüm vatandaşlara eşit olarak sunulmasını ifade edilmektedir. İnsanların eğitim aracılığı ile potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmaları yetenek, zekâ ve becerilerini geliştirme imkânı bulmaları anlayışına dayanır (Kuzulu, 2022:

1294). Küreselleşme ve neoliberalleşme ile birlikte hâlihazırda sağlanması çok güç olan bu fırsat eşitliği, eğitimin bir kar aracı olarak görüldüğü ve piyasalaştığı yeni düzende imkânsız hale gelmiştir.

Neoliberal politikalar doğrultusunda “kamusal hizmet”, “kamusal mal” gibi kavramların algılanmasında ve tanımlanmasında değişiklikler yaşanmıştır. Eğitim hizmetinin tüm yurttaşlara eşit olarak sunulması anlayışı yerini etkili olma, kaliteli olma ve hesap verilebilir olma gibi neoliberalizm tarafından kavramsallaştırılan bir anlayışa bırakmıştır (Ömür, 2016: 11). Başka bir deyişle, toplumdaki bireylerin eşit nitelikteki eğitim hizmetine eşit koşullarda ulaşamıyor olması normal karşılanmakla birlikte, eğitimin piyasalaşmasıyla birlikte niteliğinin kalite düzeyi ve etkisi açısından farklılaştığı ve sorgulanır duruma geldiği görülmektedir.

Sosyal bir hak olan eğitim ticarileşme süreci ile birlikte bu özelliğini yitirip eşitsizliğin artmasına sebep olmuştur (Çebi, 2016: 185). Sosyal hakları eleştirel bir bakış açısıyla ele aldığı çalışmasında Omay özelleştirme süreci ile birlikte kamu hizmeti olarak sunulması gereken eğitim hakkının pratikte ücretli ve ücretsiz olarak farklılaştığını, ebeveynlere telkin edilen iyi bir gelecek için iyi bir eğitimin şart olduğu düşüncesiyle ailelerin özel okullara yöneldiğini ifade etmektedir. Serbest piyasa mantığında hizmet veren okulların varlığı aynı zamanda bireyin erken yaşlarında eşitsizliği benimsemesini sağlamaktadır. Bu yönüyle ilerleyen bölümlerde değineceğimiz gibi eğitimin sermaye için bir kar alanı olmasının yanı sıra hâkim ideolojiyi benimsetmek için bir araç olarak kullanıldığı açıktır (Omay, 2011: 95-96).

Eğitim daha önceleri bireyin topluma uyum sağlamasına hizmet eden bir süreç olarak ele alınırken, neoliberalizm ile bireyler insan sermayesi olarak görülmüş ve iktisadi yatırım aracı olarak konumlanmıştır. Bu durum eğitimin sosyal alandan ekonomik alana geçişini başlatmıştır. Eğitim, kar getiren bir yatırım alanı olarak değerlendirilirken yetiştirme faaliyetleri maliyet-kar çerçevesinde ele alınmaktadır (Çebi, 2016: 185).

Bu noktada insan sermayesi kavramına değinmek faydalı olacaktır. İnsan sermayesi kuramı, insan sermayesinin beşeri sermaye olarak görüldüğü, bireye özgü yetenekleri ve bireyin kazandığı nitelikleri ifade eder. Başka bir deyişle, bireylerin

bilgi beceri ve yeteneklerinin geliştirilerek insan kaynağının niteliğinin artırılmasını, iktisadi açıdan insan sermayesinin gelişim ve kalkınmada pozitif rol oynayacak şekilde kullanılması olarak tanımlanabilir. Amaç bireylere yapılan yatırımlar aracılığı ile fiziksel ve düşünsel açıdan becerilerini geliştirerek elde edilecek kazancın artırılmasını sağlamaktır (Tunç, 1998: 85).

1960'lı yıllarda geliştirilen insan sermayesi kuramı, öne sürüldüğü ilk dönemlerde insanı makine gibi görmesi ve işçi sömürüsüne hizmet etmesi gibi gerekçelerle eleştirilmiş olup zaman içinde birtakım toplumsal sorunlar ve ekonomik analizler neticesinden önemli bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Öyle ki ekonomik kalkınma için insan sermayesine yatırımı asli gerekliliklerden biri olarak görülmüştür. Bu yaklaşıma göre eğitimin rolü bireyin kazancı açısından büyük bir öneme sahiptir (Durğun, 2008: 130). Bu yönüyle insanların eğitime bakış açısını onlara serbest piyasada rekabet güçlerini arttırmalarını sağlayacak bir araç olarak değiştirdiğini söylemek mümkündür.

Neoliberalizmin eğitim alanında gerçekleştirdiği değişimler “ticarileştirme, özelleştirme, parasallaştırma, sermayeleştirme, metalaştırma, taşeronlaştırma ve piyasalaştırma” gibi kavramlarla ifade edilebilir. Bu kavramlar birbiri yerine kullanıldığı gibi farklı anlamlarda da kullanılabilmektedir (Aksoy, 2011: 11).

Sayılan, neoliberal politikalar kapsamında eğitimin ticarileştirilme sürecinin dört farklı şekilde gerçekleştiğini öne sürmektedir. İlki hizmetin sınır aşırı sunulmasıdır. Başka bir deyişle ülke sınırları içinde hazırlanan hizmetin farklı bir ülkede uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi yollarla satışa sunulmasıdır. İkincisi eğitim hizmetinin kurumlarda yabancı öğrenciler okutulması yoluyla yurt dışı tüketimine açılmasıdır. Üçüncü olarak ülkelerin başka ülkelerde eğitim kurumları açmaları yoluyla ticari bir varlık oluşturulması gelmektedir. Dördüncü ticarileşme biçimi ise gerçek kişilerin varlığı, başka bir deyişle kurumlarda yabancı öğretmenlerin istihdam edilmesidir (Sayılan, 2006: 46). Sayılan'ın yaptığı bu sınıflandırmada eğitimin ticarileştirilmesini küresel ölçekte ele aldığı görülmektedir. Küreselleşme ile birlikte eğitimin özelleşmesi ve eğitim bileşenlerin ticari bir meta halini alması durumu ülke içindeki uygulamalarla sınırlı kalmamış, uluslar üstü bir alanda gerçekleşmiştir.

Küresel düzeyde hayata geçirilen neoliberal ekonomik politikalar için eğitim alanı kar potansiyeli sebebiyle özel sektörün ilgisini en çok çeken alanlar arasındadır. Eğitim kurumları hem ulusal hem uluslararası hizmet veren şirketler için uzun vadede kar getiren bir alan olduğu için oldukça çekicidir. Apple bu durumu dünyayı bir süpermarkete benzeterek açıklar. Ona göre öğrenciler birer meta haline getirilerek eğitim kurumlarında kendi ürünlerini satmaya çalışan patronlara satılmaktadır (Apple, 2004: 105). Özelleştirme süreci ile birlikte eğitim hizmetleri ticari bir meta halini alırken, devlet ise bu alandaki rollerinin bir kısmına da sivil toplum kuruluşlarına, hayır ve yardım kurumlarına devrederek alandaki rolünü iyice küçültmektedir (Yıldız, 2008: 23).

Eğitimde özelleştirme sürecini incelediğinde neoliberal politikaların eğitim alanındaki özelleştirme stratejilerinin 10 başlık altında tanımlandığı görülmektedir. Bu stratejiler başlıca şöyle sıralanmaktadır:

- *Yük aktarımı (load shedding)*: Devletin bir hizmetin sunumundan çekilmesi ve bu yükü özel şirketlere veya kar amacı gütmeyen örgütlere devretmesi ya da hizmete son vermesidir.
- *Mülk satışı (asset sale)*: Devlete ait bir mülkün özel şirketlere satılmasıdır.
- *Gönüllülük (volunteerism)*: Devlet hizmetlerinin karşılık beklemeden yardım esasına dayanarak özel sektör tarafından finanse edilmesi ve sağlanmasıdır.
- *Kendi kendine yardım (self-help)*: Devletin bireyleri veya grupları kendi hizmetlerini kendilerinin sağlaması için teşvik etmesidir.
- *Tüketici ücreti (user fee)*: Belli hizmetlerden faydalanılması karşılığında tüketicilere ücret ödenmesidir. (Ör: ders dışı sosyal aktivite katılımı)
- *Sözleşme yapmak (contracting)*: Devletin kar amacı güden veya gütmeyen özel sektörden temizlik, güvenlik vb. hizmet satın almasıdır.
- *İmtiyaz verme (franchising)*: Devletin belirli bir hizmetin sağlanması için özel bir firmaya yetki vermesidir. (Ör: Mezuniyet töreni hizmeti)
- *Kupon (voucher)*: Devlet tarafından desteklenen tüketicilerin özel sektörden mal ve hizmet satın alması için teşvik edilmesidir.

- *Nakdi yardım ve subvansiyonlar (grants/subsidies)*: Devletin kurumlara veya bireylere mali yardım yaparak bir hizmeti sağlamaları için teşvikte bulunmasıdır.
- *Ücret tarifesinin serbest bırakılması (deregulation)*: Devlet tekelinin sona erdirilerek hizmetlerin serbest piyasaya açılmasıdır (Aksoy, 2011: 12-13).

Bu stratejiler, devletin eğitim alanındaki ağırlığını özel sektöre devretmesiyle, eğitimin kamusal bir hizmet olmaktan çıkması sürecinde uygulanan aşamaları ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Eğitimde gerçekleştirilen liberalleşme politikaları, sadece eğitimin karlı bir alan olmasına değil, sistemin ihtiyacı olan yurttaşın yetiştirilmesi amacına da odaklanmıştır. Eğitim sistemi devletin ideolojik araçlarından biridir ve bu sistem dâhilinde insanlar kapitalizmin sosyal işleyişini benimseyerek sistemin devamlılığına hizmet etmektedirler. Eğitim kurumları, hâkim ideolojinin gelecek nesillere aktarımı için en uygun alanlardır (Yıldız, 2008: 22). Eğitimde tüm seviyelerde esas hedef piyasanın talep ve ihtiyaçlarına göre insan kaynağı yetiştirmektir. Bu açıdan bireylerin gerekli bilgi ve yeteneklerin yüklenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir ekonomik girdi olarak görüldüğünü söylemek yanlış olmaz. Kişisel gelişim ve verimlilik çerçevesinde hızlandırılmaya çalışılan bu bilgi beceri yükleme sürecinde bireyler daha önceleri “Aydınlanmacı Birey” olarak konumlandırılırken şimdi “Küreselleşmeci Liberal Birey” olarak karşımıza çıkmaktadır (Sayılan, 2006: 44).

Neoliberal anlayışa göre öğrenciler açısından da öğrenim süreci gelecekte kazanç sağlayacakları bir meta oluşturma aşamasıdır. Bu doğrultuda neoliberalizmin rekabetçi bireyler yetiştirmeyi hedeflediği iddiası kendini güçlü bir şekilde ortaya koyar (Uçkaç, 2010: 798). “Neoliberalizmin İş ve Meslekler Üzerine Etkisi” bölümünde değinildiği üzere bireylerin işsiz kalması sistemden değil kendilerinden kaynaklanan bir sorun olarak görüldüğünden, eğitim bireyin kendini sisteminin ihtiyaçlarına göre yetiştirerek işsiz kalma riskini azaltması için yararlandığı bir araç olarak görülmektedir.

Neoliberalizmin eğitim sektörüne etki ettiği diğer bir alan da ihtiyaç duyulan iş gücünün tespit edilmesi ve eğitimidir. Günümüzde birçok sermayedar grubun gereksinim duyulan iş gücüne paralel eğitim programlarına sahip kendi üniversiteleri mevcuttur. Bu açıdan üniversitelerin özgür, eleştirel düşünme imkânı olan, toplumla etkileşim halinde kalarak bilgi üreten ve sunan bir yapıdan, piyasanın taleplerine hitap eden bir eğitim kurumu olmaya doğru evrildiğini öne sürmek yanlış olmaz (Yıldız, 2008: 24). Bu sürecin temeline indiğimizde 1970’li yıllarda kapitalizmin girdiği kriz sebebiyle zorlaşan rekabet ortamında tutunabilmek için teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmenin ve yenilik yapabilmenin sanayi açısından elzem hale gelmesiyle, araştırma geliştirme (AR-GE) faaliyetlerine yapılan yatırımların artırılması olduğunu görmekteyiz. AR-GE faaliyetlerinin öneminin artmasıyla yüksek vasıflı işgücüne duyulan gereksinim de artmış firmaların kendi bünyelerinde kurdukları birimler yetersiz hale gelince üniversiteler ile organik ilişkiler kurulmaya başlanmıştır (Çam, 2006: 67).

Neoliberalizmin eğitim alanına etkilerini incelerken, geleneksel eğitimin davranışçı yaklaşıma uygun öğrenme yöntemini değiştirmesine de değinmekte fayda vardır. Davranışçı öğrenme yöntemi öğrencinin aktifliğini azaltan ve ezberin ön planda olduğu bir yöntemdir. Öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamakta ve piyasanın gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmekte yetersiz kalır. Bu nedenle öğrencinin bilgiyi bireysel olarak üretip organize ettiği bir yaklaşım olan yapılandırmacı öğrenme yönetimi benimsenmiştir (Çebi, 2016: 185). Bilginin oluşturulma sürecinde bireyin bilinçli ve eleştirel bakış açısına sahip bir okur-yazar olması, okudukları irdeleyip ilişkiler kurması ve çelişkileri fark edebilmesi, bilginin özne tarafından kültürel bağlamlarıyla üretilmesini, eğitilmiş kişinin kendi anlamını oluşturmaya başlamasını sağlar. Bu noktada belirtmek gerekir ki neoliberalizmin özgür ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirme çabası bireyin dünyayı anlamak veya dünyayı kendi inşa etmesi için değil, piyasa ekonomisi için düzen kurarak bu düzen içinde güçlü ve girişimci bireyler var etmek içindir (Kökten, 2022: 281). Özetle eğitim felsefesi açısından önemli ve pozitif bir değişim olarak sayılabilecek olan yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi de özünde sistemin ihtiyacı olan yurttaşın yetiştirilme sürecine hizmet etmektedir.

Neoliberal politikaların eğitim alanına etkisi, devletin rolünün azaltılması yoluyla eğitimin piyasalaşması ve eğitim hizmetlerinin metalaşmasına yol açması, eğitimin sistemin hem ideolojik hem yetkinlik açısından sistemin ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinde bir araç olarak kullanılması olarak özetlenebilir. Doğal olarak bu etkiler farklı ülkelerde farklı sonuçlar doğurmuştur. Gelişmiş ülkeler bu politikaları uyarlamakta ve hayata geçirmekte bir takım koruyucu önlemlerin de etkisiyle daha başarılı olmuşken, gelişmekte olan ülkelerde daha olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır (Çebi, 2016: 185). Bu çalışmada amaç, ülkemiz için bu olumsuzluklar arasında sayılabilecek olan öğretmenin sosyal statüsünde yaşanan değişimi incelemektir. Bahsi geçen değişimin analizine geçmeden önce sosyal statü kavramını incelemek faydalı olacaktır.

1.2. Sosyal Statü

Statü kavramını tanımlamak statüyü belirleyen ve etkileyen faktörlerin çeşitliliği sebebiyle oldukça güçtür. Ancak statünün bireyin toplum içindeki konumunu işaret ettiği hususunda bir uzlaşıdan söz edilebilir.

Britannica Ansiklopedisinde yer alan tanımına göre sosyal statü, bireyin onur veya prestije dayalı bir sosyal hiyerarşide sahip olduğu göreceli rütbe, buna bağlı haklar, görevler ve yaşam tarzıdır (Britannica, 2024).

İnsanların bir gruba ait olma ihtiyacı Maslow'un ünlü ihtiyaçlar hiyerarşisinde belirttiği üzere, fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik ihtiyaçlarından sonra üst sıralarda yer almaktadır. İnsanların tarih boyunca topluluk halinde yaşamış olmalarının sebebi de budur. Bir arada yaşamak fizyolojik ve toplumsal ihtiyaçları da tamamlayan temel bir ihtiyaçtır. Toplum yaşamı, hayatta kalma içgüdüsünün etkisiyle güçlü olma ve kaynaklardan daha büyük paya sahip olma arzusunu yaratmıştır. Sosyal statü kavramının ortaya çıkışı bu noktada gerçekleşmiş, bireyler birtakım kriterler doğrultusunda değerlendirilerek, bazı ayrıcalıklara sahip olmuştur (Şahin ve Nasır, 2019: 145).

Sosyal statü kavramını incelemeye Weber'in konuya dair yaklaşımı ile başlamak uygun olacaktır. Weber toplumsal statünün "tipik olarak toplumsal itibar bakımından pozitif veya negatif ayrıcalığa yönelik etkin bir iddia"ya dayandığını öne

sürer. Toplumsal itibarın, yaşam tarzından, resmi bir eğitim sürecinden, doğuştan ya da bir meslekten geldiğini savunur. Ona göre toplumsal statü, “mülkiyet ilişkilerinden kaynağını alan sınıf konumunun bir tezahürü ve dolayısıyla sınıf statüsünün bir türevidir.” (Berberoğlu, 2009: 46).

Statünün toplumsal tabakalaşma sisteminde bir seviyenin göstergesi olduğunu söyleyebiliriz. Bu hususta, Marx sosyal tabakalaşmayı sınıfsal bağlamda ele alarak ekonomik temele dayandırırken, Weber statü kavramını öne sürerek sosyal tabakalaşmayı başka bir örüntü ile açıklamaktadır. Bu noktadaki en önemli farklılık, Weber’e göre statünün üretim ilişkilerinde değil aksine tüketim ilişkilerinde kendini gösteren bir konuma işaret etmesidir (Aktay, 2021: 130). Buna paralel olarak Miller da statüyü bireyin zihinsel, fiziksel, kişilik ve ahlaki özellikleri doğrultusunda kazandığı bir sıfat olarak görmektedir. Bireylerin satın alma tercihleriyle, kendi zenginlik ve statülerini sergilediklerini öne sürmektedir (akt. Küçükçivil, 2020: 125).

Statü kelimesinin kökenine baktığımızda ise, “durum” anlamına gelen Latince bir sözcükten türetilmiş olduğunu, anlamının basitçe bir bireyin toplum içindeki konumu olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda toplum içindeki bir konuma bağlı haklar ve yükümlülükler olarak daha teknik ve hukuki bir anlamı da vardır. Bu doğrultuda statü kavramının bir sosyo-politik topluluk içinde kişilerin siyasi ve hukuki haklarıyla ilgili fikirleri içerdiği sonucuna varmak mümkündür (Turner, 1988: 2). Statü kişinin toplum içindeki konumunu onur ve prestij açısından işaret eden bir kavram olarak tanımlanırken, sosyal statü ise kişinin toplumda sahip olduğu rol ve üstlendiği görevleri ifade ettiği söylenebilir (Omay, 2017:178).

Linton ise statüyü soyut anlamda belirli bir kalıp içindeki bir yer olarak tanımlar. Bu bağlamda, insanları çeşitli statülerin sahibi olarak tanımlayabiliriz çünkü hepsi farklı kalıplara dâhil olmuştur. Ayrıca, bir bireyin statüsü sahip olduğu tüm statülerin toplamıdır. Bu, kişinin bir bütün olarak toplum içindeki konumunu gösterir. Statü, ona sahip kişiden farklı olarak, basitçe bir görevler ve haklar bütüne işaret eder. Birey ve statüsü arasındaki ilişki, bir otomobil sürücüsü ile onun otomobildeki yeri arasındaki ilişkiye benzetilebilir. Sürücü koltuğu diğer donanımlarla birlikte daima hareket ve kontrol potansiyeline sahiptir. Sürücü ise

ailedeki herhangi bir kişi olabilir ve otomobili çok iyi ya da çok kötü şekilde kullanabilir (Linton, 1936: 113).

Yılmaz (2023) De Botton'ın "*Statü Endişesi*" kitabının tanıtımı ve eleştirisi mahiyetindeki çalışmasında De Botton'a göre de statünün kişinin toplumdaki yerini ifade ettiğine değinmektedir. Bireyin resmi ve mesleki durumunun statünün dar anlamını karşıladığını düşünen De Botton geniş anlamda statüyü ise kişinin dünya gözündeki önemi olarak tanımlamaktadır. Tarihsel açıdan yüksek statüyü oluşturan, avcılık, savaşçılık, dini önderlik, köklü bir aileden gelme ya da doğurgan bir kadın olma gibi birbirinden farklı unsurlar olmuştur. Bireyin statüsünün yüksek olması, maddi ve manevi getirileri ve yarattığı saygı ve ilgi sebebiyle insanların kendilerini önemli hissetmelerini sağlamaktadır (Yılmaz, 2023: 344).

Statüyü belirleyen faktörleri düşündüğümüzde ilk akla gelen ekonomik durum olsa da birçok farklı faktörün etkisinden söz edebiliriz. Statünün belirleyicilerini, soy bağı, servet, kişinin toplumda ne yaptığı, mesleği, eğitim düzeyi, cinsiyeti, dini ve yaşı olarak özetleyebiliriz (Ceylan, 2011: 96). Kişinin geliri, çalışma durumu, eğitim seviyesi gibi konular sosyal statüsünü inşa eder. Sosyal statü, topluma nasıl uyum sağlayacağımızı ve başkalarının bize nasıl davrandığını, resmi unvanlar veya gündelik etkileşimler yoluyla etkilemektedir.

Çalışmanın odak noktası açısından 1966 yılında ILO ve UNESCO tarafından "Öğretmenlerin Statüsü Tavsiyesi" adıyla yayınlanan, öğretmenlerin meslek standartlarının uluslararası düzeyde korunmasını ve geliştirilmesini hedefleyen belgede statünün nasıl tanımlandığına bakmak da faydalı olacaktır. Bu tavsiye belgesine göre statü, görevlerin ve bireylerin yeteneklerinin taşıdığı önem ve değer doğrultusunda toplumda tanınan konumlarının yanı sıra çalışma şartları, ücret ve diğer meslekler ile kıyaslanan faydalandıkları maddi yararları da kapsamaktadır (ILO, UNESCO, 1966).

Statü kavramı toplumsal açıdan oldukça önemlidir çünkü kişi ve grupların toplumdaki ayrıcalıklı konumu, hiyerarşik yapılanmalar, saygınlık göstergeleri statü kavramı çerçevesinde anlaşılır hale gelmektedir. Sosyal statülerin dinamik bir yapısı olduğunu, kültür, ekonomi, zaman gibi pek çok faktöre bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini unutmamak gerekir. Bir mesleğin sosyal statüsü bu koşullara bağlı

olarak zayıflayabilir (Gökırmak, 2006: 6). Zaman zaman saygınlık ve statü kelimeleri aynı anlamda kullanılmasına rağmen statü, mesleğin saygınlığını da kapsayan daha genel bir kavramdır (Yurdağül vd., 2016: 21).

Sosyal statü kavramına ilişkin literatürde öne çıkan tanımlamalara yer verilen bu bölümde, kavramın temel düzeyde bireylerin toplum içindeki konumlarına işaret ettiği, kavramı oluşturan faktörlerin değişken ve dinamik bir yapıda olduğu, çeşitli sosyolojik yaklaşımlar ve teoriler kapsamında farklı şekillerde incelendiği görülmektedir. Sosyal statü kavramını incelerken, sosyal statünün pratik yönünü ifade eden sosyal rol kavramını ele almak faydalı olacaktır.

1.2.1. Sosyal Statü ve Sosyal Rol

Sosyal statü kavramını daha iyi anlayabilmek için kuşkusuz sosyal rol kavramını ve ikisi arasındaki farklı incelemek uygun olacaktır.

Sosyolojide sosyal statü ve sosyal rol kavramları birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Roller, sosyal konumlarla ilişkili olarak toplumsal olarak tanımlanmış nitelikler ve beklentiler olarak tanımlanabilir (Turner, 1988: 3).

Rol, statünün dinamik tarafını ifade etmektedir. Bireyin rolünü ifa etmesi, statüsünden doğan haklarını kullanması, üstüne düşen ödevlerini yerine getirmesidir. Rol ve statü birbirinden ayrıştırılamayan kavramlardır. İkisi arasındaki farkı incelemek akademik ilginin sonucudur. Statü olmadan rolün, rol olmadan statünün varlığından söz edemeyiz. Bireyin rolleri yalnızca kendi isteği ve iradesi doğrultusunda gerçekleşen davranışlar değil, aynı zamanda toplumun beklentilerini kapsar (Linton, 1936: 114).

Statü kişinin diğer bireylere kıyasla toplumdaki yerinin ne olduğunu anlatırken, sosyal rol ise kişinin ne yaptığını anlatır. Sosyal rol toplumsallaşma sürecinde öğrenilerek, kişinin bulunduğu sosyal gruplarda gerçekleştirilir ve birey rolünü toplumsal kişiliğinde içselleştirir. Bu toplumsal kişilik bireyin sahip olduğunu tüm rollerin toplamını ifade eder. Bireyler birbirinden farklı sosyal statüye sahip olabilirler. Örneğin bir kişi hem anne hem öğretmen hem de vakıf başkanı

statüsüne sahip olabilir. Sahip olduğu tüm statüler de kişinin buna uygun davranışlar sergilemesini gerektirir (Öztürk Kuter, t.y.).

Sosyal rolün kültürel boyutunun da göz ardı edilmemesi gerekir. Aynı toplumsal statünün bireye yüklediği roller toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Örneğin, babalık statüsünün gerektirdiği rolleri düşündüğümüzde farklı toplumlarda farklı beklentiler bulunduğunu görürüz. Ayrıca aynı toplumda yaşanan zamana göre de farklılıklar bulunabilmektedir. Sonuç olarak rol kavramı, bir statüye dair farklı kültür örneklerinin açıklanabilmesi için kullanılır (Ceylan, 2011: 100).

Sosyal rol kavramını derinlemesine incelemek için iki önemli sosyolojik yaklaşım olan yapısal işlevselci yaklaşım ve sembolik etkileşimci yaklaşım açısından nasıl ele alındığına değinmek faydalı olacaktır.

Yapısal işlevselci yaklaşım sosyal rolü sosyal normlar doğrultusunda belirlenen ve bireyin uygulamakla yükümlü olduğu davranışlar olarak tanımlarken, bireyleri özgürlük alanı olmayan aktörler olarak görmüşlerdir. Buna karşın sembolik etkileşimci yaklaşım ise ortak ve aktarılan bir mirasın varlığını kabul etmekle birlikte bireylerin rollerinin sosyal etkileşim içinde değişim gösterdiğini ve çeşitlendiğini kabul etmektedirler (Say, 2021: 122). Bu çerçevede yapısalci yaklaşım bireylerin önceden hazırlanmış bir senaryoyu oynadıkları gibi katı bir yaklaşıma sahipken, sembolik etkileşimci yaklaşım toplumun dinamik yapısını ve bireylerin aktifliğini vurgulayarak daha incelikli bir yaklaşım sergiler.

Sonuç olarak, toplumsal statü ve rol birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Sosyal statü statik, sosyal rol ise dinamik bir yapıdadır. Statüler bireyi belirli toplumsal normlara uymaya zorlar. Bu normlara uygun davranmak sosyal rolü yerine getirmek demektir. Tüm statüler belirli rolleri ifa etmeyi gerektirir. Statü toplumun bireye kattığı sosyal saygınlık olduğu gibi, rol de toplumun bireyden beklentisi, başka bir deyişle bireyin hangi şartlar altında nasıl davranması gerektiğidir (Ceylan, 2011: 99). Sosyal rol kavramının incelenmesinin ardından tezin ana konusunun öğretmenlerin sosyal statüsü olması açısından mesleki statü kavramına değinmek faydalı olacaktır.

1.2.2. Sosyal Statü ve Mesleki Statü

Bir bireyin mesleği aynı zamanda sosyal statüsünün merkezinde de yer alır; belirli bir eğitim gerektirir, gelir aralığını belirler ve saygı ve hayranlık gibi sosyal faydalar sağlar. Doğaldır ki, mesleğin sosyal statüyü belirlemedeki önceliği, sosyologların bir bireyin toplumun sosyoekonomik hiyerarşisindeki yerini anlamak için mesleği merkeze koymalarına neden olmuştur (Hudges vd., 2022: 6).

Bir kişinin mesleki statüsü, yaptığı işin toplumdaki değerini ve önemini yansıtır. Bir mesleği icra eden bireyin toplumsal konumu ve itibarı bu tabirle anlatılmaktadır. Bireyin eğitim, deneyim ve yeterlilik alanı gibi çok sayıda unsur mesleki statüsünü etkileyebilir. Bir kişinin mesleki statüsünün etkisi aynı zamanda işe alınma ve terfi süreçlerinde, gelir düzeyinde ve sosyal ilişkilerinde görülebilir. Yüksek statüye sahip bir meslek sıklıkla daha iyi iş olanakları ve kazanç sunabilirken, statüsü düşük olan bir mesleğin bu imkânlarla ulaşımı sınırlıdır. Bu sebeple mesleki statü, sosyal konumun belirlenmesinde önem arz eder (Karabay, 2023: 9242).

Mesleki statü, bireyin sosyal statüsünü belirleyen en karakteristik özelliklerinden biridir. Mesleklerin kendisi birer statüye sahip olup diğer statüleri belirlemede anahtar bir role sahiptirler. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu mesleki statüye dayanarak toplumsal alanda saygı beklentisinin olması normaldir. Meslek ile birey arasında dinamik bir ilişki mevcuttur. Başka bir deyişle bireyin doğuştan sahip olduğu cinsiyet, etnik köken gibi statülerin aksine kişinin sosyal statüsünde bir ivme kazandırabilme ihtimali mevcuttur (Seçer, 2007: 236).

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki statülerine bağlı olarak sahip oldukları sosyal statüleri incelenecektir. Mesleki statünün bireyin sosyal statüsünün merkezinde yer alması, öğretmenliğin bir meslek olarak statüsünde yaşanan olumsuz yöndeki değişimin öğretmenlerin sosyal statüsünün düşmesi anlamı taşımaktadır. Tezin ikinci bölümünde öğretmenlik mesleğinin statüsü detaylı olarak ele alınacaktır. Sosyal statünün ilişkili kavramlar açısından ele alınmasının ardından literatürde öne çıkan sınıflandırmalarına değinmek, sosyal statü kavramına ilişkin incelemeyi tamamlayacaktır.

1.2.3. Sosyal Statünün Sınıflandırılması

Statü ile ilgili literatürde ön plana çıkan iki tür sınıflandırma mevcuttur. Birincisi, statünün kökeni hususunda yapılmış olan verilmiş statü ve kazanılmış ayrımıdır. İkincisi ise statünün algılanma perspektifi doğrultusunda yapılan subjektif statü ve objektif statü ayrımıdır.

1.2.3.1. Verilmiş Statü ve Kazanılmış Statü

Statü kavramını incelerken üzerinde durmamız gereken önemli bir diğer nokta ise sosyal statünün kökenidir. Bu açıdan *verilmiş (atfedilmiş)* statüler ve *kazanılmış (edinilmiş)* statüler olarak iki tür statüden bahsedilebilir.

Verilmiş statüler, bireylere doğuştan verilen, farklılıklarının ya da yeteneklerinin etkisi olmadan atanan statülerdir (Linton, 1936: 115). Bireyin etkisi ve eylem gücünün bulunmadığı bu statü türüne örnek olarak bireyin doğumundaki cinsiyeti, ya da 65 yaşına gelen bir kişinin yaşlı olarak kabul edilmesi verilebilir (Tezcan, 1985: 356).

Kazanılmış statüler ise doğuştan bireye atfedilmiş olmayıp, bireyin çabası ve iradesinin sonucu elde edilir. Öğretmenlik, avukatlık, babalık, arkadaşlık vb. örneklerinde olduğu gibi kazanılmış statüde aklın, iradenin ve çabanın varlığından söz edebiliriz (Ceylan, 2011: 99).

Toplum içinde verilmiş ve kazanılmış statülerin miktarı, toplumdan topluma farklılık göstermektedir. Örneğin ilkel kabilelerde ve feodal toplumlarda verilmiş statülerin sayıca fazla olduğunu görürüz. Bu anlayışla statüler “yakalanacak” bir şey değildir, bir yarış yoktur (Tezcan, 1985: 357). Modern toplumlarda ise kazanılmış statü ön plandadır, bireyler eğitim ve girişimcilik yoluyla statü kazanıp geliştirme imkânına sahiptir. Bu açıdan geleneksel toplumu “*verilmiş statüler toplumu*” olarak nitelendirirken, modern toplumu da “*kazanılmış statüler toplumu*” olarak ifade etmek yanlış olmaz. Öte yandan statünün kazanılma yönü, rekabet ortamı doğurmaktadır. Bu durumun insanları kendini geliştirmeye ve daha fazla çalışmaya yönlendirme gibi olumlu bir yanı olmakla birlikte, statüsünü kaybetme korkusu bir mutsuzluk ve endişe kaynağı olabilmektedir (Aktay, 2021: 131).

Bu çalışma açısından değerlendirildiğinde kazanılmış bir statü olan öğretmenlik toplum içinde sabit bir konuma işaret etmemekte, yaşanan toplumsal, ekonomik, siyasal faktörlerin etkisiyle bu sosyal statü değişken bir yapıda olmaktadır.

1.2.3.2. Objektif Statü-Subjektif Statü

Turner *sübjektif statü* kavramını bireylerin veya konumlarının sahip olduğunu itibarın olumlu ve olumsuz değerlendirilmesi olarak ele alırken, insanların sahip olduğu algılara vurgu yapmaktadır. Özellikle Amerikan sisteminde artan tüketim kültürü, sosyal hareketlilik ve bireysel başarı üzerindeki vurgunun kişinin kendi statü algısının önemini arttırdığına dikkat çeker (Turner, 1988: 4).

Bireyin kendisini toplumda hangi konumda gördüğüne ilişkin düşünceleri sübjektif sosyal statü olarak tanımlanırken, diğer kişilerin bireyi nasıl gördüğü ise *objektif sosyal statü* olarak ifade edilir. Statü açısından en tartışmalı konu, bireylerin toplumsal merdivendeki esas yeri değil, bu merdivende kendi konumu olarak algıladıkları yerdir. Bu sebeple kişinin kendi sosyal statüsünü saptama süreci, başkaları tarafından nasıl algılandığına ilişkin görüşü, kendisinin başkalarıyla ilgili görüşü ve diğer kişilerle kıyaslamayı kapsamaktadır (Şahin ve Nasır, 2019: 145).

Özet olarak, statü kişinin çeşitli verilmiş ve kazanılmış kriterlere göre değerlendirilerek toplum içinde aldığı konumdur. Bu değerlendirme hem sübjektif hem de objektiftir. Bunun sebebi kişinin öz değerlendirmesi, sosyal yapıdaki konumu ile ilişkili olarak, toplumdaki diğer bireylerden aldığı dışsal değerlendirme ile yakından ilişkilidir (Turner, 1988: 5).

Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin toplumsal statüsü, hem toplumun gözündeki konumlarına ilişkin yapılmış araştırmalara ve çalışmalara yer verilerek objektif statü açısından, hem de öğretmenlerin öz değerlendirmelerine bağlı olarak uygulanmış anket veya görüşmelere dayanan araştırmalara yer verilerek sübjektif statü açısından ele alınacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN SOSYAL STATÜSÜ

2.1. Meslek Olarak Öğretmenlik

Eğitim toplumsal yaşamın ve ilerlemenin temel yapı taşlarından biridir. Öğretmenlik, eğitim sisteminin esas öznesi olması sebebiyle oldukça büyük önem ve sorumluluğa sahip bir meslektir.

Meslek kavramı, bireysel ve toplumsal yaşamın gerektirdiği iş bölümü kapsamında değerlendirilen, ekonomik, sosyal ve bilimsel boyutları bulunan bir olgudur. İlgili alanda uzmanlık bilgisi gerektiren meslek, toplumsal iş bölümünün zorunlu bir neticesi olarak ortaya çıkan bir uğraş olarak ifade edilebilir (Ünal ve Ada, 2008: 27).

Sunar mesleği genel anlamıyla insanların geçimini sağlamak amacıyla yaptıkları iş olarak tanımlarken, ayrıca mesleklerin insanların sosyal konumlarına, ilişkilerine ve davranışlarına etki eden bir anlamının da olduğunu altını çizer. Mesleğin uzmanlık ve yetkinliği temsil etme, kendine özgü kurallara ve kurumsal yapıya sahip olma özelliklerini de ekler (Sunar, 2020: 32). Omay (2022) ise iş ve meslek kavramlarının arasındaki farkı sorgularken, meslek sahibi olmanın ölçütlerini aşağıdaki beş madde çerçevesinde ele almayı önermektedir:

- “1. Gelir getirici bir faaliyeti bağımsız olarak kendi adına da yapabilme olanağının olup olmaması,
2. Unvanın nasıl edinildiği ve kalıcılığı,
3. Tarihsel geçmiş,
4. Kuralları ve standartları belirleyen bir kurumun olup olmaması,
5. Yaşam biçimi haline gelip bir ömür boyunca sürdürülüp sürdürülememesi.”

Omay’ın öne sürdüğü ölçütler doğrultusunda öğretmenliğin bir meslek olarak değerlendirilebileceğini görmekteyiz. Tarihsel bir geçmişe sahip olmakla birlikte, lisans eğitimi sonunda elde edilen öğretmenlik mesleği, öğretmene aktif olarak bir

okulda görev almasa da kalıcı bir unvan sunmakta, öğretmenler birebir özel ders vererek bağımsız çalışabilmekte, kuralları ve standartları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve ömür boyu sürdürülebilmektedir.

Gültekin'e göre ise sosyal düzende, bir işin meslek olarak tanımlanabilmesi meslekleşme şartlarını yerine getirmesine bağlıdır. Bu şartların en mühimlerini aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

- Devlet tarafından bir meslek olarak tanımlanmış olması,
- Mesleğin toplum nezdinde kabul görmesi,
- Mesleği icra etmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterliklerin kazandırıldığı bir eğitim almış olmak ve bunun belgelemek,
- Mesleğin gerektirdiği bir takım etik kural ve ilkelerin bulunması (Gültekin, 2018: 203).

Bu kıstasları göz önünde bulundurduğumuzda da öğretmenliğin bu dört şartı da sağladığını görmekteyiz.

Mesleklerin toplumun algısındaki karşılığını incelemek için Sunar ve ekibinin ülkemizde mesleklerin itibarıyla ilgili yaptığı çalışmaya bakmak faydalı olacaktır. Çalışma kapsamında mesleklerin toplumdaki itibar düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan Sunar ve ekibi, bireylerin iyi bir işte aradıkları özelliklere ilişkin veriler toplamıştır. Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere yapılan araştırma sonuçlarına göre, ön plana çıkan özellikler işin iyi ekonomik şartlar sunuyor olması, iş garantisi, başka bir deyişle iş kaybetme korkusu yaratmıyor olması ve iş güvenliği olmuştur (Sunar vd. 2015).

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde yüksek ücretin iyi bir işte aranan ilk özellik olması şaşırtıcı değildir. İş garantisinin yüksek olması da kuşkusuz ilk bölümde değinilmiş olan neoliberalleşmenin bir sonucu olarak karşımıza çıkan güvencesizlik durumu ile ilgilidir. İşini kaybetme kaygısı yaşamıyor olmanın, iyi bir ücret özelliği ile neredeyse aynı seviyede önemli bulunmuş olması, güvencesizliğin ve buna bağlı kaygıların arttığı şartlarda normal karşılanacak bir sonuçtur. İyi bir işte aranan bir diğer önemli özellik mesleğin hayati risk taşımıyor olmasıdır. Bu beklenti

toplumun iş güvenliği konusunda yaşanan ihmaller ve bunun ağır sonuçlarına ilişkin farkındalığı ve kaygıları ile ilişkilendirilebilir.

ÖZELLİKLER	ÖNEM DÜZEYİ (%)
İyi bir ücret	89,2
İş garantisi	88,8
İşin kaza ve ölüm riski içermemesi	88,2
Stresin az olması	86,4
Uygun çalışma saatleri	84,8
Topluma faydalı bir iş olması	83,6
Kendi kararlarını verebilme imkânı	82,6
İşin toplumdaki saygınlığı	82,0
Başarı hissi vermesi	81,4
Önemli kararlarda söz sahibi olmaya imkân tanınması	78,6
Yeni beceriler kazandırması	78,4
Kolay olması	73,8
Bol izin ve tatil süresi	72,8
Beden ile çalışmayı gerektirmemesi	71,8
Sorumluluk gerektirmemesi	71,2
İlginç bir iş olması	67,8

Tablo 2.1. İyi Bir İşte Aranılan Özellikler

Kaynak: (Pişkin ve Parlar, 2021:5)

Öğretmenlik mesleği bu araştırmaya göre en çok önem verilen özellikler açısından değerlendirildiğinde, tezin ilerleyen bölümlerinde yer verileceği gibi mesleğin iyi bir ücret kıstasını sağlamadığı görülmektedir. İş garantisi özelliği ise çalışmanın üçüncü bölümünde detaylı olarak ele alınacağı gibi geçmişteki yaygın kanının aksine artık öğretmenlik mesleği ile özdeşleştirilmemektedir. Öğretmenlik işin doğası gereği hayati bir risk taşıyor olsa da günümüz koşullarında azalan itibarı sebebiyle öğretmenler, öğrenci veya veli şiddetinin mağduru durumuna gelebilmektedir. Bu konu da çalışmanın son bölümünde ele alınacaktır.

Meslek kavramını kısaca ele aldıktan ve bir takım mesleki kriterleri öğretmenler açısından değerlendirmenin ardından, öğretmenlik mesleğini, özelliklerini, sorumluluk ve gerekliliklerini incelemek uygun olacaktır.

Öğretmenlik mesleği, kültürel mirası aktarma, bireylerin kendini geliştirme ve gerçekleştirme amacına hizmet etmesi nedeniyle, kuşkusuz toplumda özel yeri olan mesleklerden biridir.

Öğretmenliğin ortaya çıkışı toplumsal hayatın eğitim ihtiyacını doğurması ve kültürel aktarımının gerekliliğine dayandırılmaktadır. Başlangıçta karşılıklı konuşmaya dayalı bireysel bir uğraş iken, Ortaçağ'da üniversitelerin kurulmaya başlanması, din ve esnaf zanaatkâr eğitiminin artmasıyla öğretmenlik yeni boyutlar kazanmıştır (Mutluer, 2018: 19).

Eğitim sistemi, tarihsel gelişim içinde ilk olarak din sistemine bağlı bir alt sistem olarak kurumsallaşmış, bu durum yaklaşık olarak 18. yüzyıl ortalarına kadar sürmüştür. Toplum yaşamında din öğretileri hâkim olduğundan ve devlet de bu öğretileri benimseyip aktarılmasını istediğinden eğitim bu rolü üstlenmiştir. Eğitim içeriğinin din ağırlıklı olması sebebiyle öğretmenlik vazifesi dini önderler tarafından üstlenilmiştir. Hristiyan topraklarında ruhban okulları, manastır okulları ve kilise okulları faaliyet gösterirken İslam ülkelerinde medreseler eğitim kurumu olarak hizmet vermiştir (Gültekin, 2018: 214).

Öğretmenliğin günümüzdeki anlamıyla profesyonel meslek olarak kabul edilişi ise yakın tarihtedir. Eğitimin yaygın ve planlı olarak uygulanması, ulus devletlerin kuruluşu ve sanayi devrimi sonrasında gerçekleşmeye başlar. Buna bağlı olarak öğretmenliğin meslek olarak kabul görmesi de dünya genelinde farklı dönemlerde gerçekleşmiştir. Ülkemizde ise öğretmenliğin meslek olarak ifade edildiği ilk kanun 13 Mart 1924'te mecliste kabul gören *Orta Tedrisat Muallimleri Kanunudur*. Bu kanunda öğretmenlik mesleği “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir” ifadesiyle tanımlanmıştır (Güven, 2010: 13).

Günümüzde yürürlükte olan *Öğretmenlik Meslek Kanuna* (2022) baktığımızda ise “Öğretmenlik, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim

görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” tanımını görmekteyiz. Bu kanunda öğretmenlerin, görevlerini yerine getirirken Milli Eğitimin temel amaçlarına ve mesleki etik ilkelere bağlı kalmaları gerekliliği de ifade edilmiştir.

Günümüzde öğretmenlik, akademik çalışma ve alanda uzmanlaşmış bilgi ve becerilere dayalı mesleki formasyon gerektiren bir kariyerdir. Eğitim sektörüne ilişkin sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları da bulunmaktadır (Karataş, 2020: 41).

Öğretmenlik mesleği, bağlılık, çeşitli kişisel nitelikler ve hem bireyleri hem de toplumu olumlu yönde etkileme becerisi gerektiren insan merkezli, beceriye dayalı bir meslek olarak tanımlanır. Aynı zamanda eğitim ve öğretim sürecinin geliştirilmesi ve yürütülmesine aktif katılımı da içerir ve sosyal, bilimsel, psikolojik ve kültürel unsurları kapsar (Ünsal, 2021: 1485). Ünal ve Ada ise öğretmenliği, alan bilgisi, genel kültür ve mesleki açıdan bilgi ve beceri gerektiren, eğitim sistem içindeki farklı kademelerde öğretme ve öğrenme sürecinin gerçekleşmesinden sorumlu olan bireylerin icra ettiği meslek olarak tanımlanmaktadır (Ünal ve Ada 2008: 29).

Öğretmenlik mesleğini, toplumdaki yeri ve insanlarla ilişkiler açısından ele alındığında ise oldukça geniş bir kitle ile etkileşim halinde gerçekleştirilen, sadece sınıf ortamında öğrenciler ile değil aynı zamanda sınıf dışında idareciler, veliler ve toplum ile etkileşim içinde olmayı gerektiren önemli bir meslek olduğu görülmektedir (Çelikten vd., 2005: 207).

Ünsal öğretmenler ile yaptığı bir araştırma ile öğretmenlerin mesleklerinin tanımlama biçimlerini ve mesleklerin önemine dair algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. 14 gönüllü öğretmen ile gerçekleştirdiği bu araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleklerine ilişkin profesyonel, gelişimsel, sosyal, psikolojik ve eleştirel temeli olan pek çok farklı tanımlama yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal temelini ifade etmek için kültür aktarma, toplumu biçimlendirme, toplumsal etkileşim gibi kavramlara vurgu yapılmıştır. Bu tanımların varlığını öğretmenlik mesleğinin insan odaklı bir meslek olarak algılanması ile büyük bir bağı vardır. Çünkü bu mesleğin diğer mesleklerden farklı olarak kültürü

temsil etmek ve aktarmak, toplumsal değişime öncülük etmek gibi rolleri mevcuttur. Araştırmaya katılan öğretmenler de kendilerini toplumun geleceğine yön veren bir konumda gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumdan öğretmenlerin diğer pek çok sorumlulukları gibi toplumsal sorumluluklarının da farkında oldukları sonucunu çıkarmak mümkündür (Ünsal, 2021: 1494).

Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumluluklar, dersi planlama ve hazırlama, öğrenme yaşantılarını düzenleme, ölçme ve değerlendirme, öğrenciye mesleki gelişim, insan ilişkilerini geliştirme, potansiyelinin farkına varma gibi hususlarda rehberlik etme olarak özetlenebilir. Bu rolleri gerçekleştirmek için gerekli beceriler ise son yıllarda gelişen teknolojinin de etkisiyle giderek artmaktadır (Göker ve Gündüz, 2017: 178). Bu derecede stratejik öneme sahip öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün de yüksek olması ve gelişmesi beklenirken çalışmada sebeplerinin detaylı olarak inceleneceği üzere aksi yönde bir seyir izlediği görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde sahip olunması gerekli olan özellikler kişisel ve mesleki olarak iki gruba ayrılmaktadır. Mesleki anlamda öğretmenlerin taşıması gereken en önemli özelliğin değişime ve gelişime açıklık olduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü sosyal, kültürel, teknolojik, pedagojik alanlarda yaşanan değişimleri takip etmek ve uyum sağlamak ve öğrencileri de bu doğrultuda yetiştirebilmek oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleği bir sanat olarak öğretmenler de birer sahne sanatçısı olarak görülebilir. Bu açıdan öğretmenlerin iletişim becerilerinin çok güçlü olması, ekip çalışmasına yatkın olmaları gereklidir. Ayrıca analitik düşünebilmeli, problem çözebilmeli öğrencilerini de bu yetilere sahip olacak şekilde yetiştirmelidirler (Özdemir, 2018: 221).

Günümüzde ideal öğretmenin özellikleri konusunda herkesin hemfikir olduğu standartların varlığından söz etmek güçtür. Ancak genel olarak kabul görmüş birtakım özelliklerden bahsedebiliriz. İyi bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel özellikleri Çelikten vd. (2005: 214-215) aşağıdaki şekilde özetlemiştir:

- Öğrencilerle ilişkisinde açık görüşlü ve tarafsız olma,
- Öğrencilerin beklentilerini göz önünde bulundurma,

- Öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alma,
- Eğitimsel sorunları bilimsel yöntemler kullanarak araştırabilme,
- Eğitimde kişisel farklılıklara önemseme,
- Kendini yenileyebilme, gelişime açık olma,
- Sosyal değişimleri anlayıp yorumlayabilme,
- Eğitim alanındaki teknolojik gelişmeleri takip etme.

Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki özellikler ise Kuzu ve Çam tarafından aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Öğretim sürecindeki aktiviteleri planlama,
- Öğretim metod ve tekniklerinden faydalanma,
- Başarılı sınıf yönetimi ve zaman yönetimi,
- Öğrenme çıktıları değerlendirme ve rehberlik gibi teknik beceriler. (Kuzu ve Çam 2019: 1352).

Öğretmenlerin hedeflenen niteliklerde olması bazı yeterlikleri taşımalarına bağlıdır. Yeterlik, mesleğin başarıyla icra edilmesi için gerekli olan özellikleri ifade etmektedir (Gültekin, 2018: 195).

Ülkemizde 2017 yılında *Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü* tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen yetiştirme süresince öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenmektedir. Bu yeterlikler özetle şunlardır:

- Mesleki Bilgi (alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi)
- Mesleki Beceri (eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme)
- Tutum ve Değerler (milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim) (ÖYGM, 2017).

Üç ana alan ve on bir alt alan olarak sınıflandırılan bu yeterlikler öğretmenlik mesleğinin çok yönlü bilgi, beceri ve farkındalık gerektiren bir meslek olduğunun da göstergesidir.

Meslek kavramını incelenerek başlayan bu bölümde öğretmenlik mesleğine ilişkin yapılan tanımlamalara, mesleğin gerektirdiği özelliklere, sorumluluklara ve yeterliklerine değinilmesinin ardından, öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve bu statüyü belirleyen unsurlar ele alınacaktır.

2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü

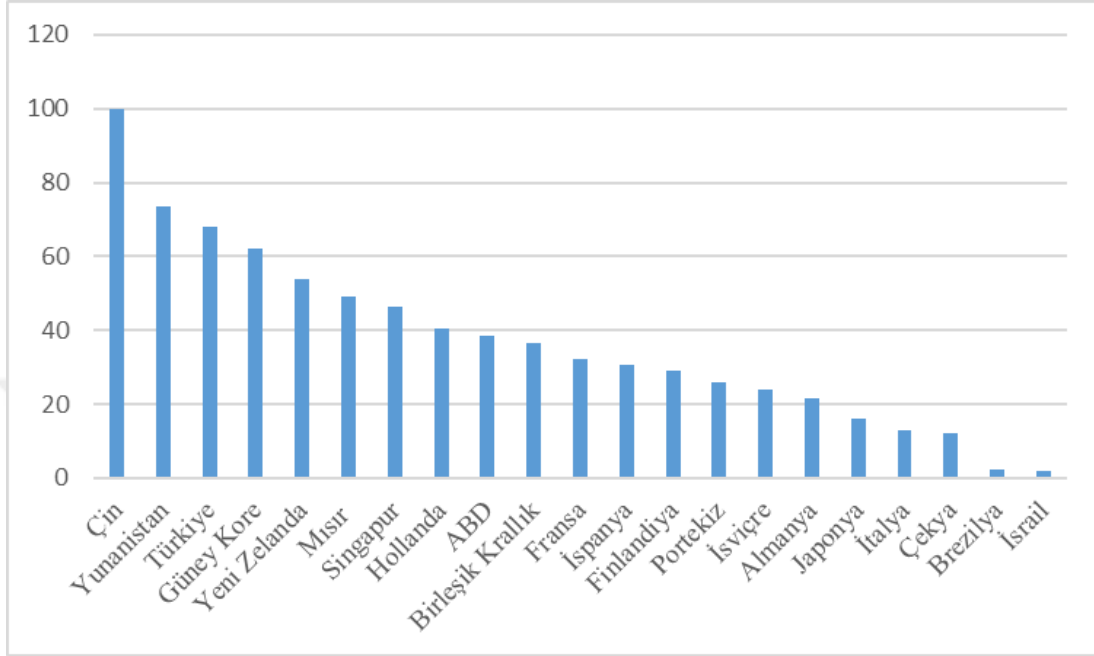
Bir mesleğin sahip olduğu saygınlık ve sosyal statü ile o mesleği icra eden bireylerin yetkinlik ve nitelikleri arasındaki ilişki oldukça güçlüdür. Bir mesleğin statüsünün yüksek olması, o mesleği tercih eden bireylerin sayısını ve başarı düzeyini arttırmaktadır. Öte yandan sosyal statü düzeyi yüksek bir mesleğe sahip olmak bireylerin motivasyonlarını olumlu etkilerken, kaygı düzeylerini de azaltmaktadır (Karaman vd., 2013: 106).

Öğretmenlerin toplum içindeki konumu, mesleğin doğasındaki değere rağmen yaşanan döneme ve toplumun dinamiklerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bu çalışmanın ana konusu ülkemizdeki durumu ele almak olsa da öğretmenlerin sosyal statüsünün dünya genelinde nasıl olduğunu incelemek de faydalı olacaktır. Bu alanda eğitimsel karşılaştırmalar için *PISA* (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve *OECD* (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) yıllık değerlendirmeleri¹ gibi birçok çalışma olmasına rağmen, öğretmenlerin statüsü üzerine etkin çalışma yapan tek kurumun *Varkey GEMS Vakfı* olduğu görülmektedir.

Sussex Üniversitesi'nden Peter Dolton ve Malaga Üniversitesi'nden Oscar Marcenaro-Gutierrez, Varkey GEMS Vakfı aracılığı ile halkın öğretmenlere ilişkin algısını belirlemek amacıyla 21 ülkeden 1000'er katılımcıyla bir anket gerçekleştirmiştir. Sonuçlar “2013 Küresel Öğretmen Statü Endeksi” olarak yayınlanmıştır (Varkey GEMS Vakfı, 2013). Bu çalışmaya göre, öğretmenler için en yüksek statü düzeyinin Çin'de olduğunu, en düşüğün ise İsrail'de olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında öğretmenlere Çin, Güney Kore, Türkiye, Mısır ve Yunanistan'da diğer Anglo-Sakson ve Avrupa ülkelerine göre daha

¹ OECD tarafından üçer yıllık dönemlerde bir uygulanan PISA ve yıllık Eğitime Bakış yayını dünyanın birçok ülkesindeki öğrencilerin eğitim testlerinde nasıl bir performans sergilediklerine dair karşılaştırılabilir veri sunmaktadır.

fazla saygı duyulmaktadır. Amerika ve İngiltere ise bu sıralamanın ortalarında yer almaktadır.

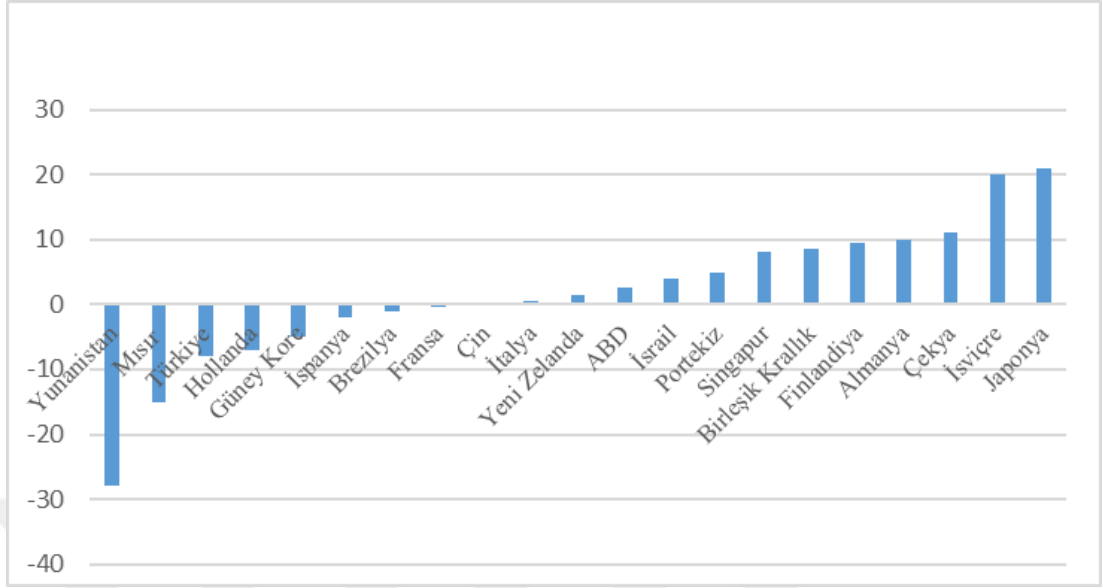


Tablo 2.2. Öğretmen Statü Endeksi (2013)

Kaynak: (Varkey GEMS Foundation, 2013)

Bir mesleğin statüsünü anlamak için önemli verilerden biri de ebeveynlerin, çocuklarının bu mesleğe ne ölçüde teşvik ettiği. Araştırmada ilgili ülkelerdeki öğretmenlik mesleğine teşvik seviyesi de incelenmiş ve pek çok farklılık olduğu görülmüştür. Örneğin, Çin’de ebeveynlerin %50’si çocuklarının öğretmen olmalarına destek olurken, bu oran İsrail’de sadece %8 civarındadır. Çin, Güney Kore, Türkiye’de bu oranlar nispeten yüksek düzeyde olmasına karşın, İsrail, Portekiz, Brezilya ve Japonya’da en düşük düzeydedir. (Göker ve Gündüz, 2017:181)

2013’te gerçekleştirilen bu araştırma ekibine 2018 yılında Robert De Vries ve Po-wen She’nin katılımıyla, ülke sayısı 21’den 35’e çıkarılarak 1000’in üzerinde katılımcı ile yeni bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda Türkiye açısından en çarpıcı sonuç öğretmenlerin en çok değer kaybettiği üç ülkeden biri olmasıdır.



Tablo 2.3. Öğretmenlerin Statü Endeksinin Değişimi (2018)

Kaynak: (Varkey GEMS Foundation, 2018)

2013 verilerine göre 21 ülke arasında 3. sırada olan Türkiye, 2018 verilerine göre 35 ülke arasında 7. sırada yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre Dünya genelinde öğretmenlerin statüsünün en yüksek olduğu ve eğitimcilere en çok saygı duyulan yerlerin Asya ülkeleri olduğu ortaya çıkmıştır (Varkey Gems Vakfı, 2018). Araştırmacılar Dolton ilk çalışma sonrası konuyla ilgili yaptığı değerlendirmede Asya ülkelerinde öğretmenlerin sosyal statüsünün Avrupa ülkelerinden daha yüksek olmasının sebebini kültürel faktörlere bağlamıştır (Dolton, 2013). Nitekim 5 yıl sonra gerçekleştirilen kapsamı geliştirilmiş çalışmada da Asya ülkeleri bu anlamdaki üstünlüğünü korumuştur.

Türkiye açısından sonuçlar değerlendirildiğinde araştırma kapsamındaki diğer ülkelere kıyasla öğretmenlerin sosyal statüsünün düşük seviyede olmadığı görülmekle birlikte, bir düşüş seyrinde olduğu açıktır.

Dünya genelinde öğretmenlerin sosyal statü düzeylerine ve Türkiye'nin karşılaştırmalı bu tablodaki yerine değindikten sonra, ülkemizde öğretmenlerin statüsü ile ilgili değerlendirme yapmak için diğer mesleklere oranla nasıl konumlandığını anlamak önemlidir. Bu alanda yapılan çalışmalara baktığımızda Lütfi Sunar'ın mesleki itibar ile ilgili araştırmaları ön plana çıkmaktadır.

Sunar'ın 2020 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında, 26 ilde 2565 kişiden, 133 farklı meslek için kendi kanaatlerine göre 1 ile 100 arasında bir itibar puanı verilmesi istenmiştir. Katılımcılara hakkında fikir sahibi olmadıkları meslekler hakkında yanıtlama yapmamaları gerektiği hatırlatılmış, güvenilirliği sağlamak adına var olmayan iki meslek eklenmiştir. Her meslek için cevaplar toplandıktan sonra elde edilen ortalama skorlar doğrultusunda bir mesleki itibar skalası oluşturulmuştur. Aynı araştırmanın 2015 yılında da gerçekleştirilmiş olması, sonuçların karşılaştırılmalı bir şekilde değerlendirilmesi için imkân sağlamıştır (Sunar, 2020: 40).

Tablo 2.4.'de görüldüğü üzere *Mesleki İtibar Araştırmasına* göre öğretmenler itibar kaybı yaşamıştır. 2015 yılında 4. sırada olan öğretmenlik mesleği, beş yıl içinde 10 sıra gerileyerek 2020 yılında 14. sırada yer almıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda yüksek itibara sahip meslekler içinde en büyük itibar kaybı yaşayan meslek öğretmenlik olmuştur. 2015 yılında ilk on sırada yer alan mesleklere baktığımızda generallik mesleği 3 sıra ve diş hekimliği 2 sıra gerilemiştir . İlk yirmi sıraya baktığımızda ise makine mühendisi, psikolog ve elektrik mühendisliğinin itibar kaybı yaşadığını görülmektedir. Bu verileri ele alındığında 10 basamak gerileyen öğretmenliğin yüksek itibarlı meslekler arasında en fazla itibar kaybı yaşayan meslek olduğu açıktır.

Meslek	2020 Sıra	2020 Skor	2015 Sıra	2015 Skor	Sıra Farkı	Skor Farkı
Tıp Doktoru	1	87,17	1	88,3	0	-1,13
Hakim	2	84,26	3	82,17	1	2,09
Üniversite Profesörü	3	83,73	2	83,32	-1	0,41
Pilot	4	82,65	NA	NA	NA	NA
Büyükkelçi	5	82,16	9	76,68	4	5,48
Vali	6	82,04	7	78,15	1	3,89
Diş Hekimi	7	81,93	5	79,5	-2	2,43
Yüzbaşı	8	80,69	8	77,9	0	2,79
General	9	80,68	6	78,31	-3	2,37
Avukat	10	79,7	16	72,87	6	6,83
Milletvekili	11	79,12	22	69,72	11	9,4
Mimar	12	78,76	10	76,23	-2	2,53
Belediye Başkanı	13	78,26	18	72,78	5	5,48
Öğretmen	14	78,19	4	80,98	-10	-2,79
Psikolog	15	76,99	12	75,55	-3	1,44
Makine Mühendisi	16	72,72	13	75,26	-3	-2,54
Genel Müdür(Kamu)	17	72,42	14	73,42	-3	-1
Üniversite Araştırma Görevlisi	18	71,41	17	72,84	-1	-1,43
Elektrik Mühendisi	19	71,4	15	73,1	-4	-1,7
Astsubay	20	71,18	20	70,73	0	0,45

Tablo 2.4. Mesleklerin İtibar Puanları ve Puanlamanın Değişimi (İlk 20 Meslek)

Kaynak: (Sunar, 2020: 48)

Varkey Gems Vakfı'nın 2013 ve 2018 yıllarında yaptığı araştırmada olduğu gibi Sunar'ın araştırmasında da öğretmenlerin statüsünde yaşanan değişim açıktır. Sunar (2021) öğretmenlerin sosyal statülerinde olumsuz yönde yaşanan bu değişimin sebeplerini ise ekonomik şartlar, vasıfsızlaşma, öğretmenlerin eğitimi ve mesleğe giriş süreci ile öğretmenliği mevcut koşulları olarak dört ana etken olarak ifade etmektedir. Tezin son bölümünde bu dört önemli faktör birtakım eklemeler ile birlikte detaylı olarak ele alınacaktır.

Öğretmenlerin objektif sosyal statüsüne ilişkin yapılan çalışmaları incelerken Küçük ve araştırma ekibi tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen araştırmaya değinmek uygun olacaktır. Toplumun öğretmenler ile ilgili algısını araştıran bu çalışma farklı meslek gruplarından 421 kişinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ulaşılan temel sonuçlara göre katılımcıların çoğunluğu öğretmenliği beğenilen ve sevilen bir meslek olarak tanımlamakta ve öğretmenliği güvenilir ve sorumluluk

sahibi bulmakta iken, mesleği zor ve sorumluluk gerektiren bir meslek olarak görmemektedir. Sonuçlarda öne çıkan bir diğer konu da öğretmenlerin tatilinin fazla olduğunun düşülmesi ve bundan duyulan rahatsızlık olmuştur. %68,17 oranla öğretmenliğin kolay bir meslek olarak görülmesi, mesleğin sosyal statüsü açısından olumsuz bir etken olarak değerlendirilebilir (Küçük vd., 2013).

Üniversitelerde görev alan akademisyenler bu tez kapsamında yer almamaktadır ancak neoliberalleşme sürecinde üniversitelerin piyasaya açılmasıyla, eğitim kalitesi ve öğrenci profilinin olumsuz etkilenmesinin yanı sıra akademik kadronun da “şirket çalışanı” konumuna gelerek, güvencesizleştirme ve vasıfsızlaştırma sürecine maruz kaldığının ve akademisyen profilinin büyük ölçüde değiştiğinin kısaca altı çizmek gerekmektedir (Vatansever ve Gezici Yalçın, 2016: 18-19). Her ne kadar yükseköğretimde yaşanan bu güvencesizleşme ve vasıfsızlaştırma süreci bu tezin kapsamı dışında yer alsa da akademisyenlerin yaşadığı statü kaybı da neoliberal değişimle yakından ilişkilidir.

Çalışma kapsamında esas amaç Türkiye’de öğretmenlerin sosyal statüsü ve bu statüdeki değişimi neoliberalleşme süreci ile ilişkisi bağlamında ele almak olacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin dünya genelindeki ve Türkiye özelindeki statü düzeyini inceledikten sonra, bu statüyü belirleyen unsurları ele almak uygun olacaktır. Bu unsurları incelerken de ülkemizdeki mevcut durumun özelliklerine değinilecektir.

2.2.1. Öğretmenlerin Statüsünü Belirleyen Unsurlar

Öğretmenler eğitim sisteminin etkili olmasında birincil faktördür. Öğretmenlik bir toplum mühendisliği ya da değişim mühendisliği olarak da tarif edilebilir. Öğretmenler ders süreleri boyunca iletişim becerileri ve davranışlarıyla öğrencilerine örnek teşkil ederek rol model olabilmektedirler. Bu yaklaşımla, öğretmenlik mesleğinin taşıdığı anlamın ve mesleğin statüsünün de yüksek olması beklenir (Özdemir, 2018: 220).

Öğretmenlerin sosyal statüsünü ve toplum üzerindeki etkisini değerlendirirken, tesirin derecesini belirleyen çok sayıda faktör olduğunu görülmektedir. Örneğin öğretmenlerin kazançlarının diğer mesleklerle kıyaslanması,

ebeveynlerin çocuklarının öğretmen olması konusundaki istek düzeyi, öğrenci ve velilerin öğretmene ne kadar saygı duyduğu, eğitim sistemine duyulan güven, öğretmenlerin çalışma ve ücret koşullarının iyileştirilmesinde sendikaların etkinliği gibi konular öğretmenlerin toplumdaki konumu hakkında önemli fikirler vermektedir (Göker ve Gündüz, 2017: 180).

Statüyü belirleyen bu unsurları ele almadan öğretmenlerin toplumumuzdaki konumunu saptamak mümkün olmayacaktır. Bu faktörler mesleki ve meslek dışı unsurlar olarak iki ana grupta incelenebilir.

2.2.1.1 Öğretmenlerin Statüsünü Belirleyen Mesleki Unsurlar

Öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirleyen mesleki unsurlar; öğretmenlerin sayısal durumu, öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin ekonomik durumları, mesleki örgütlenme, mesleğe giriş süreci, öğretmenlerin kariyer olanakları ve mesleki gelişim başlıkları altında, ülkemizdeki mevcut koşullar açısından incelenerek ele alınacaktır.

2.2.1.1.1. Türkiye’de Öğretmenlerin Sayısal Durumu

Öğretmenlik dünya genelinde en yaygın olan meslekler arasındadır. Hemen tüm toplumlarda 6-18 yaş arası çocukların ve gençlerin planlı ve programlı bir şekilde eğitim alması hedeflenir. Özellikle Türkiye gibi genç nüfusun yoğun olduğu ve buna bağlı olarak yüksek düzeyde okullaşma oranının bulunduğu ülkelerde öğretmen sayısı fazladır (Gültekin, 2018: 194).

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı verilerine göre ülkemizde 2022-2023 eğitim öğretim yılındaki öğretmen sayısı 1 milyon 154 bin 383 tür. Bu öğretmenlerin 974 bin 488’i kamu okullarında görev alırken, 179 bin 895’ü özel okullarda çalışmaktadır (MEB, 2023a). Mesleği icra eden kişi sayısının çokluğu, toplumun meslek sahiplerine olan ihtiyacını göstermesi bakımından önemlidir.

Öte yandan öğretmenlerin nicel çokluğu toplumda bir meslek olarak konumunu sağlamlaştırabilmesi açısından önem arz eder. Ülkemizde aktif çalışmakta olan öğretmen sayısına emekli olmuş öğretmenler ile eğitimini tamamlayıp atama bekleyenler de eklendiğinde öğretmenlerin toplumumuzdaki görünürlüklerinin ne

denli fazla olduğu açığa çıkmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki mesleği icra edenlerin sayıca çokluğunun yanı sıra nitelikleri de oldukça önemlidir. Mesleğin gerektirdiği yetkinleri taşımayan öğretmenlerin toplum üzerinde olumlu etki bırakarak öğretmenliğin statüsünün artmasına katkı sağlama ihtimali düşüktür (Yılmaz, 2022: 150).

Ülkemizde öğretmen sayısının niceliksel hacmi, Milli Eğitim Bakanlığının kurumsal olarak oldukça büyük bir örgütlenmeye sahip olması sonucunu doğurmuştur. İstihdam büyüklüğüne bağlı olarak, öğretmenlerin kendilerine ait bir mesleki yetiştirme stratejisi ile mesleki standartlara sahip olması olağandır. Bu durum öğretmenliğin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi açısından önemlidir (Ünal ve Ada, 2008: 29).

Özetle literatürdeki bu değerlendirmeler ışığında ülkemizde öğretmenlerin sayısal durumu sosyal statülerini olumlu yönde etkileyen bir boyut olarak yorumlanabilir. Ancak “Öğretmenlerin Yetiştirilmesi” bölümünde değinileceği üzere bu faktör öğretmen adaylarının sayısı açısından değerlendirildiğinde aksi yönde bir etki söz konusu olacaktır. Eğitim fakültelerinden mezun olarak öğretmenlik yapmaya hazır durumda olan ancak atanamayan öğretmenlerin sayısı mesleğin sosyal statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir.

2.2.1.1.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Eğitim sisteminin temel taşlarından biri elbette öğretmen yetiştirmedir. Eğitimli bir öğretim kadrosu, öğrencilere iyi bir eğitim vermenin yanı sıra, toplumu bir bütün olarak geliştirir. Öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra öğrencilere ilham vermek, öğrenme tutkusunu ateşlemek ve karakter gelişimini teşvik etmek yer alır. Bu nedenle, eğitimcilerin mesleki araçlarını güçlendirecek, pedagojik uzmanlıklarını geliştirecek ve kendilerini sürekli olarak geliştirmelerine olanak sağlayacak etkili bir öğretmen yetiştirme programına sahip olmak büyük önem taşımaktadır. Başarılı ve yeterli bir yetiştirme sürecinin tamamlanmış öğretmenin mesleki statü ve saygınlığı olumlu yönde etki etmesi beklenmektedir.

Türkiye’deki mevcut öğretmen yetiştirme sistemine göre esas sorumluluk üniversitelerin eğitim fakültelerindedir. Bu durumu tarihsel açıdan incelediğimizde, 1982 yılı öncesinde Mili Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen yetiştirme ve istihdam etme sürecini yönettiğini görmekteyiz. 20 Temmuz 1982 tarih ve 41 sayılı “Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile öğretmen yetiştirilen tüm kurumlar üniversitelere devredilmiştir. Bu kararla öğretmen yetiştirme sürecinin yapısı değişikliğe uğramış ve öğretmen okulları ve enstitüleri Eğitim Fakültesi statüsüyle üniversitelere bağlanmıştır (Dağlı, 2006: 44). Böylece, öğretmen yetiştirmenin büyük ölçüde *Yüksek Öğretim Kurumu*’nun sorumluluğunda, öğretmenlerin istihdamının ise Milli Eğitim Bakanlığı’nda olduğu dönem başlamıştır. 2014 yılına gelindiğinde ise Türkiye’de uzun bir süre varlığını sürdüren öğretmen liselerinin de kapatılmasıyla, öğretmen yetiştirme amacıyla faaliyet gösteren ortaöğretim kurumu kalmamış ve öğretmen yetiştirme sorumluluğu tamamen eğitim fakültelerine bırakılmıştır. 4 yıllık lisans eğitimi boyunca öğretmen adaylarına alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür kategorileri altında bulunan zorunlu ve seçmeli dersler okutulmaktadır (Yılmaz, 202: 150).

Öğretmenler eğitim sisteminin ana aktörlerinden olduğundan öğretmenlerin niteliği sistemin niteliğinin de önemli ölçüde belirleyicisidir. Bu sebeple nitelikli öğretmen yetiştirmek yüksek verimli ve nitelikli eğitim öğretim sistemi idealine katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin niteliklerini ve yeterliklerini geliştirmeye odaklanan çalışmaların artmasında PISA ve TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmalarında Eğilimler) gibi uluslararası sınavların da etkisi olmuştur. Bu doğrultuda Türkiye’nin Bologna sürecine² katılmasının bir sonucu olarak YÖK lisans programlarının kazandırması gereken bilgi, beceri ve yetkinleri standart hale getirmiştir (Özdemir, 2018: 208).

Eğitim fakültelerinde okutulan derslerle öğretmen adaylarına, “*Meslek Olarak Öğretmenlik*” bölümünde değinildiği gibi, 2017 yılında Öğretmen Yetiştirme

² Bologna süreci, Avrupa’da 47 ülke tarafından “Avrupa Yükseköğretim Alanı” yaratma amacıyla hayata geçirilmiş uygulamaları ifade etmektedir. Türkiye bu sürece 2004 yılında dâhil olmuştur.

ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kazandırılması hedeflenmektedir. Bu yeterlikler: Mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır.

Bu doğrultuda zorunlu ve seçmeli dersler ve içerikler YÖK tarafından belirlenmiştir. 2018 yılında “Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” başlık ile yayınlanan içerikte, eğitim fakültelerinde yer alan tüm öğretmenlik bölümlerinin ders içerikleri yer almaktadır (*YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*, 2018).

Ayrıca, eğitim fakültelerinde yer almayan ancak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik alanlarının kapsamına giren bir lisans programından mezun olan kişiler de pedagojik formasyon kurslarını başarıyla bitirmeleri durumunda öğretmen olma yeterliğine sahip sayılmaktadırlar. Pedagojik formasyon uygulaması 2019-2021 yılları arasında bir kesintiye uğramış olmakla beraber uzun yıllardır sürmektedir (Yılmaz, 2022: 151).

Ülkemizde eğitim fakültelerinin eğitim içeriği, kontenjanları, pedagojik formasyonla öğretmenlik yeterliği verilmesi, öğretmenlerin devlet okullarında göreve başlamak için geçmek zorunda oldukları KPSS ve mülakat uygulamaları tartışmalara açık konulardır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinin mesleği icra edecekler için gerekli nitelik ve yeterliklerini kazandırılması hususunda yetersiz olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu süreci daha iyi anlayabilmek adına tarihsel açıdan ele almak faydalı olacaktır.

Öğretmen yetiştirme kapsamlı, dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreçte olumlu ve olumsuz sonuçlanan girişimlerin bilgisine sahip olmak ve öğretmen yetiştirmek amacıyla faaliyet gösteren okulların işleyiş yapısını bilmek, günümüzdeki uygulamaları daha sağlıklı değerlendirebilmek açısından önemlidir (Saraç, 2022: 3).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme uygulamaları Fatih Sultan Mehmet dönemine uzanmaktadır. Rüştîye ve sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapacaklar için genel medrese programından farklı bir öğretim programı kullanılarak eğitim verilmiştir. Cumhuriyet öncesi dönemde bugünkü anlamıyla öğretmen yetiştirme uygulamalarına

baktığımızda ise ilk öğretmen okulu olan Darülmuallimin'in 1848'de kurulduğu görülmektedir. Devamındaki süreçte İstanbul ile sınırlı birkaç öğretmen okulu daha kurulmuştur. Ancak Cumhuriyet ile öğretmenlik mesleği özellikle 1924 tarihli 430 sayılı *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* ve 439 sayılı *Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu* ile hızlı bir yapılandırılma sürecine girmiştir. 1926 yılında 789 sayılı *Maarif Teşkilatlarına dair Kanun* ile *İlk Muallim Mektepleri* ve *Köy Muallim Mektepleri* olarak iki tip öğretmen okulu açılması kararlaştırılmıştır. Kayseri ve Denizli'de açılan ancak 1933'te kapatılan köy muallim mektepleri 1937-38 döneminde tekrar açılmış ve 1940 yılında çıkan Köy Enstitüleri Kanunu ile Köy Enstitülerine dönüştürülmüştür (Çelebi, 2015: 117).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihinde kuşkusuz Köy Enstitülerinin çok özel bir yeri vardır. Köy öğretmenin yanı sıra sağlık memuru ve ebe gibi köylerde görev alacak meslek sahipleri yetiştirmek amacıyla kurulan Köy Enstitülerinin öğretim süresi ilkokul sonrasında beş yıldır (Çelebi, 2015: 118). Bu kurumların işleyiş mekanizması, köyden gelen yetenekli öğrencilerin tam donanımlı olarak yetiştirilip yeniden köylerine dönüp yerel halkı eğiterek ilgili yöreye ve sonuç olarak ülkenin kalkınmasına hizmet edilmesi üzerine kurulmuştur. Toplam sayısı 21 olan köy enstitüleri 1954 yılında kapatılmışlardır (Kartal, 2008: 23).

Yeni rejimin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünde tohumları atılmış olan bu okulların öğretmen okulu değil enstitü ismini almasının nedeni, bu okulların salt öğretmen değil, tarım ve sağlık gibi çeşitli alanlarda uzman, çok yönlü düşünen, problem çözme becerisi güçlü ve vatan-millet sevgisi taşıyan yetkin eğitimciler yetiştirme amacı taşımasıdır. Köy Enstitülerinde yaparak/yaşayarak öğrenme ilkesi benimsenerek derin, çok boyutlu ve zamanının ötesinde bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (Tural, 2022: 48,50).

Parasız, karma ve yatılı olarak işleyen Köy Enstitülerinin eğitim süresi beş sene olarak belirlenmiştir. Köy ilkokullarını başarıyla bitiren sağlıklı öğrencilerin kabul aldığı bu okullarda 18 farklı ders toplamda 5060 saat okutulmaktaydı (Ünal ve Ada, 2008: 268).

Köy Enstitülerinin eğitime en büyük katkısı teorik ve pratik eğitimi birleştirmesi olmuştur. Öğretmen adaylarının yaşayarak öğrenme deneyimini, döndükleri okullara bu anlayışı taşıma imkânı vermiştir. Köy enstitülerinde yetiştirilmiş ve atanmış öğretmen sayısı 17 bini aşkındır ve bu okullar sayesinde köy okullarında öğrenim gören çocuk sayısı üç kat artmıştır. Toplumsal açıdan bir diğer önemli etkisi de geleneksel ağa- eşraf anlayışı ve bu hiyerarşik ilişki için tehdit olarak görülmeye başlanması olmuştur (Kartal, 2008: 35).

Köy Enstitüleri 1954 yılında kapatılarak ilk öğretmen okulları kapsamına alınmıştır. Türk eğitim tarihindeki rolü yadsınamayacak derecede önemli olan bu okullarla ilgili tartışmalar günümüzde de devam etmektedir (Tural, 2022: 54).

Köy Enstitülerinin kapatılmasının ardından yerine açılan okullar ortaokul mezunu öğrenciler için üç yıllık, ilkokul mezunu öğrenciler için ise altı yıllık olacak şekilde düzenlenmiştir. Yeni sistemde benimsenen amaç köyleri kalkındırmak değil okuma yazma öğretmek olmuştur. Bu doğrultuda teorik eğitime ağırlık verilerek uygulamaları dersler kaldırılmıştır. Öğretmen okullarının eğitim süresi 1970-71 yıllarında birer yıl artırılmıştır, bu sayede ilk öğretmen okulu mezunları lise mezunlarına denk sayılmışlardır (Çelebi, 2015: 119). İlkokul seviyesi için öğretmen yetiştiren bu ilk öğretmen okulları 1974 yılından itibaren eğitim enstitülerine dönüştürülmüş, bu enstitüler ise 1982 yılında yüksekokullara 1990 yılında ise sınıf öğretmenliği bölümü adını alarak üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlanmıştır (Saraç, 2022: 12-13).

Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirme sürecine baktığımızda ise Cumhuriyetin ilanından günümüze, Eğitim Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları ve Üniversiteler yoluyla gerçekleştiğini görürüz. Kaynağını 1926'da açılan *Orta Muallim Mektebi*'nden alan Eğitim Enstitüleri 1968 yılına kadar bölümlere göre iki ya da üç yıllık programlarla hizmet vermiş, 1968'de tüm bölümler üç yıl olacak şekilde standart bir süre belirlenmiş, 1980 yılında ise *Yüksek Öğretmen* okullarına dönüştürülerek eğitim süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1982 yılında ise öğretmen yetiştiren bu kurumlar Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür (Çelebi, 2015: 120). Ayrıca 1976 yılında bazı ilk öğretmen okulları, yükseköğretime öğretmen hazırlamak

amacı ile öğretmen liseleri olarak faaliyet göstermeye başlamıştır. Bu okullarda lise müfredatının yanında öğretmenlik meslek dersleri de verilmiştir ve 1989 yılında Anadolu öğretmen liseleri adını almışlardır. 2014'te kapatılan Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu liselerine, fen liselerine ya da sosyal bilimler liselerine dönüştürülmüş böylece daha önce değinildiği gibi, öğretmen yetiştirme sorumluluğu tamamen eğitim fakültelerine bırakılmıştır (Saraç, 2022: 13).

1982 sonrasında eğitim fakültelerindeki programlar değerlendirildiğinde öğretmenlik meslek bilgisinin oluşturulması için önemli adımlar atıldığını söylemek yanlış olmaz. Bu yıla kadar MEB bünyesinde faaliyet gösteren kurumlar YÖK çatısı altında toplanmıştır. Öğretmen yetiştirme sorumluluğunun YÖK'e devrinden 2007 yılına kadar olan sürede gerçekleştirilen üç önemli düzenleme ile uygulamada değişiklikler yapılmıştır. Birinci düzenleme eğitim süresi üç yıl olan ve sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının eğitim süresinin dört yıla çıkarılıp Eğitim Fakülteleri ile eşitlenmesidir. İkincisi, yapılan düzenleme ile alan derslerinin Fen Edebiyat Fakültelerinden, öğretime ilişkin eğitimin ise Eğitim Fakültelerinden alınması, formasyon derslerinin uygulama yoğunluklu olacak şekilde okutulmasıdır. 2006'da gerçekleşen üçüncü düzenleme ile de uygulamada çıkan problemler nedeniyle geri adım atılarak genel kültür dersleri arttırılıp uygulama ders saatleri azaltılmıştır. 3,5 yıl alan dersleri + 1,5 yıl meslek bilgisi dersleri uygulaması değiştirilerek meslek bilgisi dersleri lisans eğitiminin geneline yayılmıştır (Yıldırım ve Vural, 2014: 77-78).

Sonuç olarak, ülkemiz öğretmen yetiştirme açısından farklı deneyimlere sahiptir. Ancak eğitim süreleri, program içerikleri, benimsenen eğitim-öğretim anlayışı, ilgili yasa ve üst kurumlarla ilgili tüm değişikliklere rağmen köklü, nitelikli, yüksek verimli bir öğretmen yetiştirme geleneğine kavuştuğumuzu söylemek güçtür. Başlangıçta belirtildiği gibi öğretmenlerin statüsünde, öğretmenlerin nitelikleri önemli rol oynamaktadır. Öğretmen yetiştirmede sürecindeki sorunların öğretmenlerin statüsüne olumsuz etkilerine çalışmanın son bölümünde değinilecektir. Bu bölümde öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirme süreci ele alınmış olup, hizmet içi eğitim faaliyetlerine "Öğretmenlerin Kariyer Olanakları ve Mesleki Gelişimleri" bölümünde yer verilecektir.

2.2.1.1.3. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleğe Giriş Süreci

Öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü mesleğin saygınlığına rağmen yüksek olmamasının nedenlerinden biri, gerekli sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirilmemesi sebebiyle mesleğin herkes tarafından icra edilebilecek, kolaylıkla elde edilebilecek bir meslek olarak algılanmasıdır (Gültekin, 2018: 194).

Mesleğe giriş sürecini değerlendirmeye üniversite tercih döneminden başlamak uygun olacaktır. Üniversite giriş sınavı puanları öğrenci niteliğini belirlemek için tek başına yeterli bir veri olmasa da yüksek puan alan öğrencilerin tercih ettiği bölümlerin toplumda statüsü yüksek olan meslekler olduğunu söylemek yanlış olmaz. ÖSYM’nin 2023 YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) yerleştirme verilerine baktığımızda en yüksek puanla tercih edilen bölümlerin Tıp, mühendislik ve hukuk bölümleri olduğunu, öğretmenlik bölümlerin orta ve alt sıralamalarda olduğunu hatta birçok öğretmenlik bölümlerinde kontenjanların dolmadığını görmekteyiz. Bu verilere göre ülkemizdeki devlet ve vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerinde 83 lisans programına kontenjanın altında öğrenci yerleşmiştir (ÖSYM, 2023).

Üniversite Türü	Kontenjanı Dolmayan Program Sayısı	Programların Toplam Kontenjanı	Boş Kontenjan Sayısı
DEVLET	41	895	520
VAKIF	42	1105	517
Genel Toplam	83	2000	1037

Tablo 2.5. Kontenjanı Dolmayan Öğretmenlik Lisans Programları (2023)

Kaynak: ÖSYM, 2023, “2023 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler” verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

2023 verilerine göre ülkemizdeki üniversite eğitim fakültelerinin toplam kontenjanının 40 bin 102 olduğunu göz önünde bulundurulduğunda %2,5 oranında boş kontenjan bulunduğunu, eğitim fakültelerinin sunduğu eğitim imkânının öğrenci tercihlerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

Üniversitelerin fakülte ve bölümlerinde kontenjanlar belirlenirken ihtiyaç analizi doğrultusunda hareket edilmemesi sebebiyle, gereksinim duyulandan daha fazla öğrenci alımı yapılmaktadır. Öğretmenlik bölümü açısından ise, üniversiteye

yeni başladığında dahi, mezun olunca KPSS’de başarılı olabilme endişesi başlamakta, bu durum öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilemekte ve farklı mesleklere yönelmelerine neden olabilmektedir (Çelikten vd., 2005: 230).

Öğretmenlerin mesleğe giriş sürecindeki en önemli konulardan biri kuşkusuz KPSS ve mülakat uygulamasıdır. Mezun olduktan sonra devlet okullarında görev almak isteyen öğretmenlerin *Kamu Personeli Seçme Sınavı*’na ve *Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi*’ne girerek atanacakları bölüm için yeterli puanı almaları gerekmektedir. Merkezi sınavdan sonra mülakata çağrılan öğretmen adayları mülakattan da yeterli puan alırsa sözleşmeli öğretmen olarak atanmaktadır. Sonuç olarak eğitim fakülteleri mezunlarının yanı sıra farklı fakülte mezunlarının da pedagojik formasyon alması öğretmen adayı sayısını artırmakta, devlet okullarına atanma önemli bir problem haline gelmektedir (Demirbaş, 2022: 310).

Eylül 2023’te Milli Eğitim Bakanı Yusuf Tekin öğretmen atama sürecinde tartışmalı bir konu olan mülakat uygulamasının kaldırılması yönündeki beklentiye ilişkin, uygulamanın kalkmayacağını ancak birtakım değişiklikler olacağını ifade etmiştir. Mevcut uygulamada mülakat notlarının KPSS puanlarına paralel olarak verildiğini ifade eden Tekin, yeni uygulamada sınav ve mülakat ağırlığının eşit olacağını, öğretmen adayının mülakat merkezinde soru havuzundan rastgele soru seçilmesi sonrasında örnek ders anlatımı uygulamasıyla değerlendirileceğini aktarmıştır (NTV, 2023).

Yeni mülakat uygulamasının hayata geçmesiyle tarafsız bir şekilde, alanında yetkin, nitelikli öğretmenlerin seçilmesini, öğrencilerin de bu doğrultuda kendilerini daha iyi geliştirebileceği bir öğrenim görmelerinin sağlanmasını ummakla birlikte, uzun vadede asıl problem olan ihtiyaç ile örtüşmeyen öğretmen yetiştirme sorunun çözülmesine yönelik politikalar geliştirilmesi gerektiğinin altını çizmek de önemlidir.

Kamu okullarında mesleğe giriş süreci yukarıda bahsettiğimiz gibi merkezi sınav, mülakat ve atama süreci ile gerçekleşirken, özel okullarda ise daha serbest bir seçme sistemi mevcuttur. Özel öğretim kurumları, öğretmen ihtiyaçları için kendilerine gelen başvuruları mülakat yoluyla değerlendirerek işe alım süreçlerini gerçekleştirmektedir. Öğretmenler dışında, eğitim fakültesi mezunu ya da formasyon

eğitimini tamamlamış olma şartı olmaksızın lisans mezunu kişiler “uzman öğretici” ve “usta öğretici” pozisyonlarında istihdam edilebilmektedir (MEB, 2012: 21). “Özel Sektörde Öğretmen İstihdamı” bölümünde değineceğimiz gibi kamuda çalışma fırsatı bulamayan birçok öğretmen daha düşük ücret ve güvencesiz çalışma şartlarına rağmen özel sektöre yönelmektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mesleğe giriş sürecinde yaşadıkları atanma ve iş bulma kaygısı mesleğin statüsünü olumsuz etkilemekte, bu etki üniversite tercih süreçlerinde puan açısından orta ve alt sıralarda olan ve dolmayan eğitim fakültesi kontenjanları ile de kendini göstermektedir.

2.2.1.1.4. Türkiye’de Öğretmenlerin İstihdamı

Bir mesleğin istihdam koşullarının kuşkusuz mesleğin statüsü ve tercih edilişliği üzerindeki etkisi büyüktür. Mesleğin sahip olduğu iş imkânları ve işsizlik riski, çalışma koşulları, ücret gibi pek çok faktör statü, saygınlık ve tercih edilişlik açısından kritik öneme sahiptir.

“Öğretmenlerin Sayısal Durumu” bölümünde değinildiği gibi *Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı* verilerine göre ülkemizde 2022-2023 eğitim öğretim yılındaki öğretmen sayısı, 974 bin 488’i kamu okullarında görev alan, 179 bin 895’ü özel okullarda çalışan olmak üzere toplam 1 milyon 154 bin 383 tür. Öğretmenlik mesleği ülkemizde büyük ölçüde devlet tarafından istihdam edilen bir meslektir. Bir önceki bölümde değinildiği gibi öğretmenlerin istihdam politikalarının etkin yürütülemediği ve ihtiyaçla örtüşmeyen öğretmen yetiştirme süreci, hem kamuoyunda bilindiği adıyla “atanamayan öğretmenler” sorununa yol açarak iş bulma kaygısı yaratmakta, hem de öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için ücretli öğretmenlik uygulamasıyla güvencesiz ve ekonomik açıdan zayıf koşullarda istihdama neden olmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal yaşamda saygın bir konumda olması, kendisine verilen değerin göstergesidir. Bireyler kendilerine değer verilmediğini düşündüklerinde zaman içinde özgüven kaybı yaşamaya başlar ve doğal olarak motivasyonları düşer. Söz konusunu öğretmenler olduğunda bu motivasyon düşüklüğü öğrenciyi ve sonuç olarak toplumu olumsuz etkilemektedir. Eğitim kurumlarında insan odaklı bir

anlayışın hâkim olması, öğretmenlerin kendilerini huzurlu ve enerjik hissetmeleri son derece önemlidir (Çimen ve Karadağ, 2020: 527). Bu sebeple öğretmenlerin hangi koşullarda istihdam edildiği oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin sosyal statüsü bu çalışmada değinilen birçok özellik dışında kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi farklı şekillerde görevlendirilmesi veya özel kurumlarda görev alması durumlarından da etkilenmektedir. Özellikle sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları ve özel okullarda görev alan öğretmenleri güvencesiz ve ekonomik açıdan iyi sayılamayacak koşullarda görev alıyor olması hem öğretmenlerin mesleki doyum düzeyini hem de mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir.

2.2.1.1.4.1. Kamuda Öğretmen İstihdamı

Bu çalışmanın ilk bölümünde incelendiği gibi, neoliberal politikalar doğrultusunda kamu hizmetlerinin özel sektöre kaymasıyla hem ekonomik alanda hem de çalışma yaşamında önemli değişimler olmuştur. Güvenceli ve istikrarlı istihdam modelleri yerini esnek ve güvencesiz çalışma koşullarına bırakmaya başlamıştır.

Ülkemizde 1980'lerden itibaren hâkim olmaya başlayan bu süreçte, özel sektörde olduğu gibi kamu sektöründe de esnek istihdam benimsenerek iş güvencesi, eşit ücret, çalışma saatleri gibi konularda da esneklik klasik bir uygulama olarak kendini göstermeye başlamıştır (Polat, 2013: 68). Esnek istihdam türleri birçok alanda görüldüğü gibi eğitim alanında da görülmeye başlanmıştır. MEB süreç içerisinde istihdam politikalarında değişikliklere gitmiştir. Günümüzdeki duruma baktığımızda, öğretmenlerin; kadrolu, sözleşmeli, ücretli, vekil ve asker öğretmen olmak üzere beş farklı türde istihdam edildiği görülmektedir (Özkal Sayan ve Berk, 2020: 780).

Kadrolu öğretmenler, memur olarak gelişmiş bir güvenceye sahip olan kamu personelidir. 657 sayılı Devlet Memuru Kanununa tabi olup, birçok sosyal hakka sahiptirler (Alpaydın ve Kültür, 2022: 129).

Sözleşmeli öğretmenlik, öğretmen açıklarının kadrolu öğretmen yoluyla kapatılamaması gerekçesiyle ortaya çıkan, esnek istihdam politikalarını eğitimde uygulanmasının ilk örneği olmuştur (Özkal Sayan ve Berk, 2020: 784). Atama koşullarını sağlamış olan öğretmenlerin MEB kadrolarına atanmalarından itibaren geçerli olan aday öğretmenlik veya stajyer öğretmenlik olarak da adlandırılan istihdam türüdür (Öztürk ve Güngör, 2023: 462).

Ücretli öğretmenlik ise öğretmen ihtiyacının kapanamaması halinde yükseköğretim mezunu olan kişilerin öğretmen olarak görevlendirilebileceğine dair 1.12.2006 tarihli ilgili Bakanlar Kurulu kararı üzerine hayata geçen öğretmenlerin esnek istihdamının bir alt türüdür (Polat, 2013: 70). Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin sosyal statüsünü en olumsuz yönde etkileyen istihdam türü olduğunu söylemek yanlış olmaz. Çünkü hem düşük ücretle güvencesiz bir istihdamdan, hem de öğretmenin seçim sürecinde herhangi bir yükseköğrenim kurumundan mezun olma şartı yeterli olduğu için, öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin bu mesleği icra etme uygulamasından söz etmekteyiz.

Vekil öğretmenlik, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 86. maddesinde belirtilen öğretmenlerin geçici görevlendirme, yasal izinlerini kullanmaları, görevde uzaklaştırılmaları gibi durumlarda kurum içinden, başka bir kurumdan veya açıktan atama yoluyla öğretmen istihdam edilmesini ifade etmektedir (DMK, 1965). Ücretli öğretmenlik ile karşılaştırdığımızda vekil öğretmenlik ataması için Maliye Bakanlığı onayı gerekli iken, ücretli öğretmenlik için il-ilçe amir onayının yeterli olması, vekil öğretmene vekalet aylığı ödenirken ücretli öğretmene ek ders ücreti ödenmesi, 15 gün ve daha uzun süreli görev alan vekil öğretmenlerin emekli ikramiye hak edişinin bulunması ücretli öğretmenliğin daha çok tercih edilen bir istihdam biçimi olmasına yol açmıştır (Özkal Sayan ve Berk, 2020: 788).

Asker öğretmenlik ise askerlik hizmetini öğretmen olarak yerine getirme uygulamasını ifade eder. Asker öğretmenlikle amaçlanan MEB'in belirlediği ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlerin temel askeri eğitimlerini aldıktan sonra öğretmen olarak görev alarak, öğretmen açığı olan bölgelerdeki gereksinimi karşılamaktır. Bu yönüyle, asker öğretmenlik uygulamasını esnek istihdam türü olarak değerlendirmek doğru olmaz. Esnek istihdam modelleri olan sözleşmeli ve

Ücretli ğretmenlik uygulamalarını daha iyi anlamak için aşağıda yer alan zkal Sayan ve Berk'in (2020) Sabiha Kablay'a ait "Kamuda Esnek İstihdam Biçimi 4B rneğı" bildirisinden faydalanarak oluşturdukları karşılaştırma tablosunu incelemek yararlı olacaktır.

Kadrolu ğretmen	Sözleşmeli ğretmen	ücretli ğretmen
İstihdamın hukuki dayanağı 657 sayılı DMK' nın 4/A maddesidir.	İstihdamın hukuki dayanağı 657 sayılı DMK' nın 4/B maddesidir.	İstihdamın hukuki dayanağı 657 sayılı DMK' nın 89. maddesidir.
Ataması merkezi sınava bağlı olarak yapılır.	Ataması merkezi sınava bağlı olarak yapılır.	Ders saati tcreti almak üzere İl ve İlçe ME Müdürlükleri ile sözleşme yaparak görev alırlar.
Maaş almaktadırlar.	cret almaktadırlar.	Ders tcreti almaktadırlar.
Ücretli izin hakları bulunmaktadır.	Ücretli izin hakları bulunmaktadır.	Ücretli izin hakları bulunmadığından resmi tatil ve yaz tatillerinde tcret almazlar.
Emeklilik ve sağlık sigortası ödemeleri yapılmaktadır.	Emeklilik ve sağlık sigortası ödemeleri yapılmaktadır.	Çalışma dönemlerinde sigortaları kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlere kıyasla daha dştik seviyede ödenmektedir.
Terfi imkanları, görevde yükselme sınavlarına katılma yoluyla açıktır.	Görevde yükselme sınavlarına katılma hakları bulunmamaktadır.	Görevde yükselme sınavlarına katılma hakları bulunmamaktadır.
Gerekçelere bağlı olarak yer değişikliği ve yolluk hakları bulunmaktadır.	Yer değişikliği ve yolluk hakkı bulunmamaktadır.	Yer değişikliği ve yolluk hakkı bulunmamaktadır.
Gelişmiş memur güvencesine sahiptir.	Sınırlı güvenceye sahiptirler. Memurluk hakkını 3+1 sistemi ile kazanabilirler.	Güvenceye sahip değiller, karar alma yetkisi idarenindir.
Sözleşme yoktur.	Her yıl imzalanan bir sözleşme vardır.	Her eğitim ğretim dönemi için imzalanan bir sözleşme vardır.
Memur sendikalarına tiyelik hakları vardır.	Memur sendikalarına tiyelik hakları vardır.	Memur sendikalarına tiyelik hakları yoktur.

Tablo 2. 6. Kadrolu, Sözleşmeli ve ücretli ğretmenlere Dair Karşılaştırma

Kaynak: zkal Sayan ve Berk, 2020

Tablo 2.6. incelendiğinde kadrolu öğretmenliğin geçmişte öğretmenlikle özdeşleştirilmiş olan "güvenceli meslek" zelliklerini sağladığı görülmekteyken, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamalarıyla kademeli olarak bu güvenceli meslek tanımlamasının nasıl tahrip edildiğini açıkça görülmektedir.

Özetle, kamu kurumlarındaki öğretmen istihdamı ele alındığında, hem öğretmen açıkları nedeniyle öğretmenlik bilgisi olmayan kişilerin öğretmen olarak görevlendirilmesi hem de eğitim fakültelerinden mezun olup atanamadığı için işsiz kalan öğretmenler gerçeği karşımıza iki büyük sorun olarak çıkmaktadır. Bu istihdam politikası, kamu harcamalarını azaltmak amacıyla, neoliberal anlayışla uygulanan bir politikadır. Ancak bu uygulamalar hem güvencesiz çalışmaya, eşit olmayan ücretlere, örgütlenme hakkını kullanamayan öğretmenlere yol açmakta hem de eğitimde niteliğin azalmasına ve öğretmenlerin mesleki tatminsizliğine yol açmaktadır (Polat, 2013, 70).

2.2.1.1.4.2. Özel Sektörde Öğretmen İstihdamı

Özel sektörde öğretmen istihdamı konusuna özel okulun tanımıyla başlamak uygun olacaktır. Özel gerçek ve tüzel kişilerce kurulan, işletilen ve yönetilen tüm eğitim-öğretim kurumları özel okul olarak ifade edilebilir (Arıcı, 2022: 9).

Özel okulların ülkemizdeki tarihçesine ve özel okullaşma sürecine tezin üçüncü bölümünde yer alan “Eğitimin Özelleştirilmesi” bölümünde değinilerek neoliberal politikalar kapsamında yaşanan gelişmeler incelenecektir.

Bu bölümde ise öğretmenlerin sosyal statüsüne etkisi açısından özel okullarda görev alan öğretmenlerin çalışma şartları incelenecektir. Bu şartlara baktığımızda karşımıza çıkan en önemli özelliklerden biri olarak 4857 sayılı İş Kanunu’na bağlı olarak uyarlanan yönetmelik kapsamında minimum 1 yıl süreli sözleşme ile çalışma uygulaması görülmektedir. Öte yandan, yalnızca ders saati ücreti ile istihdam edilen öğretmenler için bir yıldan daha az süreli sözleşmeler ile istihdam edilmeleri mümkündür. Özel okul öğretmenlerinin alabileceği ek ders ücreti en az resmi kurumlarda verilene eşit, en çok da bu ücretin iki katı kadar olabilmekte ve haftada 40 saate kadar dersi ücretlendirebilmektedirler (Alpaydın ve Kültür, 2022: 130).

Özel okullar MEB’in gözetimi ve denetimi altında olup ve 2007 tarihli ve 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’na göre faaliyet göstermektedirler. Özel okulların öğretmenlere zorlayıcı çalışma koşulları sunduğu bilinmektedir. Özel sektörün rekabet olgusu, eğitim kurumları için de geçerli olduğundan, veli ve öğrencilerin beklentilerine cevap verme gayreti öğretmenler için bir baskı aracı

haline gelebilmektedir. Devlet ve özel okul ayrımı olmaksızın tüm öğretmenlerin öğrencilerine iyi bir eğitim sunması gerektiği muhakkaktır ancak özel okulların işletme mantığıyla faaliyet göstermesi, öğretmenleri teknisyen gibi çalışmaya itmektedir (Özdemir ve Karagöz, 2023, 120). Ayrıca güvencesiz çalışma koşulları ve işsizlik korkusu özel okul öğretmenlerinin yoğun kaygı duymalarına sebep olmaktadır. Yıllık sözleşmeler yenilenmediği takdirde yaz aylarında maaş alamayan öğretmenlerin ücret hakları konusunda iyileştirici politikalara ihtiyaç duyduğu açıktır (Alpaydın ve Kültür, 2022: 130). Bu konudaki hâkim literatürün de belirttiği gibi özel sektörde görev alan öğretmenlerin istihdam süresince korunması gerekmekte olup, zincirleme yapılan bir yıllık iş sözleşmeleri ile yaz döneminde gelirini kaybeden ve işsiz kalma endişesi yaşayan öğretmenlerin durumu iyileştirmelidir (Arıcı, 2022: 8).

Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler açısından bir diğer önemli olumsuzluk da ücret konusudur. Birçok özel okulda asgari ücret ve biraz üzeri seviyesinde seyreden öğretmen ücretleri ve güvencesizlik öğretmenlerde memnuniyetsizliğe yol açmakta, Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası öğretmenlerin bu konudaki iyileştirme beklentilerini dile getirmektedir (BBC, 2023).

Çimen ve Karadağ'ın özel okul öğretmenlerinin gelecek kaygıları ve çalışma şartları hakkındaki görüşlerine ilişkin yaptığı araştırma kapsamında özel okulda görev alan 12 öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin bu kurumlarda çalışmayı tercih etme nedenleri, çalışma şartları, yönetim-veli ve öğretmen iletişimi ile öğretmenlerin gelecek ile ilgili kaygıları hakkında görüşlerini saptamayı hedeflemişlerdir. Tercih sebepleri olarak çoğunlukla devlet okullarına atanamama nedeniyle işsiz kalmamak amacıyla yapılan zorunlu bir tercih olduğu iletilmiştir. Çalışma şartları konusunda öğretmenlerin saygınlığını düşüren şartlar, düşük ücret, yoğun iş temposu ve görev tanımını dışında yaptırılan işler olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretmenler velilerin beklentilerinin oldukça yüksek olduğunu dile getirmişler, kurumun odağının insan yetiştirmek yerine veli memnuniyeti olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak, yapılan çalışmada bir yıl süreli yapılan sözleşmelerin öğretmenlerin gelecek kaygısını arttırdığı, gelecekle ilgili plan yapmalarını güçleştirerek öğretmenlerde umutsuzluk

ve depresyon eğilimine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (Çimen ve Karadağ, 2020: 538).

Sonuç olarak neoliberalleşmenin eğitim sektörüne etkisi olarak ele alınan özelleştirme süreci, neoliberal politikaların esnek ve güvencesiz çalışma koşullarını da beraberinde getirmiştir. Neoliberalleşme ile kamuda da kendini göstermeye başlayan bu esnek ve güvencesiz çalışma modelleri, özel sektördeki istihdam dinamiklerinin temelini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı bu çalışma koşulları, düşük ücret ve yoğun iş temposu gibi faktörler mesleğin statüsünü de oldukça olumsuz etkilemektedir. Bu etkiler tezin üçüncü bölümünde detaylı olarak incelenecektir.

2.2.1.1.5. Türkiye’de Öğretmenlerin Ekonomik Durumları

Bir mesleğin sosyal statüsünün en önemli göstergelerinden biri de o mesleğin ekonomik getirisidir. İşgücünden elde edilen ekonomik faydalar bir kariyerin algılanan değerini önemli ölçüde etkilediğinden, genç nesiller yüksek kazanç sağlayan meslekleri seçme eğilimindedir.

Öğretmenlik, öncelikle yüksek mali ödülleriyle tanınmayan bir kariyerdir, toplumumuzda öğretmenlerin bireysel haklarının tatmin edici olduğunu iddia etmek zordur. Öğretmenlik mesleğinin seçkin bireyleri bünyesine katabilmesi, nüfuz ve saygınlık geliştirebilmesi, eğitmenlere elverişli mali olanaklar sunulmasına bağlıdır. Alternatif olarak, öğretmenliğe yönelik teşvik eksikliği, olumsuz tutumların gelişmesine ya da köklenmesine yol açmaktadır. Söz konusu meslekler yetenekli bireyler tarafından tercih edilmemekte ve yetenekli olanlar da mesleği bırakmayı tercih etmektedir. Bu meslek genellikle yetersiz becerilere sahip ve herhangi bir ücret seviyesini kabul etmeye istekli bireyler tarafından doldurulmaktadır. Sonuç olarak, meslekteki bireyler arasında yetkinliğin olmaması, mesleğin itibarını azaltan zararlı bir döngüyle karşı karşıya kalınmasına neden olur. (Yılmaz, 2022: 152).

Öğretmenler, pozisyonlarına, deneyimlerine ve bazı istisnai durumlara bağlı olarak aylık bir ücret alırlar. Öğretmenler, gelirlerinin yanı sıra, eğitim ve öğretim tazminatı, haftalık zorunlu ders saatlerinin üzerindeki dersler için ek ücret, uzman

öğretmenlik tazminatı, aile yardımı ve çocuk yardımı gibi ek haklar da elde etmektedir. Öğretmenlerin yaşam standartları, aldıkları ücret düzeyinin temel belirleyicisidir (Cantürk, 2021, 204).

Öğretmenlik için en çok tercih edilen gruplar orta ve alt sosyoekonomik dilimlere mensup olanlardır. Bilimsel araştırmalar, orta ve ortanın altında gelire sahip ailelerden gelen gençlerin öğretmenlik alanında kariyer yapmaya daha eğilimli olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlik, birçok ülkede düşük gelirle ilişkilendirilen bir meslektir (Gültekin, 2018: 194). Dolayısıyla, yüksek gelirli kesimler, bu kariyeri cazip bulmamaktadır.

Öğretmenlerin aldıkları ücret, hem yüksek nitelikli bireylerin öğretmenlik mesleğine çekilmesinde hem de alanda ne kadar kalacaklarının belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Ayrıca, öğretmenlik mesleğindeki yıpranma oranı da oldukça yüksektir. Doktorlar ve mühendisler gibi profesyonellere kıyasla öğretmenlerin görece düşük kazançları ve daha düşük sosyal statüleri, öğretmenleri alternatif sektörlerde iş aramaya zorlamaktadır. Sonuç olarak, önemli oranda eğitmenin farklı mesleklere geçişi söz konusudur (Gültekin, 2018: 194). Başka bir deyişle öğretmenlik mesleğinin getirisinin düşük olması öğretmenlerin meslekte kalma oranlarını düşürmektedir ve durum mesleğin sosyal statüsünde döngüsel bir etki halindedir.

Tablo 2.7. öğretmen ücretleri satın alma gücü paritesine göre incelendiğinde hem yeni öğretmenlerin hem de 10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin gelirlerinin OECD'deki ortalama öğretmen maaşının üzerinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasındaki ücret eşitsizliği OECD ülkelerinde gözlemlenen ortalamanın altında kalmaktadır.

		Başlangıç maaşı	10 yıllık deneyim	En üst kıdem
Türkiye	Okul Öncesi	46.333	47.691	50.489
	İlkokul	46.333	47.691	50.489
	Ortaokul	46.822	48.180	50.978
	Lise**	46.822	48.180	50.978
OECD ortalaması	Okul Öncesi	34.563	43.063	57.118
	İlkokul	36.367	46.782	61.075
	Ortaokul	37.628	48.605	63.332
	Lise**	39.274	50.841	65.658

Tablo 2.7. Türkiye ve OECD Ortalaması Öğretmen Maaşları*

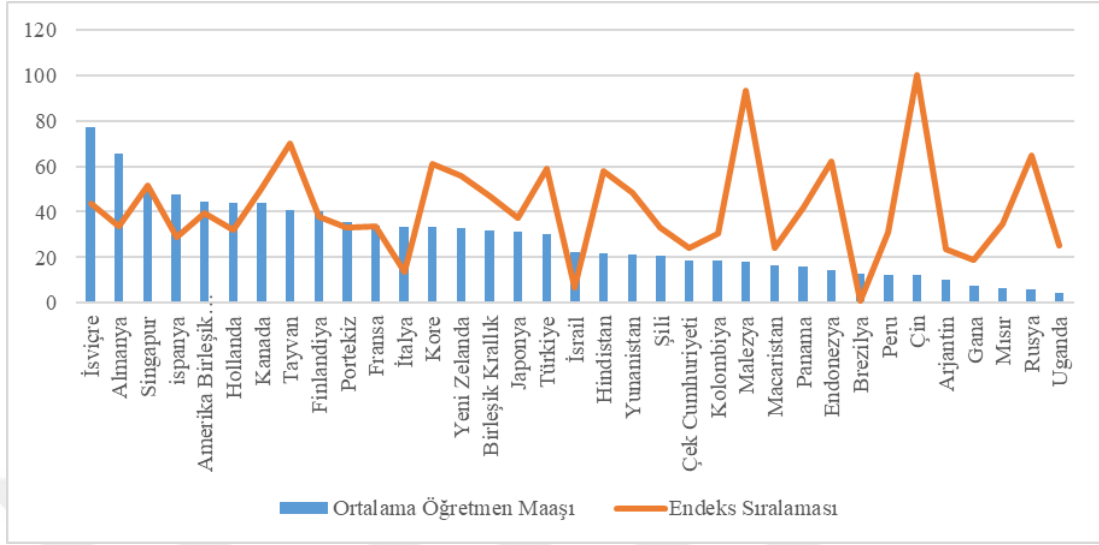
*Satın alma gücü paritesi kullanılıp yıllık devlet okulu maaşlarının ABD doları karşılığı belirlenmiştir.

** Genel programlar

Kaynak: OECD, 2023

Öğretmen maaşlarının OECD ülkeleri ortalamasında kıdem ve deneyime bağlı olarak yükseldiğini ancak Türkiye’de bu açıdan belirgin bir fark olmadığı açıkça görülmektedir. Ülkemizde en yüksek kıdeme sahip bir ilkokul öğretmeni ile öğretmenliğe henüz başlamış bir ilkokul öğretmenin ücretleri arasındaki fark %9’tur. OECD ülkelerinde ise bu farkın yaklaşık %70 olduğu görülmektedir (*OECD Raporu*, 2023). Meslekte kıdem kazanılmasına rağmen maaş açısından anlamlı bir artışın olmaması, öğretmenliğin durağan bir meslek olarak algılanmasına ve deneyimli öğretmenler açısından motivasyonu düşüren bir etki yaratmasına sebep olmaktadır. Hacettepe Üniversitesi’ne (2017: 22) göre, Türkiye’de kamu sektöründeki öğretmen ücretlerinin başlangıç seviyeleri, deneyimli öğretmenleri meslekte kalmaları için etkili bir şekilde motive veya teşvik etmemektedir.

Tablo 2.8.’de görülen Varkey Gems Vakfı’nın 2018 yılında 35 ülkede gerçekleştirdiği araştırma verilerine göre ise Türkiye öğretmen maaşları açısından 17. sıradadır. Araştırmaya dâhil edilen ülkelerdeki ortalama öğretmen maaşları ile öğretmenlerin statü endeksleri birlikte ele alındığında Finlandiya, Portekiz, Japonya, Macaristan gibi ülkelerde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Öte yandan Çin, Malezya, Rusya, Hindistan gibi ülkelerde öğretmen maaşlarının düşük olmasına karşın statünün yüksek olduğunu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ücret seviyesinin statü algısı açısından kritik bir değişken olsa da tek başına etken olmadığını hatırlamak açısından önemlidir.



Tablo 2.8. Ülkelerin Ortalama Öğretmen Maaşları ve Statü Endeksleri

Kaynak: Varkey Gems Vakfı, 2018

Sonuç olarak, uluslararası alanda yapılan bu iki farklı araştırmada da karşılaştırmalı olarak ülkemizdeki maaş düzeyinin düşük olmadığı görülmektedir. Ancak bu çalışmalarda kullanılan verilerin resmi okullarda görev alan kadrolu öğretmenler olduğunu hatırlatmak gerekmektedir. Ücretli öğretmenler ve özel sektörde görev alan öğretmenler açısından ise daha olumsuz koşullar mevcuttur. Bu durum çalışmanın son bölümünde detaylı olarak ele alınacaktır. Öte yandan, “Öğretmenlerin Kendi Statülerine Yönelik Algıları ile İlgili Yapılan Çalışmalar” bölümünde değinileceği gibi yapılan araştırmalarda maaş düşüklüğü öğretmenlerin saygınlığını ve statüsünü olumsuz etkileyen etkenler arasında ilk sıralarda yer almaktadır.

2.2.1.1.6. Türkiye’de Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmesi

Çalışmanın ilk bölümünde değinildiği gibi mesleki örgütlerin varlığı bir mesleğin meslek olarak kabul edilmesinin ön koşulları arasında yer almaktadır. Öğretmen örgütlerinin etkinliği ve başarısı da mesleğin sosyal statüsünü etkileyen bir diğer unsurdur.

Günümüzdeki faaliyet gösteren sendikalara bakıldığında Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri hizmet kolunda 51 adet sendikanın aktif örgütlenme süreci içerisinde olduğu görülmektedir. Sendikaların toplam üye sayısı 902.152’dir, bu

alandaki sendikalaşma oranı ise %70'tir. Yetkili sendika %31,17 üye oranıyla Eğitim-Bir-Sen olup, Türk Eğitim Sen, Eğitim-İş ve Eğitim-Sen sendikalarının da üye sayıları yüksektir (*Resmî Gazete*, 2023).

Özel okullarda çalışan öğretmenlere bakıldığında ise Özel Sektör Öğretmenleri Sendikasının üye sayısının 8253 olduğu görülmektedir (Resmi Gazete, 2023). Toplam 179.895 özel okul öğretmeni ile sendikalaşma oranı bu sektörde %5'in altındadır. İlgili sendikanın 2021 yılında kurulmuş olması bu düşük orana katkıda bulunan önemli bir unsurdur. Ancak, güvencesiz çalışma koşulları göz önüne alındığında, bu oranın ciddi bir artış yaşaması pek olası değildir.

Bu sayısal veriler ışığında Türkiye'de öğretmenlerin sendikal örgütlenme oranlarının düşük olmadığı görülmektedir. Ancak ülkemizde öğretmen örgütlenmelerinin siyasi düşünce farklılıklarına göre gruplanan sendikalar ile sınırlı olması ve çalışmaların bu alanlarda gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin yaşadığı problemleri dile getirerek çözüm yolları aramak ve öğretmenlerin haklarını savunmak açısından yeterince etkin olmamasına sebep olmaktadır (Mutluer, 2018: 79).

Ülkemizde devlet okullarında öğretmenlerin örgütlenme oranı yüksek olsa da sendikaların etkinliği ve öğretmen çıkarlarına ne ölçüde hizmet ettiği sorgulanan konulardır. Tezin üçüncü bölümünde yer alan “Öğretmen Sendikalarının Durumu” bölümünde bu konu ilgili çalışmalar ışığında, neoliberal politikalar ile ilişkisi açısından tartışılacaktır.

2.2.1.1.7. Türkiye’de Öğretmenlerin Kariyer Olanakları ve Mesleki Gelişimleri

Bir mesleğin statüsünü etkileyen faktörlerden biri de o mesleğin sunduğu kariyer imkânıdır. Mesleği icra eden kişinin yüksek performans sergilemesi ve kendini geliştirmeye önem vermesi sonucu elde edeceği kazanımlar, kişiyi motive etmesi açısından oldukça önemlidir.

Ülkemizdeki öğretmenlerin kariyer süreçleri incelendiğinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin aday öğretmenlik, öğretmenlik, uzman öğretmenlik

ve başöğretmenlik olmak üzere dört farklı kademede görev aldıkları görülmektedir (MEB, 2022).

Öğretmenlerin mesleğe giriş süreci bölümünde değinildiği gibi devlet okullarına atanmaya hak kazanan öğretmenlerin aday öğretmen statüsüyle göreve başlamaktadırlar. Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği'ne göre aday öğretmenliğin süresi en az bir en çok iki yıldır. Bu süre içinde Yetiştirme programına dâhil olan aday öğretmenler, program sonunda danışman öğretmen, okul müdürü ve il ya da ilçe milli eğitim müdürlüğünden bir yetkiliden oluşan komisyon tarafından değerlendirmeye tabi tutularak başarılı bulunmaları durumunda öğretmen statüsüne kavuşurlar. Öğretmenlerin uzman öğretmenlik, uzman öğretmenlerin ise başöğretmenlik kademelerine yükselmesinin ön koşulları ise uygulanan yazılı sınavda başarılı olmak, ilgili eğitim programlarını tamamlamak ve bir önceki kademede on sene görev yapmış olmaktır (MEB, 2022). “Öğretmenlerin Ekonomik Durumları” bölümünde değinildiği gibi ülkemizde öğretmenlerin maaşlarında kademelere bağlı olarak artış düşük seviyededir ve bu durum öğretmenlerin bir üst kademeye geçmek için yeterince motive olamamasına yol açabilmektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin kariyer gelişimlerinin merkezi bir sınav uygulamasına bağlanması, öğretmenlerin sınıf için gerçek performans değerlendirmelerini yansıtmak açısından yetersiz olduğunu söylemek yanlış olmaz. Oysa kendi mesleki gelişimlerini önemseyen ve çabalayan öğretmenlerin hem maaş hem de kariyer yönetimlerinin buna uygun şekilde yapılması, öğretmenlik mesleki tatmin seviyeleri ve eğitim niteliğini arttırmak açısından önemlidir (OECD Raporu, 2023).

Öğretmenlerin mesleki özerklikleri, mesleki ağlara katılımları ve öğretim bilgi ve becerilerini güçlendirmeleri mesleğin üç temel ilkesi olarak ifade edilebilir. Öğretim bilgilerini güçlendirmenin yolu da büyük ölçüde mesleki gelişim etkinliklerine katılmaktan geçmektedir (PISA, 2015). Tüm meslekler gibi öğretmenlik mesleğinde de gelişen, yenilenen, araştırarak ve uygulayarak genişleyen bir uzmanlaşma süreci bulunmaktadır. Öğretmenlerin de kendilerini geliştirme

imkânı bulabilmesi mesleki tatmin düzeyleri açısından önemlidir (Mutluer, 2018: 64).

Öğretmenlik mesleğinde ise kariyer ve mesleki gelişim imkânları sınırlı seviyededir. Öğretmenlerin görev sürelerince mesleki gelişimleri için uygulanan hizmet içi eğitim programları sınırlı parasal kaynaklarla hazırlanıp uygulanmaktadır. Ayrıca, eğitimcilerin yüksek lisans derecesi almak için önemli miktarda çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, lisansüstü eğitim almak söz konusu olduğunda, öncelikle uygun üniversiteye gidip gelmek, iş yüklerini yönetmek ve okuldaki diğer görevleri yerine getirmek gibi faktörler nedeniyle zorluklarla karşılaşmaktadır (Gültekin, 2018: 194).

2015 PISA araştırması, öğretmenlerin son üç ay içinde mesleki gelişim programlarına katılım düzeyini değerlendirmiştir. OECD ülkeleri ortalaması %50,9 iken Türkiye'de bu oran %24'te kalmıştır. Söz konusu çalışma, Türkiye'deki öğretmenlerin daha etkin bir hizmet içi eğitim programına katılmaları gerektiğini ortaya koymaktadır.

MEB'in bu alandaki çalışmalarına baktığımızda 11 Mart 2022 tarihinde yürürlüğe girmiş olan “Milli Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği” doğrultusunda hizmet içi eğitimleri üç ana başlık altında topladığını görmekteyiz. Bunlardan ilki olan “Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Programları ile okula özgü, ilgili okul tarafından eğitim ihtiyacı doğrultusunda belirlenmiş olan mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleridir. İkinci olarak “Öğretmen- Yönetici Hareketlilik Programı”, okullar arası bilgi paylaşımını ve etkileşimi arttırmak amacıyla, başarılı uygulamaları ve farklı projeleri olan okulların diğer okullar tarafından ziyaret edilmesini içermektedir. Üçüncü olarak da “Mesleki Gelişim Toplulukları” uygulaması ile ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) üzerinden gerçekleştirilen eğitim ve topluluk içi çalışma paylaşımı ile öğretmenlerin mesleki gelişim sağlanması hedeflenmektedir (MEB, 2024a).

Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerini 1960 yılından beri sürdürmektedir. Bu konudaki deneyim önemli olmakta birlikte eğitimi hedeflenen kitlenin büyüklüğü ve yaşanan teknolojik gelişmeler, yeni bir modele yönelerek

günümüzün koşullarına adapte olmayı gerekli kılmıştır (Bektaş ve Kablan, 2023: 2).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin gerçekleştirilen bu eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri hakkında yapılan güncel çalışmalara baktığımızda ise Cemaloğlu ve Dolapcı'nın çalışmasına değinmek uygun olacaktır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişim alanı olarak en çok eğitim gereksinimi duydukları konular yukarıda değinildiği gibi teknoloji kullanımı ve farklı öğretim teknikleri olmuştur. Ayrıca, mesleki öğrenme öğretmenler tarafından, diğer öğretmenlerle iş birliğinin önemli görüldüğü ve okul müdürlerinin lider rolü üstlenerek işbirlikçi bir ortam oluşturmalarının çok mühim bulunduğu görülmüştür. (Cemaloğlu ve Dolapcı, 2022: 35)

Bektaş ve Kablan'ın çalışmasında ise uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen mesleki eğitimin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler; uzaktan eğitimi pratik, ekonomik ve kolay ulaşılabilir ve genel olarak tercih edilir bulmaktadır. Çalışma sonucu elde edilen en önemli bulgulardan biri de öğretmenlerin mesleki gelişime sürekli gereksinim duymaları ve hizmet öncesi aldıkları eğitimi yeterli bulmamalarıdır. Uzaktan hizmet içi eğitimler genellikle yeterli görülmekle birlikte, bazı eksiklikler ve kısıtlamalar tespit edilmiştir. Sistemin şu anda gelişiminin erken bir aşamasında olduğu belirtilmektedir. Söz konusu sorunlardan bazıları, eğitim uzmanlarının yetkin olmaması, interaktif soru-cevap faaliyetleri için fırsatların bulunmaması ve teknolojik zorluklardır (Bektaş ve Kablan, 2023: 20).

Öğretmenlik, doğası gereği sürekli öğrenmeyi ve gelişmeyi gerektiren bir meslektir. Bu nedenle hem ilgili yükseköğretim kurumlarının hem de mesleği icra eden öğretmenlerin yerine getirmesi gereken önemli sorumlulukları vardır. İyi yapılandırılmış ve sürekli bir mesleki eğitim planının yanı sıra kariyer gelişimini teşvik eden bir ödül sisteminin uygulanması, öğretmenlerin hem iş tatmini hem de öğretim performansı üzerinde kesinlikle iyi bir etkiye sahip olacaktır. Bu durum kuşkusuz mesleğin sosyal statüsünü de olumlu yönde etkileyecektir.

2.2.1.2. Öğretmenlerin Statüsünü Belirleyen Meslek Dışı Unsurlar

Öğretmenlerden eğitsel faaliyetler aracılığıyla öğrenciler üzerinde kalıcı izler bırakmaları beklenir. Fakat öğretmenlerin topluma etkilerinde ve sosyal konumlarında etkili olan sadece mesleğe ilişkin faktörler değildir. Öğretmenlerin bireysel özellikleri bu noktada devreye girmektedir (Yılmaz, 2022: 153). Söz konusu bireysel özellikler, kişilik özellikleri, öğretmenin toplumsal kökenleri ve öğretmenin çevre ile ilişkileri olarak üç grupta sınıflandırılmaktadır.

2.2.1.2.1. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri

Bir öğretmenin öğretim becerisi ve ilgili alan bilgisi kadar, kişilik özelliklerinin mesleğin gerektirdikleri ile uyumlu olması da önem arz etmektedir. Bu konuda gerçekleştirilen birçok araştırmada olumlu kişilik özelliklerine sahip öğretmenler ile bu özellikleri taşımayan öğretmenler kıyaslandığında, öğrencilerin derse ilgisi ve öğrenmeleri açısından farklı sonuçlar alındığı ortaya çıkmıştır (Hotaman, 2011, 188).

Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrencilerin hem okul ve derse yönelik tutumlarını da hem de kişisel özelliklerini etkilemektedir. Öğretmenin olumlu kişilik özelliklerine sahip olmaması öğrencisinin dersten ve hatta okuldan tamamen soğumasına veya başarısız olmasına yol açabilmektedir. Öğretmenin nitelikleri eğitimle geliştirilebilse de kişiliğinden kaynaklanan özelliklerin değişmesi oldukça güçtür. Olumlu kişilik özellikleri olarak ifade ettiğimiz, bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler bu şekilde sıralanabilir:

- Sabırlı, anlayışlı ve hoşgörülü olma,
- Esnek ve açık görüşlü olma,
- Espriyi ve sevecen olma,
- Başarı odaklı olma,
- Motive edici, destekleyici ve cesaretlendirici olma (Gültekin, 2018, 181).

Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin olumlu olması, öğrencilere de bu özellikleri kazandırmada, öğrencilere rol model olması açısından kolaylaştırıcı rol oynar.

Dengeli bir kişilik yapısına sahip öğretmenler, toplum üzerinde daha olumlu ve etkili bir role sahip olacaklardır (Yılmaz, 2022: 154). Öte yandan olumsuz kişilik özelliklerine sahip öğretmenler, öğretmenlerin toplum gözündeki imajını zedeleyerek mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir.

2.2.1.2.2. Öğretmenlerin Toplumsal Kökenleri

Öğretmenlerin dünya genelinde genellikle alt-orta sınıfa mensup olduğuna çalışmanın önceki bölümlerinde değinilmiştir. Geçmişte öğretmenlik mesleği toplumsal hareketlilik imkânı sunan saygınlığı yüksek, arzulanan bir meslek iken günümüzde bu durum büyük ölçüde değişmiştir (Tezcan, 1985: 361).

Yüksek statüye sahip mesleklerde toplumun farklı kesimlerinden yüksek nitelikli insan gücü görülürken, öğretmenlik mesleği genel olarak düşük ve orta kesime mensup ailelerinin çocukları tarafından tercih edilmektedir (Mutluer, 2018, 87). Bu durum öğretmenlerin sosyal statüsü bakımından olumsuz görülse de toplumda en yaygın olan sosyal sınıftan gelmenin olumlu yanları da mevcuttur. İnsanların kendilerine yakın gördükleri kişilerden etkilenmeleri daha kolay olabilmektedir (Yılmaz, 2022: 154). Bu yönüyle, öğretmenlerin toplumsal kökenleri hem mesleğin statüsü hem de toplumsal etkileşimler açısından çift yönlü bir etki yaratmaktadır.

2.2.1.2.3. Öğretmenlerin Çevre ile İlişkileri

Sosyal statüyü kısaca bireyin toplum içindeki konumu olarak tanımlamıştık. Bu konumun belirlenmesinde kuşkusuz öğretmenlerin sosyal çevresiyle kurduğu ilişkiler büyük öneme sahiptir. Öğrenciler, veliler, idareciler, meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştirmesi öğretmenlerin imajı açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenin okul dışında da rolleri mevcuttur. Sosyal alandaki statü, saygınlık ve imajı, okul içinde olduğu kadar okul dışındaki etkisi ile de ilişkilidir. Öğretmenliğin saygınlığının artmasında, halkla iletişimi güçlü, toplumsal meselelere duyarlı öğretmen profilleri olumlu rol oynamaktadır (Habacı vd., 2013: 274).

Ünal ve Ada'da öğretmenlerin saygınlığında öğrenci, veli ve meslektaşları ile kurduğu ilişkilerin rolü olduğunu ifade etmektedir. Çevresiyle iyi ilişkiler

geliştiremeyen, insan ilişkilerinde başarılı olmayan öğretmenlerin mesleğin gereklerini yerine getirmekte, toplumun gelişimine katkı sağlamakta yetersiz kalacaklarını belirtmektedir (Ünal ve Ada, 2001: 37).

Öğretmenlerin çevre ile olumlu ilişkiler kurması da öğretmenlerin kişilik özelliklerinden bağımsız düşünülemez. Bu özellikler meslek dışı faktörler olarak ele alınmaktadır ancak mesleki faktörler olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenlerin mesleğe giriş süreci ile de yakından ilişkilidir. Öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde sosyal rollerine ilişkin farkındalıklarının artırılması ve mesleğe giriş sürecinde titizlikle değerlendirme yapılması mesleğin statüsünü yükseltmek için dikkat edilmesi gereken hususlardır.

Öğretmenlerin sosyal statülerine etki eden faktörlerin incelenmesinin ardından, ülkemizde öğretmenlerin statü seviyesine ilişkin daha geniş kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek adına, öğretmenlerin kendi statülerine ilişkin görüşlerine ilişkin yapılmış araştırmalara değinmek faydalı olacaktır.

2.2.2. Öğretmenlerin Kendi Statülerine Yönelik Algıları ile İlgili Çalışmalar

Sübjektif sosyal statü, bir bireyin toplumdaki konumuna ilişkin algısıdır. Öğretmenlerin sosyal statülerini analiz ederken, öğretmenlerin kendi statülerine ilişkin değerlendirmelerini de göz önünde bulundurmak faydalı sonuçlar doğuracaktır. Literatürde, özellikle eğitimcilerin karşılaştığı zorluklara odaklanan ve konuyla ilgili veriler sunan önemli sayıda araştırma bulunmaktadır. Çalışmanın bu bölümünde, Türkiye'de bu konuda yapılan araştırmalar ve elde edilen bulgular değerlendirilecektir.

Kara, 1996 yılında gerçekleştirdiği “Öğretmenlerin Statü Düzeyi” başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin statü düzeyini değerlendirmeyi ve bunu yükseltmek için alınabilecek önlemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Uyguladığı anketle, ülkemizde öğretmenlerin cumhuriyetin ilk yıllarında yüksek olan sosyal statülerinin düşüşe geçtiğini ve şu anda düşük bir seviyede olduğunu tespit etmiştir. Katılımcılar, sosyal statülerinin sürekli olarak düşmesine neden olan başlıca olumsuz faktör olarak düşük

maaşları göstermişlerdir. Bununla birlikte, katılımcılar öğretmenliği saygın bir meslek olarak görmektedir (Kara, 1996).

Tok'un 1997 yılında gerçekleştirdiği "Öğretmenlik Mesleğinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Düzeyi" isimli araştırmasında ücret ve çalışma koşullarının öğretmenlerin en öncelikli gereksinimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bir diğer önemli ihtiyacı olan saygınlığın ise - Kara'nın (1996) yaptığı çalışmanın aksine- mesleğin azalan sosyal statüsü sebebiyle artık karşılanmadığı, öğretmenliğin toplumun nezdinde saygınlık uyandıran bir meslek olmaktan uzaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Tok, 1997: 265-266).

"Öğretmenlik Mesleğinin Değişen Sosyo-ekonomik Statüsü: Eskişehir'deki Öğretmenler" başlıklı çalışmasında Boyacı (1999) 396 ilkokul, 187 lise öğretmeniyle anket yaparak mesleğin sosyo-ekonomik statüsündeki değişimi analiz etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda mesleğin sosyal statüsü ve saygınlığının düşük seviyede olduğunu ve özellikle lise öğretmenlerine göre bir meslek olmaktan çok hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bir iş olarak görüldüğü bilgileri elde edilmiştir (Boyacı, 1999).

Özpolat'ın doktora çalışması kapsamında gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlik mesleği sosyolojik açıdan ele almış, cumhuriyetin ilk yıllarında prestiji yüksek olan öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün son 50-60 yılda düşüş gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı öğretmenlerden %83,92'u sosyal statülerinin düştüğünü ifade etmişlerdir. (Özpolat, 2002: 153-156).

Gökırmak'ın yüksek lisans tezi kapsamında devlet okullarında görev alan 238 sınıf ve branş öğretmeniyle gerçekleştirdiği anket uygulamasıyla öğretmenleri statüleri üzerine görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sosyal statüsünü olumlu etkileyen faktörler, işe alım süreçlerinde mesleki bilgi gerekliliği, hizmet içi eğitim faaliyetleri, üniversitelerin öğretmenlik bölümlerinin tercih edilme düzeyinin yüksek olması ve resmi okullarda çalışan öğretmenlerin kamu çalışanlarının büyük bir kısmını oluşturması olmuştur. Olumsuz etkileyen faktörler ise maaş yetersizliği, atama ve tayinlerde yaşanan problemler, MEB'in öğretmenlerin problemlerini çözmede yeterli olmaması, öğretmenler

arasında iletişim yetersizliği, eğitim fakültesi dışında mezun olan kişilerin öğretmenliğe atanması, örgütlenmenin yetersizliği, meslekte yükselme olanaklarının sınırlı olması olarak belirlenmiştir (Gökırmak, 2006: 113-116).

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve statüsü ile ilgili 2013 yılında yapılan bir diğer araştırmada da katılımcı öğretmenler statü düzeylerini, lisans mezuniyeti gerektiren diğer mesleklere kıyasla daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Saygınlığın azalmasında etkili olduğu düşünülen başlıca faktörler ise: MEB'in öğretmenlerle ilgili olumsuz açıklamaları, televizyon dizilerinde yer verilen öğretmen karakterleri, öğretmen yetiştirme ve mesleğe giriş sürecindeki sıkıntılar ve atanamayan öğretmenler problemi, gelişen teknoloji ile bilgiye ulaşım kolaylığının öğretmenliğin işlevini sorgulatması, maaş düşüklüğü ve mesleğin toplum gözünde kolay ulaşılabilir bir meslek haline gelmesi olmuştur (Karaman vd., 2013: 108).

Yıldız ve Ünlü gerçekleştirdiği çalışmada “Eskiden öğretmenlik... gibiydi, çünkü...” “Bugün ise öğretmenlik... gibi, çünkü...” cümlelerini kullanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin metafor üretmesini amaçlamışlardır. 93 öğretmenin doldurduğu boşluklar sonucu elde edilen ifadelerde öğretmenliğin yaşadığı dönüşümün öğretmenlerde yarattığı duyguyu görmek mümkündür. Yaşanan dönüşümün olumsuzluğunu dile getiren metaforlarla öğretmenlik mesleğinin etkisinin ve değerinin azalması vurgulanmıştır. Örneğin geçmişle ilgili metaforlarda “biblo, güneş, bilge kişi, kral, altın, ulu bir çınar, deniz” gibi ifadeler kullanılmış olup, günümüzle ilgili boşluklar ise “kirlenmiş deniz, teneke, paspas, kayan yıldız, bakıcı, oyuncak” gibi metaforlarla doldurulmuştur. Olumsuz metaforların vurguları doğrultusunda yapılan sınıflandırmada: “saygınlık yitimi, toplumsal sorumlulukların azalması, teknisyenleşme ve artan denetim kültürü ve yoksullaşma” temalarının ön plana çıktığı görülmüştür (Yıldız ve Ünlü: 2014: 15-20).

Özkale'nin 2016 yılında gerçekleştirdiği “Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki Statü ve Saygınlığının Azalmasının Nedenleri ve Çözüm Önerileri- Azize Abdulkadir Hamamcıoğlu Ortaokulu Örneği” isimli çalışmasında 23 öğretmenle gerçekleştirdiği yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmeler neticesinde öğretmenlerin statü ve saygınlığında yaşanan düşüşün ana

nedenlerinin toplumun bakış açısı, eğitim politikaları, öğretmenlerin yetiştirilme ve mesleğe giriş süreci ile dış etkenler olarak ifade edilen mesleğin ekonomik getirisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özkale, 2016: 89-90).

Esen, Temel ve Demir tarafından 2017 yılında 484 devlet okulu öğretmeni ile öğretmenlerin sorunları üzerine gerçekleştirilen çalışmanın bulgularına göre en önemli sorun olarak ilk iki sırada MEB eğitim politikaları ve mesleki saygınlığın azalması görülmektedir (Esen vd., 2017: 59).

Mutluer'in (2018) öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünü incelediği yüksek lisans tez çalışmasında 26 kıdemli veya emekli öğretmenle gerçekleştirdiği görüşmeler sonucunda öğretmenlerin mesleğin statüsü ile ilgili algısının olumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Bu olumsuz görüşlerin en önemli sebepleri olarak, ücret, MEB ile öğretmen arasındaki ilişkiler, öğretmenlerin istihdamı ve öğretmen yetiştirme süreçleri gösterilmiştir (Mutluer, 2018: 139-140).

Erzen ve Epçaçan'ın 40 öğretmenle gerçekleştirdikleri yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi ile veri toplayarak öğretmenlerin saygınlıklarını inceledikleri çalışmalarında elde ettiği bulgura göre öğrenci başarısı ve öğrencilerde gözlemlenen olumlu davranış değişiklikleri, öğretmenlerin özverili tavrı ve yüksek performansı, çevreyle kurduğu iyi ilişkiler saygınlık düzeylerini olumlu etkilemektedir. Öte yandan araştırma sonuçlarına göre, ücret düşüklüğü, öğretmenlerin yanlış tutumları, toplumun öğretmenlerle ilgili önyargıları, medyadaki öğretmen imajı, yetkili kurumların öğretmenlere yeterince önem vermediği düşüncesi saygınlığı düşüren faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır (Erzen, Epçaçan, 2018: 342-343).

Özdemir ve Orhan'ın çalışmasında ise öğretmenlerin mesleklerinin imajına ilişkin görüşleri 40 öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış mülakatlar ile araştırılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunu öğretmenin imajı ile ilgili algılarının olumsuz olduğu, bu durumun da öğretmenlerin eğitim, iletişim ve dış görünüş konularındaki eksiklikleri, değer görmemeleri, maaş yetersizliği ve öğretmenliğin basit ve uzun tatilleri olan bir meslek olarak görülmesinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır (Özdemir ve Orhan, 2019: 824).

Bozbayındır'ın 2019 yılındaki araştırmasında ise 51 öğretmen ile yarı yapılandırılmış mülakatlar sonucunda öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurları öğretmenlerin görüşleri açısından incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan verilere göre statüyü olumlu etkileyen faktörler olarak öğretmenlerin mesleki ilke ve değerlerle uyumlu bir tutum sergilemesi, kaliteli bir öğretmen eğitimi, öğretmenliğin insana ilişkin bir hizmet alanı olması, sosyal ve ekonomik getirisinin bulunması ve öğretmenin dini ve kültürel açıdan kutsal görülmesi olmuştur. Statü üzerinde en olumsuz etkisi olan faktörler olarak da maaş ve özlük haklarının yetersizliği, öğretmenin olumsuz davranışları tespit edilmiştir (Bozbayındır, 2019: 2076).

Bu çalışmaların odak noktası ve araştırma yöntemleri farklılaşsa da tamamında ulaşılan ortak sonucun öğretmenlerin çoğunluğunun toplum içindeki konumlarının zayıfladığı ve saygınlıklarının azaldığı görüşünde olduğudur. Tezin üçüncü bölümünde öğretmenlerin statüsünde yaşanan bu değişim neoliberal politikalar ile ilişkisi çerçevesinde ele alınacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

NEOLİBERALLEŞME SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN SOSYAL STATÜSÜ

Çalışmanın üçüncü ve son bölümünde önceki bölümlerde değinilen bilgilerin de katkısıyla öğretmenlerin sosyal statüsünün 1980'li yıllardan bu yana uygulanmakta olan politikaların etkisiyle nasıl bir dönüşüm yaşadığı incelenecektir.

Bu bölümde öncelikle ülkemizde neoliberalleşme sürecinin nasıl başladığına değinilerek, eğitim alanına etkisini daha iyi kavrayabilmek adına bu alanda yaşanan önemli değişimler tarihsel perspektiften ele alınacaktır. Son olarak yaşanan bu gelişmelerin öğretmenlerin sosyal statüsü üzerindeki olumsuz etkileri ekonomik, mesleki ve sosyal açıdan sınıflandırılarak incelenecektir.

3.1. Türkiye'de Neoliberalleşme Süreci

Türkiye'de devletçilik anayasal dayanağı olan bir ilkedir ve devletin ekonomik alanda özel sektör ile hareket ederek iktisadi kalkınmanın gerçekleşmesini hedefler. Ancak bu geleneksel anlamının yanı sıra Türkiye'de iktisadi devletçilik, devletin kutsal bir kurum olarak değerlendirildiği anlayışa dâhildir. Bu anlayışın hâkim olduğu bir ekonomide devletin ekonomideki rolünü zayıflatmak ve özelleştirme yapmak oldukça zor bir süreçtir (Yıldırım, 2019: 136). Ancak 1970'lerden itibaren dünyayı etkisi altına almaya başlayan neoliberal politikaların Türkiye'ye de nüfuz etmesi kaçınılmaz olmuştur.

Ülkemizde neoliberal politikaların başlangıç yılı sayılabilecek 1980 yılı, ekonomik açıdan serbestleştirme, dışa açılma ve küresel sermayenin yaygınlaşmasına olanak sunacak politikaların hayata geçtiği bir dönem olarak görülmektedir. *24 Ocak 1980 kararları*, ekonomiye neoliberal politikaların yön vermesinin sağlanması amacıyla devreye sokulmuştur. Bu kapsamda 1980 yılı, serbest piyasa ekonomisinin ve IMF ve Dünya bankası gibi küresel güçlerin desteklediği politikaların esas alındığı bir neoliberal dönem başlatma çabasının hayata geçtiği yıl olarak görülebilir (Uçkaç, 2010: 427).

24 Ocak Kararları aşağıdaki maddelerle özetlenebilir:

- Serbest piyasa ekonomisine geçiş,
- Değişim özgürlüğü sistemi,
- Reel faiz oranı piyasa tarafından belirlenmesi,
- İthal ikame politikası yerine artan döviz katkısını benimseyen, ihracat odaklı bir ekonomi;
- Kamunun ekonomideki payını azaltılması (Doğançay, 2016: 153).

24 Ocak Kararları bir istikrar programı olarak sunulmasının yanı sıra “yapısal uyum” amacına da hizmet etmekteydi. Yapısal uyumun, Dünya Bankası aracılığı ile pazarlanan uluslararası sermayenin serbest dolaşını ve hem uluslararası hem yerel sermayenin emeğe karşı güçlendirilmesi olmak üzere iki temel stratejik hedefi olduğu söylenebilir (Boratav, 2005: 148). Görüldüğü gibi neoliberalleşme süreci küreselleşen dünyaya uyum sağlama bakış açısıyla hız kazanmıştır.

Ülkemizde neoliberal politikalar, müsteşar olduğu dönemde uygulamaları başlatan ve cumhurbaşkanlığı döneminde de sürdüren Turgut Özal ile özdeşleşmiştir. Boratav (2005: 148) bu süreçle ilgili Demirel hükümetinin, neoliberalizmin “emek aleyhtarı” politikalarını uygulamakta ve geliştirmekte yetersiz kalacak olmasına değinir. Göreve gelen Özal, 24 Ocak Kararlarını uygulamaya ve özel sektörü teşvik etmeye önem vermiştir.

Yukarıda da değinildiğı gibi Türkiye gibi devletin kutsal bir kurum olarak görüldüğü bir toplumda Özal döneminde gerçekleştirilen özelleştirmeler bir cesaret örneğı olarak görülmüştür. “Devlet malının satılması”, para ve sermaye hareketlerinin serbestleştirilmesi gibi uygulamalara gelen tepkiler genellikle hukuki alan ile sınırlı kalmıştır. Özal yönetiminin iki cesur hamlesi olan devlet varlıklarının satışı ve “Türk Parasının Kıymetinin Koruma Hakkında Kararname” üzerinde yapılan değişikliklerle döviz ve sermaye hareketlerinin serbestleştirilmesi, Türkiye’nin “Büyük Transformasyonun” parçası durumuna gelmişlerdir (Kurmuş, 2010: 21).

Özel sektörün desteklenerek kamunun ekonomideki rolünü azaltma çabası,

KİT'lerin sonlandırılması ve kamu yatırımlarının en az seviyede tutulmasını gerektirmektedir. 1980'lerde serbest piyasa uygulamaları güçlenirken, faiz ve döviz kurundaki denetimler ile yabancı sermaye üzerindeki denetimler kaldırılarak yabancı sermaye de teşvik edilmiştir. Kamuyu baskılayan bu politikalar sebebiyle kamusal hizmetler nicelik ve nitelik olarak gerilemiştir. Dolayısıyla neoliberal politikaların sosyo-ekonomik açıdan önemli etkileri mevcuttur (Uçkaç, 2019: 427). Bu tezin odak noktası itibarıyla bu önemli sonuçlardan olan eğitimin piyasalaşmasına bağlı olarak yaşanan değişimler ilerleyen bölümlerde detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

Türkiye'de neoliberal politikaların işgücü üzerindeki etkisine baktığımızda ise esnekleşme ve güvencesizleştirme sürecinin yarattığı değişimleri görmekteyiz. Neoliberalizm ile yaygınlaşan işgücü piyasasındaki esneklik güvencesiz çalışmayı arttırmaktadır. Güvencesiz çalışanlar için örgütsüzlük, düşük ücretler ve işsizlik tehdidi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çalışma hayatının yaygın gerçekleri haline gelmiştir. İşgücü piyasasında olduğu öne sürülen yapısal problemler ve piyasanın esnekliğinin istenilen düzeyde olmaması, esnekleşme politikalarının gerekçeleri olmuştur. Esnekleşme amacıyla hayata geçirilen işgücü piyasası politikaları sermayenin maliyet düşürme ve rekabet gücünü artırma amacına hizmet ederken, güvencesiz çalışma koşullarını meşrulaştırmıştır (Güler, 2015:155). Öyle ki, neoliberal söylemler güvencesizliği kahramanca bir duruş gibi güzellemektedir. Kamuda istihdam daraltılırken memurluğu itibarsızlaştıran söylemlerin artması tesadüf değildir. Memuriyet sorumsuzluk, tuzu kuruluk olarak görülürken "çalışan" olmak yüceltilmektedir. Çalışandan beklenen bir yere, bir işe, bir alana sıkı sıkıya bağlanmayıp sürekli yeni fırsatlara hazır olma hali ise yüksek kalitede bir vasıf olarak benimsenmektedir (Bora vd., 2021: 55). Bu durum neoliberal politikaların etkisinin ekonomik alanla sınırlı kalmayıp toplumun bakış açısını şekillendirmede ne ölçüde tesirli olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Türkiye'de neoliberalleşme sürecine kısaca değindikten sonra, ülkemizde neoliberalleşme ile eğitim alanında yaşanan önemli değişimleri ve detaylı bir şekilde incelemek, öğretmenlerin sosyal statüsü açısından yaşanan değişimin anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

3.2. Türkiye’de Eğitime Tarihsel Bir Bakış

Çalışmanın ana konusu açısından ülkemizde neoliberalleşme süreci ile birlikte eğitim alanında yaşanan değişimi incelemek önem arz etmektedir. 1980’ler sonrası dönemi detaylı incelemeden önce Türkiye’deki eğitimin Cumhuriyet döneminden bu döneme kadar yaşadığı evrime ve önemli dönüm noktalarına kısaca değinmek, neoliberalleşme ile yaşanan değişimlerin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

3.2.1. Cumhuriyetin Kuruluş Dönemi -1980 Arası Dönem

Osmanlı Devleti döneminde eğitim sistemi dini mektepler, Maarif mektepleri ve azınlık ve yabancı okullarından oluşmak üzere parçalı bir yapıya sahipti. Eğitimde birliğin sağlanması zaman zaman gerçekleştirilen bazı değişikliklere rağmen mümkün olmamıştır. Cumhuriyet döneminde ise bütünleşme hedefiyle önemli adımlar atılmıştır. Bu alanda yapılan en önemli değişiklik 3 Mart 1924 tarihli *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*’dur. Eğitim öğretimde birliği hedefleyen bu kanun ile birlikte tüm okullar Maarif Vekâletine bağlanmış, bu gelişme ile azınlık ve yabancı okullarının gözetimsiz ve denetimsiz faaliyetleri sonlandırılmıştır. Yine 1924 yılında medreseler kapatılmış ve yeni açılan okullar “Tanzimat Mektepleri” okulları olarak isimlendirilmeye başlanmıştır (Altun Aslan, 2019: 268).

1928 yılında yeni harflerin kabul edilmesiyle birlikte *Millet Mektepleri* kurulmuştur. Bu okullarda okuma yazma öğretimi esas amaç olsa da Hesap ve Ölçüler, Sağlık Bilgileri ve Yurt Bilgisi dersleri de verilmiş, vatandaşın gelişimine önem verilmiştir. Millet Mekteplerinin 1936 yılına kadar olan faaliyetlerinde 1.240.210 kişinin okuryazar olması sağlanmıştır (Güneş ve Deveci, 2022: 98).

Ülkemizde eğitim alanındaki önemli gelişmelere yer verilen bu bölümde kuşkusuz Köy Enstitülerine de değinmek yerinde olacaktır. “Öğretmenlerin Yetiştirilmesi” bölümünde ele alındığı üzere Köy Enstitüleri öğretmen yetiştirme amacının yanı sıra köylerde ihtiyaç duyulan mesleki eğitimlerin de verildiği ve toplumun kalkınmasına hizmet eden kurumlar olarak 1940’lı yıllara damgasını vurmuştur.

Eğitim alanında gerçekleştirilen önemli reformlardan biri de 1739 sayılı ve 1973 yılında çıkarılan *Millî Eğitim Temel Kanunu* ile 8 yıl süreli eğitimin zorunlu

hale getirilmiş olmasıdır. Ancak ortaokulların sayısı yeterli seviyede olmadığından yaygınlaştırılana kadar zorunlu eğitim ilköğretim seviyesinde uygulanmaya devam etmiştir (Turan, 2016: 4).

Cumhuriyetin ilanından günümüze değin ülkemizde eğitim sistemi önemli değişimler yaşamıştır. Toplumsal, ekonomik ve politik dinamiklerin etkisiyle gerçekleşen bu değişimler 1923'ten 1980'e kadar olan süreçte büyük ölçüde ülkenin modernleşme ve kalkınma girişimleri ile ilgilidir. 1980 sonrasında ise neoliberal politikaların etkisi ile eğitimin piyasalaştırılması sürecine tanıklık etmekteyiz. Bu açıdan Türkiye'deki neoliberal dönüşümü daha iyi anlamak için öncesindeki gelişmelere kısaca değindikten sonra 1980 sonrası dönemi incelemek uygun olacaktır.

3.2.2. 1980 Sonrası Neoliberalleşme Süreci Dönemi

Neoliberalleşme sürecinin yol açtığı sosyal değişimi “yeniden yapılandırma” süreci olarak tanımlamak yerinde olacaktır. Çünkü bu süreç tüm dünyadaki ekonomik ve sosyal yapıyı etkilemiş, küresel sermayenin çıkarlarına hizmet edecek şekilde yeniden şekillendirmiştir. Neoliberal politikaların en karakteristik özelliği toplumdaki hizmet alanlarının tamamının metalaştırılması ve piyasalaştırılmasıdır. Ayrıca bu sistemin “başarılı olduğu ve alternatifinin bulunmadığı” inancının devamlılığı da eğitim sisteminin yeniden üretimine bağlıdır. Bu sebeplerle eğitim sisteminin bu değişimlerden etkilenmesi kaçınılmazdır (Ünal, 2004: 4).

Türkiye’de eğitim sisteminin gelişim sürecinde neoliberal politikaların uygulanmaya başlandığı 1980’ler sonrasında dönüm noktası olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu politikaların sonucu olarak devletin küçülmesi hedeflenmiş ve toplumun büyük kesimini etkileyen alanlara gittikçe daha az kaynak ayrılmıştır. Eğitim de bu dönüşümden en çok etkilenen alanlardan biri olmuş ve ticarileşen bir alan haline gelmiştir (Apple, 2004: 1). Hâkim olan neoliberal akıl, özel sermayenin eğitim alanına girmesiyle hem devletin eğitim maliyetlerinin azalacağı hem de piyasada oluşacak rekabet sebebiyle eğitimde niteliğin artacağını öne sürmüş, bu varsayım eğitimin piyasaya açılmasına ve devletin bu alana ayırdığı bütçeyi azaltmasına yol açmıştır (Keleş ve Aslan, 2022, 511).

Daha önce değinildiği gibi 1980’li yıllar küresel ölçekte neoliberalleşme ile eğitim hizmetlerinin ticarileşmesi/piyasalaşması sürecinin başlangıcıdır. IMF ve Dünya Bankası gözetiminde hayata geçirilen “yapısal uyum programları” ve “yeniden yapılandırma” söylemleri ile bu politikalar “reform” ve “modernizasyon” adı altında uygulanmaya başlanmıştır. Ülkemizde ise eğitimde neoliberal dönüşümün arka planına bakıldığında 24 Ocak Kararları sonrası gerçekleştirilen istikrar ve yapısal uyum uygulamalarına uzandığını görülmektedir. Devletin eğitim harcamalarında kesinti yapması ve özelleştirme uygulamaları ilk olarak “kendi okulunu kendin yap” projeleri ile örtülü şekilde başlatılmıştır. 1990 sonrası ile aktörlerin sayısı artırılarak ve devlet okullarında eğitim görmenin modası geçmiş ve yetersiz olduğu algısı oluşturularak eğitimin satın alınması gereken bir hizmet olduğu anlayışı ile hareket edilmeye başlanmıştır. (Aksoy, 2011: 9) Eğitimi ticareti yapılabilen bir mal olarak gören neoliberal anlayışın bir parçası olarak yukarıda belirtildiği gibi bu alanda sıklıkla kullanılan “yeniden yapılanma” söylemi karşımıza çıkar. Özel okul ve üniversitelere ek olarak farklı alanlarda açılan özel kurslar, lisansüstü eğitim programları, yaz okulları vb. yoluyla daha önceleri kamu hizmeti olan eğitim piyasanın içine dâhil edilerek ticarileşmiş ve neoliberal ekonomiye uyumlu hale getirilmiştir. (Yıldız, 2008, 20).

Neoliberal politikalar doğrultusunda eğitimin yeniden yapılanması ve bu alanın kamu hizmetinden piyasa hizmetine dönüşümü sürecinde gerçekleştirilen önemli uygulamalardan biri de özel sektöre özgü bir yönetim anlayışı olan Toplam Kalite Yönetimi olmuştur. TKY projesinin okulların işletmeye, öğrenci ve velilerin müşteriye, eğitimin ise bir metaya dönüşme sürecine hizmet ettiğini söylemek yanlış olmaz. Müşteri beklentilerine büyük önem veren bu yaklaşımda öğrenci ve öğretmenler iç müşteri olarak görülürken, eğitim çıktılarının etki alanındaki resmi ve özel kurumlar, işletmeler ve veliler dış müşteri olarak kabul edilmektedir. Eğitimde kalitenin sağlanması, okul idaresi, öğretmen öğrencilerin kendilerinden beklenenlerle ilgili farkındalık sahibi olmalarına, bunu sağlamak için de iş dünyasıyla iletişim halinde olunmasına bağlıdır (Acar, 2008: 35).

Türkiye’de neoliberalleşme süreci eğitim alanında devletin rolünün küçülmesi ve özelleştirme süreci ile çok boyutlu etkileri bulunan büyük bir dönüşüm

süreci yaşamıştır. Bu süreçte ön plana çıkan diğer önemli gelişmeler ise neoliberalizmin sisteme uygun rekabetçi bireylerin yetiştirilmesi amacına hizmet eden sınav odaklı eğitim anlayışının gelişmesi, eğitim alanındaki istikrarsızlık ve sürekli değişimler ve küreselleşen dünyaya uyum sağlama süreci olarak değerlendirebilecek eğitimde uluslararasılaşma sürecidir. Sırasıyla bu gelişmeleri incelemek öğretmenlerin statüsüne etkilerini anlamak açısından faydalı olacaktır.

3.2.2.1. Eğitimin Özelleşmesi

Eğitimin özelleşmesi konusunu ele almadan önce resmi okul ve özel okul farkına değinmek uygun olacaktır. Özel okulların eğitim hizmetini ücret karşılığında sunan, giderleri hem alınan bu ücretler hem de vakıf veya derneklerden tarafından bağışlarla karşılanan, gerçek veya tüzel kişiye ait kurumlar olduğuna değinilmişti. Resmi okullar ise giderleri devlet bütçesinden karşılanan okullardır. Ancak tek farklılık giderlerin kaynağı değildir. Müfredat ve çalışanların özlük hakları da bu farklar arasındadır (Altun Aslan, 2019: 266).

Eğitimin özelleşmesi süreci neoliberalizm ile ivme kazanmış olsa da başlangıcı çok daha eski tarihlere dayanır. Ülkemizde özel okulların tarihçesine baktığımızda kuruluşu Osmanlı Devleti dönemine dayanan yabancı ve azınlık okullarını görmekteyiz. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile denetim altına alınan ve faaliyetlerini sınırlandırılan bu okulları bir kenara bıraktığımızda, ülkemizdeki ilk özel okulun 1928’de kurulan Türk Eğitim Derneği (TED) olduğunu söyleyebiliriz. TED’in kurulma amacı yabancı dilde eğitim almak isteyen öğrencilerin yabancı okulları tercih etmesinin önüne geçilmesi olarak gösterilmiştir (Yıldırım vd., 2014, 189).

Ülkemizde özel okulların yaygınlaşması süreci ile ilgili önemli gelişmelerden biri de 1961 Anayasası ile 21. madde kapsamında özel okulların devletin gözetimi ve denetimi altında olmak kaydıyla serbestleştirilmesidir. Bu kararlar birlikte 1962 yılında ilk özel yüksekokul açılmış, bu özel yüksekokulların sayısı 7 yıl içinde 44’e çıkmıştır. Serbest girişimciler, arz talep durumunu göz önünde bulundurarak tercihlerini yüksekokul açmaktan yana kullanmışlar ancak bu kurumların üniversite sayılıp sayılmayacağı belirsiz kalmıştır. Çünkü bu tarihte üniversiteler sadece devlet

tarafından açılabilmekteydi. Bunun yanı sıra fırsat eşitsizliği de yarattığı düşünülen bu kurumlar 1971 yılında kapatılmıştır (Uygun, 2003: 114). 1965 yılı ise özel okullaşma tarihinde “625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu”nun çıkarılması sebebiyle önemlidir. Kanun özel okul açabileceklerin belirlenmesi, yönetilmesi ve denetim süreçleri ile ilgili hükümleri kapsar ve sınıflandırma açısından Türk, yabancı ve azınlık öğretim kurumları ile ilgili ayrıntılı bilgiler içermektedir (Altun Aslan, 2019: 269).

Türkiye'nin özel okul tarihine daha yakından bakıldığında, bu çalışmanın geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında 1980'den sonra meydana gelen kayda değer artışı vurgulaması gerekir. Bu süreçte ekonomi politikaları, özel okulların yükselişinin motor gücü olmuştur.

Sermayenin karlı bir alan olarak gördüğü eğitim alanını piyasalaştırma talebini gerçekleştirmesi için uygun zeminin hazırlanması ve hukuki güvencelerin sağlanması gerekli olmuştur. Bu amaçla öncelikle 1982 Anayasası ile özel ilk ve orta dereceli okulların, devlet okulları ile hedeflenen seviyeye uyumlu olarak tabi olacağı esasların düzenlenmesine yer verilmiştir (1982 Anayasası, madde. 42). İzleyen süreçte 1985 yılında özel okulların açılış ve işleyişi ile ilgili bir yönetmelik çıkarılmış, 1988 yılında ise 326 sayılı KHK ile özel öğretim alanının tümüyle serbest piyasaya açılması kabul edilmiştir. Özel okullara öğrenci ücreti belirleme yetkisi bu kararname ile verilmiştir (Altun Aslan, 2019: 270). Bu durum da kuşkusuz rekabeti arttırarak eğitim alanının piyasalaşmasını hızlandırmıştır. Ayrıca 185 yılında çıkarılan kanun ile yabancı uyruklu gerçek ve tüzel kişilerin “6224 sayılı Yabancı Sermayeyi Teşvik Kanunu” kapsamında özel okul açma imkânı kolaylaştırılmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen tüm yeni düzenlemeler özel okullaşmanın gelişmesi ve yaygınlaşması amacına yöneliktir (Uygun, 2003: 115).

Türkiye’de özel okullaşma sürecinin tarihçesine baktığımızda 2014 yılı dershanelerin “6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” ile faaliyetlerine son verilmesi ya da özel okullara dönüştürülme sürecinin başlangıcı olması açısından önemli bir tarihtir. Bu değişiklik ile birlikte hâlihazırda hızlı ilerleyen özel okullaşma süreci, niceliksel olarak bir ivme kazanmıştır (Altun Aslan, 2019: 271).

Dershanelerin özel eğitim kurumlarına dönüşüm süreci gereken hazırlıkları yapabilmeleri için süre tanınmıştır. Bu sürenin sonunda “temel lise” isimli yeni bir özel okul türünün ortaya çıktığı görülmektedir. Temel liseler, ortaöğretim düzeyinde, üniversite giriş sınavına odaklı eğitim veren bir yapıdadır. 12 Nisan ve 3 Temmuz 2016 tarihlerinde *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği*’nde değişiklikler yapılmış, devletin eğitim öğretim teşvikleri ve destek ödemelerinin katkısıyla kapatılan dershanelerin büyük ölçüde özel okula dönüşümü sağlanmıştır. Böylece, dersane olarak faaliyet gösteren kurumlar ya özel eğitim kursları ya da temel liseler olarak hizmet vermeye başlamıştır (Ak Küçükçayır ve Cumalıoğlu, 2017: 90). Kamu bütçesinde resmi okullara ayrılmayan ödeneğin, özel okullaşmanın teşvik edilmesi ve desteklenmesi için ayrılması benimsenen neoliberal politikaların bir sonucudur.

Günümüze yaklaştığımızda ise özel okullaşma sürecindeki hızı daha iyi anlamak için MEB resmi verilerine göre 2022-2023 yılını ve on yıl öncesini kıyaslamak uygun olacaktır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında 14.281 olan örgün eğitim veren özel okul toplam sayısının, 2012-2013 verilerine göre 5942 olduğunu, dolayısıyla iki katından daha fazla bir oranda arttığını görmekteyiz. (MEB: 2013, MEB, : 2023a).

	2012-2013	2022-2023	Artış Oranı (%)
Resmi Okul Sayısı (Örgün)	55648	60734	9,14
Özel Okul Sayısı (Örgün)	5942	14281	140,34
Öğrenci Sayısı (Resmi okul)	15239702	15887296	4,25
Öğrenci Sayısı (Özel okul)	613064	1670729	172,52
Öğretmen Sayısı (Resmi okul)	757981	974488	28,56
Öğretmen Sayısı (Özel okul)	74745	179895	140,68

Tablo 3.1. 2012-2013 ile 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılları Arasındaki Resmi/Özel Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları Karşılaştırması

Kaynak: MEB, 2013 ve MEB, 2023a verilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tabloyu incelediğimizde özel okul sayısındaki artış oranına paralel olarak bu kurumlarda okuyan öğrenci ve görev alan öğretmen sayısının da yakın oranlarda arttığını görmekteyiz. Buna karşın resmi okullardaki bu artışın düşük seviyede olduğunu, 10 yıllık süreçteki öğrenci sayısındaki farkı göz önünde

bulundurduğumuzda özel okul tercihinin de büyük ölçüde arttığını görmekteyiz.

Çalışmanın konusu itibariyle odak noktası okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğretmenleri olsa da eğitimin özelleşmesi konusunda üniversitelerin durumuna da değinmek neoliberal politikaların ruhunu ve yarattığı etkileri anlamak açısından önemlidir. 1980’ler sonrasındaki özelleştirme politikalarının üniversiteleri de kapsaması kaçınılmazdır.

Ülkemizde kurulan ilk vakıf üniversitesi 1984 yılından bu yana faaliyet gösteren Bilkent Üniversitesi’dir. 1999 yılı itibariyle sayısı 20’yi bulan vakıf üniversitelerinin 2024’teki sayısı da 74 olmuştur (YÖK, 2024). 25 yıl önce ülkemizdeki toplam üniversite sayısının %27 sini oluşturan vakıf üniversiteleri, bugün %37’sini oluşturmaktadır. Üniversitelerin bir ekonomik gelişme kaynağı olarak görülmesinin de etkisiyle yürütülen, az gelişmiş ve orta büyüklükteki şehirlere üniversite kurulmasını öngören devlet politikalarının etkisiyle devlet üniversitelerin sayısında artışa rağmen vakıf üniversitelerinin sayısındaki artış dikkat çekicidir. Bu artışın neoliberalizmin eğitimle ilişkisini incelediğimiz bölümde değinildiği üzere, sistemin ihtiyacına yönelik öğrenci yetiştirilmesi amacıyla da ilişkili olduğu ileri sürülebilir.

Türkiye’de üniversite sayılarındaki hızlı artış beraberinde nitelik ve boş kalan kontenjanlar sorununu getirmiştir. Üniversite giriş sınavındaki baraj puan uygulamasının kaldırılması kontenjanları doldurmaya yönelik bir adım olsa da eğitimde nitelik sorununu derinleştirdiğini söylemek yanlış olmaz (Aktaş, 2021). Nitekim üniversitelerin eğitim kalitesinin azalıp ve mezun sayılarının artması, farklı bir çalışmanın ana konusu olabilecek “üniversiteli işsiz” probleminin de kaynaklarından biri olmuştur.

Özetle, özel okul sayısındaki artış dünyadaki küreselleşme ve neoliberalleşme sürecinin Türkiye’deki eğitim alanına yansımasıdır. Kar odaklı serbest piyasa yaklaşımının ticari bir alan olarak gördüğü eğitim alanında, eğitimin özelleşmesi devletin yaptığı yasal düzenlemeler ve teşviklerle hız kazanması kaçınılmaz olmuştur.

3.2.2.2. Sınav Odaklı Eğitim

Eğitimin kamusal bir hizmet olarak topluma eşit ve aynı nitelikte sunulması sağlanmamışken, benimsenen neoliberal politikalar bu sorunu daha da derinleştirmektedir. Neoliberal anlayışla birlikte gelişen özel okullaşma sürecindeki esnekliğin özel okulların niteliğinde düşüşe yol açması ve eğitimin kamusal bir hizmet değil, kar odaklı bir alan olarak görülmesinin yanı sıra sınav odaklı eğitim sistemi, eğitimdeki eşitsizliğin artmasında ve niteliğinin değişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu süreç yaşanırken, eğitimden beklentinin merkezi sınavlardaki başarı olması ve okulların dersane mantığında eğitim vermesi eğitimde niteliği düşürmektedir (Kartal, 2020: 13).

Eğitimdeki temel değerlerin değişmesine sebep olan ve yaygınlığı artan bir uygulama olarak karşımıza merkezi sınavlar çıkmaktadır. Üniversiteye öğrenci alımının merkezi sınav ile yapılması ülkemizdeki geçmişi uzundur ancak son yıllarda merkezi sınavlarda artış yaşanmaktadır. Farklı kademeler için ve farklı amaçlarla uygulanan çok sayıda merkezi sınav bulunmaktadır. Standardize edilmiş test olarak da ifade edilebilen merkezi sınav uygulaması ülkemizde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanmaktadır. Uygulanan sınavların “adil” ve “objektif” olduğu görüşünden hareketle öğrencinin öğrenim göreceği kurumu özgürce seçebilmesi yerine, bu sınavları kazanma koşulu mevcuttur ve bu durum “doğal” ve “kabul edilebilir” olarak algılanmaktadır. Bu durum kuşkusuz öğrencilerin rekabeti deneyimlemesine ve sonrasında dâhil olacakları esnek işgücü piyasası için hazırlanmalarını sağlamaktadır (Ünal, 2004: 8).

Ülkemizde yükseköğretimde merkezi sınavların gelişimine baktığımızda öncelikle 1960’lı yıllara değin üniversiteye girişte merkezi bir sınav uygulanmadığını, bu dönemde ise artan öğrenci sayısı sebebiyle kontenjan üstünde başvuruların olması sebebiyle üniversitelerin kendi bünyelerinde sınav uygulamaya başladıklarını görmekteyiz. 1974 yılı itibari ile Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi kurulmuş, 1981 yılına kadar üniversiteye giriş için merkezi sınav uygulaması bu merkez tarafından gerçekleştirilmiştir. 1981 yılında ise ÜSYM, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi adı ile YÖK’e bağlı bir alt kurum olarak hizmet vermeye başlamıştır. Üniversite giriş sınavının merkezileştirilmesiyle

başlayan bu süreçte 1981 yılından bu yana yeni sınavların da uygulanmaya başlamasıyla her yıl ortalama 50-60 merkezi sınav gerçekleştirilmektedir (ÖSYM, 2024). Bu tarihten itibaren uygulanmaya başlayan merkezi sınavların sayısındaki artış, sınav odaklı eğitim anlayışının güçlenmesiyle yakından ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Ortaöğretim seviyesindeki merkezi sınavların tarihçesine baktığımızda ise ilk olarak 1955 yılında yabancı dilde eğitim veren özel okulların öğrenci seçimi için uyguladığı sınavlarla başladığını sonrasında 1964 yılında Fen liselerine sınavla öğrenci seçimi ile devam ettiğini görürüz. Sınav uygulamalarına sonraki yıllarda 1985'te Anadolu İmam Hatip, 1990 yılında Anadolu Öğretmen ve 2003 yılında ise Sosyal Bilimler Liseleri dâhil olmuştur. 2000 yılından bu yana ise LGS, OKS, SBS, TEOG ve yeniden LGS olarak farklı isimler alan merkezi ortaöğretime giriş sınavı ile sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmesi yapılmaktadır (Anadolu Ajansı, 2023). LGS sınavı ile öğrenciler puan üstünlükleri doğrultusunda fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje okulları ve teknik Anadolu liselerindeki Anadolu Teknik programlarına yerleştirilmektedir. Sınava katılmayan öğrenciler ise pansiyonlu okullar ya da öğrencilerin ikamet adresleri doğrultusunda yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullara yerleşebilmektedir (MEB, 2024b). Sürecin gelişimine bakıldığında merkezi sınav uygulamasının kapsamının ortaöğretim kurumları açısından oldukça genişlediği görülmektedir.

Eğitimde sınav odaklı yaklaşım, öğrencilerin bireysel farkları göz önünde bulundurmaması, teorik bilgiyi ölçerek öğrencilere beceri kazandırmada yetersiz kalması, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri desteklememesi gibi dezavantajlara sahiptir. Öğrenciler öğrenmeye stratejik açıdan yaklaşmakta ve bu durum yüzeysel öğrenmeye yok açmaktadır. Öte yandan sınav stresi öğrenciler üzerinde baskı yaratarak psikolojilerini olumsuz etkiler ve motivasyonlarını düşürür. Özellikle LGS ve YKS öğrencilerin sınav performanslarına odaklanmalarına ve genel gelişimlerine ayırabilecekleri zamanı sınırlamalarına neden olur (Kurt, 2024). Özetle, eğitimin merkezinde sınav olması öğrenme deneyimini büyük ölçüde sınırlamakta ve olumsuz etkilemektedir.

Sınav odaklı eğitim anlayışının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine kısaca değindikten sonra bu çalışmanın kapsamı açısından öğretmenler üzerindeki etkilerini ve neoliberal eğitim politikalarıyla ilişkisini ele almak faydalı olacaktır.

Merkezi sınavlar öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır ve bu durum öğretmenlerin sınava yönelik öğretim yapmasına, öğrencinin bilgiyi kullanma becerisini geliştirmeyi ikinci plana atmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler hem dersi sınavların içerik ve yöntemleri doğrultusunda işlemekte hem de ders içeriği sınav kapsamı dışında kaldığında öğrenciyi motive etmekte büyük güçlük yaşamaktadırlar. Öğrencilerin sınav odaklı yaklaşımı, sınavlarda karşılırları çıkmayacak olan bilgiler için ilgisiz kalmalarına ve bunları öğrenmeyi anlamsız bulmalarına yol açmaktadır (Gümüş, 2018: 6). Öğretmenlerden beklentinin öğrenciyi sınava hazırlamaya indirgenmesi, öğretmen başarısının ve tercih edilirliliğinin öğrencinin sınav başarısına bağlanması öğretmen imgesinde bir değişim yaratmıştır. Öğretmenlerin eğitim anlayışı da bu doğrultuda değişmeye başlamış öte yandan sınav sisteminin öğrencilerde ve velilerde yarattığı ek eğitim ihtiyacı yeni bir pazar yaratmıştır. Bu açıdan eğitimin velilerin maddi güçleri doğrultusunda satın aldıkları bir metaya dönüşmüştür. Öğretmenler de bu piyasa içinde ekonomik kazanç amacıyla kendi reklamlarını yapmaya, daha görünür olmaya çalışmaktadırlar (Keleş ve Aslan, 2022, 513).

Öğrencilerin sınav başarıları okullar ve öğretmen açısından prestij kaynağı olduğundan öğretmenlerden esas beklenti öğrencileri sınava hazırlamasıdır. Özel okullar için sınav başarısı ve tercih edilen öğretmenlerin varlığı “müşteri” sayısındaki artışı sağlamaktadır. Öğretilen bilgi testlerde işe yararlılık düzeyine göre değer kazanırken öğretmenler bu baskı sebebiyle kendilerini test çözme becerisi yüksek, öğrenciye daha iyi rehberlik edebilen öğretmenler olarak yetiştirmektedir (Ünal, 2004: 8).

Özetle sınav odaklı eğitim anlayışı ve merkezi sınavların sayısı ve çeşitliliği eğitimin piyasalaştırılması sürecini hızlandırmıştır. Hem öğrenci rekabet duygusunu erken yaşlarda kazanarak gelecekteki esnek iş gücü piyasasına hazırlanmakta, hem ideal öğretmen profili geçmişteki toplumsal değerleri temsil eden, toplumsal

sorunlara duyarlı halinden, iyi test çözebilen, sınav taktikleri geliştirerek öğrenciyi sınava iyi hazırlayan bir yöne evrilmektedir. Bu durum mesleğin toplumsal algısında ve dolayısıyla sosyal statüsünde bir dönüşüme yol açmaktadır. Öte yandan özel okulların yanı sıra ek eğitim amaçlı kurumların ve özel derslerin varlığı yeni ve rekabetçi bir pazar oluşturmuştur.

3.2.2.3. Eğitim Sistemindeki Değişiklikler

Türkiye’de eğitim sistemi incelendiğinde karşılaşılan en belirgin özelliklerden biri kuşkusuz değişkenliğidir. Çalışmanın bu bölümünde eğitim sisteminde gerçekleştirilen önemli değişimler ele alınacaktır.

1980 yılından günümüze değin görev alan Milli Eğitim Bakanı sayısına baktığımızda 22 olduğunu, başka bir deyişle bir MEB bakanının ortalama görev süresinin 2 yıl olduğunu görmekteyiz (MEB, 2024c). Bu kısa görev süreleri, siyasi alandaki değişiklikler, reform beklentileri, kamuoyu baskısı, kurumsal dinamikler birçok farklı etkenin sonucu olabilmektedir. Ancak sonuç olarak istikrarsız bir eğitim sistemi yarattığı da açıktır.

Sistemdeki değişimleri ele almaya müfredat değişimlerinden başlamak uygun olacaktır. Müfredat öğretim programı ismiyle aktarılan “sistematiik ders ve konular dizisi” olarak tanımlanabilir (İnal, 2006: 270). 1980 sonrası yapılan ilk kapsamlı müfredat değişikliği 2004 yılında gerçekleştirilmiş, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. 2013 yılında ilköğretim ve ortaöğretim müfredatında sadeleştirme amacıyla gerçekleştirilen değişikliğin ardından 2017-2018 yılında bütün öğretim programlarında yeniden değişiklik yapılmıştır. Bu değişimlerle eğitim felsefesi, yöntemler, ölçme değerlendirme ve ders kitapları revize edilmiştir. (Eğitim Sen, 2024). Son müfredat değişikliği ise “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adıyla bu yıl onaylanmış olup 2024-2025 eğitim-öğretim yılında kademeli şekilde uygulanmaya başlanacaktır (MEB, 2024d).

İnal (2006) 2004 yılında kararlaştırılan yeni ilköğretim müfredatını eleştirel bakış açısıyla ele aldığı çalışmasında, yeni müfredatı neoliberal politikalarla ilişkilendirerek, yapılan değişikliklerle amaçlanan “insan sermayesi”ni geliştirmek

ve bireycileştirmek olduğu ifade eder. “Kalite”, “etkililik”, “verimlilik” gibi neoliberal anlayışın popüler kavramlarına yer verilmesini, sosyal bilgiler ders içeriğinde “Küresel Bağlantılar” gibi başlıklar bulunmasını buna örnek göstermektedir.

2004 yılından itibaren gerçekleştirilen müfredat değişikliklerinden önceki dönemde uygulamada olan programlarda “toplumun menfaatlerini kişisel menfaatlardan üstün tutar” ifadesi mevcuttur. “İyi vatandaş” yetiştirme amacının daha ön planda olduğu bu yaklaşım yapılan değişikliklerle birlikte yerini “girişimci”, “entelektüel”, “küresel düşünen bireyler” yetiştirmeye bırakmıştır (Kartal, 2020: 16). Bu yaklaşımın neoliberalizmin sisteme uygun bireyler yetiştirme amacıyla ilişkili olduğu açıktır.

Eğitim sistemindeki bir önemli değişiklik alanı da uygulanan merkezi sınavlarla ilgilidir. Önceki bölümde de değinildiği gibi sınav odaklı yaklaşımın gelişmesiyle merkezi sınavların sayısı artmıştır. Bunlardan en yoğun katılımlı sınavlar olan yükseköğrenim ve ortaöğretime geçiş sınavlarına baktığımızda ise sınavların isimlerinde, uygulama biçimlerinde ve içeriklerinde sıklıkla değişiklik yapıldığını görmekteyiz.

LGS isimli Ortaöğretime geçiş sınavı 2005 yılında OKS ismiyle sınav içeriğinde değişiklikler yapılarak uygulanmaya başlanmıştır. 2007 yılında ise SBS adıyla 6.,7. ve 8. sınıf sonlarında uygulanan üç aşamalı bir sınav uygulamasına geçilmiştir. Dershaneye başlama yaşının oldukça düşmesine ve tepkilere yol açan bu sistem üç yıl sonra değiştirilmiş ve TEOG adıyla yeniden tek aşamalı sınav uygulamasına dönmüştür. 2017-2018 yılında da bu sınav yeniden LGS adıyla uygulanmaya başlanmıştır (Salman, 2018). Üniversite sınavlarında duruma baktığımızda ise 1981 yılından itibaren sınavın ÖSS ve ÖYS olarak iki basamaklı hale getirildiğini, 1999 yılında ÖSS adıyla yeniden tek aşamaya indirildiğini görmekteyiz. 2006 yılında ise sınav tek oturumla devam etmekle beraber içerik değişikliği yapılarak konu kapsamı genişlemiş, 2010 yılında ise YGS ve LYS olarak iki aşamaya çıkarılmıştır (Yeni Akit, 2017). 2018 yılından bu yana ise içeriğindeki bazı değişikliklerle birlikte YKS adıyla iki oturum halinde (TYT ve AYT/YDT)

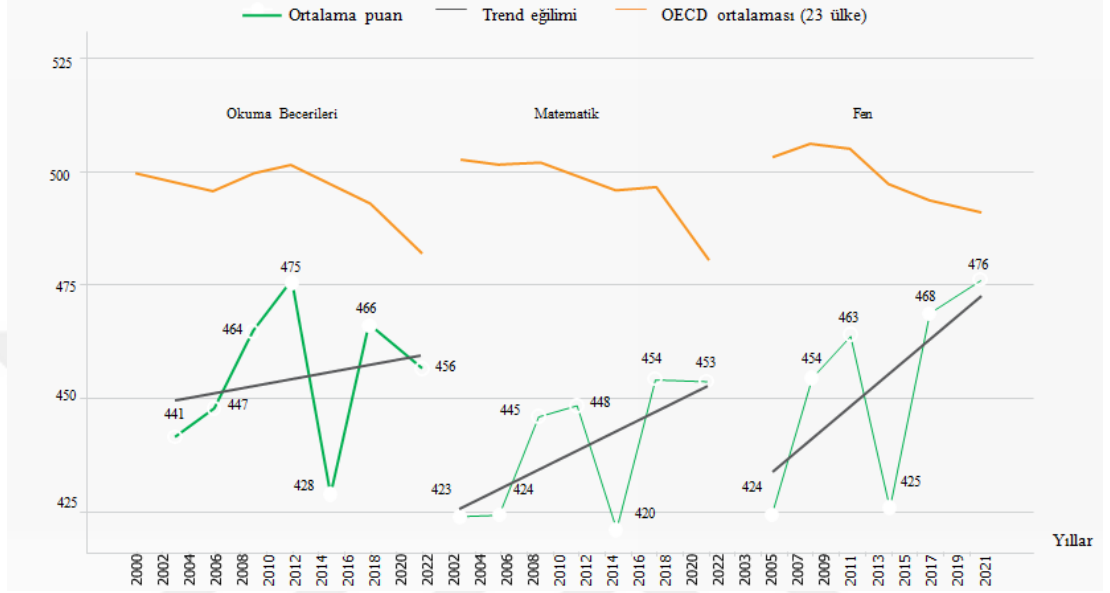
uygulanmaktadır. Sınav sistemindeki bu yoğun değişimin toplumun eğitim sistemine olan güvenini zedelediğini, öğrencilerin değişimlere ayak uydurmakta zorlanmasına sebep olduğunu, böylesine hayati sınavlarda sıkça yapılan yöntem ve içerik değişikliklerinin okul dışı eğitim piyasasını da hareketli tuttuğu ileri sürülebilir.

Eğitim süreleri ile ilgili yapılan değişimlere baktığımızda ise 1997 yılında zorunlu eğitim süresinin 8 yıla çıkarılması ve 2005 yılında 3 yıllık lise eğitiminin 4 yıla çıkarılmasının ardından en önemli değişimin 2012 yılında uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi olduğunu görürüz (Salman, 2013). Bu değişimle zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış, okula başlama yaşı 60-72 aya düşürülmüş ve bu durum pedagojik açıdan tepkilere yol açmıştır. Mesleki eğitime başlanmasının 5. sınıf itibarıyla mümkün olması sağlanmış ve bu durumun İmam Hatip Ortaokulları açmak amacı taşıdığı kanısı oluşmuştur (Martı Emel, 2018:148). 4+4+4 sistemi, neoliberal politikalar doğrultusunda mesleki eğitimin arttırılmasına da katkı sağlamıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılında 45 olan özel meslek lisesi sayısı (Eğitim Sen, 2022), 2022-2023 yılında 337'ye çıkmıştır (MEB, 2023a).

En güncel olarak, 2024 yılında eğitim alanında gerçekleştirilen önemli değişimlere bakıldığında, yukarıda belirtildiği gibi müfredat değişikliğinin yapıldığını, *Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde* yapılan değişikliklerle Bakanlıkça onaylı ders kitaplarının okutulması esas kılınmıştır (MEB, 2024e). Öte yandan *Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun* değiştirilme süreci devam etmektedir. Yapılan değişikliğin odağında öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci olduğu bilinmektedir.

Ülkemizde genel hatlarıyla ele alınan eğitim alanındaki bu yoğun değişimlerin öğrenci başarısına katkısı olup olmadığını incelemek açısından, Türkiye'nin PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) karnesine bakmak uygun olacaktır. PISA, OECD tarafından 15 yaşındaki öğrencilere, 3 yılda bir uygulanan, kazandıkları bilgi ve becerileri ölçmeyi amaçlayan bir değerlendirmedir (MEB, 2023b). 2003 yılından bu yana uygulanmakta olan program sonuçlarını gösteren tabloyu incelediğimizde Türkiye'nin dalgalanan bir grafik çizdiğini, genel anlamda bir iyileşme görülmesine rağmen üç alanda da OECD ülke ortalamalarının

altında olduğunu görmekteyiz. Yapılan bu değişikliklerin öğrencilerin başarısı üzerinde gözle görülür bir katkı yaratmaması, yaşanan bu önemli değişimlerin olumsuz bir istikrarsızlık durumu olması şeklinde yorumlanabilir.



Tablo 3.2. PISA döngülerinde okuma becerileri, matematik ve fen alanı performansı
Kaynak: PISA OECD Ülke Özetleri Raporu (MEB, 2024f).

Yapılan değişimlerden müfredat değişiklikleri neoliberal anlayışa uygun bireyler yetiştirme amacıyla, sınav değişiklikleri de sınav odaklı eğitim anlayışının pekişmesi ve hareketli bir okul dışı eğitim piyasası tutma amacıyla ilişkilendirmek uygun olacaktır. Bu etkilerin yanı sıra sosyal ve siyasal birtakım dinamiklerin de bulunduğunu göz ardı etmemek gerekmektedir.

Neoliberalleşme sonrası ülkemizde eğitim alanında yaşanan değişimlerden, eğitim özelleştirilmesi, sınav odaklı eğitim anlayışının gelişmesi ve sistemde yaşanan köklü değişimlere değinilmesinin ardından, neoliberalleşme ve küreselleşmenin bir sonucu olarak eğitimde uluslararasılaşma konusu ele alınacaktır.

3.2.2.4. Eğitimde Uluslararasılaşma

Neoliberalleşme ve küreselleşme kavramlarını birbiriyle yakından ilişkili kavramlar olduğuna değinilmişti. Neoliberalleşme sürecinde ülkemizde eğitim alanında yaşanan değişimleri incelediğimizde uluslararasılaşma olarak ifade edebileceğimiz, uluslararası standartlara uyum ve uluslararası eğitim programlarına katılım uygulamalarına da değinmek gerekmektedir.

Uluslararası eğitimin üzerinde uzlaşmış net bir tanımı olmasa da eğitim politikaları ve uygulamalarını kapsayacak şekilde, bütün eğitim sistemine tesir edecek uluslararası bir anlayışın meydana getirilmesi olarak ifade edilebilir. (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016: 64) Ülkemizde bu süreç hem müfredat değişimleri yoluyla hem de uluslararası okulların ve eğitimcilerin etkileşimini arttıran projeler ve öğrenci hareketliliği programları ile hayata geçmektedir.

Ülkemizde bu uluslararasılaşma sürecini ilkökul-ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim alanındaki önemli gelişmelere bakarak incelemek faydalı olacaktır. İlkokul-ortaokul düzeyinde küresel yurttaşlık bilinci kazandırılması amacına ve özellikle Sosyal bilgiler dersinde buna ilişkin içerikler bulunduğu bir önceki bölümde değinilmişti. Ayrıca yabancı dil eğitimin de giderek önem kazanması ve İngilizce eğitiminin 2. sınıftan itibaren başlaması uluslararasılaştırma ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci yurt dışı hareketlilikleri, uluslararası etkinlik ve sınav katılımları bu kapsamdaki diğer uygulamalardır (Sever vd., 2018: 1586).

Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programlarından olan Comenius, tüm eğitim kademelerinde uygulanan ve uluslararası okul ortaklıkları ve projelerinin üretimi ve öğrenci hareketliliği hedefleyen bir programdır (Ulusal Ajans). Ortaöğretim düzeyinde ön plana çıkan bir diğer uygulama da Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (IBDP)'dır. IBDP, 16-19 yaş arasındaki öğrencilere dünya çapında faaliyet gösteren seçkin üniversitelere kabul alma imkânı yaratan uluslararası geçerliliği bulunan bir yükseköğrenim hazırlık programıdır (Sever vd., 2018: 1587). IBDP uygulaması ülkemizde 2000'li yıllarda uygulamaya başlamış (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016: 70), günümüzde 61 okul IBDP Dünya okulu statüsünde hizmet vermektedir (IBO).

Yükseköğretimdeki sürece baktığımızda ise ön plana çıkan gelişmeler Bologna sürecine dâhil olunması ve uygulanan öğrenci hareketliliği programlarıdır.

Bologna süreci, Avrupa'da 47 ülke tarafından "Avrupa Yükseköğretim Alanı" yaratma amacıyla hayata geçirilmiş uygulamaları ifade etmektedir. Türkiye bu sürece 2004 yılında dâhil olmuş, Bologna sürecinin temel amaçlarından olan

uluslararası karşılaştırmayı ve denkliği kolaylaştıracak “diploma eki” ve ECTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) başvurularını gerçekleştirmiş ve olumlu sonuçlar almıştır. Öte yandan kabul edilen yeterlikler ve öğrenme kazanımları doğrultusunda kalite süreçleri ve hayat boyu öğrenme konularında yasal düzenlemeler yapılmıştır (Elmas, 2012: 138-139).

Öğrenci hareketliliği programı olarak, Erasmus programından da kısaca bahsetmek gerekirse, 1987 yılında yükseköğretim öğrencileri için uygulanan bir öğrenci hareketliliği programı olan Erasmus, zaman içinde kapsamı genişleyerek mesleki eğitim, yetişkin eğitimi, gençlik ve spor alanlarının da dâhil edilmesiyle 2021-2027 yıllarında Erasmus+ adıyla uygulanmaya devam edecektir (AB Başkanlığı, 2023).

Anadolu Ajansı’nın 2021 yılındaki haberine göre ülkemizde bir yılda, 20 bini üniversite öğrencisi, 10 bini lise öğrencisi, 30 bini ise öğretmen, dernek, vakıf, STK ve kamu kurumu görevlisi olmak üzere yaklaşık 60 bin kişi AB ülkelerine eğitim amaçlı gitmektedir (Anadolu Ajansı, 2021).

Sonuç olarak ülkemizde küreselleşme ve neoliberal politikaların etkisiyle gelişen eğitimin uluslararasılaşması sürecinde, uluslararası eğitim programlarına katılma, öğrenci hareketliliği programları, Bologna sürecinde olduğu gibi uluslararası standartlara uyma adımları, eğitim sisteminin dünya ile daha entegre hale getirilmesi amacını taşımaktadır. Bu yönüyle eğitimin küresel ölçekte ticarileşen bir meta haline dönüşmesine katkı sağladığı ileri sürülebilir.

Ülkemizde neoliberalleşme döneminde eğitim alanında gerçekleşen önemli gelişmeler ele alındıktan sonra son bölüm olarak neoliberalleşme sürecinin öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü üzerindeki etkisi incelenecektir.

3.3. Neoliberalleşme Sürecinin Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü Üzerindeki Etkisi

Tarihsel açıdan bakıldığında çoğunlukla devlet tarafından sunulan ve kamusal hizmet olarak görülen alanların içinde neoliberalleşmeye bağlı olarak piyasalaşma sürecinden en fazla etkilenen hizmetlerden biri eğitimidir. Eğitim ile algıların

bütünüyle değişmeye başladığı bu süreçte öğretmen emeği de önemli bir dönüşüm yaşamıştır (Keskin Demirer, 2012: 167).

Ülkemizdeki öğretmenlerin sosyal statüsünde yaşanan değişimi tarihsel açılarından düşündüğümüzde öğretmenliğin Cumhuriyetle birlikte toplumsal dönüşümü sırtlayan saygın konumundan, bugün “Hiçbir şey olamıyorsan bari öğretmen olsaydın” anlayışına evrilecek kadar diğer mesleklere göre tercih edilirliliğinin ve itibarının azaldığı görülmektedir.

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, modern toplumun inşası sürecinde önemli rol oynamış olan öğretmenlerin yüksek olan sosyal statüsü zamanla düşmeye başlamıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde değinildiği gibi, birçok araştırma öğretmenlerin toplum tarafından gereken değeri görmedikleri kanaatinde olduklarını göstermektedir.

Bu dönüşümün kuşkusuz en güçlü unsurlarından biri eğitim alanında uygulanan neoliberal politikalaradır. Neoliberalleşme ile birlikte mesleklere yönelik güvencesizleştirme, piyasalaştırma, kuralsızlaştırma ve mesleği örgütlenmeyi etkisizleştirme gibi eğilimlerden öğretmenlik mesleği de payını almıştır. Keleş ve Aslan'ın (2022) neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine etkilerini incelediği çalışmasında katılımcılar, öğretmenin toplumsal gücü ve saygınlığını yitirmesinde eğitim alanındaki özelleştirme uygulamalarının ve ticarileşen okulların etkisini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerini, “teknisyen, söyleneni yapan, emredilen kişi” gibi ifadelerle tanımlamaları yaşanan statü kaybının göstergesi olması açısından dikkat çekicidir. Ayrıca “Öğretmenlerin Sosyal Statüsü” bölümünde değinildiği gibi Sunar tarafından 2015 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen Türkiye Mesleki İtibar Araştırması sonuçları kıyaslandığında öğretmenlerin 4. sıradaki yerinin beş yıllık süre zarfında 14. sıraya gerilediğini görmekteyiz. Bu yönüyle öğretmenlik, gerçekleştirilen araştırmada en fazla itibar kaybı yaşayan meslek olarak göze çarpmaktadır.

Eğitimin neoliberal akıl için hem ideolojik hâkimiyeti kuvvetlendirmek hem de toplumun beklentilerini kapitalist küreselleşme ile uyuşacak şekilde biçimlendirmek açısından önemli rol oynadığı tezin daha önceki bölümlerinde

tartışılmıştı. Eğitim alanının neoliberal politikalar doğrultusunda dönüşümü sürecinde öğretmenin “toplumsal ideallerinden” sıyrılması ve uluslararası pazardaki konumu alması oldukça önemli olmuştur. Öğretmen kimliği için başlatılan yeniden tanımlama süreci, performans yönetimi, verimliliği yönlendirme ve performansa bağlı ücretlendirme gibi araçların da kullanılmasına zemin hazırlamıştır. Öğretmenin neyi ne kadar sürede ve kimle yapacağını önceden belirleneceği bir anlayış gelişmiştir. Öğretmen “yeni profesyonizm” anlayışı ile düşünen yerine uygulayıcı konumuna getirilmiştir. Geleneksel anlamda profesyonizm meslek mensubun kendi uzmanlık alan bilgisi dâhilinde yarı özerk bir konumda olmasını ifade etmektedir. Neoliberal değişimler ile değişen “yeni” profesyonizm ise, mesleği icra eden kişiyi dışarıdan yönlendiren ve düzenleyen dolayısıyla işin üretim sürecinde pay almasını kısıtlayarak niteliksizleştiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünal, 2004: 5).

Öğretmen emeğinin metalaşmasını incelemek, neoliberalleşme öncesi ve sonrasındaki süreci karşılaştırmayı gerektirmektedir. Özel okullaşma bölümünde de belirtildiği gibi, 1980'lerden önce eğitim devletin sağlamakla yükümlü olduğu bir kamu hizmeti olarak görülmüştür. Bu kapsamda yeterli sayıda okul inşa edilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi de yer almaktaydı. Özel okullar daha eski bir geçmişe sahip olmalarına rağmen 1980'lere kadar eğitimde önemli bir rol oynamamışlardır. Öğretmenlere sorumlulukları karşılığında devletin eğitim bütçesinden sağlanan maaşlar ödenmekte, kâr elde etmeleri için herhangi bir alan yaratılmamaktadır. Ancak eğitim ticarileştikçe, öğretmenler özel okullarda ücretli çalışanlara dönüşmekte ve kâr üretimine katkıda bulunmaktadır (Keskin Demirel, 2012: 168).

Günümüzde ticarileşen eğitim alanında müfredat ve derslerdeki standartizasyon, öğretmenlerin “bilge değil koç” olarak benimsenmeye başlanması, güvenilirliği tartışmalı performans değerlendirmeleri ile öğretmenin mesleki özgürlüğünün sınırlandırılarak tamamen standart bir eğitim vermelerinin beklenmesi, “öğretmensiz eğitim” uygulamalarındaki artış gibi birçok etken öğretmenlik mesleğindeki dönüşümü hızlandırmaktadır (Dağ, 2020: 375).

Öte yandan çalışmanın ilk bölümünde değinildiği üzere Rifkin'in teknolojik gelişmelerin iş piyasalarını olumsuz yönde etkileyerek işsizliği arttıracak yönündeki

görüşü öğretmenler açısından da bir tehdit oluşturmaktadır. Yapay zekâ (YZ) programlarının eğitime entegrasyonu, dil öğrenme süreçlerinde devrim yaratmış ve uzaktan eğitimi büyük ölçüde geliştirmiştir. Teknolojinin mümkün kıldığı bu ilerlemeler, alanda kritik dönüm noktalarını beraberinde getirmiştir.

Ülkemizdeki mevcut durum değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin de prekarizasyon sürecinin mağduru durumuna geldiğini söylemek yanlış olmaz. Geçmişte istihdam garantisi bulunan bir meslek olarak görülen öğretmenlik artık, “kadrolu”, “sözleşmeli”, “ücretli”, “vekil” gibi farklı istihdam türleri ile güvencesiz bir meslek haline gelmiştir (Dağ, 2020: 375). Bu açıdan ele alındığında belirsiz ve güvencesiz bir istihdam alanı sunan, işsiz kalma veya mesleği icra edememe ihtimali kuvvetli olan bir mesleğin sosyal statüsünün olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır.

Neoliberalleşme ile oluşturulan yeni tip öğretmenlik modelinde öğretmen, toplumsal sorumluluklarından uzaklaştırılarak bir tür teknisyen olarak görülmüştür. Öğretmen için kendisine maaş artışı sağlayacak hedeflere yoğunlaşmak öğrencinin bütünsel gelişimini takip etmekten daha öncelikli duruma gelmiştir. Esnek eğitim piyasası içinde artan iş yükü ve düşük ücretlerle görev alan öğretmenler sisteme yabancılaşmakta, öğretme sürecine katkıları azalmakta ve öğretmen kimliğini sahiplenmeleri güçleşmektedir (Güneş, 2020: 22)

Neoliberal anlayışa uygun bir şekilde öğretmenlere kazandırılmaya çalışılan yeni kimliğin oluşturulma süreci, performansa dayalı yönetim, esnek istihdam ve vasıfsızlaştırma süreçleri ile bağlantılı olarak ilerlemektedir. Geleneksel anlamda, eğitimin toplumsal açıdan anlam ve öneminin farkında olan ve yeterli birikim ve donanımı bulunan, mesleğiyle ilgili konularda karar alabilen bir meslek mensubu olarak görülen öğretmenlerin imgesi değiştirilmektedir (Ünal, 2004,13).

Neoliberalleşme sürecinin öğretmenler üzerine etkilerine genel olarak değinilmesinin ardından öğretmenlerin sosyal statüsünde yarattığı değişimi daha detaylı analiz edebilmek için, bu etkiler ekonomik, mesleki ve sosyal etkiler olarak sınıflandırılarak detaylı bir şekilde ele alınacaktır.

3.3.1. Ekonomik Etkiler

Bir mesleğin statüsünün belirlenmesinde ekonomik getirisinin en önemli faktörlerden biri olduğuna çalışmanın 2. bölümünde değinilmişti. Bu bölümde ise ülkemizde öğretmenlerin ekonomik durumları ve sorunlarının statülerine etkisi, neoliberalizm ile ilişkisine değinilerek ele alınacaktır.

Ülkemizde her geçen gün öğretmenlik mesleğinin çekiciliğini yitirdiğini söylemek yanlış olmaz. Demir ve Arı'nın öğretmen sorunları üzerine yaptığı araştırmaya göre frekansı en yüksek olan etkenler, düşük gelir ve toplumdaki saygınlığın azalması olduğu görülmüştür. Özellikle 1970'lerden sonra öğretmen maaşlarında yeterli düzeyde bir artışın gerçekleşmemiş olması, bunun en büyük sebebidir. Öğretmenlerin ekonomik anlamdaki tatminsizliği kendilerini işlerine yeterince verememelerine yol açmıştır. Bu durum da öğretmenlerin sosyal statü açısından düşüşe geçmesine sebep olmuştur (Demir ve Arı, 2013: 123).

Tarihsel açıdan değerlendirildiğinde Türkiye'de Cumhuriyetin ilk döneminden itibaren kültürel ve sosyal değişime öncülük etmesi sebebiyle öğretmenlik değerli bir meslek olarak görülmüştür. Bu dönemdeki okur-yazarlık oranının yükseltmek için yapılan özveriyle çalışmalar öğretmenliğin toplum nezdindeki saygınlığını olumlu yönde etkilemiştir. Fakat 1950'li yıllarda öncelik verilen kalkınma politikaları doğrultusunda uzman teknik personel gereksinimi artmış ve bu durum meslek seçimlerini etkilemiştir. Öğretmenliğin toplumdaki statüsünün yerini geliri daha yüksek olacak meslekler almaya başlamıştır. Öğretmenlik toplum mühendisliği olarak tanımlanabilecek önemde bir meslek iken statüsünü kaybetmeye başlamıştır. Ayrıca, bir mesleğin statüsünü belirleyen en önemli faktörlerden olan ücret düzeyi de öğretmenler açısından pozitif bir ivmede ilerlemediği için statü kaybı devam etmiştir. *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı* tarafından 1982 yılında gerçekleştirilen araştırma verilerine göre, öğretmenliğin sosyal statüsünün gittikçe azaldığı ve öğretmenlerin mesleklerine dair memnuniyet düzeylerinin özellikle ücretle ilgili olarak düştüğü görülmüştür (Özdemir, 2018: 221).

Öğretmenlerin ücret düşüklüğüne bağlı statü kaybının tek sebebinin neoliberal politikalar olarak görmek doğru olmaz. Atatürk döneminin ardından toplumun mimarı olan öğretmenlerin saygınlığı giderek azalmaya başlamıştır. 1940'lardan bu yana öğretmenler ücret açısından kamu görevlileri arasında üst sıralarda olmamışlardır. Öğretmenler geçinme problemi ve ikinci bir işe ihtiyaç duymaları hemen her dönemin gerçeklerinden biri olmuştur (Güven, 2003).

Öğretmenlerin ekonomik sorunlarının neoliberalizmle başlamadığını kabul etmekle birlikte, bu sürecinin beraberinde getirdiği, eğitimin özelleştirilmesi ve ticarileştirilmesi, öğretmen emeğinin güvencesizleşmesi ve esnekleşmesi gelişmeleri bu sorunu oldukça derinleştirmiştir. Tablo 3.3.'ü incelediğimizde öğretmenin alım düzeyinin neoliberalleşme öncesi daha yüksek seviyelerde olduğunu görmekteyiz.

Tarih	1 Cumhuriyet Altınının Fiyatı	Öğretmen Maaşı (TL)	Maaşla Alınabilecek Altın Adedi
1946	33.1 lira	400	12 adet
1960	107.8 lira	2000	18,5 adet
1965	94.4 lira	2700	28,6 adet
1975	59.7 lira	5500	9,2 adet
1980	10.533 lira	16.000	1,5 adet
1990	217.764 lira	969.894	4,4 adet
1993	892.021 lira	5.292.000	5,9 adet
1995	3.908.146 lira	20.291.000	5,1 adet
1997	11.736.666 lira	61.619.000	5,2 adet
1998	17.330.000 lira	122.000.000	7 adet
1999	23.700.000 lira	160.000.000	6,7 adet
2003	110.000.000 lira	550.000.000	5 adet

Tablo 3.3. Öğretmen Maaşlarını Altına Göre Seyri (1946 -2003)

Kaynak: Sağlam ve Sağlam, 2005.

Tablo 3.3.'de görüldüğü üzere 1960'larda yükselen öğretmenin maaş düzeyi, 1980 yılında en düşük seviyesine ulaşmış, izleyen dönemde de büyük bir artış ivmesi yakalamamıştır. Günümüzde ise öğretmen maaşı ile alınabilecek altın adedi 2.73'tür. Bu durum öğretmenlerin finansal durumlarının olumsuz bir yönde seyir izlediğini göstermektedir.

Neoliberal politikalar eğitim hizmetlerinin metalaşmasına yol açmış ve bu durum öğretmenlerin ekonomik imkânları büyük ölçüde etkilemiştir. Özelleştirme süreci ve kamuda istihdam olanaklarının azalması, öğretmenlerin özel kurumlarda

güvencesiz şartlarda çalışmasının önü açılmıştır (Sunar, 2022).

Çalışmanın ikinci bölümündeki öğretmenlerin kendi statü algılarıyla ilgili araştırmalara değinildiğinde görüldüğü gibi öğretmenlere göre, statülerini azaltan başlıca etkenlerden biri maaş yetersizliğidir. Sunar (2022) günümüzde öğretmenlerin maddi durumları ile mesleğin gerektirdiği yaşam standardı arasında uyumlu bir ilişki olmadığını ifade eder. Bu görüşünü, yaklaşık 3000 öğretmenin katıldığı bir araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kazançlarından sosyal kültürel ihtiyaçları pay ayıramadığı ifadesine dayandırmaktadır.

Cantürk (2021), ise öğretmenlerin ekonomik sorunlarına ilişkin görüşlerini Twitter analizi yoluyla incelediği çalışmasında öğretmenlerin ücret düşüklüğü nedeniyle mesleki açıdan saygınlıklarının ve toplum tarafından gördükleri değerin azaldığı hususunda görüşlerin ön plana çıktığının altını çizmektedir. (Cantürk, 2021: 220).

Günümüzde öğretmenlerin maaşlarına bakıldığında öncelikle resmi okullarda görev alan öğretmen maaşının Temmuz 2024 itibarıyla 47.433 TL olduğu görülmektedir. Uzman öğretmen maaşı ise 52.568 TL olmuştur (CNN Türk, 2024). Haziran 2024'te Birleşik Metal İş sendikası araştırma merkezini TÜİK verilerine dayanarak hazırladığı raporda ise dört kişilik bir aile için 19.044 TL, yoksulluk sınırı ise 65.874 TL olarak belirlenmiştir (Birleşik Metal-İş, 2024). En üst kademede ki öğretmen maaşının dahi, yoksulluk sınırının altında olması öğretmenlerin ekonomik koşulları ile ilgili önemli bir veridir. Öte yandan çalışmanın ikinci bölümünde değinilen OECD ve Varkey Gems vakfı araştırmalarına göre ülkemizdeki öğretmen maaşının araştırma kapsamındaki diğer ülkelere kıyasla düşük seviyede olmaması, ülkemiz koşullarında yüksek seviyede olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır.

Ücretli öğretmenlerin maaşlarına baktığımızda ise çok daha kötü bir tablo ile karşılaşmaktayız. 2024 Temmuz ayıyla birlikte ayda 120 saat ders veren bir ücretli öğretmenin maaşı 19.251 TL olmuştur (MEB Personel, 2024a). Güvencesiz çalışma koşulları ve düşük maaşı yönüyle ücretli öğretmenlik, neoliberal politikaların öğretmen istihdamında yarattığı en olumsuz uygulamalardan biridir.

Özel okullarda maaş düzeyiyle ilgili net bir veri olmamakla birlikte, bazı özel okulların asgari ücret ile öğretmen istihdam ettiği bilinmektedir. Bu durumla ilgili olarak Özel Sektör Öğretmenleri sendikası “Asgari Düzene Son, Taban Maaş Hemen” sloganıyla başlattıkları imza kampanyalarını, 52 gün boyunca Meclis parkında tuttukları “Eğitim Nöbeti” ile desteklemişler ve 17 Temmuz 2024 tarihinde Bakanlığın gerekli düzenlemeleri yapacağı inancı ile sonlandırmışlardır (Evrensel, 2024).

Özetle, bir mesleğin ekonomik getirisi hem mesleği icra edenlerin mesleki tatmin ve memnuniyet düzenlerine hem de toplumun gözündeki saygınlığına olumlu yönde etki eder. Ancak öğretmenlik gibi topluma kattığı değer açısından sosyal statüsü yüksek olması gereken bir mesleğin, neoliberal politikaların büyük etkisi ile yüzleştiği ekonomik koşullar ve güvencesizlik mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir.

3.3.2. Mesleki Etkiler

Neoliberalleşme sürecinin öğretmenlerin sosyal statüsünde düşüşe sebep olan mesleki etkilerini incelemek için öğretmenlerin yetiştirme sürecindeki sorunlar, öğretmenlerin prekarizasyonu, öğretmen sendikalarının durumu ve öğretmenlerin mesleki özerklik sorunlarına değinmek uygun olacaktır.

3.3.2.1. Öğretmen Yetiştirme Sürecindeki Sorunlar

Neoliberalleşmeye bağlı olarak sosyal statüsünün, çalışma şartlarının, özlük haklarının ve taşıması gerekli olan yeterliklerin en fazla etkilendiği mesleklerden biri öğretmenler olmuştur. Tarihsel açıdan ülkemizde planlı kalkınma dönemi ile öğretmenin yetiştirilmesi önem verilen konulardan biri olmuş, 1950’li yıllarda eğitim bilimlerine bağlı disiplinler öğretmen yetiştirme müfredatlarına dâhil edilmiştir. 1990’lı yıllarda ise öğretmen yetiştirme sistemi, ülkemizin deneyimi ve birikimi dikkate alınmadan, piyasa odaklı öğretmen yetiştirme anlayışı hâkim olmaya başlamıştır (Kılıç ve Tunç, 2022: 1785).

Öğretmen yetiştirme sürecinin günümüzdeki uygulamalarına ve tarihsel açıdan yapılan değişikliklere çalışmanın ikinci bölümünde değinilmiştir. Bu süreçte

sıklıkla yapılan düzenleme ve değişikliklere rağmen sistemdeki bazı problemler devam etmektedir. Öte yandan değişikliklerin sıklığı istikrar problemine de neden olmaktadır. Bunun yanı sıra, program değerlendirme çalışmalarının bilimsel yöntemlerle gerçekleştirilmemesi, ders içeriklerinin teoriden pratiğe etkin bir şekilde dönüştürülmesindeki yetersizlikler, pedagojik formasyon gibi uzun vadeli olmayan çözümler, alan bilgisi eğitimcilerin eğitimleri ile ilgili problemler öğretmen eğitimindeki niteliğin ikinci plana atılmasına sebep olmuştur. Üniversitelerin öğretmen yetiştirmede deneyimsiz olması, bölüm sayısı ve kontenjanlar belirlenirken ülkenin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmaması sistemdeki başlıca aksaklıklar arasında gösterilmektedir (Fidan, 2022: 83). Ayrıca eğitim fakültelerindeki öğrenci profilinde değişim, kalabalık sınıflar, uygulamanın yetersiz olduğu teorik bilgi ağırlıklı programlar, pedagojik formasyon ve “atanamayan öğretmenler” problemi de öğretmenliğe dair sosyal algının değişmesine ve öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne yol açmaktadır (Şendağ ve Gedik, 2015: 76).

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki bir problem de öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Tablo 3.4.’de paylaşılan istatistiklere bakıldığında kalabalık sınıflarda öğretmen yetiştirilmekte olduğunu görmekteyiz. Bu durum hem öğretim elemanlarının ders yükü hem de ders kalitesi açısından olumsuz bir durum olarak yorumlanabilir.

	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam Öğretim Elemanı / Öğretmen Sayısı	Öğretim Elemanı/ Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı
2022-2023 öğretim yılı Eğitim Fakülteleri*	253392	9350	27
2022-2023 öğretim yılı İlkokullar**	5535531	299967	18
2022-2023 öğretim yılı Ortaokullar**	5524117	372536	14

Tablo 3.4. 2022-23 Öğretim Yılı Öğretim Elemanı/Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları

* 2022-2023 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri

** 2022-2023 Öğretim Yılı Milli Eğitim İstatistikleri

Öğretmen yetiştirme sürecinin bir diğer önemli sorunu olan, eğitimin nitelik açısından zayıf olmasından dolayı yeterince profesyonel olmayan öğretmenlerin eğitim sistemine dâhil olması mesleğin statüsünü de olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca ülkemizde öğretmen ihtiyaç tespitinin sağlıklı bir şekilde yapılmaması, insan gücü planlamasının etkin bir şekilde yapılamayıp ihtiyaçlar ile uyuşmayan öğretmen yetiştirilmesi sorununa sebep olmaktadır. (Özdemir, 2018: 221). Bazı bölümlerde ihtiyaç fazlası öğretmenler yetiştirilmeye devam ederken bazı branşlarda ise ihtiyaç karşılanmadığı için meslek dışı atamalar gerçekleşmedir. Bu açıdan YÖK ve MEB arasında koordinasyonun yeterli düzeyde olmadığını söylemek yanlış olmaz (Habacı vd., 2013: 269).

Türkiye OECD ülkeleri arasında ortaöğretim seviyesinde 50 yaş ve üzeri öğretmen oranının en düşük olduğu ülkedir. Çoğunluk 30-49 yaş aralığındaki öğretmenlerde olup, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları OECD ülkeleri arasında ortalamadan daha düşük seviyededir. Bu verileri göz önünde bulundurarak ülkemizde kısa vadede ortaöğretim seviyesi için yüksek bir öğretmen ihtiyacının olmayacağını söylemek mümkündür. Bu durum dikkate alınarak öğretmen yetiştirme programları ve bu programların kontenjanları ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlenmelidir (OECD Raporu, 2023). Bu bakış açısıyla düzenlemeler yapılmadıkça ihtiyaçla örtüşmediği için istihdam edilmeyen öğretmen adaylarının varlığı, genç işsizlik sorununu arttıracak gibi mesleğin statüsünü de olumsuz yönde etkilemeye devam edecektir.

Neoliberal anlayışın öğretmen yetiştirme anlayışına nasıl nüfuz ettiğini anlamak için Dünya Bankası'nın desteğiyle hayata geçirilen "Milli Eğitimi Geliştirme Projesine" değinmek faydalı olacaktır. Bu proje kapsamında 1997 yılında eğitim fakültelerinde ilköğretim kademeleri için lisans bölümleri, yeni açılan eğitim bilimleri enstitülerinde ise, ortaöğretim için ise çeşitli lisans programı mezunlarının sınavda başarılı olması halinde girebileceği tezsiz yüksek programları açılmıştır. Programın içeriklerinin temeli öğretmenin öğreteceği konulara hâkim, öğretme yöntemlerini bilen bir meslek elemanı olduğu görüşüne dayandırılmıştır. Eğitim sosyolojisi, eğitim politikaları, eğitim ekonomisi gibi eğitim bilimlerine bağlı disiplinler program kapsamı dışında kalmıştır. Bu durum, toplumu ve dünyayı

anlayan, politik bir bakış açısı geliştiren öğretmenlerin yetiştirilmesinin beklenmemesi hatta istenmemesinden kaynaklanmaktadır. Öğretme işini belli performans kriterlerine göre gerçekleştirilecek teknik bir iş olarak gören öğretmenler yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Ünal, 2004: 12).

Bu bakış açısının günümüzde devam ettiğinin göstergelerinden biri ise pedagojik formasyon uygulamasıdır. Bu uygulama ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarının da kısa bir eğitim programı ile öğretmenlik yapabilmeleri sağlanmaktadır. Bu durum da bir sonraki bölümde değineceğim öğretmen adayı fazlalığı ve “atanamayan öğretmenler” sorununu körüklemektedir.

Keleş ve Aslan’ın neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğini nasıl etkilediğine dair gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlerin büyük çoğu eğitim fakültelerinin sayısının arttığını ancak niteliğin düştüğünü dile getirmişlerdir. Öte yandan öğretmenlerin çoğu üniversitede aldıkları eğitimin, mesleği icra ederken katkı sağlamadığını ifade etmiştir (Keleş ve Aslan, 2022: 516-517).

Öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili en güncel gelişme ise, değiştirilmesi üzerine çalışmaların yürütüldüğü *Öğretmenlik Meslek Kanunu* için hazırlanan kanun teklifinde öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili yeni bir düzenleme olarak “Milli Eğitim Akademisi” kurulması tasarısıdır. Bu tasarı ile eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusunda yetersiz olduğu düşüncesi kabul edilmekte ancak bunun çözümü olarak mevcut eğitim programını iyileştirmek yerine, mezuniyet sonrası alınacak ekstra bir eğitim programı planlanmaktadır.

Özetlemek gerekirse neoliberalleşme süreci ile öğretmenliğin teknisyenleşmesi anlayışı doğrultusunda öğretmen yetiştirme felsefesi değişikliğe uğramış, niteliğin değil niceliğin ön planda olduğu bir bakış açısıyla eğitim fakültelerinin sayısı artmıştır. Öte yandan pedagojik formasyon uygulaması ile halihazırda mevcut ihtiyaç ile uyumsuz yetiştirilen öğretmen adaylarının sayısı daha da artmakta ve dolayısıyla piyasadaki rekabet ortamı güçlenmektedir. Bu durumun çalışmanın ilk bölümünde değinilen yedek iş gücü ordusu oluşturmak amacı taşıdığı ileri sürülebilir. Ayrıca, alınan eğitimin kalitesinin düşmesi ve mesleğin toplumsal

değerini besler nitelikte olmaması, mezuniyet sonrası öğretmenlerin taşıdığı iş bulma kaygısı, mesleğin sosyal statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir.

3.3.2.2. Öğretmenlerin Prekarizasyonu

Çalışmanın neoliberalleşmenin iş ve meslekler üzerine etkilerinin incelendiği bölümünde prekarizasyon kavramının, çalışanların işgücü piyasasındaki zorlu rekabet koşullarında sistemin içinde kalabilmek amacıyla, yaptığı işin niteliğinin önemsizleştirilmesi, kendisine yapılan sömürüyü kabullenme ve haklarının çiğnenmesine rıza gösterme süreci olarak tanımlandığından bahsedilmişti. Bu kavramı öğretmenler açısından ele almak, öğretmenlerin mesleğe giriş sürecinden itibaren karşı karşıya kaldıkları atama/iş bulma kaygısını, esnek ve güvencesiz çalışma koşullarını incelemek neoliberalleşmenin öğretmenlik mesleğinin statüsü üzerindeki etkisini anlamak açısından çok önemlidir.

Bir mesleğin sunduğu istihdam imkânları, ekonomik getirisi gibi doğrudan mesleğin statüsü ile ilgilidir. İstihdam alanı geniş meslekler statüyü olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğine baktığımızda ise atanamayan öğretmenler sorunu ve bu öğretmenlerin farklı meslekleri tercih etme eğilimi öğretmenliğin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir (Şahin, Balcı, 2020).

Neoliberal dönemde dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim alanındaki temel politikalardan biri eğitim harcamalarının özellikle personel giderlerinin düşürülmesi olmuştur. Bu amaçla “Öğretmenlerin İstihdamı” bölümünde değinildiği üzere, mevcut öğretmen ihtiyaçları maliyet açısından yüksek olan kadrolu öğretmenler yerine sözleşmeli, vekil ve ücretli öğretmenler yoluyla giderilmeye çalışılmaktadır. Bu durum kamusal eğitim alanında esnek istihdam uygulamalarının artmasına neden olmuştur (Öğülmüş vd., 2013: 1087). Geçmişte devlet memuriyeti özdeş bir iş olan öğretmenliğin garantili iş algısı, kamuda sınav, mülakat ve aday öğretmenlik uygulaması ve özel okulların artan ağırlığı ile aşınmaya başlamıştır (Sunar, 2022).

Ülkemizde öğretmen istihdamının geldiği noktayı anlamak ve prekarizasyon sürecinin nasıl işlediğini görmek için öncelikle öğretmenlerin mesleğe giriş sürecinde karşı karşıya kaldıkları tabloyu ele almak gerekmektedir. Bir öğretmen adayı eğer

resmi okullara atanmak istiyorsa merkezi sınav ve mülakat sürecinden başarıyla geçmesi ve görev almak istediği bölgelerde öğretmen açığının bulunması gerekmektedir. Tüm bu süreçlerde başarılı olursa sözleşmeli öğretmen olarak görev almaya başlayabilmekte, öte yandan bu aşamaların olumlu ilerlememesi halinde öğretmenlik yapma kararlılığı varsa, elindeki en kuvvetli seçenekler olarak bir özel öğretim kurumunda görev almak ya da resmi okullarda ücretli öğretmen olarak çalışmak kalmaktadır.

Öncelikle devlet okullarında istihdam açısından ele aldığımızda hem sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik gibi güvencesiz çalışma durumundan hem de ülkemizde önemli bir mesele haline gelmiş atanamayan öğretmenler sorunundan bahsetmek gerekmektedir. “Öğretmenlerin mesleğe giriş süreci” bölümünde değinildiği gibi devlet okulunda çalışmaya hak kazanan öğretmenler bir hizmet sözleşmesi imzalayarak göreve başlamakta ve aday öğretmen statüsünde çalışmaktadır. Adaylık sürecini başarı ile tamamlayan ve sözleşme kapsamında 4 yıl boyunca görev almış olan öğretmenler talepleri doğrultusunda çalıştıkları okulda kadrolu öğretmen olarak atanmaktadır (*Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik*, 2016). Başka bir deyişle devlet okullarına atanmanın sınav ve mülakat uygulamaları sebebiyle oldukça zor olmasının yanında, mesleğin ilk yıllarında kadroya atamanın yapılmayarak sözleşme ile görevlendirme uygulamasının öğretmenliği geçmişteki istihdam garantisi sunan bir meslek algısından oldukça uzaklaştırdığı görülmektedir.

Atama yapılmanın zorluklarına değinilen noktada ülkemizin kronikleşen problemlerinden “atanamayan öğretmenler” meselesinden de bahsetmek gerekmektedir. Daha önce bahsedildiği gibi öğretmen yetiştirme sürecinin ihtiyaçlarla koordineli gerçekleştirilmemesi ve pedagojik formasyon uygulaması ile öğretmen adayları sayısının daha da artmasının bir sonucu olarak, merkezi sınava giren öğretmen adayları ile aynı yıl atama yapılacak öğretmen sayısı arasında büyük farklar bulunmaktadır. 2024 yılından KPSS’nin ÖABT aşamasına başvuran aday sayısı 2024 yılında 461 bin 763 olmuştur (MEBPersonel, 2024b). Aynı yıl atama yapılacağı duyurulan toplam öğretmen sayısı ise 20 bindir (MEB, 2024g). Uygulanan merkezi sınav ve mülakat sürecinin sonucu olarak atanamayan öğretmenler ise

kendilerini başarısız hissetmekte ve meslekten uzaklaşmaktadır. Özel sektörde ve kamuda düşük ücretli ve esnek işlere yönelmek durumunda kalan atanamayan öğretmenler herhangi bir işte çalışma eğilimine girebilmektedir. Bu durum kuşkusuz öğretmenliğin sosyal statüsünü olumsuz etkilemektedir (Manav, 2022: 461). Ayrıca atanamayan öğretmenler “öğretmen işsizliği” gerçeğini gündemde tutmasının yanında bir yandan da daha önce değinildiği gibi yedek işgücü işlevi görmektedir.

Öğretmenlerin prekarizasyonu konusunda esnek ve güvencesiz istihdam politikalarının kamusal alandaki en belirgin uygulaması ise kuşkusuz ücretli öğretmenlik uygulamasıdır. Ücretli öğretmenlik uygulamasının öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda ders ücreti karşılığında yükseköğrenim kurumu mezunlarının istihdam edilmesi olduğuna değinilmiştir. Bu istihdam biçiminde düşük ücret, düşük sigorta primi, geçici ve güvencesiz çalışma koşulları hâkimdir. Ücretli öğretmenlerin görev yerleri değiştirilebilmekte, çalıştıkları okulda kadroya atama yapılması halinde görevleri sonlandırılabilir. Öte yandan tatillerde ücret alamadıklarından düzenli bir gelire sahip olamamakta ve bir ay içindeki sigortalı görev süresi maksimum 18 gün olabilmektedir (Öğülmüş vd., 2013: 1088).

Ülkemizde görev alan ücretli öğretmenlerin sayısı ile ilgili kesin ve resmi bir bilgi olmamakla birlikte 2023 yılında Türk Eğitim-Sen’in ülke genelinde yaptığı ancak 71 ilden veri alabildiği araştırmasında bu rakam 66 bin 780 olarak belirlenmiştir. Aynı araştırma verilerine göre bu sayının 28 bin 381’ini eğitim fakültesi mezunları, 31 bin 745’ini lisans mezunları, 6 bin 654’ünü ise ön lisans mezunları oluşturmaktadır (DHA, 2023). Bu açıdan bakıldığında ücretli öğretmenlik uygulaması hem düşük ücretli ve güvencesiz bir istihdam türü olması sebebiyle, hem de öğretmenlik eğitimi almamış yükseköğrenim mezunlarına öğretmenlik yapma imkânı tanınması sebebiyle mesleğin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan’ın 2013 yılında ücretli öğretmenlerin görev yaparken yaşadıkları problemleri araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmada 122 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Çalışma sonucunda ulaşıldıkları verilere göre ücretli öğretmenler kendileri mesleki açıdan yeterli görmektedir ancak ücret ve özlük hakları açısından yaşadıkları memnuniyetsizlik sebebi ile mesleğe bağlılıkları düşük düzeydedir.

Resmi okullarda güvencesiz istihdam koşullarını ele aldıktan sonra, özel okullardaki durumu incelememiz, öğretmenlerin karşı karşıya kaldığı prekarizasyon sürecini bütünüyle anlamız açısından gereklidir. “Özel Okullarda Öğretmen İstihdamı” bölümünde değinildiği gibi bu kurumlarda öğretmenler minimum ve yaygın bir şekilde 1 yıl süreli iş sözleşmesi ile çalışmakta, bu durum öğretmenlerde sözleşme yenilenmeme ihtimaline karşın iş kaygısı yaratmaktadır. Bu güvencesizlik durumu öğretmenlerin tüm hayatını etkilemekte ve işsizlik kaygısı sebebiyle geleceğe dair uzun vadeli planlar yapmasına engel olmaktadır (Demirler, 2020: 44).

Özel okullarda görev alan öğretmenlerin ilgili yönetmelik kapsamında haftada 40 saate kadar ders okutabildikleri belirtilmişti. Demirler’in (2020) çalışmasında belirttiği gibi, özel okullarda görev alan öğretmenlerin uzun çalışma saatlerine, net olmayan bir görev tanımı sebebiyle verilen farklı işlerin de eklenmesiyle iş yükleri artmaktadır (Demirler, 2020: 45).

Çimen ve Karadağ da özel okul öğretmenlerinin çalışma şartlarına ilişkin yaptıkları araştırmada benzer verilere ulaşmışlardır. Katılımcı öğretmenler yoğun ve stresli bir iş temposunda çalıştıklarını kendi sorumluluk alanı dışında işler yapmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan sözleşme dönemlerini hayatlarındaki en stresli süreç olarak ifade etmişler, garantili bir işe sahip olmamanın ve gelecek kaygısı taşımanın yıpratıcı olduğunu vurgulamışlardır (Çimen, Karadağ, 2020: 538).

Öğretmenlerin güvencesizleşmesi sürecinde güncel tehditlerden biri de yapay zeka olmuştur. Yapay zekanın katkılarının yanı sıra eğitim alanına ne gibi etkileri olacağı belirsizdir (Dağ, 2020:374). Ancak yapay zekanın öğretmenlerin yerini alabileceğine dair çok sayıda habere ve görüşe ulaşmak mümkündür.

Sonuç olarak öğretmen adayları mesleğe giriş sürecinden itibaren belirsiz ve güvencesiz bir çalışma ortamıyla karşılaşmaktadır. Öğretmenler bu ortamda maruz kaldıkları belirli süreli iş sözleşmeleri, düşük ücret, özellikle özel okullarda öğretmenlik dışında ekstra sorumluluklar gibi mesleğin itibarını azaltan durumlara iş kaygısı sebebiyle boyun eğmektedirler. Neoliberalleşmenin iş ve meslekler üzerindeki en büyük etkilerinden olan prekarizasyon süreci öğretmenlik mesleğini de

etkisi altına aldığı görülmektedir. Bu şartlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sosyal statüsünün olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır.

3.3.2.3. Öğretmen Sendikalarının Durumu

Neoliberal politikaların işgücü üzerinde yarattığı değişimler sendikaları da büyük ölçüde etkilemiş, esnekleşme anlayışı ile gelen kurlsızlaşma ve atipik istihdam türleri gelenekselin dışında bir üye profili yaratarak sendikalaşma oranlarında azalmalara sebep olmuştur. Atipik biçimde çalışan işçilerin iş kanunu kapsamı dışında olması örgütlenmeyi olumsuz etkilerken, kamu istihdam alanların küçülmesi de kamu çalışanlarının sendikal gücünü azaltmış, özel sektör çalışanlarının örgütlenme eğiliminin daha düşük olması da genel anlamda mesleki örgütlenme alanında gerilemeye sebep olmuştur (Dereli, 2019: 18).

Ülkemizden öğretmenlerin örgütlenme sürecine baktığımızda ise yaşanan değişimi anlamak adına tarihsel olarak ele almak uygun olacaktır. Bu bağlamda, Cumhuriyet öncesi dönemde 1908 yılında ilk öğretmen örgütünün Encümen-i Muallimin olduğunu görmekteyiz. Bu derneğin 1919 yılında dağılmasının ardından 1920’de Ankara’da Muallim ve Muallimler Cemiyeti kurulmuştur. 1965 yılına kadar küçük dernekler kurulmuş olsa da yasaklar sebebiyle sendika kurulamamıştır. 1965 yılında kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikasının (TÖS) ardından Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası (İLK-SEN) kurulmuş ve üye sayıları hızla artmıştır. Bu sendikalar 1971 Askeri Müdahale ile kamu çalışanlarını örgütlenmesi yasaklanana kadar toplumu etkileyen ve ses getiren eylemler yapmışlardır. Bu eylemlerden başlıcaları: “1968 Devrimci Eğitim Şurası, 1969 Öğretmen Boykotu, Büyük Eğitim Mitingi ve Büyük Eğitim Yürüyüşü” olmuştur. 1971 muhtırası neticesinde tüm memurlarla birlikte öğretmenlere de sendikalaşma yasağı getirilmiş ve 1980 askeri darbesi sonrası tüm derneklerin kapatılması da öğretmenlerin örgütlenme sürecini engellemiştir (Çelebi, 2015, 136). Sendikalarının yasaklanma süreci dönemin siyasi atmosferinin bir sonucu olsa, neoliberal politikalara hazırlık sürecinde gerçekleşmesi dikkat çekicidir. Sendikalaşma yasağı uzun süreli bir uygulama olmasa da toplumsal algı açısından sendikalara bakış açısını olumsuz yönde etkilemesi açısından uzun vadeli sonuçları olduğunu söylemek yanlış olmaz.

1983 yılında çıkarılan Dernekler Kanunu ile memurların büyük çoğunluğuna dernek kurma hakkı verilmesiyle öğretmenler için de örgütlenme süreci yeniden başlamıştır. Memurlara sendikalaşması hakkının tanınması ise 2001 yılında kabul edilen “Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu” ile gerçekleşmiştir. Bu tarihten sonra ise sendikaya üyelik hızlanarak diğer kamu çalışanları için teşvik edici olmuştur (Cerev, 2013: 213).

Çalışmanın ikinci bölümünde değinildiği gibi, günümüzde Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri hizmet kolunda sendikalaşma oranı ise %70’tir (*Resmî Gazete*, 2023). Özel okullarda çalışan öğretmenler ise %5 oranda örgütlenmişlerdir. Özel Sektör Öğretmenleri Sendikasının üye sayısının hızla artıyor olması (Gazete Duvar, 2023), bu sektördeki öğretmenler açısından ümit verici olsa da özel sektörde işverenlerin sendikalara karşı olumsuz tutumu ve öğretmenlerin güvencesiz çalışma koşulları sebebiyle bu alanda yüksek bir sendikalaşma oranına ulaşılması zordur.

Ülkemizde öğretmen sendikalarının durumu ile ilgili araştırma yapıldığında karşılaşılan yaygın görüş, sendikaların üye öğretmenlerin ekonomik ve sosyal çıkarlarını gözeterek, eğitim politikalarını etkilemek üzere düzenlemeleri gereken faaliyetlerden çok siyasi eğilimleri ile ön plana çıktığıdır. Bu durum ise öğretmenliğin mesleki itibarını zedelemektedir (Sunar, 2022).

Öğretmen sendikalarının örgütlenme biçimi ve hukuki durumu öğretmenlerin problemlerinin çözümüne fayda sağlamakta etkisiz kalmaktadır. Sendikaların yaklaşımı, siyasi görüşlerine paralel olarak şekillenmekte, eğitim ile ilgili alınan kararlarda objektif bir tavır sergileyerek öğretmenlerin çıkarlarını gözetmekte yetersiz kalmaktadırlar. Bu sebeple sendikaların etkinliği azalmaktadır (Habacı vd., 2013:273).

Öğretmenlerin sendikalarla ilgili görüşlerine baktığımızda ise bu konuyla ilgili yapılmış güncel çalışmalara değinmek uygun olacaktır. Aydan ve Soydan’ın gerçekleştirdiği, 778 öğretmenin görüşlerinin incelendiği çalışmada, katılımcıların %81,7’si sendika üyesi, %18,3’nün ise sendika üyesi olmadığını görmekteyiz. Çalışmanın ulaştığı ilginç sonuç, üye olmayan öğretmenlerin sendikalara karşı tutumunun daha pozitif olması olmuştur. Çalışmada sendika değişikliği yapan

öğretmenlerin görüşleri üzerinde durulmuş, ön plana çıkan sebep olarak ilgili sendikanın yetersiz bulunması ve politik nedenler olmuştur. Öğretmenlerin sendikayı yetersiz bulması, temsiliyet, hizmet ve güven açısından daha yeterli sendika arayışında olduğunu göstermektedir (Aydan ve Soydan, 2021: 362).

Bu alandaki bir diğer çalışma da 2020 yılında Gök ve Bozbayındır tarafından gerçekleştirilmiş, araştırmada sendikaların eğitim öğretim ve müfredata ilişkin faaliyetleri olsa da yeterli bulunmadığı, eğitim alanındaki problemlerin çözümünde sendikalardan komisyon çalışmaları ile raporlar hazırlanmasının beklendiği görülmüştür. Öğretmenlerin çalışma alanların fiziki ve sosyal açıdan daha iyi bir seviyeye getirilmesi için ise sendikaların çalışmalarının etkin bulunmadığı, üst yönetime bilgi verme ve tavsiyede bulunmanın ötesine geçilmediği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin sendikalardan bir diğer beklentisi de mali haklarının iyileştirilmesi adına çalışmaların gerçekleştirilmesi olarak ön plana çıkmıştır (Gök ve Bozbayındır, 2020: 125).

Sonuç olarak öğretmen sendikalarının durumu değerlendirildiğinde kamu öğretmenleri açısından sendikalaşma oranının yüksek olmasına rağmen, sendikal faaliyetlerinin siyasetin gölgesinde kalması ve beklenen etkinlikte olmamasının neoliberalizmin sendikalar örgütlenmeyi zayıflatarak güvencesizleştirme anlayışı ile uyumlu olduğu görülmektedir. 60'lı yıllarda toplumu etkileyen eylemleriyle öğretmenlerin çıkarlarını savunan sendikacılık anlayışının değişime uğradığı açıktır. Günümüzde mesleki örgütlenmenin etkili bir savunucu ve iyileştirici olarak faaliyet göstermemesi öğretmenliğin statüsünü de olumsuz yönde etkilemektedir.

3.3.2.4. Mesleki Özerklik Sorunu

Bir mesleğin saygınlığı mesleğin maddi kazancı ile ilişkili olsa da sadece ücretle açıklanamayacağına tezin önceki bölümlerinde değinilmişti. Varkey Gems Vakfı'nın (2018) araştırma sonuçlarında gördüğümüz gibi bazı ülkelerde öğretmenlik yüksek ücretli bir iş olmamasına rağmen saygınlığı üst düzeydedir. Güney Kore, Singapur ve Finlandiya gibi ücretten bağımsız bir şekilde öğretmenliğin yüksek statüde olmasının sebeplerine baktığımızda öğretmenliğin yüksek öğrenim düzeyi gerektirmesi, en başarılı öğrencilerin bu mesleğe yönelmesi ve öğretmenlerin

mesleki özerkliğinin oldukça yüksek olması olduğunu görmekteyiz. Özellikle PISA sonuçlarındaki başarısıyla ön plana çıkan Finlandiya eğitim sisteminde öğretmenler kendilerine verilen komutları uygulayan bir konumda değil, karar alma süreçlerine ortak olan bir konumdadır (Yurdakul vd., 2016: 22-23).

Özerklik kavramı öğretmenler için, eğitim öğretim faaliyetlerinde özgürlük alanlarının bulunmasını ifade etmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi beceri ve yeterlikleri ön plana çıkarabilecekleri bir karar verme ve sorumluluk alma imkânlarının bulunması mesleki doyumları açısından önemlidir. Bu noktada, okul yapısından bağımsız bir hareket alanından değil ancak öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek özgün materyaller ve kendi teknikleri ile eğitsel uygulamalarını gerçekleştirebilmelerinden, karar alma süreçlerine dâhil olabilmelerinden söz edilmektedir (Demir, 2023: 232).

Ülkemizde öğretmenlerin karar alma yetkisi oldukça sınırlıdır. MEB tarafından belirlenen ders kitapları ve müfredatın uygulayıcısı konumundadırlar. MEB tarafından 2019 yılında yayınlanan Eğitimde 2023 vizyonu belgesinde öğretmen özerkliğini geliştirmek hedefler arasında görülmüş ve öğretmen yeterliğin yüksek olduğu bir ortamda “çerçeve müfredat”ın yeterli olacağına değinilmiştir (Canbolat, 2020: 142). Bu meselenin eğitim politikalarında yer almış olması önemli olmakla birlikte günümüze geldiğimizde bu alanda çalışmalara konu olacak bir değişimin gerçekleşmediğini görmekteyiz.

Eğitim sisteminin önemli özelliklerinden biri merkezileşmedir ancak tek tip kitap sisteminin varlığı bölgesel farkların göz önünde bulundurulmaması ve kitapların ana eğitim kaynağı gibi görülerek öğretmenlerin kitapların aktarıcısı olarak ikincil kaynak pozisyonunda görülmesi öğretmenlerin statüsüne olumsuz yönde etki etmektedir. Çünkü öğretmen öğrencilerin gözünde bir rehber ve rol model olmalıdır (Şahin, Balcı, 2020).

Müfredatın yanı sıra, bu müfredatın nasıl uygulanacağını gösteren rehber kitapların varlığı da hem öğretmenleri karar alma sürecinde pasifleştirmekte hem de sınırlamaktadır. Öğretmenler kendi uzmanlığı ile ders planlamasını yapabilen bir konumdan, ders içeriği ve yöntem açısından merkezi olarak belirlenmiş çerçeve

dışına çıkamayan bir uygulayıcı konumuna gelmektedir. Bu durumun öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi açısından oldukça olumsuz etkileri olacağı açıktır. Tüm detayıyla hazırlanmış bir eğitim materyalini, yine belirlendiği şekilde aktarılması beklenen öğretmenlerin özerkliğinin ve girişkenliğinin de azalması ile birlikte vasıfsızlaşması söz konusu olmaktadır (Sunar, 2022).

Öğretmenlerin mesleki özerkliğinin azalmasında en önemli etkenlerden biri kuşkusuz neoliberalleşme sürecinde gelişen sınav odaklı eğitim anlayışıdır. Ömür ve Bavlı'nın gerçekleştirdiği standart sınavlar öğretmen kimliğinin dönüşümdeki etkilerini inceledikleri araştırmada öğretmenlerin teknisyenleşmesi ve öğretimin sınav öncelikli duruma gelmesi ön plana çıkan iki tema olmuştur. Araştırma sonunda sınav uygulamalarının öğretmenin özerkliğini engellemesinin yanı sıra iş yükünde de önemli bir artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav ve müfredat uygulamasına ilişkin alınan kararlarda söz hakkı bulunmayan ve bu merkezi sınavlar doğrultusunda kendilerine iletilen programı uygulamakla yükümlü öğretmenler “kullanım kılavuzu uygulayan biri”ne dönüştüklerini dile getirmişlerdir (Ömür ve Bavlı, 2020: 132-134).

Mesleki özerkliğin öğretmenlerin statüsüne etkisine ilişkin yapılan araştırmalara baktığımızda Eğitim-Bir-Sen tarafından 2016 yılında 26 farklı ilde 3000 katılımcı ile yapılan öğretmenlerin mesleki statüsüne ilişkin araştırmaya bakmak faydalı olacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre katılımcıların %54'ü kendilerini merkezi kararların pasif durumdaki uygulayıcıları olarak görmekte, %75'i ise eğitim politikalarının şekillenmesinde etkileri olmadığını düşünmektedir. (Yurdagül vd., 2012). Demir'in (2023) gerçekleştirdiği öğretmenlerin özerklikleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ise orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Demir, 2023: 250).

Neoliberal anlayışın bireyleri kendi emeğine ve çevresine yabancılaştırma eğilimi, öğretmenlerin özerkliğini etkilemekte, öğretmenlere entelektüel işlevlerini gerçekleştirebilecekleri bir alan tanınmamaktadır (Keleş ve Aslan, 2022: 513). Özetlemek gerekirse, öğretmenlerin sistemin merkeziyetçi ve vasıfsızlaştıran koşullarına uymak durumunda olması özerkliklerini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu süreç, hem merkezi eğitimin detaylı müfredat içerikleri ve

kılavuzlarının uygulanması zorunluluğu ve bu programların hazırlıkları sürecinde öğretmen görüşlerine başvurulmaması, hem de öğrencilerin özellikle merkezi kademe sınavlarından elde edeceği başarının eğitimin esas çıktısı olan görülmesi ile gerçekleşmektedir. Bu koşullar, öğretmenlerin mesleki özerkliğini azaltmakta, motivasyonlarını ve sosyal statülerini olumsuz yönde etkilemektedir.

3.3.3. Sosyal Etkiler

Bu tez boyunca öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü, bu statüyü belirleyen faktörler ve neoliberalizmin etkileri ekseninde değerlendirilmiştir. Önceki bölümlerde bu etkilerin ekonomik ve mesleki sonuçları ele alınmıştır. Bu bölümde ise sosyal etkiler olarak öğretmenlik mesleğinin toplumsal algısında yaşanan değişim, toplum nezdinde bir kadın mesleği olarak görülmesi ve öğretmenlerin medyada değişen imajı ele alınacaktır.

3.3.3.1. Toplumsal Algının Değişimi

Ülkemizin kuruluşundan bu yana öğretmenlerin sosyal statüsü ve toplumun öğretmene bakış açısı birçok faktörün etkisi ile değişken bir grafik çizmiştir.

Toplumun öğretmenlere ilişkin algısında yaşanan değişimi tarihsel açıdan incelediğimizde cumhuriyetin ilk yıllarında modernleşme kapsamında “imam” veya “hoca”dan “muallim” e evrilen bir öğretmen tipolojisi görmekteyiz. İkinci tipoloji ise cumhuriyetin ilk döneminde toplumun inşasında önemli rol oynayan idealist öğretmen modelidir. “Cumhuriyetin modernleştirici öğretmeni”, mesleğin saygınlığının da üst düzeye çıkmasını sağlamıştır. 1960-1980 döneminde ise dünya genelindeki toplumsallaşma sürecinin etkisiyle “halkın ilerici öğretmeni” tipolojisi ön plana çıkmıştır. 1980’ler sonrasında geldiğimizde ise bu çalışma kapsamında sıklıkla değinildiği üzere, “sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmen” figürü neoliberal politikaların sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Yıldız, 2017: 62).

Ayhan (2020) ise, öğretmenlerin toplumdaki değişimlere öncülük eden yenilikçi öğretmen kimliğinin “eğitim koçu” ve “öğrenme ortağı” kimliğine dönüştürülmesini neoliberal anlayışın bir ürünü olarak görür ve bu durumun geleneksel öğretmen imajının, mesleğin tarihi boyunca elde ettiği kazanımları ve meslek olarak görülme halini olumsuz etkilediğini ifade eder (Ayhan, 2020).

Sunar'a (2022) göre Türkiye'de saygın ve statüsü yüksek bir meslek olan öğretmenlik, 1980'lerden sonra eğitim politikaları, kentleşme ve yaygınlaşan eğitimin bir sonucu olarak dalgalanan bir konuma sahip olmuştur ancak yine de temiz, garantisi olan ve rahat bir iş olarak görülmeye devam etmiştir. 2000'ler sonrası özellikle istihdam problemlerinin artmasıyla bu konumu sorgulanmaya başlamıştır (Sunar, 2022).

Günümüzde öğretmenlikle ilgili itibarını zedeleyen ancak toplumda yaygın olan "başka hiçbir şey olamazsan öğretmen olursun" anlayışı mevcuttur (Pişkin ve Parlar, 2021: 16). Toplumun öğretmenlikle ilgili algısının bu noktaya gelmiş olmasında kuşkusuz en büyük etken, ilgili bölümlerde detaylı şekilde incelediğimiz öğretmenlerin mesleğe giriş sürecindeki uygulamalardır.

Sonuç olarak öğretmenlikle ilgili toplumsal açıdan öne çıkan rolü ve nasıl görüldüğü ilgili dönemin şartlarına bağlı olarak değişmiştir. Yaşanan bu dönüşüm sürecinde ise öğretmenliğin sosyal statüsünün en fazla değişime uğradığı dönemin ise neoliberalleşme süreci olduğu açıkça görülmektedir.

3.3.3.2. Öğretmenlik Mesleğinin Feminizasyonu

Öğretmenliğin sosyal açıdan yaşadığı değişimlerden biri de öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği olarak algılanmaya başlanmasıdır. Bu bölümde yaşanan bu değişim neoliberal politikalarla ilişkisi çerçevesinde ele alınacaktır.

Türkiye'de görev yapmakta olan 1 milyon 154 bin 383 öğretmenden 702516'sı, başka bir deyişle %60'ı kadındır. Özel okullar için bu orana baktığımızda ise %73 olduğunu görmekteyiz (MEB, 2023). TÜİK'in verilerine göre 1992 yılında 430 bin 652 olan öğretmen sayısının %42'sini kadınlar oluşturmaktaydı (TÜİK, 2022). Geçen bu zaman diliminde öğretmenlik mesleğinde kadınların sayısal çoğunlukta olduğu bir meslek haline geldiğini görmekteyiz.

Kadinsılaşma kavramı kadınların bir toplumsal alanda ya da meslekte baskınlığını ifade etmek için kullanılmaktadır. Farklı birçok kullanımı olmakta birlikte, sayısal çoğunluğa ve "kadınsı" ilgilerin ve özelliklerin artmasına işaret etmek amaçları ile kullanılmaktadır. Bir mesleğin "kadın işi" haline gelmesi ise daha

az itibarlı bir mesleğe dönüşmesini beraberinde getirmektedir (Erginer ve Saklan, 2020: 367).

Kadınların çalışma hayatında yaşadıkları zorluklar ve eşitsizlikler, toplumsal cinsiyet rolleri ve mesleklerin ilişkisi bu çalışmanın kapsamının dışında olan oldukça geniş bir konudur. Ancak kadınların çalışma yaşamındaki varlıkları güçlense de birtakım mesleklerle yoğunlaştıkları, kariyerlerinde ilerleme konusunda problemlerle karşılaştıkları ve ücret ve statü bakımından daha düşük ücretlerde çalışmakta oldukları bilinmektedir (Gökçen ve Büyükgöze Kavas, 2018: 50).

Öğretmenliğin feminizasyonun tarihsel gelişimi batılı ülkelerde çok daha eskiye dayansa da ülkemizde 1980 sonrasında yaşanmaya başlamıştır. Bu tarihten itibaren kadın öğretmenlerin sayısı artmış 2000’li yıllar sonrasında da çoğunluğu oluşturur seviyeye gelmiştir. Öğretmenlik mesleği kadınlara toplumsal cinsiyet rollerine uygun şekilde ev işlerine daha fazla zaman ayırabilme imkânı sunmasının yanı sıra “kadın doğası” ile de ilişkilendirilmektedir. Bu sebeple özellikle okul öncesi ve ilkökul öğretmenliğinde kadınların sayısı oldukça yüksektir (Buyruk, 2014: 117).

Okul öncesi için bu oran %94, ilkökul için %64’tür (MEB,2022). Ancak idari kademelerde bu feminizasyon sürecinin yaşandığını söylemek güçtür. Neoliberal anlayışın neticesi olarak öğretmenlik mesleğinin vasıfsızlaştırılması, feminizasyon ile eş zamanlı ilerlemiştir. Bu durum, sistemin gerektirdiği düşük ücret politikasının toplumsal cinsiyet rolleri ile meşrulaştırılmasını sağlamaktadır (Buyruk, 2014, 117-118).

Sonuç olarak ülkemizde neoliberalleşme ile öğretmenlikte kadınların sayısal çoğunluk haline geldiğini, buna paralel olarak toplumun da özellikle okul öncesi ve ilkökul düzeyindeki öğretmenliği kadın mesleği olarak benimsediğini görmekteyiz. Bu durum kadınların çalışma hayatında maruz kaldığı eşitsizliğin bir uzantısı olarak, öğretmenliğin düşük ücretli ve yüksek vasıf gerektirmeyen bir iş olarak görülmesiyle yakından ilişkilidir. Öğretmenliğin yüksek vasıf gerektirmeyen bir iş olarak algılanması öğretmenliğin sosyal statüsünü olumsuz etkilemektedir. Bu şekilde algılandığı için kadınlara uygun bulunması da toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin, bu çalışmanın kapsamının dışında olan derin bir konudur.

3.3.3.3.Öğretmenlerin Medyadaki İmajı

Öğretmenliğin sosyal statüsündeki değişiminin incelendiği bu çalışmada, bu değişimin etkilerinin ve sonuçlarının gözlemlenebileceği alanlardan biri de medyadır. Medyada öğretmenlere ilişkin yer alan haberler ve oluşturulan öğretmen imajı, öğretmenin statüsüne dair bir göstergedir.

Medyanın toplumda algı oluşturma ve manipüle edebilme işlevlerinin olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Bir meslek sınıfının da medyada sunulma biçimi toplumda o mesleğe ilişkin imajı şekillendirmektedir (Doğan ve Bayrak, 2019: 917).

Öğretmenler birçok çalışmada medyanın sorumlu yayıncılık anlayışı ile haber yapması gerektiğini, mesleki başarılarının medyada yer bulmasının saygınlıklarını olumlu yönde etkileyeceğini dile getirmişlerdir (Sunar, 2022). Öğretmenlere ilişkin yapılan kişisel haberler de mesleğe mal edilebilmektedir. Öğretmenler hakkında yapılan olumsuz haberler, toplumun ve öğrencilerin gözünde mesleğin itibarını zayıflatmaktadır (Doğan ve Bayrak, 2019: 917).

Ülkemizde öğretmenlerin medyada yer alma biçimlerine baktığımızda istihdama ilişkin sorunlar kapsamında “atanamayan öğretmenler” in eylemleri ve açıklamalarının geniş yer tuttuğunu görmekteyiz. Neoliberal anlayışın eğitim alanında yarattığı piyasalaştırma sürecinin bir sonucu olarak, devletin öğretmen istihdamı alanındaki rolünün ve anlayışının değişmesine bağlı olarak süregelen bu problem mesleğin statüsü üzerinde oldukça olumsuz bir etkiye sahiptir.

Öğretmenlerin medyada geniş yer bulduğu bir diğer konu başlığı da şiddete maruz kaldıkları durumlardır. Veliler ya da öğrenciler tarafından şiddete uğrayan öğretmenler, Türkiye’de ülke gündemini meşgul eden, mecliste yasal düzenlemelere konu olan önemli bir sorundur (TRT Haber, 2024). 2024 Mayıs ayında Okul Müdürü İbrahim Oktugan’ın öldürülmesi öğretmene yönelik şiddetin geldiği boyutu da gözler önüne seren mühim bir hadisedir.

Öğretmenlerin statüsünü olumsuz etkileyen bir diğer haber konusu da öğrencilerin öğretmenler ile alay ettikleri durumlardır. Öğrencilerin öğretmenlere saygısız davranışta bulunarak bu görüntüleri videoya çekmeleri ve sosyal medya

üzerinden yayınlamaları, öğretmenlerin saygınlığının geldiği nokta açısından oldukça üzücüdür.

Öğretmenlerle ilgili medyada rastlanan bir diğer konu da öğretmenlerin öğrencileri taciz ettiklerine ilişkin haberlerdir. Böyle korkunç ve kabul edilemez olayların yaşanması mesleği icra edenlerin mevcut uygulamaların aksine büyük bir titizlikle seçilmesi gerektiğinin de göstergesidir.

Özetlemek gerekirse öğretmenlerin medya imajındaki istihdam sorununa ilişkin haberler doğrudan neoliberalizm ile ilişkilidir. Öte yandan şiddete ve saygısızlığa maruz kaldıkları durumlar öğretmenlerin, neoliberalleşmeyle birlikte sosyal statülerinin kötüleşmesi ve saygınlıklarının azalması ile alakalı olmasına rağmen birçok sosyal dinamiği de içinde barındırmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin medyada kötüleşen imajı düşüş grafiğinde olan sosyal statüleriyle ilişkilidir ve bu sürecin hem sebebi hem de sonucu olarak sorunu derinleştirmektedir.

SONUÇ

Bir toplumun gelişiminde eğitimin; eğitim sisteminin başarısında ise öğretmenlerin rolü çok büyüktür. Öğretmenlerin başarısı sosyal statü düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Çünkü statüsü yüksek bir meslek, mesleğe giriş sürecinde dahi başarılı bir öğrenci olmayı gerektirmekte, yüksek bir memnuniyet düzeyi sunmakta ve böylece mesleği icra edenlere güçlü bir motivasyon sağlayarak, işte kalma oranlarını arttırmaktadır.

Toplumsal açıdan önemli bir hizmet sunan öğretmenlerin sosyal statüsünün yüksek olması beklenirken, düşüşte olduğu görülmektedir. Bu durumu oluşturan çeşitli faktörler bulunmakla birlikte bu çalışmanın odak noktası neoliberalleşme sürecinin öğretmenlerin sosyal statüsüne etkilerini incelemek olmuştur. Çünkü 1980’lerden bu yana uygulanmakta olan neoliberal politikalar, öğretmenlerin finansal durumları, çalışma koşulları ve iş güvencesi gibi statülerini doğrudan etkileyen konularla yakından ilişkilidir.

Bu tez, öğretmenlik mesleğindeki statü kaybının, neoliberalleşmenin bir sonucu olduğunu savlar. Öğretmenlik, devletin eğitim politikalarının bir bileşeni olarak “ulus eğitiminin” bir parçasıdır. Fakat neoliberalleşme ile birlikte, devletin düzenleyici tekel rolü giderek sönükleşmiş ve bu kuşkusuz eğitim sektörünü de etkilemiştir. Eğitimde özelleşme ve ticarileşme, öğretmenlik mesleğinin ulus eğitimindeki rolünü silikleştirerek mesleğin sosyal statüsünde önemli değişikliklere neden olmuştur. Özelleşmeyle birlikte sektörel rekabet artmış ve öğretmenlik mesleğinin finansal getirisi ciddi oranda değer kaybına uğramıştır.

Çalışma kapsamında ilk bölümde öncelikle kavramsal çerçeveyi oluşturmak adına neoliberalizm ve sosyal statü kavramları ele alınmıştır. Öncelikle neoliberalizm kavramının kökenleri ve gelişimi incelenmiştir. Neoliberalizmin ideolojik kökeni sayılan ve bireysel hak ve özgürlükleri savunarak devlet müdahalesine karşı olan klasik liberalizm ve onun ekonomik boyutu olan kapitalizm 18. ve 19. yüzyıldaki hâkimiyetinin ardından, 1929 Büyük Buhranı ve II. Dünya Savaşı gibi ekonomik yıkımlar yaratan önemli gelişmelerin neticesinde sorgulanmaya başlamıştır. Yerini kısa bir süreliğine devletin ekonomideki rolünü değiştiren Keynesyen anlayışa bırakmış ancak 1970’li yıllarda yaşanan ekonomik krizler sebebiyle neoliberalizm

adıyla yeniden yorumlanmıştır.

Çalışma kapsamı açısından neoliberalizmin iş ve meslek üzerine etkileri ve eğitim alanında yarattığı dönüşümler ele alınmıştır. İş ve meslekler üzerinde esnekleşme ve güvencesizleştirme yoluyla büyük bir dönüşüm yarattığı ve prekarya olarak tanımlanan yeni bir sınıfın doğuşuna sebep olduğu görülmektedir. Eğitim alanında ise özelleştirme ve piyasalaştırma uygulamalarıyla devletin rolü değişmeye başlamış, öğretmenler açısından güvencesiz ve kötüleşen şartlarda bir istihdam alanı oluşmuştur.

Tezin odaklandığı bir diğer kavram ise sosyal statüdür. Bireyin toplum içindeki konumu olarak tanımlanan kavramın literatürdeki yer alan karşılıklarına ve türlerine yer verilmiş, yakından ilişkili olduğu sosyal rol ve mesleki statü kavramları da bu bölümde ele alınmıştır.

İkinci bölümde ise öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsünü oluşturan faktörler ele alınmış, bu faktörler açısından ülkemizdeki mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Statüyü oluşturan mesleki faktörlerden özellikle öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe giriş süreci, istihdamı, ekonomik durumları açısından mesleğin statüsünü olumsuz etkileyen koşullar üzerinde durulmuştur.

Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin statüsünü etkileyen bu koşulların neoliberalizmle ilişkisi ele alınmıştır. Bu amaçla öncelikle ülkemizde neoliberalizmin gelişimine ve eğitim alanında yarattığı önemli değişimler ele alınmıştır. Eğitim alanındaki en etkili değişimlerin özelleştirme süreci, sınav odaklı eğitim anlayışı, eğitimde yaşanan istikrarsızlık ve eğitimin uluslararasılaşması olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sosyal statüsü açısından yarattığı etkiler ise ekonomik, mesleki ve sosyal boyutları açısından incelenmiş, olumsuz etkileri ortaya konmuştur. Ülkemizde eğitimin özelleştirilmesindeki hızlanma ile öğretmenlerin ekonomik ve istihdam koşulları kötüleşmiş, özel sektördeki esnek ve güvencesiz koşullar, resmi okullarda da sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamasıyla yer bulmuştur. Neoliberal anlayışla birlikte teknisyenleşen ve esas sorumluluğu öğrencileri sınava hazırlamak olarak görülmeye başlanan öğretmenlerin mesleki özerkliği azalmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinin hem nitelik itibarıyla hem de ihtiyaçla örtüşen

bir yapıda olmamasının öğretmen işsizliği sorununu besleyerek mesleğin statüsünü olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin taşıdığı iş kaygısına, esnek ve güvencesiz çalışma koşulları ve öğretmenlerin çıkarlarına hizmet etmesi açısından etkinliği azalan sendikaların eklenmesiyle öğretmenlerin de neoliberalizmin iş ve meslekler üzerine en önemli etkilerinden olan prekarizasyon sürecinden payını aldığı görülmüştür. Bu gelişmeler dikkate alındığında öğretmenlerin sosyal statüsünü belirleyen faktörlerden öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleğe giriş süreci, ekonomik durumları, istihdam koşulları, mesleki örgütlenme ve mesleki gelişimleri açısından önemli bir tahribat yaşandığı açıktır. Öte yandan öğretmenlerin sosyal statüsünün düşmesi ile birlikte toplumun gözünde teknisyenleşen, yüksek nitelik gerektirmediği düşünüldüğünden kadınsılaşan ve saygınlığı azaldığı için sıklıkla alay konusu ve şiddet mağduru konumuyla haberlere konu alan bir meslek haline geldiği görülmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmenlik mesleğinin Türkiye'deki sosyal statüsünün, neoliberal politikaların etkisiyle önemli ölçüde gerilediğini ortaya koymuştur. Neoliberal politikalar, eğitimde özelleştirme ve ticarileşme süreçlerini hızlandırmış; öğretmenlerin mesleki özerkliğini ve ekonomik güvencelerini zayıflatarak, mesleği güvencesiz, düşük gelirli ve itibarı azalan bir konuma sürüklemiştir. Özellikle esnek çalışma koşulları ve güvencesizlik öğretmenlerin iş hayatını istikrarsızlaştırırken, mesleki prestijin azalması toplumsal algıda da öğretmenlik mesleğini zayıflatmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün yükseltilmesi ve öğretmenlerin mesleki koşullarının iyileştirilmesi, sadece meslek grubu açısından değil, aynı zamanda toplumsal refah ve eğitim sisteminin niteliği için de kritik önemdedir. Neoliberal politikaların yeniden değerlendirilmesi ve öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik somut adımlar atılması, mesleğin hak ettiği saygınlığa kavuşmasına ve eğitim sisteminin kalitesinin artırılmasına önemli bir katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- ABALI AKGÜL, T. Z.,
TATLİCAN, Ü.: 2022 “Prekerleşme ve Proleterleşme: Eğitimli Emek Üzerine Bir Tartışma” **Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu**, 1, 132-144.
- AB Başkanlığı: 2023 “Erasmus+ Programı”, Çevrimiçi, https://www.ab.gov.tr/erasmus-programi_53081.html ,29 Temmuz 2024.
- ACAR, A.: 2008 “Eğitim Hizmetlerinde Yeni Liberal Politika ve Uygulamalar: Kamu Hizmeti ve Kamu İstihdamında Dönüşüm Açısından Bir Değerlendirme” **Toplum ve Demokrasi Dergisi**, 2/3, 29-46.
- AK KÜÇÜKÇAYIR, G.,
CUMALIOĞLU, N.: 2017 “Türkiye’de Geçmişten Günümüze Özel Okullar ve Eğitim Politikaları Üzerine Bir Araştırma” **Eğitim Yönetimi Araştırmaları**. Ed. Sadegül Akbaba Altun , Deniz Örücü, Kadir Beycioğlu, Yaşar Kondakçı, Serkan Koşar, Ankara, Pegem Yayınları, s. 87-99.
- AKSOY, N.: 2011 “Türkiye Kamu Eğitiminde Gizli Ticarileşme: Kurumsal Sosyal Sorumluluğun İşleyiş Biçimleri ve Eğitimi Ticarileştirme İşlevleri” **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, 9/ 35, 8-27.
- AKTAN, C.C.: 1995 “Klasik Liberalizm, Neoliberalizm, Libertarianizm” **Amme İdaresi Dergisi**, 28/1, 3-27.
- AKTAN, C. C., ÖZKIVRAK, Ö.: 2008 **Sosyal Refah Devleti**, İstanbul, Okutan Yayıncılık.
- AKTAŞ, A.: 2021 “Türkiye’de Üniversitelerin Artışı”, **İLKE Analiz**. Çevrimiçi, <https://www.ilkeanaliz.net/2021/08/19/turkiyede-universitelerin-artisi/>, 27 Temmuz 2024.
- AKTAY, Y.: 2021 “Sosyal/Toplumsal Statü” **Sosyal Bilimler Ansiklopedisi**. Çevrimiçi, https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/sosyal_toplumsal_statu 24 Mart 2024.
- ALİ, S.:2019 “A Second-Class Workforce: How Neoliberal Policies and Reforms Undermined the Educational Profession” **Journal of Curriculum and Teaching**, 8/3, 102-111.

- ALPAYDIN, Y., KÜLTÜR, K.:2022 “Çalışma Hayatı ve Ücretler Açısından Türkiye’de Öğretmenlik” **İlke Vakfı Eğitim İzleme Raporu 2022-Öğretmenliğin Dönüşümü**, s.128-143.
- ALTUN ASLAN, E.: 2019 “Türkiye’de Özel Okullaşma”, **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 8/1, 263-276.
- ANADOLU AJANSI: 2021 “Türkiye’de yılda 60 bin öğrenci 'Erasmuslu' oluyor” Çevrimiçi,
- AYYILDIZ, E., ÜZÜMCÜ, Ö.: 2016 “Uluslararası Eğitimde Bir Seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP)” **Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi**, 1/2, 64-73.
- BBC: 2023 “Özel okul öğretmenleri asgari ücret ve güvencesizliğe karşı çıkıyor” Çevrimiçi, [127](https://www.bbc.com/turkce/articles/crg0v9xq5e8o, 5 Mayıs 2024.</p></div><div data-bbox=)

- BEKTAŞ, H., KABLAN, Z.:2023 “Uzaktan Eğitim Yoluyla Yürütülen Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri” **Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 8/1, 1-22.
- BERBEROĞLU, B.: 2009 **Klasik ve Sosyal Çağdaş Teoriye Giriş**. İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- BİRLEŞİK METAL-İŞ :2024 “Açlık ve Yoksulluk Sınırı Haziran 2024 Dönem Raporu” Çevrimiçi, <https://www.birlesikmetal.org/index.php/tr/guncel/basin-aciklama/2200-aclik-ve-yoksulluk-siniri-haziran-2024-donem-raporu>, 30 Temmuz 2024.
- BORA, T., ERDOĞAN, N., BORA, A., ÜSTÜN, İ.: 2021. “Boşuna mı Okuduk?”- Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği. İstanbul, İletişim Yayınları.
- BORATAV, K.: 2005 **Türkiye İktisat Tarihi 1908-2002**. Ankara, İmge Kitabevi.
- BOYACI, A.:1999 “Öğretmenlik Mesleğinin Değişen Sosyo-Ekonomik Statüsü: Eskişehir’deki Öğretmenler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BOZBAYINDIR, F.: 2019 “Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünü Etkileyen Unsurların Öğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi” **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 18/72, 2076-2104.
- BRITANNICA: 2024 “Social status | Definition, Types , Impact” Çevrimiçi, <https://www.britannica.com/topic/social-status>, 25 Temmuz 2024.
- BUYRUK, H.: 2014 “Öğretmenlik Mesleğinde Kadınlar: Türkiye’de Öğretmenliğin Feminizasyonundan Bahsetmek Mümkün mü?” **Eğitim ve Toplum**, 12/47, 96-123.
- CANBOLAT, Y. (2020). “Türkiye’de Ortaöğretim Öğretmenlerinin Mesleki Özerkliği: Var Olan ve Olası Politikaların Bir Analizi” **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 45/202, 141-171.
- CANTÜRK, G.: 2021 “Öğretmenlerin Karşılaştıkları Ekonomik Sorunlar ve Maaş Artışı Talepleriyle İlgili Görüşleri: Twitter Analizi” **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5/2, 202-223.

- CEMALOĞLU, N.,
DOLAPCI, E.: 2022 “Öğretmen Mesleki Öğrenmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri” **JRES - Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi**, 9/1, 35-54.
- CEREV, G.: 2013 “Geçmişten Günümüze Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Mücadelesi” **Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 4/2, 203-216.
- CEYLAN, T.: 2011 “Toplumsal Sistem Analizinde Toplumsal Statü ve Rol” **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 15/1, 99.
- CNN TÜRK: 2024 “Öğretmen maaşı 2024 ne kadar oldu? Emekli öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen maaşı hesaplama” Çevrimiçi, <https://www.cnnurk.com/ekonomi/ogretmen-maasi-2024-ne-kadar-oldu-emekli-ogretmen-uzman-ogretmen-basogretmen-maasi-hesaplama-2075590>, 30 Temmuz2024
- ÇAM, T.: 2006 “1980 Sonrası Neoliberal Eğitim Politikalarının Türk Eğitim Sistemine Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇEBİ, B.: 2016 1980 Sonrasında Neoliberalizmin Eğitime Etkisi. **Sosyologca**, 6/11-12, 181-193.
- ÇELİK, Z.: 2012 Neoliberalizmin Kısa Tarihi. **İdealkent Dergisi**, 7, 187-193.
- ÇELEBİ, N.: 2015 “Bir Meslek Olarak Öğretmenlik” **Eğitim Bilimine Giriş**, Ed. Ayşen Bakioğlu, Ankara, Nobel Yayıncılık, s. 115-145.
- ÇELİKTEN, M., ŞANAL, M.,
YENİ, Y.: 2005 “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri” **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19/2, 207-237.
- ÇİMEN, B., KARADAĞ, E.:
2020 “Özel Okullarda Çalışan Öğretmenlerin Çalışma Şartları ve Gelecek Kaygıları Üzerine Nitel Bir Çalışma” **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21/2, 518-541.
- DAĞ, N.: 2020 “Prekarizasyon Bağlamında Öğretmenlik” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)**, 4/4, 365-379.
- DAĞLI, A.: 2006 “2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu Ve Öğretmen Yetiştiren Kurumların Üniversitelere Devredilmesi” **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 5/18, 44-53.
- DEMİR, İ., DEMİR, M. M.,
AKYOL GÜNER, T.: 2023 “Türkiye’de Kariyer Planlama Dersinde Neoliberal Esneklik Söyleminin İnşası” **Çalışma ve Toplum**, 2/77, 1247-1286.

- DEMİR, M. K., ARI, E.: 2013 “Öğretmen Sorunları-Çanakkale İli Örneği” **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31/1, 107-126.
- DEMİR, O.: 2023 “Öğretmenlerin Mesleki Özerklikleri ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” **Eğitim ve Bilim**, 48/213, 231-254.
- DEMİR, G.: 2001 “Küreselleşme Üzerine”, **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi**, 56/1, 73-104.
- DEMİRBAŞ, B.: 2022 “Öğretmen Adaylarının Atama Öncesi Karşılaştıkları Güçlükler: Fenomonolojik Bir Çalışma” **Trakya Eğitim Dergisi**, 12/1, 308-324.
- DEMİRLER, H.: 2020 “Özel Okul Öğretmenlerinin Çalışma Koşulları ve Güvencesizlik Deneyimleri: Bursa Örneği” **Çalışma Ortamı Dergisi**, Nisan-Mayıs-Haziran, 43-47.
- DERELİ, S.: 2019 “Sendikacılıkta Yeni Bir Perde: Toplumsal Hareket Sendikacılığı” **İş ve Hayat**, 5/10, 9-34.
- DEVLET MEMURLARI KANUNU: 1965 Çevrimiçi, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657,MevzuatTur=1,MevzuatTertip=5>, 30 Temmuz 2024.
- DHA: 2023, “Türk Eğitim-Sen: 2024 yılında en az 92 bin öğretmen ataması yapılmalıdır” Çevrimiçi, <https://www.dha.com.tr/egitim/turk-egitim-sen-2024-yilinda-en-az-92-bin-ogretmen-atamasi-yapilmalidir-2366798>, 3 Ağustos 2024.
- DOĞAN, Ö., BAYRAK, C.: 2019 “Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı: Bir ölçek geliştirme ve uygulama çalışması” **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19/3, 901-922.
- DOĞANÇAY, M.: 2016 “Neoliberal Kuram Bağlamında Turgut Özal ve 24 Ocak Kararları” **International Turgut Özal Symposium**, s. 150-158).
- DOLTON, P.: 2013 “Why do some countries respect their teachers more than others?” **The Guardian**. Çevrimiçi, <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/oct/03/teacher-respect-status-global-survey>, 12.08.2024

- DURDU, Z.: 2009 “Modern Devletin Dönüşümünde Bir Ara Dönem: Sosyal Refah Devleti” **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 22, 37-50.
- DURĞUN, S.: 2008 “İnsan Sermayesinden İnsan Yeterliliklerine: Ahlâk, İnsan ve Eğitim Olgularının Değerlendirilmesi” **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4/2, 128-150.
- EĞİTİM SEN: 2022 “Mesleki ve Teknik Eğitimde Rekabetçi ve Piyasacı Mantık Terk Edilmelidir”, Çevrimiçi, <https://egitimsen.org.tr/mesleki-ve-teknik-egitimde-rekabetci-ve-piyasaci-mantik-terk-edilmelidir/>, 24 Temmuz 2024
- EĞİTİM SEN: 2024 “Milli Eğitim Bakanlığı, Müfredat Değişiklikleriyle Neyi Amaçlıyor?”, Çevrimiçi, <https://egitimsen.org.tr/milli-egitim-bakanligi-mufredat-degisiklikleriyle-neyi-amacliyor/>, 20 Temmuz 2024
- ELMAS, M.: 2012 “Bologna Süreci: Uygulama veya Uygulayamama”, **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, 2/3, 137-141.
- ERBAY, E., KARAKAYA, Ü., TARACHTE, M.: 2023 “Prekarya, İş-İstihdam Güvencesizliği: Kırıkkale Örneği”, **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 11/ 141, 377-390
- ERGİNER, A., SAKLAN, E.: 2020 “Öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleğine dönüşmesinin yaratabileceği sorunlara yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri çözüm önerileri”, **Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi**, 6/2, 363-393.
- ERZEN, Z., EPÇAÇAN, C.: 2018 “Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Toplumdaki Saygınlığının İncelenmesi” **Journal of Institute of Economic Development and Social Researches**, 4/9, 331-345.
- ESEN, Y. D., TEMEL, F., DEMİR, E.: 2017 “Türkiye’deki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Mesleki Sorunların İkili Karşılaştırma Yöntemi İle Ölçeklenmesi”, **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**, 8/1, 47-62.
- ESEN, E.: 2019 “Makroekonominin Kapsamı ve Temel Makroekonomik Değişkenler” **İktisada Giriş**. Ed. Yılmaz Kılıçarslan, Ethem Esen, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayını, 79-103.

- EVRENSEL: 2024 “Özel Sektör Öğretmenleri Sendikası'nın nöbeti sona erdi: Artık adım atma sırası bakanlıkta”, Çevrimiçi, <https://www.evrensel.net/haber/523450/ozel-sektor-ogretmenleri-sendikasinin-nobeti-sona-erdi-artik-adim-atma-sirasi-bakanlikta>, 30 Temmuz 2024.
- FİDAN, M.: 2022 “Öğretmen Yetiştirmede Öğretim Programları” **Öğretmen Yetiştirmenin Temelleri**, Ed. Ayşen Bakioğlu, Nobel Yayıncılık, 61-95.
- GAZETE DUVAR: 2023 “Öğretmen Sendikası hızla büyüyor, 'sendikal ezberi' bozuyor”, Çevrimiçi, <https://www.gazeteduvar.com.tr/ogretmen-sendikasi-hizla-buyuyor-sendikal-ezberi-bozuyor-haber-1600148>, 2 Ağustos 2024.
- GÖK, A., BOZBAYINDIR, F.: 2020 “Öğretmen Görüşlerine Göre Eğitim Sendikaları: Mevcut Durum ve Beklentiler” **Anadolu Türk Eğitim Dergisi**, 2/2, 101-127.
- GÖKÇEN, M., BÜYÜKGÖZE KAVAS, A. (2018). “Meslek Seçiminde Toplumsal Cinsiyetin Rolü: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, **Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi**, 1/1, 48-67.
- GÖKER, S. D., GÜNDÜZ, Y.: 2017 “Dünya Ölçeğinde Öğretmenlerin Saygınlık Statüsü ve Özlük Hakları”, **Milli Eğitim Dergisi**, Kış (213), 177-197.
- GÖKIRMAK, A.: 2006 “Öğretmen Statüleri Üzerine Bir Araştırma”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.
- GÜLER, M. A.: 2015 “Ulusal İstihdam Stratejisi Bağlamında Türkiye’de Güvencesiz Çalışma”, **Çalışma ve Toplum**, 3, 155-190.
- GÜLTEKİN, M.: 2018 **Eğitim Bilimine Giriş**. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- GÜMÜŞ, A.: 2018 “Türk Eğitim Sisteminin Sınavlarla İmtihanı” **İlke Politika Notu**, No: 2018(05).
- GÜNEŞ, F., DEVECİ, T.:2022 **Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme**, Ankara, Pegem Akademi.
- GÜNEŞ, H.: 2020 **Türkiye’de Neoliberalizm ve Eğitim**, İstanbul, Der Yayınları.

- GÜVEN, D.: 2010 “Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik”, **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**, 27/2, 13-21.
- GÜVEN, İ.: 2003 “1940’tan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi” **Milli Eğitim Dergisi**, Çevrimiçi, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_der_gisi/160/guven.htm, 30 Haziran, 2024.
- HABACI, İ., KARATAŞ, E., ADIGÜZELLİ, F., ÜRKER, A., ATICI, R.: 2013 “Öğretmenlerin Güncel Sorunları”, **Turkish Studies**, 8/6, 263-277.
- HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ: 2017 **Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı**. Ankara, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- HACISALİHOĞLU, E.: 2015 “Çalışma Yaşamında Güvencesizleşme, Belirsizlik ve Korku Üzerine Düşünceler”, **Toplum ve Hekim**, 30/4, 243-250.
- HOTAMAN, D.: 2011 “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kişilik Özelliklerine Yönelik Algılarının İncelenmesi”, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 5/2, 186-201.
- HUDGES, B., SRIVASTAVA, S., LESZKO, M., CONDON, D.: 2022 “Occupational Prestige: The Status Component of Socioeconomic Status”, **Collabra: Psychology**, 10/1, 1-24. <https://doi.org/10.31234/osf.io/6qgxv>
- IBO. (t.y.) “Find an IB World School. International Baccalaureate”, Çevrimiçi, <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/>, 29 Temmuz 2024.
- ILO, UNESCO: 1966 Öğretmenlerin Statü Tavsiyesi (Çev. M. Gülmez.), Çevrimiçi, <https://www.ihd.org.tr/wp-content/uploads/2020/10/OgretmenlerinStatusuTavsiyesi.pdf>, 25 Mart 2024.
- İLHAN, S.: 2019 “Neoliberalizm, Esneklik ve Güvencesizlik”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 29/2, 361-368.
- İNAL, K.: 2006 “Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi” **Praksis**, 14, 265-287.
- KARA, E.: 1996 “Öğretmenlerin Statü Düzeyi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

- KARABAY, E.: 2023 “Öğretmenlerin Meslek Statüsüne Yönelik Algılarının İncelenmesi”, **International Social Sciences Studies Journal**, 9/117, 9241- 9249.
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.731.34>
- KARAKOÇ, B. :2022 “Çalışma Hayatında Esnekleşmenin Geldiği Son Nokta: Sıfır Saat Sözleşmeleri”, **Karatekin Hukuk Dergisi**, 1/1, 01-17.
- KARAMAN, M., BULUŞ, U., ACAR, A., ERDOĞAN, Ö., KILIÇ, O.: 2013 “Sakarya İlinde Görev Yapan Öğretmenlerin Gözüyle “Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü ve Saygınlığı””, **VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu**, 104-111.
- KARATAŞ, K.: 2020 “Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış”, **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9/17, 39-56.
- KARTAL, S.: 2008 “Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4/1, 23-36.
- KARTAL, S.: 2020 “Türkiye’de Eğitim Politikalarının Dönüşümü: 1980 ve Sonrası”, **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, 7/9, 1-18.
- KAZU, İ. Y., ÇAM, H.: 2019 “Öğretmen Yeterliği ve Nitelikleri Üzerine Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 18/71, 1349-1367
- KELEŞ, O., ASLAN, G.: 2022 “Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleğine Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 55/2, 509-540.
- KENTON, W.: 2022 “Understanding the Welfare State and Its History”, **Investopedia**, Çevrimiçi, <https://www.investopedia.com/terms/w/welfare-state.asp>, 25 Mart, 2024.
- KESKİN DEMİRER, D.: 2012 “Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeginde Dönüşüm”, **Çalışma ve Toplum**, 1, 167-187.
- KILIÇ, S., TUNÇ, B.: 2022 “Neoliberal politikaların öğretmenliğe yansımaları: Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme”, **Trakya Eğitim Dergisi**, 12/3, 1781-1798.
- KIRLI BAYDUR Ö., “1929 Ekonomik Buhranı”, Atatürk Ansiklopedisi.

- BAYDUR C.M.: 2021 Çevrimiçi : <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/1929-ekonomik-buhrani/>, 26 Nisan, 2024.
- KIVILCIM, F.: 2013 “Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinin Gelişmekte Olan Ülke Türkiye Açısından Değerlendirilmesi”, **Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi**, 5/1, 219-231.
- KÖKTEN, H.: 2022 **Neoliberalizmin Eğitim Felsefesi**. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- KURMUŞ, O.: 2010 “Türkiye’de Neoliberalizm”. **Mülkiye Dergisi**, 34/268, 9-41.
- KURT, C.: 2024 “Türk Eğitim Sistemi ve Sınav Odaklı Eğitim: Eleştiriler ve Çözümler”, **Nirvana Sosyal Bilimler**, Çevrimiçi, <https://www.nirvanasosyal.com/h-1783-turk-egitim-sistemi-ve-sinav-odakli-egitim-elestiriler-ve-cozumler.html>, 21 Temmuz 2024.
- KUZULU, H.: 2022 “Eğitimin Toplumsal İşlevleri, Neoliberal Politikalar Ve Eğitimin Piyasalaşması”, **International Academic Social Resources Journal**, 7/43, 1293-1297.
- KÜÇÜK, S., ÜRKEK, A., ADIGÜZELLİ, F., ADIGÜZELLİ, Y., SAFA, M., GÖKTÜRK, T.: 2013 “Toplumun Öğretmenlik Mesleğini Algılama Düzeyi”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 6/1, 1033-1045.
- KÜÇÜKCİVİL, B.: 2020 “Tüketimin Evrimi -Cinsiyet, Statü ve Tüketim Kitap İncelemesi”, **Ata İlet Dergisi**, 20/20, 125-137.
- LİNTON, R.: 1936 **The Study of Man**. Çevrimiçi, <https://archive.org/details/studyofman031904mbp/page/n9/mode/2up>, 25 Nisan 2024.
- MANAV, Ö.: 2022 “Ataması Yapılmayan Öğretmenlerin İşsizlikle Baş Etme Durumları”, **Türkiye Bilimsel Araştırmalar Derneği**, 7/2, 459-474.
- MARTI EMEL, N.: 2018 “1980’den günümüze Türk eğitim sisteminde yeniden yapılandırma girişimleri”, **Azerbeycan Mektebi Dergisi**, 2, 139-150. 10.32906/AJES/683.2018.02.10

MEB: 2012	“Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği”, Çevrimiçi, https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/15095220_YZEL_YYRETYM_KURUMLARI_YYNETMELYY_Y_20.6.2017-30102.pdf , 27 Şubat 2024
MEB: 2013	Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013, Çevrimiçi, https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf , 25 Nisan 2024.
MEB: 2022	Aday Öğretmenlik Ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği, Çevrimiçi, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/14142201_ogretmen_kariyer.pdf , 7 Şubat 2024.
MEB: 2023a	Millî Eğitim 2022-23 İstatistikleri, Çevrimiçi, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf , 25 Nisan 2024.
MEB: 2023b	“PISA Nedir?” Çevrimiçi, https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-nedir/icerik/4 , 26 Haziran 2024.
MEB: 2024a	Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Çevrimiçi, https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7 , 17 Şubat 2024.
MEB: 2024b	“2024 Ortaöğretime Geçiş Tercih Ve Yerleştirme Kılavuzu" Yayınlandı.” Çevrimiçi, https://odsgm.meb.gov.tr/www/2024-ortaogretime-gecis-tercih-ve-yerlestirme-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1249 , 25 Temmuz 2024.
MEB: 2024c	“Önceki Bakanlar”, Çevrimiçi, from https://www.meb.gov.tr/meb/ , 27 Temmuz 2024.
MEB: 2024d	“Bakan Tekin, Yeni Müfredatı Onayladı”, Çevrimiçi, https://www.meb.gov.tr/bakan-tekin-yeni-mufredati-onayladi/haber/33871/tr , 30 Mayıs 2024.

- MEB: 2024e “Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik Resmi Gazetede Yayımlandı”, Çevrimiçi, <https://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-ogretim-kurumlari-yonetmeliginde-degisiklik-yapilmasina-dair-yonetmelik-resmi-gazetede-yayimlandi/icerik/1985>, 7 Temmuz 2024.
- MEB: 2024f “Raporlar. PISA.”, Çevrimiçi, <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>, 23 Temmuz 2024.
- MEB: 2024g “Millî Eğitim Bakanlığı Mayıs 2024 Sözleşmeli Öğretmen Alımı Atama Yapılacak Alanlar İle Başvuruya Esas Olacak Taban”, Çevrimiçi, https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_05/07100535_MayYs-2024_YayYnlanacak_Kontenjan.pdf, 3 Ağustos 2024.
- MEBPERSONEL: 2024a “Yeni eğitim yılında ücretli öğretmenler ne kadar maaş alacaklar belli oldu”, Çevrimiçi, <https://www.mebpersonel.org/meb-personel/yeni-egitim-yilinda-ucretli-ogretmenler-ne-kadar-maas-alacaklar-belli-h303407.html>, 29 Temmuz 2024.
- MEBPERSONEL: 2024b “Öğretmen Atamaları. 2024 ÖABT Pazar Günü Gerçekleşecek! İşte Sınava İlişkin Sayısal Veriler”, Çevrimiçi, <https://www.mebpersonel.org/ogretmen-atamaları/2024-oabt-pazar-gunu-gerceklesecek-iste-sinava-iliskin-sayisal-h303480.html>, 3 Ağustos 2024.
- MÜTEVELLİOĞLU, N., IŞIK, S.: 2009 “Türkiye Emek Piyasasında Neoliberal Dönüşüm”, **Küreselleşme Kriz ve Türkiye’de Neoliberal Dönüşüm** “Ed. Nergis Mütevellioğlu- Sinan Sönmez, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 159-204.
- MUTLUER, Ö. :2018 “Öğretmenlik Mesleğinin Sosyal Statüsü: Bir Olgu Bilim Çalışması”,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- NTV: 2023 “Öğretmen atamalarında mülakat sistemi değişiyor: Yeni öğretmen atamalarında süreç nasıl işleyecek? Bakan Tekin ayrıntıları açıkladı”. Çevrimiçi, <https://www.ntv.com.tr/egitim/ogretmen-aliminda-mulakat-sistemi-degisiyor-bakan-tekin-ayrintilari-acikladi,2Pj1mIWWh0S6pfgUSSBsRQ>, 6 Şubat 2024.

- OECD RAPORU: 2023 “Bir Bakışta Eğitim 2023: - Türkiye Üzerine Değerlendirme ve Öneriler”, Çevrimiçi, <https://tedmem.org/storage/writes/November2023/kCGG0xg8T0MwPf7kdfbK.pdf>, 7 Şubat 2024.
- OMAY, U.: 2011 **Sosyal Haklar - Kısa ve Eleştirel Bir Bakış**, İstanbul, Beta Yayıncılık.
- OMAY, U.: 2017 **Post Homo Servus**, İstanbul, Beta Yayıncılık.
- OMAY U.: 2022 “İş ve Meslek Karmaşası”. **Satın Alma Dergisi**. Çevrimiçi, from <https://satinalmadergisi.com/is-ve-meslek-karmasasi/>, 26 Haziran 2024.
- ÖÇAL, M., ÇİÇEK, Ö.: 2021 “Neo-Liberalizmin Gölgesinde İstihdam: Dünyada İstihdamın Durumuna İnsani Bir Bakış”, **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi**, 80, 321-363.
- ÖĞRETMENLİK MESLEK KANUNU: 2022 Resmi Gazete, Çevrimiçi, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>, 27 Şubat 2024.
- ÖĞÜLMÜŞ, K., YILDIRIM, N., ASLAN, G.: 2013 “Ücretli Öğretmenlerin Görevlerini Yaparken Karşılaştıkları Sorunlar ve Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi”, **İlköğretim Online Dergisi**, 12/4, 1086 - 1099.
- ÖMÜR, Y. E.: 2016 “Eğitimde Neoliberal Yerelleşme ve Eleştirisi”, **Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7/1, 10-25.
- ÖMÜR, Y. E., BAVLI, B. (2020). “Standart Sınavlar ve Dönüşen Öğretmen Kimliği”, **Journal of Economy Culture and Society**, 1, 117-137.
- ÖSYM: (T.Y.) “Tarihçe”. Çevrimiçi, <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html>, 22 Temmuz 2024.
- ÖSYM: 2023 “2023 - YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler” Çevrimiçi, <https://www.osym.gov.tr/yazdir?687A03DDBC99D259CB E85A9E7485721C>, 6 Şubat 2024.
- ÖYGM: 2017 “Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri”, Çevrimiçi, https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Mesle gi_Genel_Yeterlikleri.pdf, 20 Ocak 2024.

- ÖZDEMİR, A., KARAGÖZ, N.: 2022 “Özel Sektörde Öğretmenliğin Dönüşümü” **İlke Vakfı Eğitim İzleme Raporu 2023-Öğretmenliğin Dönüşümü**, s. 119-127
- ÖZDEMİR, T. Y.: 2018 “Öğretmenlik Mesleği ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme”, **Eğitim Bilimine Giriş**, Ed. Mukadder Boydak Özkan, Tuncay Yavuz Özdemir, Ankara, Asos Yayınları, 204-228.
- ÖZDEMİR, T. Y., ORHAN, M.: 2019 “Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin İmajı” Hakkındaki Görüşleri”, **Trakya Eğitim Dergisi**, 9/4, 824-846.
- ÖZKALE, U. S.: 2016 “Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki Statü ve Saygınlığının Azalmasının Nedenleri ve Çözüm Önerileri-Azize Abdulkadir Hamamcıoğlu Ortaokulu Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZKAL SAYAN, İ., BERK, P.: 2020 “Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nda Öğretmen İstihdamı”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 13/70, 780-794.
- ÖZPOLAT, A.: 2002 “Sosyolojik açıdan öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin toplumdaki yeri (öğretmen, öğrenci ve veli algılarına göre: Zonguldak örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, Ö., GÜNGÖR, T. A.: 2023 “Aday Öğretmenlerin Sözleşmeli Öğretmenlik Sürecine İlişkin Görüşleri”, **Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi**, 7/2, 461 – 476.
- ÖZTÜRK KUTER, F.: (T.Y.). “Toplumsal Rol ve Toplumsal Statü”, Çevrimiçi, <https://www.sporbilim.com/sayfa.asp?mdl=haber,param=53>, 3 Mart 2024
- ÖZTÜRK, S., SAYGIN, S.: 2017 “1973 Petrol Krizinin Ekonomiye Etkileri ve Stagflasyon Olgusu”, **Balkan Sosyal Bilimler Dergisi**, 6/12, 1-12.
- PISA: 2015 “PISA 2015 Ulusal Raporu” Çevrimiçi, https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf, 7 Şubat 2024
- PİŞKİN, Z., PARLAR, H.: 2021 “Toplumsal Statü ve Algı Açısından Öğretmenlik Mesleğinin İncelenmesi”, **Academic Platform Journal of Education and Change**, 4/1, 1-28.

- POLAT, S.: 2013 “Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28, 67-88.
- RAICO, R.: 2011 “Klâsik Liberalizm Nedir?”, **Liberal Düşünce**, 16/64, 69-73.
- RESMÎ GAZETE: 2023 “4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2023 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ”, Çevrimiçi, https://www.csgeb.gov.tr/media/91572/temmuz_2023-kamu.pdf, 6 Şubat 2024
- RESMÎ GAZETE: 2023 “6356 sayılı Sendikalar ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince İşkollarındaki İşçi Sayıları ve Sendikaların Üye Sayılarına İlişkin 2023 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ”, Çevrimiçi, https://www.csgeb.gov.tr/media/91903/temmuz_2023-isci.pdf, 6 Şubat 2024.
- RIFKIN, J.: 1995 **The End Of Work**, New York, G. P. Putnam's Sons.
- SAĞLAM, M., SAĞLAM, A. Ç.: 2005 “Öğretmenlik Mesleğinin Maddi Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3/3, 317-328.
- SAKLI, A.R.: 2013 “Fordizmden Esnek Üretim Rejimine Dönüşümün Kamu Yönetimi Üzerindeki Etkileri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 12/44, 107-131.
- SALMAN, U. A.: 2018 “11 yılda eğitim sisteminde 13 temel değişiklik” Çevrimiçi, <https://www.memurlar.net/haber/387735/11-yilda-egitim-sisteminde-13-temel-degisiklik.html>, 7 Temmuz 2024.
- SARAÇ, U.: 2022 “Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi”, **Öğretmen Yetiştirmenin Temelleri**, Ed. Gülsün Şahan, Ayşegül Tural, Ankara, Nobel Yayıncılık, 1-15.
- SARI AKSAKAL, B.: 2023 “The Myth of the Invisible Hand: A Discussion on Incomprehensible and Misused Concept of Economics”, **Sosyoekonomi Dergisi**, 31/57, 131-155. 10.17233/sosyoekonomi.2023.03.07
- SAY, Ö.: 2021 “Sosyal/Toplumsal Rol”, Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, Çevrimiçi, https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/sosyal_toplumsal_rol, s. 122

- SAYILAN, F.: 2006 “Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm”, **TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Aylık Bülten Eğitim Dosyası**, Kasım-Aralık, 44-51.
- SEÇER, Ş.: 2007 “Mesleki Yaşam Modelinin Oluşturulması ve Mesleki Analizlerde Kullanımı” Yayınlanmamış Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- SEVER, D., BALDAN, B., TUĞLU, B., KABAOĞLU, K., ALAGÖZ HAMZAŞ, Y.: 2018 SÖZLEŞMELİ ÖĞRETMEN İSTİHDAMINA İLİŞKİN YÖNETMELİK: 2016 “Küreselleşme Sürecinde Eğitim Alanında Atılan Adımlar: Türkiye ve Eğitimde Başarılı Ülke Örnekleri”, **İlköğretim Online Dergisi**, 17/3, 1583-1603. 10.17051/ilkonline.2018.466396 Çevrimiçi, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=22705,MevzuatTur=7,MevzuatTertip=5>, 3Ağustos 2024.
- SUNAR, L.: 2020 “Türkiye’de Mesleki İtibar: Dönüşen Çalışma Hayatı ve Mesleklerin Sosyal Konumu”, **Journal of Economy Culture and Society**, 1, 29-59.
- SUNAR, L.: 2021 “Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği İtibar Kaybı Yaşıyor”, İlke Vakfı Alan İzleme Raporları. Çevrimiçi, <https://ilke.org.tr/turkiyede-ogretmenlik-meslegi-itar-kaybi-yasiyor>, 26 Haziran 2024.
- SUNAR, L.: 2022 “Öğretmenliğin Toplumsal Konum ve İtibarının Değişimi”, İlke Vakfı Alan İzleme Raporları, Çevrimiçi, <https://ilke.org.tr/ogretmenligin-toplumsal-konum-ve-itarinin-degisimi>, 27 Haziran 2024.
- SUNAR, L., KAYA, Y., OTRAR, M., NERSE, S., DEMİRAL, S., BURCU KALPAKOĞLU: 2015 “Türkiye’de Çalışma Yaşamı ve Mesleklerin İtibarı”, İstanbul Üniversitesi.
- ŞAHİN, L., BALCI, A. İ.: 2020 “Öğretmenlik Mesleğinin İtibarı Kayıp mı Oluyor?”, Çevrimiçi, <https://www.profdreventsahin.com/ogretmenlik-mesleginin-itar-kayip-mi-oluyor.html>, 27 Temmuz 2024.
- ŞAHİN, O., NASIR, S.: 2019 “Objektif ve Sübjektif Sosyal Statü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Journal of Economy Culture and Society**, 59, 143-156.

- ŞENDAĞ, S., GEDİK, N.: 2015 “Yükseköğretim Dönüşümünün Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sorunları: Bir Model Önerisi”, **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**, 5/1, 72-91.
- ŞENKALOĞLU, S.: 2021 “Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları”, **AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 6/1, 24-36.
- TANDIRCIOĞLU, H.: 2002 “Geçiş Ekonomilerinde Özelleştirme”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 4/2, 198-226.
- TEZCAN, M.: 1985 **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları
- TOK, T. N.: 1997 “Öğretmenlik Mesleğinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Düzeyi”, **Eğitim Yönetimi**, 3/2, 251-267.
- TOMANBAY, M.: 2017 “John Maynard Keynes’in Yaşamı ve İktisadi Düşüncesinin Gelişimi”, **Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6/11, 7-16.
- TRT HABER: 2024 “Meclis’te gündem öğretmene şiddet ve fahiş fiyat düzenlemesi”, Çevrimiçi, <https://www.trthaber.com/haber/gundem/mecliste-gundem-ogretmene-siddet-ve-fahis-fiyat-duzenlemesi-856948.html>, 9 Ağustos 2024.
- YAYLA, A. (t.y.). “Liberalizm (Siyaset Bilimi)” , Tübitak – Ansiklopedi, Çevrimiçi, https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/liberalizm_siyaset_bilimi, 25 Temmuz 2024.
- TÜİK: 2022 “Toplumsal cinsiyet istatistikleri”, Çevrimiçi, https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/toplumsal_cinsiyet_istatistikleri.pdf, 2 Ağustos 2024.
- TUNÇ, M.:1998 “Kalkınmada İnsan Sermayesi: İç Getiri Oranı Yaklaşımı ve Türkiye Uygulaması”, **D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi**, 13/1, 83-106.
- TURAL, A.: 2022 “Öğretmen Yetiştirmede Özgün Bir Model Köy Enstitüleri: Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Örneği”, **Öğretmen Yetiştirmenin Temelleri**, Ed. Gülsün Şahan- Ayşegül Tural, Ankara, Nobel Yayıncılık, 45-60.
- TURAN, F.: 2016 “Türkiye’nin Zorunlu Eğitim Politikaları -Tarihsel Perspektif”, **Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi**, 1, 1-10.

- TURNER, B. S.: 1988 **Status.** University of Minnesota Press.
- UÇKAÇ, A.: 2010 “Türkiye’de Neoliberal Ekonomi Politikaları ve Sosyo-Ekonomik Yansımaları”, **Maliye Dergisi**, 158, 422-431.
- UÇKAÇ, A. :2019 “Neoliberalizm ve Küreselleşmenin Eğitim Üzerindeki Etkisi”, **Mülkiye Dergisi**, 43/4, 785-809.
- ULUSAL AJANS (t.y.). “Comenius Programı”, Çevrimiçi, <https://www.ua.gov.tr/media/0fgd4hzt/reduced-comeniusaa20893699a022c3d61e98a1.pdf>, 29 Temmuz 2024
- UYGUN, S.: 2003 “Türkiye’de Düünden Bugüne Özel Okullara Bir Bakış (Gelişim ve Etkileri)”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 36/1-2, 107-120.
- ÜNAL, L. I.: 2004 “Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm”, "12th World Congress On Comparative Education: Education And Social Justice" Sempozyumu Bildirisi.
- ÜNAL, S., ADA, S.: 2008 **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul, Marmara Üniversitesi Yayınları.
- ÜNSAL, S.: 2021 “Öğretmenlik Mesleğinin Tanımı, Önemi ve Öğretmenlerin Değişen Rollerine Üzerine Nitel Betimsel Bir Araştırma”, **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 20/42, 1481-1504.
- VALLIER, K.: 2022 “Neoliberalism”, The Stanford Encyclopedia of Philosophy, Çevrimiçi, <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/neoliberalism/>, 25 Nisan 2024.
- VARKEY GEMS VAKFI: 2013 2013 Global Teacher Status Index.
- VARKEY GEMS VAKFI: 2018 Global Teacher Status Index.
- VATANSEVER, A., GEZİCİ YALÇIN, M.: 2016 **"Ne Ders Olsa Veririz" Akademisyenin Vasıfsız İşçiye Dönüşümü.**, İstanbul, İletişim Yayınları.

- YELDAN, E.: 2011 “Neoliberal Küreselleşme İdeolojisinin Kalkınma Söylemi Üzerine Değerlendirmeler”, *Praksis*, 7, 19-34.
- YENİ AKİT: 2017 “Geçmişten günümüze üniversite sınav sistemi”, Çevrimiçi, <https://www.yeniakit.com.tr/haber/ulkemizde-universite-sinav-sisteminin-tarihi-385408.html>, 28 Haziran 2024.
- YILDIRIM, B., AKTAŞ, M., POLAT, M.: 2014 “Türkiye’de Cumhuriyetten Günümüze Özel Okulların Gelişimi ve Etkileri”. **Yıldız International Conference on Educational Research and Social Sciences Proceedings Book**, Ed. Christian J. Faltis, Mustafa Baloğlu, Stefan Lafert, Ankara, Pegem Akademi, 187-192.
- YILDIRIM, C.: 2019 **Dünya’da ve Türkiye’de Neoliberalizm**, İstanbul, Ketebe Yayıncılık.
- YILDIRIM, İ., VURAL, Ö. F.: 2014 “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu”, **Journal of Teacher Education and Educators**, 3/1, 73-90.
- YILDIZ, A., ÜNLÜ, D.: 2014 “Metaforlarla Öğretmenliğin Dönüşümü”, **Eleştirel Pedagoji**, 35, 13-20.
- YILDIZ, N.: 2008 “Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim”, **D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 13-32.
- YILDIZ, A.: 2017 “Günümüz Öğretmen Tipolojisi Üzerine Bazı Belirlemeler”, **Eleştirel Pedagoji Dergisi**, 50, 62-65.
- YILMAZ, E.: 2022 “Öğretmen Yetiştirmenin Sosyal Yansımaları”, **Öğretmen Yetiştirmenin Temelleri**, Ed. Gülsün Şahan, Ayşegül Tural, Ankara, Nobel Yayıncılık, s. 143-160.
- YILMAZ, M.: 2023 “Statü Endişesi - Kitap Tanıtımı , Eleştiri”, **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, 49, 343-350.
- YILMAZ, M., GENEL, Z.: 2021 “Neoliberalizm ve Çalışma Hayatının Biyopolitik İnşası”, **KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, 23/41, 252-265.
- YÖK: 2023 “2022-2023 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri”, Çevrimiçi, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, 6 Şubat 2024.
- YÖK: 2024 “2023-2024 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri”, Çevrimiçi, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, 27 Temmuz 2024.

YÖK: 2018

YÖK Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Çevrimiçi,
<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, 5 Mayıs 2024.

YURDAGÜL S., GÜR B.S.,
ÇELİK Z., KURT T.: 2016

Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü. Ankara,
Eğitim Bir Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi

