

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN PREKARİZASYONUNUN
EMEĞ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

GAMZE SÖZER
207B1013

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. AYDIN BALYER

2023

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN PREKARİZASYONUNUN
EMEĞ BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

**GAMZE SÖZER
207B1013
ORCID NO: 0000 – 0001 – 6693 – 3127**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. AYDIN BALYER**

HAZİRAN 2023

Gamze SÖZER tarafından hazırlanan “Öğretmenlik Mesleğinin Prekarizasyonunun Emek Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma, **12/06/2023** tarihinde saat 15.00’te yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Prof. Dr. Aydın Balyer

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Kazım Çelik

Doç. Dr. Erkan Tabancalı

ÖZET

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN PREKARİZASYONUNUN EMEK BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunu, öğretmenlerin kendi emekleri bağlamında değerlendirmektir. Bu araştırma, nitel araştırma yönteminin tekniklerine uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm kamu ve özel eğitim kurumlarında, okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev alan 2-30 yıl kıdem aralığında, 13 kadın ve 4 erkek olmak üzere 17 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile belirlenmiştir. Veriler yüz yüze görüşme tekniği uygulanarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırmada veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında “Öğretmenlerin prekarizasyon algısı”, “prekarizasyon bağlamında öğretmenlerin temel hakları”, “farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenler”, “okul paydaşları arasındaki ilişki”, “öğretmenlik mesleğinin geleceği” adlı beş ana temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın tüm temaları incelendiğinde, öğretmenlerin emeklerinin prekarizasyon sürecinden olumsuz anlamda etkilendiği görülmüştür. Öğretmenlerin emek bağlamında prekarizasyon sürecine yönelik görüşleri, bu sürecin giderek büyüyen bir sorun olduğunu bir kez daha göstermiştir. Öğretmenlerin taban maaş hakkı tüm istihdam modellerinde geçerli olacak şekilde planlanarak, istihdam modeline bakılmaksızın tüm öğretmenlerin özlük hakları eşit bir hale getirilmesi prekarizasyon sürecinin yarattığı yıkımı telafi etmeye yönelik bir adım olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Prekarizasyon, Emek Dönüşümü

ABSTRACT

EVALUATION THE PRECARIZATION OF THE TEACHING PROFESSION IN THE CONTEXT OF TEACHERS' OWN EFFORTS

The purpose of this study is to evaluate the precarization of the teaching profession in the context of teachers' own efforts. This research was structured in accordance with the techniques of qualitative research method. Phenomenological research design was used in this study. The research was carried out with the participation of 17 teachers from all levels working in all public and private education institutions affiliated to the Ministry of National Education. The sample of the study was determined by snowball sampling that one of the purposeful sampling methods. The data were collected by applying face-to-face interview technique. The interview form was used while collecting the data. The interview form consists of 9 questions prepared by the researcher. In this study, the data were analyzed by content analysis method. Five main themes have been reached: "Teachers' perception of precarization", "the fundamental rights of teachers in the context of precarization", "teachers employed in different ways", "relationship between school stakeholders", "The future of the teaching profession". When all the themes of the research were examined, it was seen that the labor of the teachers was negatively affected by the precarization process. Teachers' views on the precarization process in the context of labor have shown once again that this process is a growing problem. Teachers' base salary should be planned to cover all employment models. All teachers' personal rights should be made equal regardless of the employment model.

Keywords: Teaching Profession, Precarization, Transformation of Labor

ÖN SÖZ

Her bireyin mesleğini seçerken belirlediği hedef birbirinden farklıdır. Benim öğretmenlik mesleğini seçerken en büyük idealim, ülkeme ve dünyaya eğitim konusunda bir katkı sunabilmektir. İdeallerim beni yüksek lisans yapmaya itti. Şimdi bir ürün yaratmış olmanın gururuyla bu tezi sizlere sunarken, bu tezin oluşmasına katkı sağlamış kişilere ve kurumlara teşekkürü borç bilirim.

Öncelikle, yüksek lisans eğitimimden tezin tamamlanmasına kadar her aşamada ufkumu genişleten, çalışmalarına katkı sağlayıp beni geliştiren tez danışmanım Prof. Dr. Aydın Balyer'e teşekkür ediyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca farklı bakış açıları kazanmamı sağlayan, eğitim alanındakiengin bilgilerle tanışmamı ve o bilgilerle donanmamı sağlayan hocalarıma teşekkür ederim.

Eğitimde akran öğrenmesinin etkisi çok büyüktür. Bununla birlikte, sevgili meslektaşlarım ve yaşadıkları mesleki zorluklar bu tezi yazmamda çok etkili oldu. Amacım, prekarizasyona maruz kalan meslektaşlarımın sesi olarak, öğretmenliğin içinde bulunduğu durum hakkında farkındalık yaratmaktır. Nitekim hem kendi tecrübelerim hem meslektaşlarımın tecrübeleri bu tezin içeriğinin zenginleşmesine katkı sağladı. Bu zamana kadar birlikte çalıştığım tüm öğretmen arkadaşlarıma ve derslerime giren tüm öğretmenlerime aktardıkları tecrübeler için çok teşekkür ederim.

Doğduğum ilk günden beri beni sevgi ve saygıyla yetiştiren, her adımda arkamda olan, sonuca değil sürece önem vermeyi ve pes etmemeyi bana öğreten, sevgili annem Serap Yılmaz'a ve sevgili babam Mehmet Akif Yılmaz'a, farklı bir meslek alanında olmasına rağmen multidisipliner yaklaşımıyla eğitim alanına da önem vererek çalışmalarını sürdüren ve süreç boyunca bana yardımcı olmaya çalışan sevgili kardeşim Alper Yılmaz'a teşekkür ederim.

En kıymetli teşekkürümü en sona sakladım. Beni ben yapan özelliklerimi besleyerek, yaptığım her şeyin arkasında durup bana güç veren, zorlandığım her anda beni yapabileceğime inandıran, yaptığım işlere en az benim kadar değer verip saygı duyan, süreçteki tüm sıkıntıları, mutlulukları benimle anbean yaşayan, tüm güzelliklerde olduğu gibi bu güzel anı da benimle karşılayan canım eşim Mustafa Sözer'e çok teşekkür ederim.

Gamze SÖZER

Haziran, 2023; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Araştırmanın Sayıtları	7
1.6. Tanımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN	9
2.1. Öğretmenlik Mesleği	9
2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri	9
2.1.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri	10
2.1.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Nitelikleri	11
2.1.1.3. Öğretmenlerin Rollerı	12
2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Etik Özellikleri	13
2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi	14
2.3.1. Antik Çağda Öğretmenlik Mesleği	15
2.3.2. Orta Çağda Öğretmenlik Mesleği	16
2.3.3. Rönesans Sonrası Öğretmenlik Mesleği	16
2.3.4. Endüstrileşmeden Günümüze Öğretmenlik Mesleği	17
2.3.5. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi	18
2.3.5.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmenlik Mesleği	19
2.3.5.2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmenlik Mesleği	20
2.3.5.3. Köy Enstitüleri Döneminden Günümüze Öğretmenlik Mesleği	23
2.4. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumdaki Yeri	24
2.5. Emek Bağlamında Öğretmenlik Mesleği	26
2.6. İstihdam	27
2.7. İstihdam Modelleri	28
2.7.1. Tam İstihdam	28
2.7.2. Eksik İstihdam	28
2.7.3. Kayıt Dışı İstihdam	29
2.7.4. Aşırı İstihdam	29
2.8. Öğretmen İstihdam Modelleri	29
2.8.1. Dünyada Öğretmen İstihdam Modelleri	30
2.8.2. Türkiye’de Farklılaşan Öğretmen İstihdam Modelleri	31

2.8.2.1. Kadrolu Öğretmen İstihdamı	32
2.8.2.2. Sözleşmeli Öğretmen İstihdamı	32
2.8.2.3. Vekil Öğretmen İstihdamı	33
2.8.2.4. Ücretli Öğretmen İstihdamı	33
2.8.2.5. Asker Öğretmen İstihdamı	34
2.9. Prekarizasyon	34
2.9.1. Yeni Bir Toplumsal Sınıf Olarak Prekarya	36
2.9.2. Neoliberalizm	38
2.9.3. Neoliberal Ekonomi Politikalarının Toplumsal Etkileri	39
2.9.4. Neoliberal Ekonomi Politikalarının Eğitime Etkisi	39
2.9.5. Öğretmenlik Mesleğinin Prekarizasyonu	41
2.9.5.1. Öğretmen Hakları	42
2.9.5.2. Öğretmen Maaşları	42
2.9.5.3. Eğitimde Esnek Çalışma Koşulları	43
2.10. Emek	44
2.11. Emegın Dönüşümü	45
2.11.1. Öğretmen Emegının Dönüşümü	46
2.12. Alan Yazında Yer Alan Çalışmalar ve Sonuçları	48
2.12.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar ve Sonuçları	48
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ve Sonuçları	51
3. YÖNTEM	53
3.1. Araştırmanın Deseni	53
3.2. Çalışma Grubu	55
3.3. Verilerin Toplanması	57
3.4. Veri Toplama Süreci	57
3.4.1. İnanılrlık ve Aktarılabirlik	58
3.5. Veri Analizi Süreci	58
4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA	60
4.1. Tema 1: Öğretmenlerin Prekarizasyon Algısı	61
4.2. Tema 2: Prekarizasyon Bağlamında Öğretmenlerin Temel Hakları	71
4.3. Tema 3: Farklı Şekillerde İstihdam Edilen Öğretmenler	85
4.4. Tema 4: Okul Paydaşları Arasındaki İlişki	92
4.5. Tema 5: Öğretmenlik Mesleğinin Geleceğı	100
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	106
5.1. Sonuçlar	106
5.2. Öneriler	109
KAYNAKÇA	111
EKLER	121

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına Yönelik Demografik Bilgiler	56
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ortaokul Öğretmenlerinin Ortalama Maaşlarının Yasal Olarak Alabilecekleri Asgari ve Azami Maaşlar ile Kıyaslanması	24
Şekil 2. Araştırmanın Temaları, Alt Temalar ve Kategoriler.....	60
Şekil 3. Öğretmenlerin Prekarizasyon Algısı Teması, Alt Temaları ve Kategoriler...	61
Şekil 4. Prekarizasyon Bağlamında Öğretmenlerin Temel Hakları Teması, Alt Temaları ve Kategoriler.....	72
Şekil 5. Farklı Şekillerde İstihdam Edilen Öğretmenler Teması, Alt Temaları ve Kategoriler	86
Şekil 6. Okul Paydaşları Arasındaki İlişki Teması, Alt Temaları ve Kategoriler	92
Şekil 7. Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği Teması, Alt Teması ve Kategoriler	100

KISALTMALAR LİSTESİ

UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
GSYİH	: Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
OHAL	: Olağanüstü Hal
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
ILO:	: International Labour Organization (Uluslararası Çalışma Örgütü)
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
OECD	:Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
SGK	: Sosyal Güvenlik Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireysel ekonomiyi ön plana çıkaran, kapitalizmi besleyen ve sosyal adaletsizliği meşrulaştıran neoliberal ekonomi politikalarının, yirminci yüzyıl sonlarına doğru giderek artan etkisi günümüzde de çığ gibi büyümektedir. Neoliberal ekonominin, emek ve sınıf kavramlarının, birbirleriyle ilişkili gibi görünen ama aslında birbirlerinden kopuk olan düzenlerinin, dünya insanları üzerinde yıkıcı bir etki yaratabileceği ön görülebilmektedir. Bireyi rasyonel bir varlık olarak ele alarak, hata yapma payını sıfıra düşüren neoliberal politikalara göre, her birey kendi davranışlarından sorumludur ve kendi davranışlarının bedelini ödemektedir. Yaşanan her şey bireyin tekelinde sonuçlanmaktadır. Hata yapma hakkı bırakılmayan rasyonel insan, neoliberal piyasaya uygun rasyonel eğitimden geçmekte ve toplumlar küresel bilgi toplumlarına dönüşmektedir. İyi bir yaşam için kusursuzluk mücadelesi veren birey, yoğun rekabet ortamında her geçen gün daha fazlası için mücadele etmekte, yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirememenin yanında bu öğrenmeyi yetersizlik hissiyatı sonucunda sürdürebilmektedir. Bu bağlamda neoliberal politikalar eğitim üzerinden bireyleri tüketime alıştırarak kendi varlığını sürdürmektedir (Balyer & İşcan, 2020).

Neoliberal politikaların etkisiyle, tüketim alışkanlığı ile yetiştirilen, beyaz yakalı olacağını düşünerek eğitime emek veren, ancak güvencesiz şartlarda iş hayatında bulunabilen bireylerin oluşturduğu yeni sınıf olan prekaryanın birey üzerindeki etkileri incelenme ihtiyacı doğurmaktadır. Neoliberal politikaların bir sonucu olarak prekarizasyonun, öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerinin, öğretmen emeği bağlamında değerlendirilmesi bu araştırmanın konusudur.

Henüz oluşmakta olan prekarya sınıfının, ekonomik çöküşlerin yarattığı buhranlarla içerisine birçok grup ve oluşumu katarak günümüz şartlarında giderek

büyüdüğü düşünülebilir. Bu durumda, oluşan prekarya sınıfı aidiyet ve istikrar sorunu yaşayan birçok farklı grubun dahil olduğu bir sınıf olarak ele alınabilir. İstikrarsız gelir, hak mahrumiyeti, kurum kültüründen kopukluk yaşayan bireylerin, gelecek zaman diliminde toplumsal bir çürüme yaratacağı ön görülmektedir (Dağ, 2020). Bu toplumsal sarsıntının boyutu ise tahmin edilememektedir. Toplumsal her olgudan etkilenen ve tüm toplumsal boyutları etkileyebilen eğitimin, neoliberal eğitim politikaları ve eğitimi veren öğretmenlerin prekarizasyonu ile bu durumdan etkilendiği görülmektedir.

Neoliberal eğitim politikalarının tüketim ve rekabet yaklaşımı, eğitimi rakip eleme olarak hissettiren sınavlara indirgemıştır. Mevsimlik beyaz yakalı bireyler yetiştirerek prekaryayı besleyen neoliberal eğitim politikaları, öğretmenlik mesleğinde de atanamayan ve güvencesiz şartlarda çalışan öğretmen sayısının giderek artmasıyla kendini hissettirmektedir. Ataması yapılan öğretmenler, kadrolu istihdama geçmeden önce, belirli memur haklarından mahrum bir şekilde, bir süre sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edilmektedir. Bunun yanı sıra ataması yapılmayan öğretmenler, devlet okullarında ders ücreti karşılığında, yalnızca ders dönemi süresince birçok haktan mahrum bir şekilde düşük ücretlerle ücretli öğretmen olarak istihdam edilmekteyken, özel okullarda da aynı olumsuz koşullara ilaveten daha fazla iş yüküne sahip olarak çalışmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki motivasyonunu kırabileceği gibi, kendi emeklerinden uzaklaşmalarına sebep olabilir.

Öğretmenin prekarizasyon sonucu mesleğe yabancılaşmasının, eğitim iklimine olan etkisinin uzun süreçte ne olacağı merak konusudur. Bu bağlamda, ekonomik ve sınıfsal yozlaşmanın günden güne arttığı dünyada, güvencesiz bir yaşama maruz bırakılmış, ön görülemezliğin yarattığı korku zemininde hiçbir mesleki oluşuma ve toplumsal sınıfa ait hissedemeyen, içinde kazanma ihtiyacı ve kaybetme korkusu büyüten bir bireyin kendi emeğini tanımlama şekli nasıl olabilir? Sosyal, ekonomik ve psikolojik birçok problematik olguyla boğuşan bireylerin, günümüz şartlarında emeğini kendi bakış açısıyla tanımlamasının, gelecekte meydana gelebilecek toplumsal olay ve olguları ön görebilme konusunda etkili olacağı düşünülebilir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü, prekarizasyonu ve neoliberal eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğine etkilerini inceleyen bazı araştırmalar yapılmıştır. Salcan (2014), yaptığı çalışmada neoliberal ekonomi politikalarının eğitim sektöründe hızlı ve güçlü bir etki yaptığını, bu etki sonucunda eğitim kurumlarının

hızla özelleştiği, öğretmenlerin esnek ve olumsuz koşullarda çalışmaya başladığını, öğretmen emeğinin bu politikalar sonucunda metalaştığını ifade etmiştir. Özdemir (2014), ataması yapılmayan öğretmenlerin neoliberal istihdam politikalarında, kafe, bar gibi hizmet sektörlerinde çalışarak, zorunlu askerlik hizmetlerini öteleyerek, lisansüstü çalışmalarla eğitimi sürdürerek işsizliği ötelemeye çalıştıklarını veya özel sektörde olumsuz koşullarda istihdam edilerek işsizlikle baş etme stratejileri geliştirdiklerini bulgulamıştır. Geçgin (2014) ise, yaptığı araştırmada gençlerin giderek esnekleşen istihdam koşullarında geleceklerinin tehdit altında olduğunu, ücretli istihdamın yıpratıcı olduğunu ve yeni bir proleterya oluşturacağını, işsizliğin ve esnek istihdamın gençlerin emeğinden olduğu gibi, zamanından da fazlaca yararlanıldığı bir düzen olduğunu ifade etmiştir.

Üniversite eğitimiyle, iş piyasası arasındaki farkın derinleştiğini gösteren bir diğer araştırmada, iş ilanlarında gençlerden beklenenler arasında esnekliğin ön plana çıktığı ve bu bağlamda istihdam için beklenenlerin giderek değiştiği görülmüştür (Çoban, 2016). Durmaz (2017), prekerleşen araştırma görevlilerinin iş güvencesizliğinin, motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini, nitelikli bilimsel çalışmalar ortaya çıkarmasına engel olduğunu ve psikolojik anlamda olumsuzluklar yarattığını bulgulamış ve prekarizasyonun örgütlenmemeye sebep olduğu gibi örgütlenmemenin de prekarizasyonu doğurduğunu ileri sürmüştür. Dali (2017), ücretli öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, esnek istihdama sahip ücretli öğretmenlerin emek süreçlerini, yaşam koşullarını, çalışma ilişkilerini incelemiş, öğretmenlerin olumsuz çalışma koşullarına sahip olmalarının iş yükünü arttırdığını, kurum kültürü oluşmasına engel olduğunu, öğretmenlik mesleğinin prestijini düşürdüğünü bulgulamıştır.

Ertem (2018), öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü incelediği çalışmasında, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümüne etki eden faktörleri sıralamış, neoliberal politikaları bu dönüşümün sebeplerin biri olarak ifade etmiştir. Özyurt (2018), 1980 sonrası istihdam edilen bazı meslek gruplarının karşılaştırmalı analizini yapmış, genç istihdamın geçmişe oranla daha güçsüz bir sınıf oluşturduğunu tartışmaya açmıştır. Bakır ve Eroğlu (2019) ise yaptıkları çalışmada, üniversitede doktora döneminde olan araştırma görevlilerinin doktora bitiminde yaşadıkları işsizlik sorununu ele almış, yeni oluşan prekarya sınıfına değinmiştir. Dağ (2020), çalışmasında öğretmenlik mesleğini prekarizasyon bağlamında ele almış, öğretmenlik mesleğinin gittikçe güvencesizleştiğini, öğretmenlik mesleğinin farklı temeller

üzerinden anlam dönüşümü yaşadığını ve bu noktada mesleki bir mağduriyet meydana geldiğini ifade etmiştir.

Gümüş (2021), bilişsel kapitalizm bağlamında öğretmen emeğinin dönüşümünü, özel sektör ve kamu sektörünü karşılaştırmalı bir şekilde ele alarak özel sektör öğretmenlerinin emek çeşitlerinin bilişsel kapitalizme daha çok maruz kaldığını bulgulamıştır. Çolak (2021), eğitim emeğinin prekarizasyonu bağlamında öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarını incelemiş ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu konudaki algılarının yüksek olduğunu ve bu durumun da iş güvencesi kaygısını tetikleyerek eğitim sürecini olumsuz etkilediğini bulgulamıştır. Özdemir (2021), Ankara'nın farklı ilçelerinde 75 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmelerle yaptığı araştırmasında esnek istihdam politikalarından sözleşmeli öğretmenliği inceleyerek, sözleşmeli öğretmenliğin işlevsel olmadığı ve tüm meslektaşlar tarafından tereddütlerle yaklaşılan bir istihdam modeli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sardoğu (2022) ise, ücretli öğretmenlerin prekarya bağlamında incelemesini yapmış, ücretli öğretmenlerin prekaryaya dair gelecek kaygısı, verimde düşüklük, örgütlenememe gibi özelliklere sahip olduğunu bulgulamıştır.

Prekarizasyon kavramını inceleyen, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunu öğretmenin gözünden değerlendiren çalışmalar olmakla birlikte, daha önce hiçbir çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunu emek bağlamında değerlendirmemiştir. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran nokta, prekarizasyonun emek bağlamında ele alınmasıdır. Bununla birlikte, prekarizasyon konusu literatürde henüz çok işlenmemiş olup, alanda bu konuyla ilgili çok fazla çalışma yer almamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunu, öğretmenlerin kendi emekleri bağlamında değerlendirmektir. Öğretmenlerin prekarizasyonunu, gösterdikleri emek üzerinden değerlendirebilmek için aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- 1.2.1. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu bağlamında emeklerini nasıl tanımlamaktadır?

- 1.2.2. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu hakkındaki düşünceleri genel olarak nasıldır?
- 1.2.3. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu hakkındaki duygularını nasıl anlamlandırmaktadırlar?
- 1.2.4. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu bağlamında uygulanmakta olan esnek çalışma saatlerine dair emeklerini nasıl tanımlamaktadırlar?
- 1.2.5. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu bağlamında gösterdikleri emek ve aldıkları ücret hakkındaki genel düşünceleri nasıldır?
- 1.2.6. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunun özlük haklarına etkilerini nasıl değerlendirmektedir?
- 1.2.7. Farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenler (kadrolu, sözleşmeli, ücretli vs.), aynı işi yapmalarına rağmen birbirlerinden farklı özlük haklarına sahip olmaları durumunu nasıl değerlendirmektedir?
- 1.2.8. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunun, paydaşlarıyla (veli, öğrenci, okul yöneticisi) olan ilişkisine yönelik etkisini nasıl değerlendirmektedir?
- 1.2.9. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyon sürecinin öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl etkileyeceğini düşünmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kendini sürdürmeye çalışan kapitalist sistemin uzantıları olan neoliberal ekonomi ve istihdam modelleri, tüm dünyada, tüm meslek gruplarına eşit uzaklıkta bir girdap gibi gittikçe genişleyen, yayılan ve her geçen gün içine yeni bir meslek grubunu katan prekarya sınıfına sebep olmakta, güvencesiz bireyleri toplumsal yozlaşmanın bir yapıtaşı haline getirmektedir. Prekaryanın merkezinde olan mesleklerden biri de öğretmenlik mesleğidir. Öğretmenler prekarizasyon süreciyle güvencelerini yitirmekte ve bu halleriyle toplumsal erozyonun hem etkileneni hem de etkileyeni pozisyonundadır. Bu araştırma, öğretmenlerin kaybolan itibarlarını ve eğitim sisteminde ortaya çıkan çatlakları anlamaya çalışan, eğitim sistemindeki sorunlara çözüm getirmeye çalışan herkesin yararlanabileceği bir araştırmadır. Gelecekte yaşanacak büyük toplumsal depremin boyutunu anlamak zor olsa da bugün yaşananları anlamlandırmak, yaşanabilecek olaylar hakkında ön görüye sahip olmak

büyük öneme sahiptir. Bugün yaşananları anlayabilmek, toplumsal yozlaşmanın, mesleki uzaklaşmanın ve emeğe yabancılaşmanın önüne geçebilmek için bir adım olacaktır. Bu araştırma, bugün yaşanan prekarizasyon sürecinin eğitim sürecinin temeli olan öğretmenler tarafından emek bağlamında değerlendirilmesini sağlayarak sürecin yansımaları hakkında politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara iç gözü kazandırabilir.

Eğitim sistemindeki hızlı özelleşme, rekabet ve tüketim yaklaşımı eğitimin içeriğini değiştirdiği gibi, yetişen bireylerin profilini de oluşturmaktadır. Tüm bunların yanında oluşan genç işsiz ordusu, toplumsal refahta düşüş ve mutsuzluk parmak basmaya degecek noktalardır. Yetiştirilen yeni nesil, gelecek kaygısıyla mutsuzluğa mahkum olmakta, bu mutsuzluğa engel olamayan öğretmen, kendi kaybolan değerini aramaktadır. Öğretmen hareketlerini, giderek niteliksizleşen eğitim sürecini, mutsuz eğitimcileri ve mutsuz öğrencileri bugün anlamlandırabilmek, yarın yaşanabilecek sorunların önüne geçmeyi sağlayacaktır. Bu araştırma, Eğitim Bilimi ve Eğitim Yönetimi alanlarında prekarizasyonun işlevselliğinin tartışılabileceği bir ortam oluşturabilir. Prekarizasyonun eğitim sürecine ne denli dahil olduğunun görülmesi, Eğitim Yönetimi alanında prekarizasyona, eğitimdeki emek süreçlerine ve eğitimde farklılaşan istihdam modellerine yönelik yeni çözümler üretilmesini, bu konularla ilgili öğretmenleri ve öğretmen adaylarını bilgilendirici yeni derslerin sistemde yer almasını sağlayabilir.

Emek, bir bireyin yaşamında kendiyile bütünleştiği, kimi zaman yaşamın anlamını bulduğu bir nokta olmaktadır. Emeğine uzaklaşmış bir birey, hayatının anlamına ve kendine uzaklaşmıştır. Emeğine uzaklaşan, gelir ve istikrar kaygısı yaşayan mutsuz bir öğretmen, okuldaki verimi ne denli sürdürebilecektir? Öğretmensiz bir okul düşünülemezse, emeğine uzaklaşmış bir öğretmen de düşünülemez. Bu bağlamda, prekarizasyon sürecine girmiş, emeğiyle bütünleşememiş bir öğretmen neler hisseder? Emeğini nasıl tanımlar? Toplumun yapıtaşı olan eğitimi yönlendiren öğretmenler nasıl bir toplumsal hareketin öncüsü olabilir? Bu soruların cevabını bulmak, bugün kadar geleceği de anlamak için gereklidir. Bu araştırma, giderek büyüyen prekarya oluşumunda öğretmenin yerinin anlamlandırılması için Eğitim Bilimleri literatürüne katkıda bulunabilir. Öğretmen emeğinin, eğitime olan etkisi düşünüldüğünde, dönüşen öğretmen emeğinin, eğitimi nasıl etkileyeceğinin bulgulanması Eğitim Yönetimi alanında eksik kalan boşlukların doldurulmasına yardımcı olacağı değerlendirilebilir.

Araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre yapılandırılmış olması, gelecekte yapılacak araştırmalarda bu desenin bu konuda ne denli işlevsel olduğunu diğer araştırmacılara göstermesi açısından önemlidir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin temel sorunlarının ne olduğunu göstermeye yardımcı olacağından gelecekte yapılacak olan araştırmalara fayda sağlayabilir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde, İstanbul ili sınırlarında yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okullarda görev alan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmaya katılan öğretmenler araştırma sorularına içtenlikle ve samimiyetle yanıt vermişlerdir.

1.6. Tanımlar

Öğretmen: Üniversitelerin eğitim fakültelerinin öğretmenlik alanlarından lisans mezunu olan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel eğitim-öğretim kurumlarında, eğitim-öğretim faaliyetlerini eksiksiz şekilde sürdüren bireylerdir. Bu araştırmada öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, resmi ve özel eğitim kurumlarında, sözleşmeli, kadrolu, ücretli, vekil, tam zamanlı veya yarı zamanlı şekillerde görev alarak, eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren kişiler olarak ele alınmıştır.

Öğretmen İstihdamı: Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, resmi ve özel eğitim kurumlarında, sözleşmeli, kadrolu, ücretli, vekil, tam zamanlı veya yarı zamanlı şekillerde görev alarak, eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmesi.

Prekarizasyon: Bireylerin, haksızlık, eşitsizlik ve emek sömürsünün meşrulaştırılmasıyla ortaya çıkan baskının altında ezilerek sessiz bir içselleştirmeyle sindirilmesine prekarizasyon denir (Vatansever, 2013).

Öğretmen Prekarizasyonu: Diploması olan öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken kısa vadeli çalışma olanağına bağlı olarak yaşadıkları hak mahrumiyeti ve düzensiz gelirdir.

Öğretmen Emeği: Öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetlerini yerine getirirken gösterdikleri her türlü çaba, mesleklerini icra etmek için ayırdıkları zamandır.



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALAN YAZIN

2.1. Öğretmenlik Mesleği

İnsan, bir yaşam iç güdüsü olarak öğrenmeye ihtiyaç duyan bir varlıktır. Dünden ders almak, bugünü layıkıyla yaşayabilmek ve doğru yaşam formlarını yarına aktarabilmek neslin devamını en doğru şekilde sağlama çabasıdır. Bu bağlamda, bireyin kendini keşfetmesi, kendine ve çevresine katkı sağlayabilmesi ve bugünün becerilerini geliştirerek yarına aktarabilmesi gibi hayati öneme sahip bileşenleri gerçekleştiren öğreticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumun bu ihtiyacını karşılayan meslek grubu ise öğretmenlik mesleğidir. Öğretmenler, dünün, bugünün ve yarının aktarıcıları, gelişime ve geliştirmeye açık, nesilleri bugüne ve yarına hazırlayan, profesyonel bir mesleki eğitim almış olması gereken bireylerdir. Bu bağlamda öğretmenlerden birtakım nitelikleri taşıması beklenmektedir.

2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri

Toplumlar, gelecekleri için planlamalar yaparken bunu sıklıkla eğitim üzerinden gerçekleştirirler. Eğitim, bir toplumun tüm faaliyetlerini etkileyen çok yönlü bir alandır. Eğitimin temeli ise öğretmendir. Devlet, öğretmene mesleki rol ve toplumsal statü belirleyerek öğretmen yetiştirme ve çalışma ölçütü oluşturduğu takdirde öğretmenlik meslek olarak ele alınmaktadır (Bursalıoğlu, 2019). Öğretmen, öğrencilere yurttaşlık bilgisi, akademik, sosyal ve sanatsal bilgiler aktarmanın yanında, öğrencileri bugünün ve yarının becerileriyle donatmaktadır. Hızla değişen bilgi toplumunda, öğretmen hem yenilikleri benimseyebilmekte hem de öğrencilerine aktarabilmektedir. Uzun süreli, kalıcı ilişkiler geliştirerek, yalnızca öğrencilerle değil öğrencilerin ailesiyle, bulundukları bölgeyle sürekli etkileşim halinde bulunan öğretmen, çok yönlü iletişimiyle kimi zaman çağdaş yaşamın kimi zaman da devletin bir temsili olarak çevresini aydınlatmaktadır. Öğretmenin bu denli etkili bir görevi doğru bir şekilde yerine getirebilmesi için birtakım nitelikleri taşıması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri, kişisel ve mesleki nitelikler olarak iki farklı şekilde ele alınmaktadır (Gökçe & Sezer, 2012).

2.1.1.1. Öğretmenlerin Mesleki Nitelikleri

Öğretmenlik mesleğini yerine getirecek kişilerin, eğitim fakültesinde dört yıllık bir lisans eğitimi tamamlayarak, öğretmenlik alan bilgisi, eğitim bilimleri bilgisi, genel kültür ve genel yetenek bilgisine sahip olması beklenir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çağın yeniliklerini yakından takip etmesi büyük bir önem arz etmektedir. Öğretmen gelişebileceği oranda geliştirebilecektir. Öğretmenlerin güncel teknolojik gelişmeleri takip ederek, öğrencilerinin ihtiyaçlarına daha yetkin bir cevap verebilmesi gerekmektedir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Öğretmenin, öğrenmeyi gerçekleştirecek öğretim yöntem ve teknikleri belirlemesinde öğrencilerini tanıması büyük öneme sahiptir. Öğretmenin iyi bir teknik bilgisine sahip olduktan sonra, her bireye eşit ilgi göstererek onları tanımaya ve anlamaya zaman ayırması gerekmektedir. Öğretmenin her bireyi kendi özelinde anlayabilmesi için öğrencilerin gelişimsel dönemlerini öncesinde biliyor olması gerekmektedir. Buna ek olarak, sahip olduğu gelişim bilgisini psikoloji alanıyla da desteklemelidir (Oktay, 1991).

Öğretmenlerin öğrencilerini anlayabilmeleri ve tanımaları, onları doğru yönlendirmeleri, doğru rehberlik edebilmeleri açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin geniş bir bilişsel alt yapıya sahip olmaları, öğretim ilke ve yöntemlerine hakim olmaları, sınıf içerisinde çeşitli içeriklerle eğitimi zenginleştirmelerini sağlar. Ders içeriğine uygun materyaller üretebilmek ve var olan materyalleri ders içeriğine uygun olarak kullanabilmek, öğretmenlerin bir diğer mesleki becerilerindendir. Öğretmen, ders içeriğini sınıf seviyesine uyarlayarak belirli bir zaman aralığında kazanımlarını işlemelidir. Bu hususta öğretmenlerin zaman yönetimi becerisi gelişmiş olmalıdır. Zaman yönetimi becerisine sahip öğretmen, derse giriş çıkış saatlerini de zamanında yaparak öğrencilerine örnek olabilir. Bunun yanında, öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini takip etmesi, gözlemlemesi ve öğrencilerine bireysel dönüt verebilmesi öğretmenlerin mesleki niteliklerini gösterebildikleri süreçlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları değerlendirme, süreci gözlemek üzerine olmalı, dönütler süreç içerisinde verilerek öğrenciler ihtiyaç duydukları noktalarda yönlendirilmelidir (Dağlıoğlu, 2010).

İletişim yeteneği ise, öğrenmenin doğası gereği öğretim süreçlerinde büyük bir öneme sahiptir. Öğretmen, iletişimi etkili kılabilirdiği oranda öğrencine ulaşabilmektedir. Öğretmenin, iletişimi etkili kullanabilecek dil bilgisi alt yapısına sahip olması, bütünleştirici bir dil kullanması gerekmektedir (Oktay, 1991). Öğretmen,

yarattığı sağlıklı iletişim ağları ile okulu ve toplumu birbirine bağlar. Öğrenci, aile ve okul arasında köprü görevi gören öğretmen, eğitimin temel amaçlarından olan iyi yurttaş olma yolunda da öğrencileri ve öğrencileri aracılığıyla aileyi etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin iletişim becerisinin artmasının, etkileşim alanını da arttıracakı düşünülebilir. Öğretmenlerin mesleki nitelikleri, eğitim öğretim faaliyetlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri açısından gereklidir. Bu bağlamda etkili bir öğretmenin, belirlenen öğretim amaçlarını yerine getiren öğretmen olduğu değerlendirilmektedir (Arslantaş & Özkan, 2013).

2.1.1.2. Öğretmenlerin Kişisel Nitelikleri

Öğretmenler; eğitimin, devletin, toplumun, çağdaş yaşamın, geçmişin ve geleceğin bir arada toplandığı ve yeni kuşaklara aktarıldığı bir süzgeç gibidir. İyi ve doğru olanın, tüm insanlık adına çoğaltılmasında öncüdür. Bu kadar büyük etkiye sahip olan öğretmenlerin, mesleki niteliklerinin yanında kişisel nitelikleri de eğitim öğretim faaliyetlerinin uygulanmasını yönlendiren özelliklerdir. Genel bir tanım yapılması pek mümkün olmasa da öğretmenlerin kişisel nitelikleri olarak tanımlanabilecek belli başlı nitelikler bulunmaktadır. Bunlardan biri öğretmenlerin öğrencilerine güven vermesidir. Öğretmenlerin, güven ortamı oluşturarak öğrenme-öğretme faaliyetlerine temel oluşturması gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenler, sıklıkla düşünme faaliyeti gerçekleştirmeli ve düşündüklerini ifade etmelidirler (Kızıltepe, 2002).

Öğretmenler için öğrencileri biricik olmalıdır, bu sebepten her öğrenci bireysel olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenler her öğrenciyi tek tek dinlemeli ve onların ihtiyacına yönelik dönüşleri bireysel yapmalıdır. Bununla birlikte öğretmen, her öğrenciye eşit mesafede olmalı, objektif ve açık görüşlü olmalıdır. Açık görüşlü öğretmen, eğitim alanında da yenilikleri takip etmeli, gelişmeye açık olmalı, mesleki gelişmeyi gerçekleştirmenin yanında toplumsal değişim ve dönüşümleri doğru anlayarak günlük yaşamına uyarlamalıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik ve tutum ve inançları olumlu olmalıdır. Öğrencisinin potansiyelini keşfeden öğretmen, o potansiyele inanmalı, öğrencisinin de bu potansiyele inanmasını sağlamalıdır. İnanç, başarının gelmesini sağlayacaktır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Öğrenme ve öğretme süreci kimi zaman hızlı kimi zaman yavaş akan bir süreçtir. Bu sebepten sabır gerektirir. Öğretmen; sabırlı, sağduyulu, hoşgörülü, anlayışlı olmalıdır. Öğretmen, sevgi dolu bir yaklaşımla öğrencisini karşılamalı, karşısındaki bireyin yaş özelliklerinin bilincinde olmalıdır. Öğretmen öğrencisi için bir örnek gibidir. Öğretmenler, sorumluluklarının bilincinde, grup çalışmasına uyumlu, işbirlikçi, pratik düşünebilen, estetik düşünce ve sanat görüşüne sahip, uyumlu, yardımsever, ahlaki değerlere sahip, vatandaşlık görevlerinin bilincinde, demokratik, çağdaş düşünceye sahip, nezaket kurallarını bilen, nazik, görünüşüne ve temizliğine dikkat eden, dinç ve güler yüzlü olmalıdır (Göktaş & Yetim, 2004). Bununla birlikte, öğretmen birçok değeri kendinde topladığı gibi bunu yansıtmalıdır. İyi öğretmenin yansıtıcı ve en önemlisi iyi bir öğretmen olmaya gönüllü, istekli olması gerekmektedir (Azat & Özabacı, 2005).

2.1.1.3. Öğretmenlerin Roller

Öğretmenlerin okul içinde ve dışında birtakım rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Toplumun önemli bir yapıtaşı olan öğretmenlerin, rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi büyük öneme sahiptir. Öğretmenin rol ve sorumlulukları literatürde farklı şekillerde ifade edilse de büyük oranda aynı anlama sahiptir. Öğrencinin merkez alındığı bir grupta, öğretmen rolleri öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleki ustalık, topluluk lideri olarak ifade edilmiştir (Havighurst & Neugart, 1967'den akt. Sünbül, 1996).

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), öğretmenin rol ve sorumluluklarını, temsilcilik, liderlik/başkanlık, öğreticilik, arabuluculuk, hakemlik, rehberlik, yargıç/bilgiç/dedektif öğretmen olmak üzere yedi grupta ele almıştır. Temsil rolü, öğretmenin okulu, eğitimi, Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerini ve bulunduğu zümreyi yansıttığı gibi, okul çevresinde de devletin bir temsili olarak görülmektedir. Öğretmen duruşuyla, giyimiyle ve yaptıklarıyla kendi mesleki zümresini yansıtmaktadır. Liderlik/başkanlık rolünde öğretmen, öğrencilerini ve okul çevresini yeni bilgiler doğrultusunda doğru olana yönlendirmekte ve etkilemektedir. Bunun yanında, okul ve sınıf içerisinde ders gidişatını, kaynak kullanımını eşgüdümleyerek yönetsel faaliyetlere de katılmaktadır. Öğreticilik rolünde öğretmen, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinden sorumludur ve bunu gerçekleştirmek için etkinlikler planlar. Öğrencilerin bireysel ya da grup halinde yaşadıkları herhangi bir anlaşmazlıkta

öğretmen arabuluculuk rolü üstlenir ve olayların çözüme kavuşmasında etkili olur. Hakemlik rolü, iki birey ya da grubun dışarıdan bir bakış açısıyla desteğe ihtiyaç duyduğu zamanlarda öğretmenin üstlendiği roldür. Bununla birlikte öğretmenin, bireysel özellikleri göz önünde bulundurarak, verdiği bilgiler üzerinden öğrencilerini yönlendirmesi de öğretmenin rehberlik rolü olarak ele alınabilir. Öğrencilerinin gözünde öğretmen, her şeyi görür, duyar ve doğru bilir. Her zaman adaletlidir. Bu durum, öğretmenlerin bilgiç-yargıç ve dedektif rollerinin yansımasıdır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005).

Karataş (2020) ise, öğretmenin rollerini öğretici, ara bulucu, ortam düzenleyici, rol model, rehber ve lider olarak altı başlıkta ifade etmiştir. Öğretici rolü ile öğretmen, ders içeriklerini öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre hazırlar, planlamalarını öğrencilerinin öğrenmesini gerçekleştirecek şekilde düzenler. Ara bulucu rolünde öğretmen, okul içi ve okul dışı yaşanan yanlış anlaşılımları gidererek, çatışmaları önler ve toplumun refahında büyük rol oynar. Öğretmenin, eğitim-öğretim ortamını öğrencilerinin hazırbulunuşluluk düzeylerine uygun şekilde, sınıf içi kaynakları düzenleyerek oluşturması ortam düzenleyici rolü olarak ifade edilebilir. Öğretmen, davranışlarıyla, duruşuyla, öğrenciler ve toplum için örnek bir rol modelidir. Etkileyici yanıyla öğretmen öğrencilerine liderlik ettiği gibi, öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda onları yönlendirerek rehberlik edebilir.

Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin öğrencilere kazandırılması alanında da büyük bir role sahip olduğu düşünülebilir. Bilginin zihinde yapılandığını öne süren yapılandırmacı yaklaşımın, eğitim öğretimde öğretmenlerin mikrobilgisayar kullanmasıyla daha kullanışlı olduğu ifade edilmektedir (Hannafin & Savenye, 1993). Öğretmenler, yeni neslin teknolojiye adaptasyonunu sağlamak için teknolojik aletleri verimli ve etkili kullanmak gibi sorumluluklara da sahiptir. Öğretmenler yeniliğin aktarıcısı olarak, hızla gelişen dünyada farklı rol ve sorumluluklara sahip olabilir. Öğretmenlerin rolleri, yeniliklere göre dönüşebilir.

2.2. Öğretmenlik Mesleğinin Etik Özellikleri

Mesleklerin oluşturdukları belirli davranış kalıpları ve normlar, mesleklerin belirli bir çerçevede icra edilmesini sağlamaktadır. Bu çerçeveler meslek etiğini oluşturur ve meslek etiği çalışanların alanlarıyla ilgili doğru şekilde akıl yürütmelerine yardımcı olmaktadır (Karadağ & Koçyiğit, 2017). Öğretmenlik mesleğinin etik çerçevesi, 1739

sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki meslek tanımında yer alarak Türk Milli Eğitimin temel ilkeleri ve amaçlarıyla çizilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin etik özellikleri, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini arttırmaktadır. Toplumsal sorumluluk ve rollerle bezeli öğretmenlik mesleğinin, etikle bir bütün olması kaçınılmazdır; çünkü öğretmenlik mesleği doğası gereği birçok ilişki bütünü içermekte ve çok yüksek bir etki gücüne sahip örnek bir meslektir.

Her davranış kalıbıyla ideal tipi yaşatan ve topluma gösteren öğretmenlik mesleğinin etik özellikleri, hedeflenen eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi esnasında, çizilen ilkeler, gösterilmesi gereken davranış kalıpları, uyulması gereken kurallar ve sorumluluklar olarak ifade edilmiştir (Şentürk, 2009). Öğretmenlik mesleğinin etik kuralları, öğretmenlerin meslekte profesyonelleşmesine yardımcı olduğu gibi, öğretmenlerin ve öğretmenlerle bağlantılı olan öğrencilerin, velilerin ve toplumun haklarını korumaktadır (Caner, Kahya, Kahyaoğlu & Karataş, 2019). Bu bağlamda, halka hizmet, hükümete cevap verme ve halkın ihtiyaçları, hesap verebilirlik, adalet ve dürüstlük, verimlilik ve etkinlik, öğretmenlerin uyması gereken kamu hizmet etiği ilkeleridir (Gelisl, 2018).

Öğretmenlik mesleğinin etik ilkeleri, profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük-doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ve kaynakların kullanımı olarak da ifade edilmiştir (Aydın, 2003'ten akt. Erdem & Şimşek, 2013). Öğretmenler, yalnızca mesleklerini icra ederken değil, yaşam tarzlarını yansıtırken de çevresindekileri etkileyebildiği için, etik kuralları benimsemelilerdir. Öğretmenlerin, etik kurallar çerçevesinde gösterdikleri her türlü çaba, toplumda olumlu dönüşümlerin meydana gelmesini sağlamaktadır.

2.3. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi

İnsanlık tarihi boyunca öğrenme baki kalsa da öğrenmeyi etkileyen birçok faktör gelişmiştir. Bu gelişmelerin ışığında öğretmene yüklenen anlamlar ve beklentiler değişiklik göstermiştir. Öğretmenlik mesleğinin öğrenme kadar eski olacağı düşünülse de öğretmenlik mesleğinin profesyonel şekilde ele alınması günümüze çok uzak değildir. Öğretmenlik mesleği, diğer tüm mesleklerin de öğretilmesinin anahtarı olduğu için toplumda temel bir yere sahiptir.

İnsan, hayatta kalabilmek için üstbilişe sahip, mantıksal yönünü kullanabilen, inanma ihtiyacı ile inanç sistemleri oluşturabilen, kendi yaşamını idame ettirebilmek için tutma özelliği ile aletler tasarlayabilen, diğer canlıları kendi için kullanabilen bir varlıktır. İnsanın hayatta kalma iç güdüsü ile bağlantılı olan bu özelliklerini, öğrenme ile kazanması ve öğrendiklerini kendi türüne aktarabilme becerisiyle sürdürmesi, eğitimin insanlık tarihi kadar eski olduğunu göstermektedir. İnsanlık tarihi kadar eski olan, milyarlarca insanı etkileyen ve insanlardan etkilenen, birçok tarihi olaya tanıklık eden, sosyolojik ve psikolojik değişimlerin içerisinde geçen, birçok toplumda farklı şekillerde vücut bulan eğitim, çağın amaçlarına göre dönüşümler yaşamış, öğretmenlerin rolleri ise bu dönüşüme göre yeniden yapılanmıştır.

2.3.1. Antik Çağda Öğretmenlik Mesleği

Antikçağda yalnızca hayatta kalabilme amacıyla sistemsiz ve informal bir şekilde aile veya bakıcı tarafından süregelen eğitim faaliyetlerinin, yerleşik bir düzene geçildiğinde yazının da icadı ile birlikte sistematik bir şekilde verilmeye başlandığı söylenebilir. Yunan devletlerinde ise, yerleşik hayat geçildikten sonra toplumda oluşan sınıfların faaliyetlerini doğru gerçekleştirme ve sistemin devamlılığını sağlama amacıyla, toplumu yöneteceği, koruyacağı, geliştireceği düşünülen üst düzey aile çocuklarına sofistler tarafından sistematik eğitim verilmeye başlamıştır. Yunan devletlerinde eğitimin amacını sorgulayan Sokrates ve Platon, bu sorgulamaları ile eğitimin yapısına büyük katkıda bulunmuşlardır. Eğitimi idealist bir yaklaşımla ele alan Platon, eğitimin amacının insanın kendini gerçekleştirme olduğunu ileri sürmüştür. İyi devlet olabilmek yalnızca devlet ile değil, bireyin iyiliği ile de mümkündür. Bu yaklaşımda eğitim merkezi öğretmendir ve öğretmenin iyi yetişmiş olması gerekir. Öğretmen merkezli olsa dahi, öğretmenin öğrenciye sokratik sorgulama yöntemi ile fırsat vermesi ve akıl yürütülmesini sağlaması çok önemli bir eğitimsel gelişmedir. Eğitimi birey üzerinden ele alan bu bakış açısına karşı geliştiren realist bakış açısı ise, insanın bilgi birikimi ile akli geliştirerek kendisine ulaşabileceğini, mutluluğa ulaşmanın bilgiye ulaşmakla sağlanabileceğini öne sürmüştür (Cevizci, 2011).

Realist bakış açısına sahip olan Aristoteles, eğitimin amacını insanın amacı olarak tanımlamış, bu amaca yalnızca eğitimle ulaşılabilceğini ifade etmiştir. Bu yaklaşımda öğretmen, erdemli insan yetiştirmek için alışkanlık kazandırmaya ve soyut bilgiye ağırlık vermektedir. Eğitimde mantıksal bilgiyi sorgulamadan kabul etmek, bilgiyi

aktarmayı sağlasa da geliştirme konusunda zayıf kalabilir. Aristoteles, öğretmenin her bireye öğrenebileceği kadar bilgi vermesi fikrini de öne sürmüştür. Yunanlıların eğitim faaliyetlerinden etkilenen Romalılar ise, öğretmen yetiştirmeye büyük önem vermiş, öğretmeni birçok dalda geliştirmiş ve öğretmenlerin maddi manevi refah düzeyini yukarıya taşıyarak öğretmeni el üstünde tutmuştur (Becerikli, 2019).

2.3.2. Orta Çağda Öğretmenlik Mesleği

Orta çağda ise eğitimsel yaklaşımları ve öğretmenin görevlerini en çok etkileyen faktör din olmuştur. Batı’da Hristiyanlık, Doğu’da İslam dini eğitim ve yönetim alanlarına egemen olmuş, yaklaşımlar dini perspektif üzerinden belirlenmiştir. Hristiyanlık dinindeki dogmatik düşünce yapısı, ezberci ve sorgulamayan bir eğitim modeli benimsemişken; İslamiyet ve Yahudilik dinlerinde gelişime ve öğrenmeye açıklık benimsenmiştir. Bu sebepten bu çağda İslami ve Yahudi okullar daha çok gelişme göstermiştir (Erden, 2011). Dinin eğitimde egemen olduğu bu çağda, öğretmenlik din adamlarının tekelinde olmuş, eğitime bakış açısı spiritüalist yaklaşım olarak nitelendirilmiştir. Bu yaklaşıma göre, tek gerçek şey varlıktır, varlık ruhtur, ilahi ruh da Tanrı’dır. İnsanın (teorik) akıl ve (pratik) iradede oluşan yapısı, ruhani bir huzura erişebilmek için terbiye edilmelidir (Cevizci, 2011). Bu terbiye esnasında bilgiyi sağlayan otoriteye/öğretmene güvenilmeli, bilgi tartışılarak veya ezber yolu ile pekiştirilmelidir. Bu çağda eğitim, dinin etkisiyle ruhu özgürleştirme süreci gibi görünmektedir. Tanrı herkesin Tanrı’sıdır, bu sebepten eğitim herkese verilmelidir anlayışı benimsenmiş, tüm topluma eğitim hakkı verilmiştir. İnsanın homo religious özelliğinin doyurulduğunu bu çağda, metafizik ve felsefenin yok sayılarak ahlaki ve siyasi derslerin ön planda tutulması bir süre sonra gelişmelerin tıkanmasına sebebiyet vermiş olabilir.

2.3.3. Rönesans Sonrası Öğretmenlik Mesleği

Kilisenin yozlaşması, ekonomik ve toplumsal değişmelerle birlikte, Fransa’da ortaya çıkan Rönesans Devrimi, endüstrileşme öncesi dönemde eğitimi de büyük oranda etkilemiştir. Eğitim dini yapıdan biraz daha arınmış, bireyin eğitimine önem verilmiş, bilgi üreten insanın ürettiklerinin en önemli şey olduğu düşünülmüştür (Erden, 2011). Öte yandan bu çağda önemli olan bir diğer gelişme insan zihninin doğuştan boş bir levha olduğunu düşüncesinin savunulmasıdır. Öğretmen, öğrencisine her şeyi sıfırdan öğreteceğinin bilincindedir. Bu çağda yaşanan olaylar eğitimde büyük

değişimlere sebep olsa da okulların birbirinden farklı tutumları ve bağımsız hareketleri eğitimde çalkantılı bir durum yaşanmasına da sebep olmuştur. Öğretmen profili okuldan okula değişmiş, belirli bir öğretmen profili çizilememiştir. Bir yanda birey eğitiminin ön planda tutulduğu bir okul varken, diğer yanda dogmatik düşünce yapısına sahip okulların bulunması bu karışıkların sebeplerindendir. Rönesans Devriminin etkisiyle, eğitimde kilise etkisi arındırılmaya çalışılmış, öğretmenlere mesleği ile ilgili seminerler verilmeye başlanmış ve Prusya’da 1778 yılında ilk modern öğretmen okulu açılmıştır (Becerikli, 2019).

Bu çağda çocuğun eğitiminin, çocuğun yaşantısı ve doğal çevresi ile mümkün olabileceğini savunan natüralist yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda, Tanrı merkeziliğinden doğa ve insan merkeziliğine geçilmiştir. Her şeyin cevabı doğada ve insanda bulunmaktadır. Öğretmenin, öğrencisini doğada ve öğrencinin kendi doğasında ele alması doğru görülmüştür. Rousseau’ya göre, insan yitirilmiş insanlığını doğa ile telafi ederek özüne döner (Cevizci, 2011). Bu yaklaşım kimi filozoflar tarafından kuru ve yetersiz görülmüş, bireyin kendi benliğinin yanında kültürel bir benlik geliştirilmesinin de gerektiği öne sürülmüştür. Kültür yaklaşımı ile alındığında eğitimin, bir kültürleme süreci olduğu, bireyi toplumda var eden, topluma adapte eden ve toplumsal etkinliklere katılımını sağlayan bir sistem olduğu öne sürülmektedir (Demirel & Kaya, 2012). Bu yaklaşımda eğitim ile kültürel öğelerin kazandırılması, okuryazarlığın en üst seviyeye çıkarılması; rasyonel bilimlerden ziyade, sanatsal, dini ve felsefi eğitimlere de ağırlık verilmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşımda anadil eğitimi de büyük önem taşımaktadır. İnsanın öğrendiklerini nesilden nesile aktararak soyunun devamını sağlaması, bireylerin gruplara dahil olma amacıyla örgüt özelliklerine uyum sağlama çabası buna örnek gösterilebilir. Bu tanım, eğitimin ilk çağlarda hayatta kalabilme aracı olarak kullanılmasının günümüzdeki yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda öğretmen, kültür, din, sanat, felsefe ve dil anlamında da çok yönlü yetişmiş bir birey olmalıdır.

2.3.4. Endüstrileşmeden Günümüze Öğretmenlik Mesleği

Endüstrileşme Dönemi’nde ise eğitimde köklü değişikliklere gidilmiştir. Sanayinin gelişmesi, artan işçi ihtiyacı, göreve yönelik insan yetiştirme, geliştirme anlayışı yaratmıştır. Bu dönemde okullar sistematikleşmiş, fabrika usulü bir okul yaklaşımı benimsenmiştir. Fabrikalara insan gücü yetiştirmenin yanı sıra, asker yetiştirmek için askeri okullar gibi amaca yönelik okul çeşitleri de ortaya çıkmaya

başlamıştır. Bu dönemde toplumu geliştirebilecek yetkin insan sayısı yeterli görülmüş, klasik ve ortalama insan yetiştirme anlayışı hakim olmuştur (Rose, 2020). Öğretmen standart programın uygulayıcısı konumundadır. On sekizinci yüzyılın sonlarına doğru, Amerika Birleşik Devletleri'nde, çocuklar ve gençler için en iyi eğitimin sağlanması ve bu eğitimi sağlayan öğretmenlerin kalifikasyonunun garanti edilebilmesi için başlayan, ardından yirminci yüzyılın sonlarına kadar dört farklı aşamada ilerleyen öğretmen sertifikasyon süreci, bu dönemde dikkat çeken gelişmelerdendir (LaBue, 1960).

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında eğitimin zorunlu hale gelmesi, eğitimi verecek olan öğretmenin de yetiştirilmesi konusunda kaygılar doğurmuş, diğer mesleki alanların profesyonelleşmesinin de etkisiyle öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olabilmesinin önü açılmıştır (Altunoğlu, Gür & Özoğlu, 2013). Yirminci yüzyılda psikoloji alanının da gelişmesi ile bireye dönülmüş, bireyi merkeze alan pragmatist bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımın öncülerinden olan Dewey'e göre bilginin yanında değer de bulunmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenin amacı gelişme ve vatansever yurttaşlar yetiştirmektir. Öğretmen, eğitimi çocuklar tarafından yapılandırır. Öğrenciler, kendi öğrenmelerinde söz sahibidir. Bu yaklaşım natüralist yaklaşımın modern hali gibidir. Birey hem kendi hem de toplum için ön plandadır.

Eğitim, bilme ve yapma boyutuna sahiptir ve öğretmen bilgi aktarımının yanında uygulama da yaptırmalıdır. Teorik bilgiden ziyade yaparak yaşayarak öğrenme ön plandadır. Bu çağda okulların, çocukların öğrendiklerini uygulayabilecekleri bir laboratuvar haline dönüşmesi istenmiştir. Okul toplum, toplum okul içindir. Yirmi birinci yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmeler, eğitimde de ses bulmaya başlamış, eğitime bakış açısı değişmeye başlamıştır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğinin artırılması için çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu dönemde Amerikan Eğitim Konseyi'nin kurduğu Öğretmen Eğitimi Komisyonu, öğretmenlik eğitiminin geliştirilmesi için yapılan, üniversite, enstitü ve okulları kapsayan araştırmasında öğretmenlik eğitimini etkileyen faktörleri sekiz kitapta ifade etmiştir (Edelfelt & Rath, 2004).

2.3.5. Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi

Tüm dünyada olduğu gibi, Türk Eğitim Tarihi'nde de eğitim faaliyetlerinin başlangıcı, aile tarafından değer ve birtakım becerilerin aktarımı olarak

nitelendirilebilir. Uygurlar, Göktürkler ve Hunlar olarak bilinen ilk Türk toplumlarında eğitim, dönemin yaşam koşullarına bağlı olarak avcılık, savaş, töre eğitimi ve manevi değerler üzerine kurulmuştur (Hali, Rencüzoğulları, 2017). İslamiyet Öncesi Dönemde eğitim günlük yaşam için pratik yaşam becerileri kazanmaya, yetişkin olma sürecini hızlandırma üzerinde verilmiştir. İslamiyet Döneminde ise, Selçuklu Dönemi'nden Osmanlı Devleti'nin Fatih Sultan Mehmet hükümdarlığına kadar geçen sürede öğretmenlik ayrı bir uzmanlık alanı olarak ele alınmamış ve din adamları tarafından verilen bir eğitim olmuş, Fatih Sultan Mehmet'in girişimleriyle kurulan sıbyan muallimi medresi ile ilk öğretmen okulu adımı atılmış ve on dokuzuncu yüzyıla kadar geçen sürede tekrar yeni bir girişim gerçekleşmemiştir (Aktepe & Yalçınkaya, 2016).

2.3.5.1. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Öğretmenlik Mesleği

Osmanlı Devleti'nde eğitim medreseler aracılığı ile din adamları tarafından verilmekteydi. Siyasetin ve dinin, eğitimin temeli olan bilimi ve batıdaki gelişmeleri görmezden gelmesi, medreselerin etkisini kaybetmesine sebep olmuştur (Keskin & Yüceer, 2017). On sekizinci yüzyılda başlayan modernleşme çabası ile devlet kademelerinde görev alacak kalifiye asker ve memur ihtiyacı artmış, bu ihtiyacı karşılayacak bireylerin yetişmesi için medreselerin haricinde yeni bir okul anlayışı düşünülmüş, bu okullarda görev alacak öğretmenlere ihtiyaç duyulmuştur. Tanzimat Fermanı ile başlayan Maarif Kongrelerinde eğitimde yenilik çabaları başlamış, askeri eğitim veren okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Darülmuallimin-i Rüştî açılmıştır (Akdemir, 2013). Modernleşme ile başlayan Batı örneği yeni okulların açılması hızla yayılmış, askeri okullarda yabancı eğitimcilerden destek alınsa da uzman öğretmen ihtiyacı artmıştır. Bu sebeple 1848 yılından itibaren başlayan yeni öğretmen yetiştirme sistemi sık sık değişmiştir. 1870 yılında açılan Kız Öğretmen Okulu ve 1877 yılında açılan Büyük Darül-muallimin okulları kısa süre sonra kapanmış, buna rağmen bu süreçte öğretmen eğitimine doğa bilimleri eklenmiş olduğundan bu konuda büyük gelişme yaşanmıştır (Ergün, 1987).

Darülmuallimin (1848) erkek öğretmen okulu, Darülmuallimin-i Rüşdi (1848) ortaokul, Darülmuallimin-i Sıbyan (1868) ilkokul, Darülmuallimat (1870) kız öğretmen okulu, Darülmuallimin-i İdadi (1877) lise, Darülmuallimin-i Ali'nin (1891) yüksekokul olarak açılmasıyla, Osmanlıda öğretmenlik, ilkokul basamağından yüksekokula kadar çağdaş anlamda meslekleşme sürecine girmiştir (Aktepe, 2014,

s.406'dan akt. Aktepe & Yalçınkaya, 2016). 1913 yılında ilk ana öğretmen sınıfı açılarak, okul öncesi dönem de bu meslekleşme sürecine dahil edilmiş, öğretmen ihtiyacının karşılanmasında öncelik öğretmen okulu mezunu olanların olmuştur (Aktepe & Yalçınkaya, 2016).

2.3.5.2. Cumhuriyet Döneminde Öğretmenlik Mesleği

Eğitime verilen önemin artması ile eğitici eğitimi yayılmaya başlamış; ancak bürokratik sınıf için şehirlerde verilen eğitimin, nüfusun büyük bir bölümünü kapsayan köylerde göz ardı edilmesi ile şehir ve köyler arasında uçurumlar oluşmaya başlamıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim faaliyetlerini geliştirebilmek adına yurtdışından uzmanlar getirilmiş, millet mektepleri kurulmuş ve halk evleri açılmıştır. Köylerdeki öğretmen eksikliğinin giderilmesi amacıyla 1926 yılında kurulan Köy Öğretmen Okulları ise altı yıl aradan sonra kapatılmış, yerine askerden dönen erlerin köylerde eğitimci olarak görev alması planlanmıştır; ancak daha büyük köylere eğitimci yetiştirebilmek için 1935 yılında hazırlıklarına başlanan Köy Enstitüleri 1940 yılında resmi olarak kurulmuştur (Arslan, 2012; Ergün, 1987). Köy enstitülerinin, teori ve pratiği bir arada bulunduran geniş çaplı bir eğitim müfredatı ile başarıyla geçen sekiz yılının ardından eğitim müfredatlarında değişikliğe gidilerek önce yüksek enstitüler kapatılmış, binlerce mezun verdikten sonra kuruluşunun on dördüncü yılında Köy Enstitüleri tamamen kapatılmıştır (Aykaç, Aykaç & Sarıkaya, 2018).

Köylerde eğitim, köy halkının aralarında para toplayarak değerlerine uygun eğitim verebilen okul hocalarıyla anlaşmasıyla sağlanmıştır. Dönemin İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç, köylerde okul hocasından ziyade, öğretmen yetiştirmek ve bu sayede köylü halkı aydınlatmanın yanında meslek sahibi yapmayı da hedeflemiştir (Kirby, 1996). Tonguç'un Köy Enstitüleri projesinin gerçekleştirilmesi için öncesinde projeye hazırlık yapılmıştır. Eğitim Projesi, Kızılçullu ve Çifteler Köy Öğretmen Okulu Deneyleri bu hazırlıklardandır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'de vatanın her köşesine ulaşabilen tek modern kurum ordu olmuştur. Bunun üzerine Türkiye'de askerliğini tamamlamış, on başı ve üstü rütbeye sahip askerler arasından köylünün seçtiği kişi eğitim kurslarına alınmıştır. Bu sayede eğitim kurslarında eğitilen bireyler daha sonra kendi köylerine dönerek eğitimlik yapmaya başlamışlardır. Eğitim kurslarının, ulusal bir eğitim hareketine dönüşebilmesi amacı, Kızılçullu ve Çifteler deneylerinin önünü açmıştır.

Bu deneylerin sonucunda ifteler Köy ğretmen Okulu her anlamda, Kızılçullu Köy ğretmen Okulundan daha iyi bir sonuç vermiştir. Kızılçullu Köy ğretmen Okulu'nun sorumlusu Emin Soysal kendi kişisel hırsları sebebiyle projeye zarar vermiş ve yine kendi hatası ile (müfettişlere saygısızlık ederek onları kovması) görevden uzaklaştırılmıştır. Köy Enstitüleri'nin kapatılma sürecinde ise Soysal'ın da etkisi olduğu düşünülmektedir (Kirby, 1962).

Yapılan eğitim planlamasına göre Köy Enstitüleri, köylüyü ekonomik ve sosyolojik yönden kalkındırmak, tarım faaliyetlerini arttırmak, sağlık hizmetlerini köylere ulaştırmak, eğitim ihtiyacını karşılamak, yurttaşlara vatanseverliği aşılacak ve köylünün modernleşmesini kendi kültürüyle harmanlayarak sağlamak amacıyla kurulmuştur (Kapluhan, 2012). Cumhuriyet Dönemi'nde aydınlanmanın, halkın bilimin ışığında eğitim alması ve bu eğitimle kalkındırılmasıyla gerçekleştirebileceği düşünülmüştür. Köylere ulaştırılan bilim ülke gerçekleri ile harmanlanmış, köylünün iş gücü değerlendirilmiş, köylere hizmet de ulaştırılmıştır (Aysal, 2005). Köy Enstitüleri'nde yetişen öğretmenler, yalnızca çocukların değil ailelerin de eğitiminde büyük role sahiptir. Köy Enstitüleri sayesinde, köylerde milli ve manevi değerler geliştirilmiş, köy halkı tarım, hayvancılık, ziraat ve üretim konusunda bilgilendirilmiş, inşaat, dikiş gibi konularda meslek edindirme eğitimi verilmiş, sağlık memuru yetiştirilmesiyle sağlık hizmetinin yayılması sağlanmıştır (Ezer, 2020). Bununla birlikte köy öğretmenlerini ülke sorunlarını daha açık gözlemlemiş, sorunların ifade edilmesinde büyük rol oynamışlardır. Köy Enstitüleri'nin demokratik kurumlar olması beklenmiş, enstitülerde yetiştirilen bireylerin dayanışma bilincine sahip, vatanını seven, sorumluluğunu bilen, eleştiren, araştıran ve üreten yaratıcı çocuklar olması hedeflenmiştir. Türkiye'nin Köy Enstitüleri Modeli gelişmekte olan diğer toplumlara Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından örnek olarak gösterilmiştir (Çukur, 2008).

Köy Enstitüleri, olabildiğince donanımlı öğretmen yetiştirme amacıyla kurulmuştur. Köy Enstitüleri'nde yetişen öğretmenlerin donanımları, içlerinde bulundukları bölgeye uygun planlanmıştır. Öğretmen yetiştirilmesinde, merkezi bir programa ek olarak yerel ihtiyaçların da dikkate alındığı söylenebilir. Köyün en çalışkan ve zeki çocuklarından seçilen öğretmen adayları akademik bilginin yanı sıra özellikle müzik, resim, tiyatro, halk oyunları gibi güzel sanatlar alanında geliştirilmiş, dünya klasikleriyle karşılaşmış, sağlık, tarım, inşaat konusunda da donanımlar

kazanmıştır (Çoban, 2011). Köy Enstitüleri'nde yaparak-yaşayarak öğrenme felsefesi uygulanmış, enstitü mezunu öğretmenlerin öğrencileri aktif kılma ve uygulamalı eğitim konusunda etkili oldukları bulgulanmıştır (Erdem, Kıran & Kırmızı, 2011). Köy Enstitüleri politikasında, uygulamalı eğitim modelinin başarılı olduğu görülmüştür. Öğretmen yetiştirmenin dışında Köy Enstitüleri'nde, köylerde ihtiyaç duyulan meslek grupları da yetiştirilmiştir. Bu politikada öğretmenin görevi, çağdaş nesiller yetiştirmenin yanı sıra, köylerin kalkındırılması için köylüye yardımcı olmaktır (Şeren, 2008). Bu sebepten köy halkı için öğretmen, her konuda danışılacak kişi haline gelmiştir (Kaştan, 2004). Öğretmen, köylünün gözünde devletin bir temsili, aydınlık bir yol niteliği almış, öğretmenin prestiji artmıştır.

Köy Enstitüleri'nde yetiştirilecek öğretmen profilinin yanında, öğretmeni yetiştirecek öğretmenlerin profili de büyük öneme sahip olmuştur. Bu sebepten, 1942 yılında Çifteler ve Kızılçullu Köy Enstitüleri'nin mezunlarının toplanmasıyla, Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur. Yüksek Köy Enstitüsü öğrencileri, Ankara'daki yükseköğretim kurumlarından destekler almış, psikoloji, fizik, sosyoloji, doğa bilimleri gibi çeşitli alanlarda daha geniş çaplı eğitimler almış, bu eğitimlerin yanında tartışma gruplarında ve konferanslarda da bulunmuşlardır (Kirby, 1962). Her yıl, Köy Enstitüleri'nin koordinatörleri yaşadıkları sorunları paylaşmak adına Yüksek Köy Enstitüsü'nde toplanmıştır. Bununla birlikte Yüksek Köy Enstitüsü mezunlarının gezici öğretmen olarak enstitülere gönderilmesinin yanında, eğitim danışmanı ve eğitim denetleyicisi, müfettiş olarak istihdam edilmesi de düşünülmüştür.

Tüm bu gelişmeler İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan faşizm ve komünizm akımlarının Türkiye'de de başlangıçta küçük ardından yayılarak büyük etki göstermesi ve anti-kemalist bir akıma sebep olmasıyla sekteye uğramıştır (Kirby, 1962). Kemalizm, dil, din, ırk fark etmeksizin, Türkiye toprakları içinde Türkiye amaçlarıyla yaşayan herkesi Türk vatandaşı kabul etmektedir; ancak bu durum ırkçı kesimler tarafından hoş karşılanmamış, Atatürk ve Tonguç'a yönelik karalama kampanyaları yapılmıştır. Irkçı ve faşist düşünürlerin Cumhuriyet Halk Partisi içine sızmasıyla, devlet ve Milli Eğitim Bakanlığı hedef gösterilmiş, Köy Enstitüleri öğretmen düşmanlığı olarak görülmüştür. Türkiye'de çok partili hayata geçilmesi ile Köy Enstitüleri'ne muhalefet artmış, bu muhalefeti görmezden gelmeyen İsmet İnönü, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel ve Köy Enstitüleri'nin kurucusu İsmail Hakkı Tonguç'tan desteğini çekmiştir (Çakmak, 2007). Desteklerin çekilmesi ile 1947

yılında Köy Enstitüleri'nin içeriği öğretmenin hem sanatkâr hem öğretici olamayacağı sebep gösterilerek değiştirilmeye başlanmış, 1952 yılında ismi değiştirilmiş, ardından 1954 yılında tamamen kapatılarak diğer öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir (Çakmak, 2007).

2.3.5.3. Köy Enstitüleri Döneminden Günümüze Öğretmenlik Mesleği

Köy Enstitülerinin kapatılmasının ardından, lise mezunu yedek subaylar askerlik görevlerini köylerde öğretmen olarak gerçekleştirmiş veya birkaç aylık yaz okulu eğitimi sonucunda mektupla ve iki yıllık enstitülerde yaşanan siyasi aksaklıklar dolayısıyla hızlandırılmış eğitimle öğretmen yetiştirilmiş, bunun sonucunda Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleğinin yükseköğrenim yoluyla yapılmasına karar verilip iki yıllık eğitim enstitüleri kurulmuştur (Aktepe & Yalçınkaya, 2016). 6 Kasım 1981 yılında kurulan YÖK, tüm yükseköğrenimi kendi çatısı altında toplamıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, öğretmenlik mesleğini yapabilmeyen şartını lisans eğitimi olarak tanımlanmış, YÖK'ün de etkisiyle iki yıllık enstitülerin dört yıllık fakültelere dönüştürülmesi öğretmen açığını daha arttırmış ve 1992 yılında hiç mezun veremeyen sınıf öğretmenliği bölümünün öğretmen açığını kapamak için alandışı birçok kişi pedagojik formasyona tabi tutularak öğretmen olarak atanmıştır (Aktepe & Yalçınkaya, 2016). Öğretmenlik mesleğini çağın gerektirdiği noktaya getirmek için 1994-1998 yılları arasında YÖK, Dünya Bankası işbirliğinde hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi projesini hayata sokmuş, proje sonucunda eğitim fakülteleri içerik ve koşullar bakımından zenginleştirilmiş, fakülte eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı müfredatıyla eşgüdümlü hale getirilmiş, akademisyenler eğitim için yurtdışına gönderilmiş, okul deneyimi uygulama dersi başlatılmış, lise öğretmenleri için tezsiz yüksek lisans uygulamaları başlatılmıştır (Akdemir, 2013). 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim şartının gelmesi, eğitim fakültelerinde de bir düzenleme yapılmasını sağlamıştır (Aydın, Baskan & Madden, 2006).

Günümüzde öğretmenler farklı şekillerde istihdam edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde kadrolu olarak görev almak isteyen öğretmenlerin Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adı altında, öğretmenlik alan bilgisi, eğitim bilimleri, genel kültür ve genel yetenek sınavlarından başarılı puan alması ve mülakatı geçmeleri gerekmektedir. Ataması yapılan öğretmenler öğretmenliklerinin ilk yıllarında aday öğretmen programı ile mesleğe hazırlanırlar ve hizmet içi eğitimlerle desteklenirler (Elçiçek & Yaşar, 2016). Bununla birlikte, öğretmenlik meslek eğitiminin, lisans

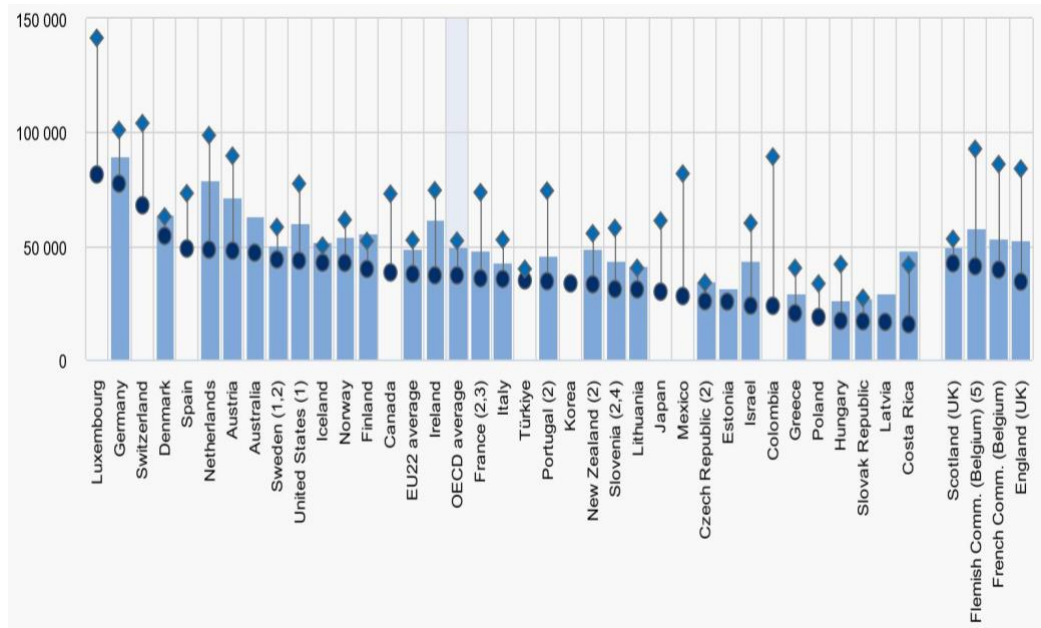
eđitimi ile bařladıđı ve hizmet içi eđitimlerle devam ettiđi dűřűnűlse de űđretmen adaylarının lisans eđitimine bařlamadan geçirdikleri eđitim űđretim hayatlarında karřılařtıkları űđretmen profilinin de űđretmenlik meslek eđitiminde űnemli bir yere sahip olduđu dűřűnűlmektedir (Bař, iltař & Iřık, 2010).

2.4. űđretmenlik Mesleđinin Toplumdaki Yeri

űđretmenlik mesleđi, toplum ile i içe geçmiř bir meslektir. űđretmenler, űrűnleriyle topluma ve geleceđe yűn veren bireylerdir. űđretmenlerin topluma etkisi uzun vadede belirleyici olmaktadır. Bu sebepten sűre içerisinde űđretmenlerin gűsterdikleri emek, űnemli bir etki yaratmalıdır. Yűksek sorumluluk içeren űđretmenlik mesleđi, toplumdaki rolű sebebiyle arařtırmaların da merkezi olmuřtur. Eđitimin toplumlari dűnűřtűrdűđű noktada, eđitimi veren űđretmenlerin niteliđi da bűyűk űnem tařımaktadır. űđretmenlik mesleđi, nitelikli ve idealist bireylerin tercih etmesi gereken bir meslek olmalı, bu sebepten mesleđin statűsű yűksek olmalıdır.

- 25-64 yař arası űđretmenlerin fiili maařları
- ◆ űleđin en űstűndeki maař/maksimum nitelikler
- Başlangıç maaşı/minimum nitelikler

řekil 1. Ortaokul űđretmenlerinin Ortalama Maařlarının Yasal Olarak Alabilecekleri Asgari ve Azami Maařlar ile Kıyaslanması



Kaynak: OECD

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) (2022), 2021 verilerine dayanarak yaptığı araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin kıdem yıllarına göre değişen maaş oranları Şekil 1'de verilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'deki öğretmenlerin yıllar içerisinde aldıkları zam oranının OECD ortalamasının çok altında olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmenlik mesleğinin statüsünü düşürdüğü, öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği olma yolundan uzaklaştırdığı düşünülebilir. Bir toplumun geleceği, yeni nesillerin, yeni nesiller öğretmenlerin elindedir, bu sebepten öğretmenlerin toplumdaki statüsü toplumun gelişebileceği noktayı göstermektedir (Gelişli & Meirkulova, 2021). Öğretmenlik mesleğinin statüsü toplumlara göre farklılık göstermekteyken, Türk toplumunda öğretmenlik mesleği, sorumluluğu yüksek, fedakarlık gerektiren, kutsal ve saygın bir meslek olarak görülmektedir (Kahyaoğlu, Özbek & Özgen, 2007). Türkiye'de öğretmenler, cumhuriyetin, çağdaş yaşamın aktarıcısı, öğreticisi ve yüzü olduğu için yüksek bir toplumsal bilince ve sorumluluğa sahip olmuş, toplumda önemli bir yer edinmişlerdir (Atmaca, 2020). Ürünü gelecek nesil olan öğretmenlerin, küreselleşen ve bilgi bombardımanına maruz kalan toplumlarda rolü ve sorumlulukları artmış olsa da toplumsal statüsü azalmış, yaşam şartları güçleşmiştir (Bozbayındır, 2019; Hoyle, 2001; Özpolat, 2010). Mesleklerin statüsü, meslekleri icra eden bireylerin kendi çalışmalarına bakış açılarını da etkilemektedir. Öğretmen, toplumda örnek teşkil eden bir birey olduğu ve yeni nesli inşa ettiği için, gelişebilecek fırsat bulabilecek, gezebilecek, görebilecek, okuyabilecek, güzel giyinebilecek, öğrenebilecek ve birçok şeyi tadabilecek maddi ve manevi toplumsal statüye sahip olmalıdır (Eskicumalı, Yaman & Yaman, 2001).

Orhan ve Özdemir (2019), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kendi mesleki imajlarını olumsuz olarak değerlendirdiğini, bu olumsuz değerlendirmenin kendini geliştirememekten ve kötü ekonomik şartlardan kaynaklandığını bulgulamışlardır. Olumsuz mesleki statü algısı, nitelikli eğitimden geçen bireylerin öğretmenlik mesleğinde tutunamamasına, bu mesleği tercih etmemesine ve mesleği yetersiz ve yapmak için yapan bireylere bırakmasına sebep olmaktadır (Eskicumalı, Yaman & Yaman, 2001). Öğretmenlik meslek eğitiminin yeterince nitelikli olmaması, öğretmenlerin ekonomik anlamda diğer mesleklere göre daha düşük gelire sahip olması, veli baskısı, olumsuz siyasi söylemler, yetersiz özlük hakları, gelişme fırsatının çok az olması ve liyakatsiz atamalar, öğretmenlik mesleğinin statüsünü azaltan

etkenler olarak alan yazında yer almıştır (Bozbayındır, 2019; Epçaçan & Erzen, 2018; Ünsal, 2018). Bu noktada, toplumların öğretmenlerin geleceğe yön verme gücünü ve önemini anlamaları, mesleki statüyü sadece yüksek maaşla değil toplumsal saygı ile de geliştirmeleri gerekmektedir (Bahat, Işık & Özgenel, 2019).

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini icra ederken, kendini gerçekleştirme, saygınlık ve bağımsızlık, ücret ve çalışma koşulları bağlamında gereksinimlerini karşılayamamaktadırlar (Tok, 1997). Aydın, Kaysılı ve Polat (2015) ise, öğretmen adaylarının siyasal, toplumsal ve eğitimsel beklentilerini inceledikleri araştırmalarında, adayların büyük bir çoğunluğunun mevcut eğitim politikalarını yetersiz bulduğunu, büyük bir çoğunluğu gelecekteki eğitimsel değişikliklere karşı olumsuz beklentiye sahip olduklarını, bununla birlikte katılımcı adayların yüzde elli dördünün, öğretmenlik mesleğinin toplumda saygın bir yere sahip olmadığını ifade ettiklerini bulgulamışlardır. Henüz mesleğe adım atmadan, meslekleri hakkında bu denli olumsuz imaja sahip olan öğretmen adaylarına kulak verilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin niteliği, eğitimin niteliğini belirler, bu bağlamda öğretmenlerin statüleri rol ve önemlerine uygun olarak yapılandırılmalıdır (Gül, 2004).

2.5. Emek Bağlamında Öğretmenlik Mesleği

Bireyler, yaşadıkları toplumun bir parçası olarak toplumsal iş bölümünde kendine bir yer edinerek varlığını sürdürmektedir. Toplumsal iş bölümündeki görevini yerine getirmenin yanında, yaşam faaliyetlerini sürdürmek için bireylerin üretim faaliyetlerinde bulundukları gözlemlenir. Bir bireyin, bedenen veya fikren ürettiği her şey bireyin emeğidir. Bireylerin belirli bir talep doğrultusunda ürettikleri emeğin belirli bir karşılığını aldıkları sistem ise emek piyasası olarak nitelendirilebilir.

Kapitalizmin etkisiyle güçlenen seri ve ucuz üretim, işçilerin vasıfsızlaştırılmasına, değerlerinin ve çalışma haklarının kaybolmasına, işçilerin yönetim tarafından denetim altına alınmasına ve sıradanlaşan emek gücünün şartlara uyan diğer yedek işçilerle rahatlıkla değiştirilebilmesine sebep olmuştur (Bayrakçı & Çağlayan, 2016). Makineleşmenin artması ile işçiye duyulan ihtiyaç artmış, işçilere verilen ücretler azalmış, işçilerin itiraz direnci kırılmış ve kapitalist sistem kendine talep ettiği emekçi gücünü yaratmıştır. Emeğine yabancılaşan işçi, makinenin bir parçası haline gelmiş, üretimi yapan değil uygulayan pozisyonuna getirilmiş, bir makineye bağlı haliyle emeğine kendisinden bir şey katamadan sıradanlaşarak çarkın

bir parçası olmuştur (Gençoğlu, 2012). İşçinin, insani özelliklerinden uzaklaşması, emeğinin alınıp satılabilmesi, ürettiği ürüne yabancılaşması ve üretiminin anlamını kaybetmesi emeğe olan yabancılaşmasının boyutlarını göstermektedir (Demir, 2020). Bu bağlamda, kapitalist sistemin ve güncel teknolojik gelişmelerin öğretmenlik mesleğinin de emek kavramının yeniden yapılanmasına sebep olmuştur. Makineleşme ve fabrikalaşmanın artmasıyla, okullaşma artmış ve sistematikleşmiş, öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak ele alınarak, ortalama bireyler yetiştirmenin kapitalist düzendeki sağlayıcıları olmuştur.

Günümüzde her ne kadar kapitalizmin ihtiyaç duyduğu emek gücünü yetiştirme görevine sahip olsalar da öğretmenlik mesleğinin tarihçesi kapitalizmle başlamamıştır. Toplumsal iş bölümünde görevini yerine getiren ve yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilecek maddi getiriye sağlayan bir meslek olmanın dışında, öğretmenlik mesleği toplumun yeniden inşasını sağladığı için soyut emek içeren bir meslektir (Buyruk, 2015). Bununla birlikte, küreselleşme, kapitalizm ve emeğin dönüşümünde öğretmenlerin de emek bağlamında olumsuz etkilendikleri düşünülebilir. Azalan toplumsal statü ve ekonomik gelirin yanında, sendikalaşmanın azalması, özlük haklarının ve istihdam olanaklarının sekteye uğraması, eğitim sisteminin sınav merkezli olması, öğretmenlerin kendi emeklerine uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Eğitimde özelleşmenin artması ve kamuya yapılan öğretmen atamalarının azalması, öğretmenleri özel sektörde istihdam edilmeye yönlendirilmekte, öğretmenlerin işsizliği ya da özel sektörde zor şartlarda çalıştırılarak işçileştirilmesine sebep olmaktadır (Demirer, 2012). Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinde istihdam edilemeyen, istihdam edilse de yeterli maddi kaynağa ulaşamayan öğretmenler, öğretmenliğe ek olarak okul dışında özel ders gibi başka çalışma imkanları aramakta, bu imkanları yaratmak için çalışmakta bu sebepten birçok parçaya bölünmektedir. Öğretmenlerin maruz kaldıkları olumsuz istihdam koşulları ve işsizlik, öğretmenlerin emeklerine uzaklaşmalarına sebep olmaktadır.

2.6. İstihdam

Toplumsal iş bölümünün bir sonucu olarak, bireylerin toplumsal görevlerini ve yaşamsal faaliyetlerini sürdürebilme amacıyla belirli bir maddi ve sosyal hak karşılığı bir işi icra edebilmelerine istihdam denir. Toplumsal ve ekonomik refah için ülkelerin istihdam oranları büyük öneme sahiptir. İstihdamı etkileyen birçok faktör

bulunmaktadır. Ülkelerin ihracat ve ithalat oranları istihdamı etkileyebileceği gibi, yurt içi hizmet talebinin artması üretimin ve Gayri Safi Yurt İçi Hasıla (GSYİH) artmasını sağlayarak istihdamı da olumlu etkileyecektir (Altuntepe & Güner, 2013). Bununla birlikte, istihdam politikalarının başarıya ulaşması ekonomik büyümeyi beraberinde getirebileceği gibi, istihdam ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki sektörden sektöre değişkenlik göstererek kimi sektörde pozitif kimi sektörde ise negatif yönlü ilişkiye sahip olabilmektedir (Altuntepe & Güner, 2013). Bireyler açısından bakıldığında ise, her bireyin kendi ihtiyaçlarını giderebilmek ve toplumda yer edinebilmek adına istihdam edilme ihtiyacına sahip olduğu düşünülebilir.

2.7. İstihdam Modelleri

İstihdam modelleri; değişen ekonomi, rekabet, küreselleşme ve üretim oranları gibi koşullara göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada istihdam kavramı, tam istihdam, eksik istihdam, kayıt dışı istihdam ve aşırı istihdam olmak üzere dört farklı başlık altında aşağıdaki gibi incelenmiştir.

2.7.1. Tam İstihdam

Tam istihdam, bir toplumda çalışmak isteyen tüm bireylerin bir işin piyasa değeri karşılığında maaş alarak çalışma durumuna denir (Muratoğlu, 2011). Uluslararası Çalışma Örgütü (İLO), tam istihdam modelini çalışmak isteyen tüm bireylerin çalıştığı, işgücü veriminin yüksek olduğu ve iş seçme özgürlüğünün bulunduğu istihdam modeli olarak ifade etmiştir (Darıcı & Taşçı, 2016). Toplumda istemediği için çalışmayan bireyler tam istihdam durumuna engel değildir. Savaş sonrası dönemde, toplumlarda tam istihdama ulaşmaya yönelik sosyal politikalara yer verilmiştir. Yine de tam istihdamın gerçeğe yakın olmaması, ekonomistleri yeni arayışlara itmiştir (Glyn, 1995). Toplumlarda tam istihdam her zaman mümkün olmasa da işsizlik oranı dengelenmeli, politikalar tam istihdama yaklaşmaya çalışmalıdır (İşlertaş, 2021).

2.7.2. Eksik İstihdam

Eksik istihdam modeli, iş gücünün verimli ve yeterli düzeyde kullanılmadığı istihdam modeli olarak tanımlanmaktadır. (Güvenç, İslamoğlu & Yıldırım, 2018). Eksik istidam modeli iki grup ile ifade edilebilir. İstekleri dışında yarı zamanlı bir şekilde istihdam edilen bireyler ve bilgi, becerilerini kullanamadıkları işlerde çalışan

bireyler eksik istihdam modelini oluşturan gruplardır (Darıcı & Taşçı, 2016). Eksik istihdam modeli, bir işsizlik türü olarak da ifade edildiği gibi, kendi içerisinde mevsimlik eksik istihdam ve kronik eksik istihdam olarak ikiye ayrılmaktadır (Kutal, 1992). İşsizliğin bir yansıması olan eksik istihdam modeli, işgücünden verim alınamamasına sebep olmaktadır.

2.7.3. Kayıt Dışı İstihdam

İstihdamın resmi olarak belirtilmemesi veya istihdamın ücret karşılığının ve süresinin eksik yansıtılması durumuna kayıt dışı istihdam denir (Mahiroğulları, 2017). Çalışan kesimin resmi olarak istihdam edilen kişiler arasında yer almaması, bu kişilerin sosyal hak kaybı yaşamasına sebep olmaktadır. Kayıt dışı istihdama maruz kalan bireyler, yaşadıkları ve yaşayacakları hak kayıplarının yanında, eksik hesaplanan ya da hesaba katılmayan sosyal primler ve vergiler dolayısıyla ülke hazinesini ve Sosyal Güvenlik Kurumunu (SGK) da zarar uğratmaktadır (Kaleli & Karaca, 2019). Kayıt dışı istihdam, iş gücü boyutunun, işsizliğin, enflasyonun, ekonomi politikalarının etkilerinin ve ekonomik sorunların doğru şekilde belirlenmesini ve uygun çözümler üretilmesini olumsuz etkileyerek kamuoyunu yanıltmaktadır (Dam, Ertekin & Kızılcı, 2018).

2.7.4. Aşırı İstihdam

Eksik ve kayıtdışı istihdam daha çok az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde gözlemlenen bir durumken aşırı istihdam gelişmiş ülkelerde gözlemlenebilecek bir durumdur (Yüksel, 2015). Aşırı istihdamda, üretim araçlarının kapasitesinin üzerinde kullanılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Akarsu & Ulusoy, 2012). Yani aşırı istihdam, bir toplumdaki üretim ihtiyacının üretim kapasitesini aşmasıdır. Ekonomide tüm işgücünün istihdam edilmesine karşılık üretim talebinin yeterince karşılanamaması durumuna aşırı istihdam denir (Direkçi & Özsabuncuğlu, 2012).

2.8. Öğretmen İstihdam Modelleri

Toplumların belirlenen amaçları yerine getirmesinde, üretimi ve gelişimi sağlamasında eğitim bir temeldir. Eğitimi verecek olan öğretmenin eğitimi de aynı derece öneme sahiptir. İhtiyaca yönelik yetiştirilen öğretmenlerin, yine ihtiyaçlar doğrultusunda istihdam edilmesi gerekmektedir. Öğretmen eğitiminin verimliliği,

öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, maddi ve manevi getirileri öğretmenlik mesleğinde istihdam edilme arzusunu büyük oranda etkileyeceği gibi, toplumun istihdam ihtiyacı kadar öğretmenin eğitilmemesi de birtakım mağduriyetlerin yaşanmasını sebep olabilir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme politikalarının ve öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen istihdam eden kurumlarla ortak bir görüşe vararak eşgüdümle hareket etmesi gerekmektedir. Bu başlıkta öğretmen istihdam modelleri dünyada ve Türkiye’de öğretmen istihdam modelleri olarak iki farklı başlıkta ele alınacaktır.

2.8.1. Dünyada Öğretmen İstihdam Modelleri

Öğretmenlik mesleği, toplumsal statüsü ve geliri arttıkça toplum tarafından tercih edilen bir meslek haline gelmektedir. Buna verilecek örneklerden biri Güney Kore’dir. Güney Kore’de öğretmenlik mesleğinin statüsü oldukça yüksektir. Bu her ne kadar bu mesleğe olan ilgiyi arttırsa da istihdam sorunları yaratmamak adına öğretmen ihtiyacı ve öğretmenlik meslek eğitimi kontenjanları dengede tutulmaktadır. Güney Kore’de mesleki eğitimi tamamlayan ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri, eyalet il eğitim ofisinin açıkladığı pozisyonlara ayrı ayrı başvurarak, eğitim bilgisi ve mülakat, makale yazma, uygulama, bilgisayar bilgisi gibi kişisel becerileri ölçen iki aşamalı sınavlara girer ve sınavlarda başarılı olanlar atanarak otuz günlük hizmet içi eğitimin ardından görevine başlar (Mete, 2013).

Finlandiya’da da öğretmene duyulan ihtiyaçlar doğrultusunda öğretmenlik okullarının kontenjanları her yıl yeniden planlanarak mağduriyet yaşanmasına engel olunur. Finlandiya’da açıkta kalma ihtimali bulunmayan öğretmenler, güçlü bir mesleki eğitimin ardından yüksek lisans şartını da yerine getirdikten sonra, kendi tercih ettikleri okullar için belediyelere bağlı ofislerde mülakata alınarak, hizmet öncesi dönemde gösterdikleri performansını ifade ederler ve atanırlar (Akgül, 2017). ABD ve Avrupa’da ise öğretmen istihdamı özel sektör ve kamu sektöründe yapılan istihdama göre ikiye ayrılmaktadır. Özel sektörde öğretmen istihdamı kamuya göre daha az iş güvenceli, daha az sosyal hak ve daha çok hal kaybı içermektedir. İtalya’da kamu okullarına yapılan atamalar, merkezi eğitim yetkilileri tarafından belirleniyorken, Fransa’da öğretmen istihdamı için üniversite bünyesinde yapılan bilgi ve yoruma dayalı sınavların ardından, mesleki tutumları ölçen görüşmeler yapılır ve öğretmenler ilk yıl stajyer olmak üzere mesleğe atanırlar (Gökçe & Özbal, 2018).

Japonya’da verilen nitelikli öğretmen eğitimi ve öğretmenin yüksek maddi geliri, öğretmenlik mesleğine olan ilgiyi arttırsa dahi öğretmenlik eğitimi kontenjanları sınırlıdır. Japonya’da öğretmenlik eğitimini tamamlayan bireyler il eğitim müdürlükleri tarafından yapılan sınavlarda başarılı oldukları takdirde atanırken, Singapur’da öğretmenler mesleki eğitimleri sırasında seçilirler veya elenirler, bu sayede mesleki eğitimini tamamlayan her öğretmen sınavsız şekilde atanır (Akgül, 2017). Singapur’daki bu uygulama, eğitime uygun olmayan bireyleri yol yakinken elediği için emek israfını önlemektedir.

Almanya’da ise, öğretmenlik eğitimini tamamlayan adaylar, Devlet Sınav Müdürlüğünün yaptığı birinci devlet sınavını başarıyla geçtiği takdirde memur statüsüyle ataması gerçekleştirilir ve öğretmen atamaları büyük oranda kamu sektörüne yapılır (Gökçe & Özbal, 2018). Yeni Zelanda’da öğretmenlik lisans eğitimini tamamlayan adaylar, Öğretmenler Konseyine yaptıkları başvuru sonrasında iki yıl boyunca lisanslı bir öğretmenin yanında geçici öğretmen olarak görev aldıktan sonra lisansı tamamlar ve istediği okulda göreve başlayabilir (Mete, 2013).

2.8.2. Türkiye’de Farklılaşan Öğretmen İstihdam Modelleri

Ekonomik, sosyal ve toplumsal kalkınmanın temellerinden ve hedeflerinden biri olan eğitim, toplumun temel bir ihtiyacıdır. Bu ihtiyacın giderilmesi için eğitimin temel sağlayıcıları olan öğretmenlerin istihdam edilmesi gerekmektedir. Türk Milli Eğitiminin temel ve özel amaçlarını gelecek nesillere aktarması planlanan öğretmenlerin istihdamı, Cumhuriyetin ilk yıllarından 1980’li yıllarda başlayan neoliberal ekonomi politikalarına kadar olan sürede yalnızca MEB tarafından gerçekleştirilmiştir (Gül & Kavaklı, 2021). Ekonomide başlayan özelleştirme politikaları, eğitim gibi birçok sektörü derinden etkilediği gibi, çalışma ve yaşam biçimlerini de büyük oranda değiştirmeye başlamıştır. Sektörlerin özelleşmesi, iş hayatında ve çalışma koşullarında esnekliği beraberinde getirmiştir. Bu esneklik kendini, çalışma saatlerinde, maaşlarda, iş güvencesinde, çalışan haklarında gösterdiği gibi Türkiye’de de sıklıkla uygulanan bir sistem haline gelmiştir (Polat, 2013).

Devlet kadrolarında istihdam edilen öğretmen sayısı ile üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen sayısı arasındaki farkın büyük oranda artması, öğretmenlerin istihdam edilme oranını azaltmış; bununla birlikte öğretmenleri esnek şartlarda güvencesiz çalıştıran özel sektöre mecbur bırakmıştır (Akpınar & Erdamar,

2020). Öğretmenlerin istihdam koşullarının ve çalışma şartlarının değişmiş olması, eğitim kalitesinde çok başlılığa ve öğretmenlik mesleğinin niteliğinde azalmaya sebebiyet vermiştir (Gül & Kavaklı, 2021). Türkiye’de kamuya yapılan öğretmen atamaları Ölçme, Seçme, Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan KPSS ile gerçekleştirilmektedir (Aydın ve ark., 2014). Bu sınavla öğretmenlerin eğitim bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür genel yetenek bilgisi ölçülür. Bu sınavı başarıyla geçen öğretmenler sözlü mülakatın ardından elde ettikleri sıralamaya göre atanır veya atanmaz. Türkiye’de öğretmen istihdam modelleri genellikle kadrolu öğretmen istihdamı, sözleşmeli öğretmen istihdamı, vekil öğretmen istihdamı, ücretli öğretmen istihdamı ve asker öğretmen istihdamı olarak beş başlıkta incelenmektedir (Cin, 2013; Gül & Kavaklı, 2021; Polat, 2013; Soydan, 2012).

2.8.2.1. Kadrolu Öğretmen İstihdamı

657 sayılı Devlet Memurları Kanunun 4. maddesinin a fıkrasına uygun çalıştıran, memuriyet hakkı veren, öğretmen istihdamında ana sınıfı oluşturan ve sürekli olarak görevini asli şekilde yerine getirmesine olanak sağlayan öğretmen istihdam türüne kadrolu öğretmen istihdamı denir (Soydan, 2012). Diğer öğretmen istihdam şekilleri içerisinde şartları en iyi olanlar kadrolu öğretmenlerdir. Türkiye’de öğretmen istihdamının büyük çoğunluğunu oluşturan kadrolu öğretmen istihdamı, esnek ve güvencesiz çalışmanın net şekilde olmadığı bir istihdam türü olsa da değişen öğretmen istihdam koşullarından olumsuz etkilenmekte ve sahip olduğu haklara rağmen geçinme güçlüğü yaratmaktadır (Cin, 2013).

2.8.2.2. Sözleşmeli Öğretmen İstihdamı

2005 yılında ilk kez uygulanmaya başlanan sözleşmeli öğretmen istihdamı, 2011 yılında iptal edilmiş, sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenliğe geçiş yapmışlardır (Çalışoğlu & Tanışır, 2018). Olağanüstü Hal (OHAL) kararıyla yeniden düzenlenerek 2016-2017 yıllarında yürürlüğe sokulan sözleşmeli öğretmen istihdamı, KPSS yanında sözlü mülakatı da başarıyla geçen ve ataması gerçekleşen öğretmenlerin, atandıkları okulda aday öğretmenlik süreçlerini tamamlamasının yanında aynı okulda en az üç yıl sözleşmeli öğretmen olarak görev yapmalarını içeren bir düzenlemedir. Üç yılın ardından aynı okulda bir yıl da kadrolu olarak görev alan öğretmenler yer değişikliği yapabileceklerdir. Sözleşmeli öğretmenlerin, kadrolu istihdam edilen öğretmenler kadar güvencesi ve hakkı bulunmamaktadır. Bu öğretmenlerin motivasyonlarını

olumsuz yönde etkilemektedir (Demir & Karadeniz, 2010). Sözleşmeli öğretmenlerin hakları ile kadrolu öğretmenlerin hakları arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin işlerine son verilebilir, maaşlarında ve ek ödemelerinde sosyal güvenlik kurumu tarafından kesintiler olur, yönetici olma hakları bulunmaz, eş ve sağlık durumu sebebiyle tayin edilme hakları yoktur, derece ve kıdem arttıkça maaşlarında artış olmaz (Özdemir, 2021).

2.8.2.3. Vekil Öğretmen İstihdamı

Vekil öğretmen olarak istihdam edilen öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 86. Maddesine göre istihdam edilmektedir (Kuşaksız, 2011). Disiplin suçu, sağlık problemi veya doğum izni gibi sebeplerle görevden uzaklaştırılan veya görevden izinli olarak ayrılan öğretmenlerin yerine kamu içerisinde veya açıktan atanan öğretmenlere vekil öğretmen denir (Cin, 2013). Genellikle coğrafi koşullardaki zorluk sebebiyle öğretmen bulunamayan bölgelere ilkökul öğretmeni yerine atanan vekil öğretmenlerin, herhangi bir kademedede mezun olma koşulu bulunmamaktadır. Sınıf öğretmeni olarak atanan vekil öğretmenler, yaz tatili boyunca maaş almamaktadır (Cin, 2013).

2.8.2.4. Ücretli Öğretmen İstihdamı

Vekil öğretmen istihdamı gibi, ücretli öğretmen istihdamı da 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 86. Maddesine dayandırılmıştır. Ücretli öğretmen olmak için alan mezunu olmak gibi bir şart bulunmadığı gibi, lise mezunlarının da coğrafi anlamda zorluk yaşanan bölgelerde sınıf öğretmeni olarak görev aldığı görülmektedir. Alan dışı bireylerin ücretli öğretmen olarak istihdam edilmesi ise eğitimde nitelik sorunu yaşanmasına sebep olmaktadır. Ders saati kadar ücret alan ücretli öğretmenin, hiçbir sosyal hak ve güvencesi bulunmamaktadır. Öğretmen kartı alamaz, ek derse giremez, tatillerde veya raporlu durumlarda maaş alamaz, doğum, hastalık ve yıllık izin hakları olmadığı gibi yılda dört ay işsiz kalmaktadırlar (Bayram, 2009). Diğer öğretmenlerle aynı işi yapmasına rağmen, aynı hak ve getirilere sahip olmayan ücretli öğretmenlerin bu durumdan olumsuz anlamda etkilenebileceği öngörülebilir. Ücretli öğretmenli yapan öğretmenlerin güvencesiz çalışma koşulları sebebiyle gelecek kaygısı yaşaması muhtemeldir (Çınkır & Kurum, 2017).

2.8.2.5. Asker Öğretmen İstihdamı

Askerlik yükümlülüğünü, MEB'e bağlı kurumlarda öğretmen olarak yerine getirecek olan kişiler asker öğretmen olarak istihdam edilmektedirler (Gül & Kavaklı, 2021). Asker öğretmen seçimleri Genel Kurmay Başkanlığı tarafından yapılan ölçmeler sonucunda belirlenmektedir. Türk Silahlı Kuvvetleri'nde fazlalık olduğu belirlenen yedek subaylar Milli Eğitime bağlı kurumlarda öğretmen olarak görevlendirilmektedir (Soydan, 2012).

Tüm bu öğretmen istihdam modelleri incelendiğinde, öğretmenlerin farklılaşan şekillerde istihdam edildiği görülmektedir. Farklılaşan istihdam modelleri içerisinde ise bazı istihdam modellerinin bazı temel özlük haklarında yetersiz kaldığı görülmektedir. Türkiye'de kadrolu öğretmen istihdamı dışında diğer tüm istihdam modellerinin iş güvencesine sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin özlük haklarından yoksun ve güvencesiz şartlarda çalışıyor olmaları, prekarizasyona maruz kaldıklarının göstergesidir.

2.9. Prekarizasyon

Bireylerin, haksızlık, eşitsizlik ve emek sömürsünün meşrulaştırılmasıyla ortaya çıkan baskının altında ezilerek sessiz bir içselleştirmeye sindirilmesine prekarizasyon denir (Vatansever, 2013). İş gücünün metalaştırıldığı kapitalist sistemin ve sanayileşme döneminin etkilerinin günümüzde neoliberal ekonomi politikaları ile arttırılarak sürdürülmesi yeni toplumsal oluşumlara sebebiyet vermektedir. Kapitalizmin yeni yansıması olan neoliberal politikaların yarattığı esneklik ve güvencesizlik, milyonlarca nitelikli insan gücünü sınıfsızlaştırarak gelecek kaygısı ile donatmıştır. Beyaz yakalı işçiler ve işsizlerin içinde bulunduğu sınıfsızlık kategorisi girdap gibi büyüyerek, her geçen gün metalaştırılan bir diğer zihni ve fiziki insan gücü alanını içine çekmektedir. Bu yeni sınıfsızlık oluşumu prekarya olarak adlandırıldığı gibi prekerleşme olarak da ifade edilmektedir.

Neoliberal politikalar, sınıflar arası geçişi sağlamak mümkünmüş gibi bireyleri bireysel özelliklerini geliştirmeye yönlendirir. Fazla okuyan fazla çalışan insanlar bir üst sınıfın sahip olduğu yaşamsal standartlara sahip olabileceğini düşünür. Bu noktada Bourdieu, Marx'ın sınıf kavramını bir araç olarak gördüğü gibi, sınıflar arası geçişi fazla mümkün görmez (Palabıyık, 2011). Her sınıfın kendine has bir yaşam deneyimi,

bilişsel bir yaşam algısı vardır. Bourdieu, bu durumu habitus olarak adlandırır (Palabıyık, 2011). Habitus kavramı, bireyin kolektif bilincinde yer alan hem kendinin hem atalarının yaşamsal tecrübelerini taşıyan, bireyin yaşam beklentilerini, değerlendirmelerini ve bakış açılarını etkileyen, kültürel yapısı ve toplumsal rollerini içselleştirmesiyle oluşan bir yapıdır. Habitus, bireyin içinde bulunduğu yaşam alanıyla, yaşamsal faaliyetlerini uzlaştırdığı bir süreç olarak da değerlendirilebilir. Prekerleşen insan habitusu ile yaşamsal faaliyetlerini uzlaştıramamaktadır.

Habitusları besleyen olgular ise Bourdieu'ya göre sermayelerdir (Palabıyık, 2011). Bu sermaye kavramını Marx'ın sermayesinden ayıran özellik, sermayenin yalnızca ekonomik değil, kültürel, politik, eğitimsel ve bilgi sermayesi gibi sosyal sermayeler olarak ele alınmasıdır. Sosyal sermaye, bireylerin habituslarıyla elde ettikleri, yaşam tarzlarını belirleyen ve habituslarına uygun yaşamalarını sağlayan değerlerdir. Ekonomik sermaye, diğer sermaye türleriyle ilişkisi göz ardı edilmeyen, bireylerin sahip oldukları maddi değerler ve bu değerlerin çıkarlarını kapsamaktadır. Kültürel sermaye ise bireylerin sahip oldukları yüksek toplumsal değerler olarak ele alınabilir. Kültürel sermayenin zaman zaman sınıfsal farklılıkları meşrulaştıran bir yanı olduğu bilinmektedir. Kültürel sermayenin bedende can bulmuş hali bireylerin konuşma üslubu, nesneye dönüşmüş hali sanat eserleri, kurumsallaşmış hali ise bürokratların farklı konumları olarak örneklendirilebilir. Bu noktada aynı okulu okumuş iki insan aynı yerde aynı işin sahibi olamayabilir, bu da prekarizasyonu destekler niteliktedir. Bireyin sahip olduğu kişisel özelliklerle kendini sunması ise sembolik sermaye olarak ele alınmıştır. Buna örnek olarak takım elbise giyen kişinin saygı uyandırması verilebilir. Dolayısıyla sembolik sermayenin, habitus ve kültürel sermaye ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Neoliberal politikalar ise bu bağlamda sembolik sermayeye yatırım yapmanın gerekliliğini hissettirir.

Sermaye kavramı, bireyin habitusunu meşrulaştıran bir kavramdır. Her birey sermayesine uygun bir alanda boy gösterir. Bireylerin sermayelerini yarıştırdıkları, üstünlük savaşı verdikleri ve eşitsizliği yasalastırdıkları bölgeler, Bourdieu tarafından alan olarak adlandırılır (Palabıyık, 2011). Bir alan olarak eğitim ele alındığında, eğitimde kimin söz hakkının olduğunun, hangi ideolojik aktarımın yapılacağını, hangi yaklaşımın sistemde sürdürüleceğinin kararı bile, eşitsizliğin kabulü olarak düşünülebilir. Eğitim alanında, en önemli sermayelerden biri kültürdür. Okullar sahip oldukları kültürün gelecek kuşaklara aktarımını sağlar. Okul kültürü, yeni neslin

gelişmesinde büyük etkiye sahiptir. Yine okulların hangi kültüre sahip olacağı ise mevcut güç otoriteleri tarafından belirlenir (Bates, Şişman & Turan, 2001). Okulların öğrenci seçme işlevi yani merkezi sınav sistemleri ise toplumsal sınıf ayrımını destekleyen bir diğer unsurdur. Merkezi sınav sistemi, halihazırda yeterli sosyal sermayesi olmayan çocuklarla, belli bir sermayeye sahip çocukların eşitsiz şekilde yarışdırılması ve birçoğunun eğitim hayatının başında, ortasında ve sonuna yaklaşırken elenmesine sebebiyet vermektedir (Bourdieu & Passeron, 2015). Farklı habituslara sahip bireyler nasıl aynı sorulara aynı sürede cevap verebilirler? Bu durum, alt habitusa sahip bireylerin fırsat verilmeden, eşitsiz ve haksızca elenmesine sebebiyet vermektedir. Farklı imkanlar, farklı sonuçlar getirir. Eğitim, eşitsiz olan imkanları, eşit hale getirmelidir. Neoliberal politikalar ise, tüm bu farklı habituslar ve farklı sermayelere rağmen, bireylerden benzer performanslar ister ve bu performansları kendi arasında yarışdırır. Tüm bunlara rağmen bir şeyler başarmaya çalışan ve çok emek gösteren insanlar, sınıflar arasında sıkışır ve en temel haklarını bile alamazlar. İşte bu, prekarizasyondur.

Prekarizasyonun oluşumunda temel rol oynayan neoliberal politikalar hız kesmeden faaliyetlerini sürdürdüğü gibi, git gide büyüyen prekarya topluluğunun bu düzende ne gibi değişiklikler yaratacağı merak konusu olabilir. Bu bağlamda prekarizasyonun temeli olan neoliberalizmin detaylı incelemelerine aşağıda yer verilmiştir.

2.9.1. Yeni Bir Toplumsal Sınıf Olarak Prekarya

Standing'e (2010) göre, sosyo-ekonomik bir grup olan prekarya, güvencesiz anlamına gelen precarious ve proleterya olan proletariat sözcüklerinin birleşmesinden oluşan; küreselleşmenin, eşitsizliğin ve esnek emek piyasasının parçaladığı ulusal sınıf yapılarının dönüştüğü parçalı küresel sınıfın yeni görüntülerinden biridir. Devlet kavramının oluşmasıyla, insan kendine ait olan özel yaşamı ve devlete ait olan toplu yaşamı arasında ayırmıştır (Arendt, 2018). Başlangıçta doğal yollarla oluşan topluluklar, aidiyetin güvenlik sağladığı düşüncesiyle ve bireylerin ait olma ihtiyacıyla, yapay yollarla devlet çatısı altında oluşturulmaya çalışılmış, bu bağlamda bireylerin bir bayrak altında dış tehditlere karşı birlik olması amacıyla geliştirilmiştir. Küreselleşmenin ve neoliberal politikaların etkisiyle ulusal olmanın sağladığı güvenlik ve aidiyet duygusu zayıflamıştır. Durumların ve dengenin hızla değiştiği dünyada bireyler kendilerini sıklıkla başka toplulukların içerisinde bulabilecek esnek yaşam

koşullarına maruz bırakılmıştır. Bireylerin içerisinde bulundukları topluluklar ise çoğunlukla bireylerin sahip oldukları kişisel sermayelerine göre belirlenmiştir. Her birey sermayesine uygun bir alanda boy göstermiş, sahip oldukları sermayelerle bireyler, eşitsizliğin yasalaştırıldığı alanlarla yarışıp üstünlük savaşı vermişlerdir (Bourdieu, 2015). Küreselleşme ve ucuz emek amacıyla metalaştırılan emeğin sömürüsünün meşrulaştırılması, sürekli işsizlik gibi bir tehdit yaratmış ve Bourdieu'ya göre bu tehdidin oluşturduğu baskı bireyleri sunulan her çalışma şartını kabul etmeye itmiştir (Vatansever & Yalçın, 2015).

Sahip oldukları sermayelerle yarışan ve karşılığında ise geçmişte büyük mücadele vermiş işçilerin sahip oldukları tam istihdama dahi sahip olamayan, çoğunluğu gençlerden oluşan büyük bir uluslararası kitle, bir sınıfsızlık haliyle her geçen gün daha da büyüyerek büyük bir toplumsal değişime yön verebilecek kapasiteye sahip olmaktadır. Neoliberal ekonomi politikalarının, emeği ucuzlaştırma çabaları bu yeni toplumsal sınıfın oluşmasına sebebiyet vermiştir. Neoliberaller, ucuz emeğin olduğu ülkelere yatırım yapmak istemiş, rekabet piyasasında sermayeyi kaçırmak istemeyen ülkeler, üretim maliyetini düşürmek amacıyla, maaşların azaltılmasını, iş vasfını ve iş alanını esnekleştirmeyi sağlamıştır (Standing, 2010). Güvencesiz istihdam yaratan bu neoliberal politikalar, bu istihdama dahil olan kişi ve grupları proleterya veya orta sınıf olarak tanımlamaya imkân vermemektedir. İşini kaybettiği anda proleter olmaya müsait beyaz yakalıların ve nitelikli işgücüne sahip olmasına rağmen kariyer oluşturamayanların yaşadıkları belirsizliğin bir kural haline geldiği güvencesiz yaşamda yeni, parçalı ve sınıflaştırılması zor bir sınıf oluşmaktadır (Vatansever, 2013).

Bu bağlamda, “sözleşmeli, yarı zamanlı, kayıt dışı çalışanlar, geçici işlerle günü kurtaranlar, bilişsel emekçiler, mülteciler ve işsizler prekarya kapsamında değerlendirilmektedir” (Demirkaya, 2017, s.8). Vatansever'e göre (2013), vasıfları hiçe sayılan ve en düşük düzeyde iş güvencesine bile sahip olamayan bireylerin oluşturduğu bir anti-sınıf olan prekarya, haksızlık, eşitsizlik ve emek sömürüsünün meşrulaştırılmasıyla ortaya çıkan baskının altında ezilerek sessiz bir içselleştirmeyle sindirilen yani prekarizasyona uğrayan bireylerin varlığıyla günden güne büyümektedir. Günümüzde hızla artan prekarizasyon ile güvencesiz istihdama ve belirsizliğe maruz bırakılan bireylerin bu yeni oluşuma verecekleri tepkiler doğrultusunda meydana gelebilecek toplumsal olayların ön görülebilmesi, toplumsal fayda açısından büyük öneme sahip olacaktır.

2.9.2. Neoliberalizm

Sanayileşme döneminde, tarımsal faaliyetlerin makineleşmesi büyük bir insan gücünü işsizliğe sürüklemiş, ardından bu iş gücünün bir kısmı fabrikalarda devreye sokulmuştur. Yine de işçi haklarındaki kayıplar ve olumsuz yaşam şartları işçilerin baskı oluşturmalarına sebebiyet vermiş, İkinci Dünya Savaşı sonrası süregelen Soğuk Savaş ve toplumlarda kabarmaya başlayan Komünizmin korkusuyla da kapitalist sistemi sosyal refah devleti anlayışına geçmeye mecbur bırakarak tam istihdam hedeflemesine götürmüştür (Bora ve ark., 2016). Bu anlayış doğrultusunda Lord Keynes'in öne sürdüğü, devletin ekonomi piyasalarına müdahale etmesi ve ekonominin merkezinde yer alarak ekonomiyi kontrol altında tutması görüşü büyük bir kesim tarafından kabul görse de Keynesyen politikanın yüksek enflasyon ve ekonomik durgunluğun bir arada görüldüğü stagflasyona sebebiyet vermesi Keynesyen refah devleti anlayışının büyük oranda terk edilmeye başlamasına sebep olmuştur (Acar, 2007).

Chicago Okulu ve özellikle de Avusturya Okulu'nun Keynesyen yaklaşıma yönelttilen eleştirilerden temelini alan neoliberalizm, ele alınış biçimi olarak toplumdaki dönemden döneme farklılık gösterse de bazı temel ekonomi terimleri üzerinde yapılanmıştır: piyasaların serbest çalışmasına engel olan kuralların devlet tarafından kaldırılması ve yenilerinin konulmaması olan deregülasyon, piyasalardaki herhangi bir olayın engellenmemesi yani piyasa egemenliği, rekabetçi bir piyasa için kamu kurumlarının özelleştirilmesi ve yine rekabetçi ortamı desteklemek için kamunun yatırımlarını ve harcamalarını azaltması (Kurmuş, 2010). Neoliberalizmin bu sayede devletin gücünü kendi piyasa koşullarına uygun kullanarak piyasa amaçlarını sağlaması, küreselleşmenin de etkisiyle kendisini yeniden üretmesini sağlar ve kapitalizmi koruyarak emek gücünün değerini azaltmayı sürdürür (Johnston & Saad-Filho, 2013).

Neoliberalizmi yalnızca ekonomi politikası olarak ele almak doğru değildir. Bir yaşam biçimi olarak Neoliberalizm, piyasa aklını toplumsallaştırmış, çalışma hayatında esneklik, girişimcilik ve üretkenliği ön plana çıkarmış, özelleştirilen ve bireylerin tekeline getirilen sermaye politikalarını küreselleşme ile yurt dışında da özgürleştirmiş, bu özgürleşmenin, esnekliğin ve özelleştirmenin toplumsal ve ekonomik her sorunun çözümü olacağını öne sürmüştür (Genel & Yılmaz, 2021). Neoliberalizmin toplum içerisine bu denli sirayet ederek kapitalizmi birçok koldan

beslemesi, kapitalizm ve demokrasi arasındaki ilişkinin sorgulanmasına sebep olmaktadır (Yalman, 2019). Bu durumun toplumlarda çok yönlü etkileri oluşmaktadır.

2.9.3. Neoliberal Ekonomi Politikalarının Toplumsal Etkileri

Neoliberal ekonomi politikaları küreselleşme ile birlikte sermaye değerini arttırsa da öte yandan toplumsal anlamda birçok olumsuz etkiyi beraberinde getirmektedir. Olumsuz etkiler kabul edilmekle beraber, farklı bir alternatif olmadığı söylenen bu politikaların, güçlü demokrasi yerine zayıf bireysel mülkiyeti yerleştirmesinin ve bu politikalar sayesinde piyasaya hâkim olan şirketlerin çalışanlara yönelik güvencesiz ve esnek çalışmayla oluşturdukları otoriter tutumunun toplumda doğru bir ahlaki model olup olmadığı sorgulanabilir (Apple, 2001). Piyasayı ve rekabeti genişletmek adına kaos ve savaştan beslenen neoliberalizmin, devletleri şirketlerle ortak gibi hareket ettirmesinin, şirketlere devletin yetkisini kullanarak paralel bir devlet yaratırmasının, kural koymak, yasa çıkarmak ve toplum bekliliğinin sivil topluma üstlendirmesinin toplumlarda şiddet, linç ve otorite kavramlarını güçlendirdiği görülmektedir (Gambetti, 2009).

Kapitalist düzenin içerisinde eriyen demokrasinin yerini, neoliberalizmin de etkisiyle alan otoriter devletçilik anlayışı, iktidarların sınırlarının arttığı, fiziksel ve sembolik şiddetin artması gibi, kontrol ağlarının da arttığı, hukuk sisteminin bozulduğu, siyasal parti etkisizleştiği ve vatandaş özgürlüklerinin sınırlandırıldığı yeni bir düzeni ifade etmektedir (Karahanoğulları & Türk, 2018). Freeman'a göre (2015), ekonomik özgürlüğün en büyük refahı getireceğine olan inanç neoliberalizmi beslese de meşru olmayan hiçbir ekonomi politikası sürdürülemez. Bununla birlikte, üçüncü yol yaklaşımı ile neoliberal politikaların yarattığı belirsizlik ortamı ve güvencesiz yaşama karşın, bireyleri devletin sosyal yatırımları ve müdahalesiyle hazırlıklı hale getirme önerilmektedir (Acar, 2017).

2.9.4. Neoliberal Ekonomi Politikalarının Eğitime Etkisi

Neoliberalizmin yarattığı metalaştırma işlemi, toplumsal, ekonomik ve sosyal birçok alana sirayet ettiği gibi eğitimde de kendisini göstermiştir. Toplumun yeniden üretimini sağlayan ve kutsal emeller taşıyan eğitim, neoliberalizmin rekabetçi ve esnek politikaları sebebiyle eğitimi metalaşmaya indirgemıştır. Neoliberal politikalar, kendi emellerini sürdürebilecekleri piyasa koşullarına uygun insan gücü yetişmesini istemiştir. Bu politikalar sonucunda eğitimde niteliksizliği ve eğitim eliyle sınıfsal

eşitsizlikleri artmıştır. Sosyal bir hak ve hizmet olan eğitim, özelleştirmeye birlikte piyasa koşullarına terk edilmiş, yükseköğretimde ise bu durum öğrencileri müşteri haline getirmiş, kendini gerçekleştirdiğini, toplumsal gerçekliği anladığını ve kendi özgürlüğüyle kendi ilgi alanına yöneldiğini düşünen öğrenciler, aslında piyasa ihtiyacını karşılamaya ve sömürülmeye yönelik eğitimler almışlardır (Uçkaç, 2019).

Neoliberal politikalarla eğitim ekonomi politikalarının otoritesine girmiştir. Bu sayede eğitim, kontrolü altında olduğu otoritenin çıkarlarına hizmet eder, toplumsal düzenin sürdürülmesi için ideoloji aktarımı yapılmasını kolaylaştırabilir. Okul, kapitalist sistemi sürdürecektir yeni iş gücü oluşturur. Kapitalist sistemdeki sınıfsal farklılıklar kendini eğitimde de gösterir. Eğitimde fırsat eşitliği bile eşitsizliğin sürdürülmesini sağlar (Tan, 1981). İşçinin çocuğu yine işçi olur, zengininin çocuğu yine yönetici olur. Eğitim, eşitsizliğin perdelenmesini sağlayan bir araç gibi kullanılır, ancak perdenin arkasında eşitsizlikleri koruyan bir sistem görülür. Okullarda verilen eğitimler, kapitalist sistemin iş gücü ihtiyacına yönelik olur. Okul, bireyleri istenilen kalıpta aynılaştıran bir fabrika gibidir. Bireylerin farklılıkları, özgürlükleri ve yaratıcılıkları sınırlandırılır.

Collins'e göre ise okullar birer ticarethaneye dönmüştür. Bireyler, statü atlayabilmek adına yıllarca eğitim alarak, bunun sonucunda eğitimlerini kanıtlayan belgeler diplomalar kazanarak senelerini tüketmektedir (Tan, 1981). Diploma sahibi olmanın meslek sahibi olmak için gerekli olmadığı düşünülmektedir. Bireyler, diplomalar için çatışmalar yaşamaya başlamışlardır. Eğitimin, toplum içerisinde yeterli miktarda beceriye sahip olunması için gerekli olduğu düşüncesiyle sürdürüldüğü ve artarak devam ettiği düşünülse de eğitimin ve diplomaların yetersizliği son zamanlarda daha belirgin hale gelmektedir. Bireylerin yüksek eğitimin modern hayatta gerekli olduğu düşüncesiyle kandırılmasını ve eğitim alma hırsına ve bitmek bilmeyen diploma koşusuna devam etmesini teknokrasi olarak adlandırır. Teknokrasi, bireylere değil sisteme ve sistemin otorite güçlerine yaramaktadır. Eğitim, toplumsal sınıfların, sınıfsal özelliklerini koruyabilmeleri için oluşturulmuş bir sistem gibi işlemektedir. Ölçme ve değerlendirme, sınıfsal farklılıkları yok edecek şekilde yapılmamaktadır. Eğitim modern toplumun gelişmesinden çok, var olan düzenin korunması adına kullanılmaktadır.

2.9.5. Öğretmenlik Mesleğinin Prekarizasyonu

Tarih boyunca öğretmenler, okul dışı işlerde istihdam edilmiş veya ikinci bir işe ihtiyaç duymuş olsa da prekarizasyon gibi bir tehditle daha önce karşılaşmamıştır (Dağ, 2020). Eğitimde özelleşmenin de etkisiyle eğitim ticaretin tekeline bırakıldığı gibi, Türkiye’de MEB’in yıldan yıla daha az oranda öğretmen ataması yaparak, ücretli ve sözleşmeli öğretmen istihdamını ve atanamayan öğretmen sayısını arttırdığı gözlenmektedir. Neoliberal politikaların bir yansıması olan eğitimde ticarileşme ve esnek istihdam, öğretmenleri gelecek kaygısıyla donatmaktadır. Giderek artan işsizlik ve geçici istihdam kaygısı, birçok öğretmeni ve öğretmen adayını geçici işsiz statüsüne inandırmakta, hali hazırda gerçekleştirilen istihdam politikaları da yeni gelecek kaygıları ve olumsuz yaşam standartları yaratmaktadır (Güney & Ulutaş, 2019).

Günden güne büyüyen prekarya topluluğunda bulunan esnek istihdamlı ve işsiz öğretmenler, yapay zekanın gelişmesiyle, özellikle de Koronavirüs pandemi dönemindeki online eğitim çalışmalarıyla, geleceği öngörülemeyen öğretmenlik mesleğinin kaygılarıyla daha çok baş başa kalmıştır. Mevcut istihdam standartlarıyla günlük yaşamda geçinme gücüyle yaşayan öğretmenlerin, eğitim öğretim faaliyetlerinde gösterdikleri emeğin karşılığını alamamaları onları özel ders vermek gibi ikinci bir istihdama mecbur bırakmakta, bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetlerine odaklanmalarını güçleştirmektedir. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunun eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz yansıtacağı son zamanlarda meydana gelen eğitimde niteliksizleşmeyle kanıtlanmaktadır. Esnek istihdam ve güvencesiz çalışma koşulları, öğretmenlerin ruh sağlığını da olumsuz anlamda etkilemektedir (Gomez & Klautau, 2021).

Liberal ekonomi politikalarının yansıması olan modern eğitim, neoliberalizmin ihtiyacı olan iş gücünü yetiştirmeye devam etmektedir. Bu noktada gerekli iş gücünü yetiştiren bireyler ise yine öğretmenlerdir. Öğretmenler bir yandan kendileri prekerleşmekte bir yandan prekerleşeceğini bildikleri nesiller yetiştirmektedir. Öğretmenler neoliberal eğitim politikalarının hem mağduru hem uygulayıcısı pozisyonundadır. Neoliberal politikaların, bireyi sistemin bir parçası olarak değerli görmesi ve bireyin kendi varlığını, farklılıklarını reddetmesi, bireyi acımasızca göz ardı ettiğini göstermektedir. Bu politikaların, bireyin benlik oluşumuna kadar müdahale etmesi, bireyin kendini gerçekleştirememesine dolayısıyla kişisel anlamsızlık yaşamasına sebep olmaktadır (Giddens, 2010).

Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyona maruz kalması, birçok olumsuz sonucu beraberinde getirmiştir. Öğretmenlerin özlük hakları zayıflamış, işsiz öğretmen sayısı artmış, maaş ve çalışma koşullarının kötüleşmesiyle öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü zayıflamıştır. Öğretmenlik mesleği bağlamında prekarizasyonun neden olduğu sonuçlar aşağıdaki başlıklarda daha detaylı olarak ele alınmıştır.

2.9.5.1. Öğretmen Hakları

Bir mesleğin statüsünü ona verilen değer belirler. Bunun yanında, huzurlu bir yaşama sahip olabilmeleri için öğretmenlere verilen haklar bulunmaktadır, bu haklar öğretmen özlük haklarıdır (Göker & Gündüz, 2017). Türkiye bağlamında düşünüldüğünde, Göker ve Gündüz'e göre (2017), öğretmenevi hizmetinden, toplu taşıma ücretlerinden, tiyatro ve müze gibi sanatsal faaliyet ücretlerinden, Milli Eğitime bağlı sosyal tesis hizmetlerinden indirimle yararlanması; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda yer alan memur haklarından yararlanması, yönetici olabilme fırsatına sahip olmaları, sendika üyesi olma haklarının bulunması öğretmen özlük haklarının başlıcalarındandır. Kadrolu olarak görev yapan öğretmenler bu özlük haklarına sahip olsalar da sözleşmeli, vekil, asker ve ücretli öğretmenler bu özlük haklarının çoğuna sahip olamamaktadır.

Eğitimin niteliğini belirleyen öğretmen niteliği faktörü olduğu bilinmesine rağmen, öğretmene verilen değer ve öğretmen özlük hakları günden güne zayıflamaktadır (Göker & Gündüz, 2017). Öğretmenler, emeklilik yaşı, lojman hizmeti, doğum izinleri, çocuklarına yuva hakkı, meslekte yükselme ölçütleri gibi konularda özlük hakkı sorunu yaşamaktadırlar (Erdem, 2010). Öğretmenlerin maruz kaldıkları mobing çeşitlerinden birinin özlük haklarını yok sayma olduğu da bilinmektedir (Çelebi & Kaya, 2014). Haksızlığa maruz kalan veya özlük haklarını korumak isteyen öğretmenlerin bu desteği alma yolu olarak sendikaları kullandığı da görülmektedir (Akcan, Ölçüm & Polat, 2017; Arslan, Köybaşı & Uğurlu, 2016).

2.9.5.2. Öğretmen Maaşları

İnsanların günlük yaşamlarını devam ettirmeleri için gereken en temel şeylerden biri günümüzde paradır. Bir öğretmenin, giyim, yemek, barınma ve sağlık gibi temel ihtiyaçlarını karşılaması için yeterli miktarda maaş alabiliyor olması gerekmektedir. Yeterli maaşı alamayan ve geçim derdiyle uğraşan öğretmenin sorumluluğu olan eğitim öğretim sürecine odaklanmasını beklemek gerçekçi olmayacaktır. Bir

öğretmeni motive edebilecek en önemli şeylerden biri olan haklı gelirin yetersizliği, Türkiye’de öğretmenlerin yaşadıkları temel sorunların başında gelmektedir (Süngü, 2012). Sağlam ve Sağlam’ın araştırmasına göre (2005), öğretmen maaşlarının cumhuriyetin ilk yıllarından 2003 yılına kadar olan sürede alım gücünün büyük oranda düştüğü, 1946 yılında bir öğretmen maaşıyla 12 Cumhuriyet altını alınabiliyorken 2003 yılında 5 adet Cumhuriyet altını alınabilmektedir. Günümüzde ise, son günlerde yaşanan yüksek enflasyon da dikkate alındığında yapılan son zamma göre mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin maaşıyla bu alım gücünün daha da düştüğü görülmektedir. Bu durum özel okullarda daha da iç karartıcıdır. Özel okul öğretmenlerinde sendikalaşma olmamakla birlikte, güvencesiz ve düşük ücretlerde istihdam oldukça yaygındır (Alaca & Yolcu, 2021). Araştırmasında, öğretmen maaşı yetmiyor başlığı altındaki tweetleri inceleyen Cantürk (2021), öğretmen maaşının yetmediğini savunan öğretmenlerin sayısının büyük bir çoğunlukta olduğunu bulgulamakla birlikte, öğretmen olmayan ve öğretmen maaşını fazla bulan bir kitlenin de varlığına dikkat çekmiştir. Öğretmenin maaşının yetersizliği giderilmediği takdirde eğitimde kalitenin beklenmesi ise olanaksızdır.

2.9.5.3. Eğitimde Esnek Çalışma Koşulları

Merkezi hale getirilen sermaye, kapitalist sistemin krizi olmuş ve bu krizden kurtulmak için sermayenin dağıtılması, esnekleştirilmesi hedeflenmiş, güvencesiz ve esnek istihdamla kurtarılmaya çalışılan kapitalist sistem, neoliberal politikalar ışığında toplumun yapıtaşlarıyla oynamaya başlamıştır (Bakır & Eroğlu, 2019). Bu bağlamda bu politikalardan en çok etkilenen alanlardan biri eğitim olmuştur. Eğitim, üretim ve emek hızla metalaştırılmış ve bu durum oluşan prekarya ile beslenmiştir.

Ucuz emek gücü ile sermayeyi ve rekabeti arttırmak Türkiye’de de etkili olmuş, öğretmen istihdamı neoliberal politikalar sonucunda güvencesiz ve esnek hale getirilmiştir. Kadrolu öğretmen istihdamı tam istihdam özelliği sağlıyor olsa bile, norm kadroya sahip öğretmenler, bulundukları okulda haftalık yeterli ders saatini tamamlayamayan öğretmenler Milli Eğitime bağlı farklı okullarda bu ders saatini tamamlayarak esnek çalışmaya mecbur kalmaktadırlar (Uygun, 2012). Bunun yanı sıra, sözleşmeli, vekil, asker ve ücretli olarak istihdam edilen öğretmenler birbirlerinden farklı özlük haklarına sahip olmakla beraber iş güvencesine sahip değildirler. Ünal (2005), öğretmen istihdamında baş gösteren güvencesiz istihdam ve esnekleşmeyi oluşturan sebepleri, piyasa koşullarını desteklemeyi, ucuz iş gücü ile

sermayeyi geliştirmeyi hedefleyen neoliberal politikalar ve bu politikaların topluma sirayet etmesi için, en güçlü etki alanı bulunan eğitimi ve bunu sağlayan öğretmenleri bu politikaların neferleri haline getirmek olarak görmüştür. Neoliberal politikaları bizzat yaşayan öğretmenler, eğitimin toplumsal gerçekliği kavratma amacından uzaklaşarak, neoliberal politikaların hem mağdurları hem de bizzat uygulayıcıları konumuna düşmüşlerdir. Güvencesiz ve esnek istihdamla neoliberal politikaları günlük yaşam pratiğine dönüştürmek zorunda kalan öğretmenler, güvence ve iyi koşullar için sürekli bir rekabet hali ve esnek koşullara ayak uydurma yarışı içerine girmiş ve bu yaşam pratiklerine sahip çocuklar yetiştirmek için sunulan müfredat ve eğitim sistemini daha kolay uygulamaya başlayarak, istemeden de olsa neoliberal politikaların yürütücülerinden biri haline gelmişlerdir (Ünal, 2005).

2.10. Emek

Emek, insanın amacının nesneleşmesidir. İnsanın ihtiyaçları ile nesneler arasında bir ilişki kurması ve bu ilişkiyi kendi doğasına dönüştürmesine denir. İnsanın gerçek ihtiyaçları ve hayalleri arasındaki ilişkiyi dönüştürmesi olarak da ifade edilebilir. Bu emek insanın gereksinimlerini dönüştürür. Bu da yeni üretici etkinlik biçimlerine yol açar. Gereksinimlerin emek yoluyla dönüşümü insanlık tarihinin motorudur. Emek toplumu değiştirir ve toplumsal değişimin motoru olarak ifade edilir (Giddens, 2010). Sanayileşme ile birlikte üretici olan insan, hem üretimden hem sosyal ilişkilerinden uzaklaşmıştır. Marx, insan potansiyelinin uğradığı bu yıkımı yabancılaşma olarak adlandırır. Toplumsal düzen, büyük kitlelerin ihtiyaçlarını çoklu üretim araçları ile sağlayan, üretici değil yönetici olan belli bir grubun elinde şekil almakta; toplumsal sınıf hem ekonomik hem sosyal anlamda kendini göstermektedir (Giddens, 2000).

Marx bu sistemi kapitalizm, bu sistemin sonuçlarını da yabancılaşma olarak adlandırmaktadır. Bu bağlamda yoksulluğun en önemli sebeplerinden biri kapitalist sistem ve emekle birey arasına giren katma değerlerdir (Giddens, 2010). Oysa insan kendini var edebildiği müddetçe toplumu da var edebilir ve buna toplumsal emek denir. Yabancılaşma ise emeğin insan doğasıyla arasındaki ilişkinin kopmasıdır, yapılan iş ve anlam arasındaki bağın yok olmasıdır (Ritzer & Stepnisky, 2012). Birey, üretici etkinliklere yabancılaşarak kim için ürettiğini sorgulamaz, kendi için de üretmez. Ürettiği şeye yabancılaşır, kendi üretimini para karşılığında satın almaya

çalışır. Son olarak, kendi potansiyeline yabancılaşır. İnsani özelliklerine ve düşüncelerine yabancılaşır.

2.11. Emegın Dönüşümü

Marx, emekle bireyin arasına bir şey girmemesi gerektiğini söyler, ancak kapitalizmde emek satın alınmıştır (Giddens, 2010). Bu sebeple emek insanlara yabancılaşmaktadır. Ona göre en büyük sorun, sanayileşmenin toplumda daha önce görülmemiş bir sınıflandırmaya sebebiyet vermesidir. Marx'a göre, toplumsal değişimlerin sebebi her zaman ekonomidir, çatışmalar ise sınıf farklılıklarından ve sınıflar arası uçurumun artmasından kaynaklanmaktadır. Marx, sınıf ayrılıklarının toplumda büyük değişime sebebiyet vereceğini ve bu değişimin sonucu olarak yakın gelecekte toplumun ekonomik ve siyasal gücün sahibi olacağını ileri sürmektedir. Yabancılaşma, geleneksel hayattan modern hayata geçerken meydana gelmiştir. Üretim-tüketim ilişkisi içerisinde insan kendi hayatına yabancılaşmıştır. Marx'a göre insan doğası ve emeği arasında doğal olarak var olan ve kapitalizm tarafından engellenen ve saptırılan bu ilişki yabancılaşmayı ifade etmektedir (Giddens, 2010). Emek satıldığı ve artık bireylerin olmadığı için dönüştürme gücünü de yitirmiştir. Buna karşı Marx'a göre yabancılaşma dört temel bileşenden meydana gelmektedir: üretici etkinliklerine karşı yabancılaşmak, ürettiğimiz metaya yabancılaşmak, iş arkadaşlarımıza yabancılaşmak ve kendi insani potansiyelimize yabancılaşmak (Giddens, 2010). Örneğin, fabrikada mobilya üreten bir işçi, ürettiği mobilyaya asla sahip olamayacağını bildiğinde mobilya üretim süreçlerinden uzaklaşacak, ürettiği mobilyaya karşı yabancılaşacak, bulunduğu ortamdaki iş arkadaşlarıyla aynı toplumsal sınıfın bir parçası olduğunu bilecek ve üretim gücünün yalnızca üst sınıflara yarayacak bir güç olduğunu hissettiğinde kendi üretme potansiyeline yabancılaşacaktır.

Neoliberal ekonomi politikalarıyla metalaşma ve yabancılaşma tüm toplumsal alanlarda kendini hızla göstermiştir. Bu politikalar kapitalizmin yarattığı ekonomik krizlere çare olarak esnek istihdam ve esnek emek-ucuz emek kavramlarını sunmuş, bu reçeteler toplumdaki ekonomik krizi daha da arttırmıştır (Bakır, 2016). Değişen emek piyasası, bireylerin maddi olmayan emekleri üzerinde büyük bir etki yaratmakta ve bireylerin çalışma yaşamı ile gündelik yaşam arasında ayırım belirsizliği yaşamasına sebebiyet vermektedir (Emirgil, 2010). Esnek ve güvencesiz istihdamın, emek

üzerinde yarattığı metalaşma, yabancılaşma, belirsizlik ve kaygı ile bireylerin yaşam standartlarını büyük oranda düşürdüğü gözlemlenebilir.

2.11.1. Öğretmen Emeğinin Dönüşümü

Bir öğretmenin emeğini tanımlamak için öncelikle hayalini bilmek gerekir. Bir öğretmen eğitimle neyi hayal eder, ne yapmak ister? Bu hayal somuta dönüştüğünde hangi ihtiyacı karşılar? Örneğin bir öğretmen mutlu bireyler yetiştirmek istiyorsa bu doğrultuda bireylerin kendilerini gerçekleştirmesi için ona fırsat sunar. Mutlu bireyler yetiştiğinde, duyarlı bir toplum oluşabilir, mutlu bireylerle aynı ortamda yaşamak öğretmeni mutlu edebilir. Bu bir öğretmenin emeği olarak tanımlanabilir. Eğer idealist bir öğretmen, ideallerini ve hayallerini gerçekleştirmeye uygun bir ortam bulamazsa, kendi potansiyeline yabancılaşmaya başlar, körelir. Kendi potansiyeline yabancılaştıkça güvenlik ihtiyacı duyar ve tamamen kalıcı olacağı bir iş düşünür (devlete atanmak gibi). Eğitimde özelleşmenin artması ve kamuya yapılan öğretmen atamalarının azalması, öğretmenleri özel sektörde istihdam edilmeye yönlendirilmekte, öğretmenlerin işsizliği ya da özel sektörde zor şartlarda çalıştırılarak işçileştirilmesine sebep olmaktadır (Demirer, 2012). Öğretmen eğitim verir ama neden verdiğini sorgulamaz, bir amaç uğruna bunu yapmaz. Eğitim verir ama özel okulda ise çocuğunu özel okulda okutmak için para öder. Çalıştığı iş arkadaşlarını seçemez, kendini çalışma ortamından soyutlar. İnsani özelliklerini bastırır, üzerine oturan kimlikten sıyrılmaz belki öğrencilerine selam veremez hale gelir. Neoliberal politikalar sebebiyle öğretmenler, girişimci olmaya zorlanmakta ve kendi hesabına çalışan rekabetçi bireylere dönüşmektedir (Demirer, 2012).

Öğretmen emeği; ne hayal edildiği, hayal edilen şeyin nasıl somutlaştırıldığı, somutlaştırılan şeyin kendi gerçek gereksinimleriyle nasıl ilişkilendirildiği, bu ilişki kurma biçiminin kendi doğasını dönüştürüp dönüştürmediği sorularına cevap bulmayı gerektirmektedir. Bu sorular göz önüne alındığında, öğretmen emeği, günümüzde yalnızca öğretmekle, içerik aktarmakla ilgili olmamalıdır. Bunun çok daha ötesinde anlamlı bir şeyler yapmak gerekmektedir ki yapılan iş emeğe dönüşsün, anlamını yitirmesin; ancak günümüzde öğretmen emeği satın alındığı için ve artık yalnızca öğretmene ait olmadığı için dönüştürme gücünü de yitirmiştir. Öğretmenlik mesleği, kapitalizmin denetimi altına girmiş, metalaştırılarak toplumsal anlamda ona yüklenen anlamı yitirmeye başlamıştır (Buyruk, 2015).

Buna karşı öğretmenler kendi emeğine, kendi insani potansiyeline yabancılaşmıştır. Örneğin, artık okul insani değerlerin kaybedildiği, kapıdan girince sert bir maske giymenin anormal görülmediği bir yer haline gelmiştir. Bu nedenle öğretmen, artık kendi emeğine yabancılaşmıştır. Okul yalnızca içerik aktarılan yer olarak görülmekteyken; toplumsal hakikatin keşfedildiği ve iyi insan tasarımının yapıldığı bir yer olmaktan çıkmaktadır. Okul salt bilgiden çok daha ötesiyken, veli ve yöneticilerin öğretmenden beklentileri, yarış atı gibi görülen çocukların rekabete daha hazır hale getirilmeleri olmuştur. İçerisinde değerler, normlar, kültür gibi pek çok bileşenin mevcut olduğu okulun, veli-yönetici-öğrenci ayaklarında bu etkisi göz ardı edilmeye başlanmıştır. Bu neoliberal politikaların ve elbette öğretmenlerin emeklerine yabancılaşmasından kaynaklanan bir sorundur (Buyruk, 2015).

Öğretmenler, öğrencilerini mevcut eğitim sisteminin beklentilerine göre hazırlamaktadır. Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerine müfredattaki kazanımları vermenin yanında, öğrencileri bekleyen merkezi sınavlara hazırlamaları gerekmektedir. Çelik (2014), İstanbul’da bulunan bazı liselerde yaptığı üç yıl boyunca devam eden araştırmasında öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler yapmış, öğretmenlerin neoliberal politikalar eksenindeki dönüşümlerini incelemiştir. Araştırmadan elde ettikleri verilerde ise öğretmenlerin, öğrenci başarısızlıklarının sebebini öğrencilerin bireysel yönlerinden kaynaklandığını belirttiklerini bulgulamıştır. Oysa tüm öğrenciler farklı kültürel ve ekonomik sermayelere sahiptir. Bu bağlamda eğitimde yaşanan aksaklıklar öğrencilerin bireysel yönleri kadar eşit olmayan eğitim hakkından da kaynaklanmaktadır. Çelik’e göre (2014), öğretmenlerin yaşanan sorunları öğrencinin bireysel eksiklerinden kaynaklandığını düşünmesinin temel nedenlerinden biri neoliberal politikalar, çünkü neoliberal politikalar bireyi temel alır ve noksanlıkları eşitsizlikler üzerinden değil de bireysel hakkeşiler ile açıklar. Bu sebepten neoliberal eğitim politikaları öğretmenlerin emek gösterme biçimini değiştirmektedir. Öğretmenler emeklerini, tektipleştirmeye, bireysel sorumluluklar yüklemeye dönüştürmektedir.

Ünlü ve Yıldız (2014), öğretmenliğin dönüşümünü 93 öğretmenden topladıkları metaforlarla inceledikleri çalışmalarında dönüşümle ilgili çarpıcı sonuçlara ulaşmışlardır. Kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerle yapılan çalışmada, geçmişte ve bugün yapılan öğretmenlik metaforlarıyla ifade edilmiş ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, geçmişe kıyasla bugün için olumsuz metafor kullandığı belirtilmiştir.

Öğretmenler mesleki dönüşümün olumsuz yönde olduğunu düşünmektedirler. Metaforlar incelendiğinde, öğretmenlerin günümüz şartlarında statü ve değer kaybı yaşadıkları, öğretmenlik mesleğini kölelik gibi gördükleri bulgulanmıştır (Ünlü & Yıldız, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin yaşanan prekarizasyon süreciyle emeklerinin ve öğretmen statülerinin olumsuz anlamda dönüştüğü düşünülebilir.

2.12. Alan Yazında Yer Alan Çalışmalar ve Sonuçları

Bu bölümde Türkiye’de ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.12.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar ve Sonuçları

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü, prekarizasyonu ve neoliberal eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğine etkilerini inceleyen bazı araştırmalar yapılmıştır. Demir (2010), öğretmenlerin farklı şekillerde istihdam edilmesinin eğitime etkisini nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışmasıyla 19 öğretmen üzerinden incelemiş, bu durumun öğretmenler arası bir uzaklığa sebebiyet verdiğini, veli ve öğrencilerden gizlendiğini ve güvencesiz istihdam edilen öğretmenlerin okul yöneticilerine karşı daha kaygılı olduğunu bulgulanmıştır. Sağiroğlu (2013), Türkiye’nin çeşitli bölgelerinden atanamayan 22 öğretmen üzerinden nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirdiği tez çalışmasında, atanamayan öğretmenlerin maruz bırakıldıkları güvencesiz istihdamının yalnızca iş alanında değil, günlük yaşamlarında da belirsizlik ve kaygıya sebep olduğunu bulgulanmıştır. Cin (2013), neoliberal dönüşüm sürecinde eğitimde değişen istihdam yapısını ele aldığı araştırmasında neoliberal politikaların, öğretmen istihdamına etkisinin vekil, sözleşmeli ve ücretli öğretmen istihdamına sebebiyet verdiğini bulgulanmıştır.

Kiraz (2014), 13 tane ataması yapılmamış öğretmen ve ataması yapılmayan öğretmenlerin hareketinin içerisinde bulunan 13 ataması yapılmamış öğretmen olmak üzere toplam 26 işsiz öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla incelediği, Adana, Ankara, Amasya, Diyarbakır, İstanbul ve Tokat illerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, ataması yapılmayan öğretmenlerin güvencesiz şartlarda çalışmaya maruz kaldıklarını ve toplumsal bir mücadeleyle bu sorunu çözebileceklerine inandıklarını ifade etmiştir. Yel (2014), neoliberalizmin etkisiyle dönüşen beyaz yakalı emeğini, Nazilli’de en az üç yıl tecrübeli 100 dersane öğretmeni üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile inceleyerek dershanede çalışan öğretmenlerin çok

yoğun ve uzun süre çalışmalarına rağmen güvencesiz şartlarda çalıştığını ortaya koymuştur. Salcan (2014), yaptığı çalışmada neoliberal ekonomi politikalarının eğitim sektöründe hızlı ve güçlü bir etki yaptığını, bu etki sonucunda eğitim kurumlarının hızla özelleştiği, öğretmenlerin esnek ve olumsuz koşullarda çalışmaya başladığını, öğretmenin emeğinin bu politikalar sonucunda metalaştığını ifade etmiştir. Özdemir (2014), Ankara ilinde 30 ataması yapılmayan öğretmen ile derinlemesine görüşme yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin neoliberal istihdam politikalarında, kafe, bar gibi hizmet sektörlerinde çalışarak, askerliği öteleyerek, yüksek lisans gibi alanlarla eğitimi sürdürerek işsizliği ötelemeye çalıştıklarını veya özel sektörde olumsuz koşullarda istihdam edilerek işsizlikle baş etme stratejileri geliştirdiklerini bulgulamıştır. Geçgin (2014) ise, yaptığı araştırmada gençlerin giderek esnekleşen istihdam koşullarında geleceklerinin tehdit altında olduğunu, ücretli istihdamın yıpratıcı olduğunu ve yeni bir proleterya oluşturacağını, işsizliğin ve esnek istihdamın gençlerin emeğinden olduğu gibi, zamanından da fazlaca yararlandığı bir düzen olduğunu ifade etmiştir.

Üniversite eğitimiyle, iş piyasası arasındaki farkın derinleştiğini gösteren bir diğer araştırmada, araştırmacı 500 iş ilanını inceleyerek yaptığı çalışmasında iş ilanlarında gençlerden beklenenler arasında esnekliğin ön plana çıktığı ve bu bağlamda istihdam için beklenenlerin giderek değiştiği görülmüştür (Çoban, 2016). Durmaz (2017), Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde 24 araştırma görevlisiyle yaptığı nitel araştırmasında prekerleşen araştırma görevlilerinin iş güvencesizliğinin, motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini, nitelikli bilimsel çalışmalar ortaya çıkarmasına engel olduğunu ve psikolojik anlamda olumsuzluklar yarattığını bulgulamış ve prekarizasyonun örgütlenmemeye sebep olduğu gibi örgütlenmemenin de prekarizasyonu doğurduğunu ileri sürmüştür. Dali (2017), Eskişehir’de güvencesiz şartlarda çalışan 33 ücretli öğretmen, 19 okul yöneticisi, 4 eğitim sendika yöneticisiyle yaptığı nitel araştırmada, esnek istihdama sahip ücretli öğretmenlerin emek süreçlerini, yaşam koşullarını, çalışma ilişkilerini incelemiş, öğretmenlerin olumsuz çalışma koşullarına sahip olmalarının iş yükünü arttırdığını, kurum kültürü oluşmasına engel olduğunu, öğretmenlik mesleğinin prestijini düşürdüğünü bulgulamıştır.

Ertem (2018), öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü incelediği çalışmasında, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümüne etki eden faktörleri sıralamış, neoliberal politikaları bu dönüşümün sebeplerin biri olarak ifade etmiştir. Özyurt

(2018), farklı meslek gruplarından 48 katılımcıyla, derinlemesine görüşme tekniğiyle yaptığı araştırmada, 1980 sonrası istihdam edilen bazı meslek gruplarının karşılaştırmalı analizini yapmış, genç istihdamın geçmişe oranla daha güçsüz bir sınıf oluşturduğunu tartışmaya açmıştır. Bakır ve Eroğlu (2019) ise, 10 araştırma görevlisiyle yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla yaptıkları çalışmada, üniversitede doktora döneminde olan araştırma görevlilerinin doktora bitiminde yaşadıkları işsizlik sorununu ele almış, yeni oluşan prekarya sınıfına değinmiştir. Dağ (2020), literatür taraması yaptığı çalışmasında öğretmenlik mesleğini prekarizasyon bağlamında ele almış, öğretmenlik mesleğinin gittikçe güvencesizleştiğini, öğretmenlik mesleğinin farklı temeller üzerinden anlam dönüşümü yaşadığını ve bu noktada mesleki bir mağduriyet meydana geldiğini ifade etmiştir.

Özalp (2021), Yargıtay’a temyiz edilen elli dava metni üzerinde yaptığı çalışmada beyaz yakalıların yoğunluklu olarak istihdam, esneklik, gelir ve iş güvencesi konularında sorun yaşadıklarını bulgulamış, beyaz yakalıların prekaryalaştığını, beyaz ve mavi yakalı ayrımının giderek azaldığını ifade etmiştir. Gümüş (2021), bilişsel kapitalizm bağlamında öğretmen emeğinin dönüşümünü, özel sektör ve kamu sektörünü karşılaştırmalı bir şekilde ele alarak özel sektör öğretmenlerinin emek çeşitlerinin bilişsel kapitalizme daha çok maruz kaldığını bulgulamıştır. Çolak (2021), Muğla ve Mardin illerindeki 30 öğretmenle yaptığı yarı yapılandırılmış görüşmelerle eğitim emeğinin prekarizasyonu bağlamında öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarını incelemiş ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu konudaki algılarının yüksek olduğunu ve bu durumun da iş güvencesi kaygısını tetikleyerek eğitim sürecini olumsuz etkilediğini bulgulamıştır. Özdemir (2021), araştırmasında esnek istihdam politikalarından sözleşmeli öğretmenliği inceleyerek, sözleşmeli öğretmenliğin işlevsel olmadığı ve tüm meslektaşlar tarafından tereddütle yaklaşılan bir istihdam modeli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sardoğu (2022) ise, İstanbul ilinde 20 ücretli öğretmenle görüşme yoluyla yaptığı araştırmasında, prekarya bağlamında incelemesini yapmış, ücretli öğretmenlerin prekaryaya dair gelecek kaygısı, verimde düşüklük, örgütlenememe gibi özelliklere sahip olduğunu bulgulamıştır. Prekarizasyon kavramını inceleyen, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunu öğretmenin gözünden değerlendiren çalışmalar olmakla birlikte, daha önce hiçbir çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunu emek bağlamında değerlendirmemiştir.

2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ve Sonuçları

Brezilya’da yapılan bir araştırmada ise, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin güvencesizleştirilmesi ve artan iş yükleri incelenmiş, bu yeni politikalarla öğretmenlerin memnuniyetsizliklerinin, yorgunluklarının arttığını ve proleterleşerek profesyonellikten uzaklaştıkları gözlemlenmiştir (Oliveria, 2004). Marin ve Sampaio (2004), Brezilya’da temel okulun kültürel işlevinin, sosyal ve ekonomik politikalarla tehlikeye atıldığını ifade ettiği çalışmasında, öğretmen güvencesizliğinin müfredat uygulamaları üzerinde olumsuz etki yarattığını bulgulamıştır. Brezilya’da yapılan diğer bir araştırma ise 1980-2005 yılları arasında üniversitelerdeki öğretim görevlilerinin güvencesizleşmelerini; eğitimin ticarileşmesi, öğretim iş yükünün artması ve öğretimin ürettiği sonuçlar bağlamında incelemiş ve alanda bir tartışma yaratmak istemiştir (Bosi, 2007).

Genel anlamda prekarizasyon kavramı üniversitelerde çalışan yarı zamanlı öğretim görevlilerinin yaşadıkları güç koşullar üzerinden ele alınmıştır. Halcrow ve Olson (2008), yaptıkları çalışmada nitelikli iş gücü olan üniversitelerde yarı zamanlı olarak çalışan araştırma görevlilerinin, esnek istihdam çatısı altında ucuz iş gücü olarak değerlendirildiğine, gerekli saygı ve değerden mahrum kalarak görevlerini sürdürüyor olmalarına dikkat çekmiştir. Avusturalya’daki üniversitelerde yapılan bir araştırmada ise, akademisyenlerin esnek istihdam sebebiyle iş yüklerinin arttığı ve artan iş yüklerinin akademisyenleri iş doyumundan önemli ölçüde uzaklaştırdığı, bu sebepten akademik kariyerin çekiciliğinin azaldığı bulgulanmıştır (Omari, Paull & Sharafizad, 2011).

Rusya’da yapılan bir çalışmada, modern akademik kadronun prekarizasyon bağlamında yeni bir tasviri çizilmeye çalışılmış, bu tasvirde ideal ve ortalama olanlar karşılaştırmalı analiz edilmiş ve güvencesiz çalışma koşullarında iş doyumunun düzeyi belirlenerek, akademisyenler için yapılacak işi biliyor olmanın ve toplu sözleşme ile geleceklerinin garanti altına alınmasının önemine vurgu yapılmıştır (Patutina, 2020). Rusya’da yapılan bir diğer çalışmada, nitelikli ve bilgili genç kesim ile akademi dünyasının prekaryayı oluşturan iki büyük grup olduğu, bu gruplardan akademi dünyasının özellikle kısa süreli ve açık uçlu sözleşmelerle güvencesizliklerinin arttırılarak prekaryaya dahil edildiği vurgulanmıştır (Slobodskaya, 2018). Portekiz’de son zamanlarda, Rio de Janeiro eyaletinde öğretmenlerin hastalık izni ve istifalarındaki artışa istinaden yapılan psikanaliz

araştırmasında, güvencesiz istihdamın ve yaptıkları işin değersizleştirilmesinin öğretmenleri ruhsal bir ızdıraba, çaresizliğe ittiğı ve bu durumun eğitim-öğretim faaliyetlerini de olumsuz etkilediğı bulgulanmıştır (Gomez & Klautau, 2021).



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseninin, çalışma grubunun, veri toplama aracının, veri toplama sürecinin, veri analizinin, geçerliliğinin ve güvenirliliğinin detayları verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunun emek bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yönteminin tekniklerine uygun olarak yapılandırılmıştır. Sosyal bilimlerin, çok boyutlu insan faktörünü incelerken Doğa Bilimlerinde olduğu gibi bir laboratuvar ortamı oluşturmaması, bu sebepten Doğa Bilimlerinin araştırma yöntemlerinden farklı araştırma yöntemlerine ihtiyaç duymasıyla nitel araştırma yöntemleri ortaya çıkmıştır. Nitel araştırmalar, ortaya çıkarmaya, keşfetmeye yöneliktir. İnsan doğasının farklı boyutlarını göz önünde bulundurmaktadır (Çekmez & Yıldız & Önder, 2012; Dall’Alba, 2010).

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji kelimesi kökenini, Yunanca’daki phainein ve logos kelimelerinden alır. Phainein Yunanca’da “göstermek”, logos “konuşma” “açığa çıkarma” anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Fenomenolojinin gösterilenlere ve görülenlere yoğunlaştığı, bilinçdışından çok bilince odaklandığı söylenebilir. Fenomenolojistlere göre, günlük dünyada nesnel bir gerçeklik yoktur, bazı hususları yaşamaya bağlı olarak bilmek zorundayız ve bilmek istediğimiz gerçeklerle etkileşimde bulunuruz (Balyer, 2019, s.166). Fenomenolojik araştırmalar, nicel araştırmalarda bulunan doğrulama odağının aksine, var olanı ve olgunun özünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Fenomenolojik araştırmada, bireyin olaya-duruma atfettiği anlam incelenir (Topkaya, 2013).

Rasyonelliği ve bilimselliği merkezine almış Pozitivizme karşı geliştirilen Fenomenoloji, temelini felsefeden almaktadır. Fenomenoloji mutlak doğrulardan çok, öznel doğrulara, deneyimlere ve deneyimlere yüklenen anlamlara, nicellikten çok nitelliğe önem vermiştir. Fenomenolojistlere göre bireyin algılama ve yorumlama

biçimi, bireyin kişiliğini oluşturmaktadır. Bu algılar ve yorumlar öznelidir. Bu bağlamda gerçeğin görülmesi ve anlaşılması kişinin öznel yorumuna bağlıdır. Gerçeğin ne olduğunun ortaya çıkarılması ise kişinin davranış ve fikirlerinin incelenmesiyle mümkündür (Altunkurt & Bağ & Ekinici, 2018; Balyer, 2019; Mengüşoğlu, 1945; Öktem, 2005).

Uygulamalı Fenomenolojinin öncülerinden biri olan van Manen (2017), fenomenolojinin deneyimlerle ilgilendiği için birçok araştırmacı tarafından diğer nitel araştırma yöntemleriyle benzetildiğini; ancak fenomenolojinin, genelleme yapmak amacıyla olmadığını, vaka çalışmaları, ampirik, etnografik ve öyküsel anlatı araştırmalarıyla karıştırılmaması gerektiğini vurgulamıştır.

Van Manen (2017), bir araştırmanın fenomenolojik bir araştırma olup olmadığını anlamak için üç temel soru sormuştur. Bunlardan ilki, çalışmanın fenomenolojik sorulara, bakış açısına sahip olup olmadığının sorgulanmasıdır. “Fotoğraf çekmek nasıl bir duygu?”, “Korseyle yaşamak bir çocuk için nasıldır?” soruları fenomenolojik sorulardır. Fenomenolojik araştırmalar genel anlamda, “Bu deneyimi yaşamak nasıldı?”, “Bu deneyimin temel anlamını nasıl fark ettin?” sorularına yanıt arar. İkinci soru, çalışmanın fenomenolojik mi yoksa fenomenolojik gibi görünen bir çalışma mı olduğunu sorgular. Bazı çalışmalar fenomenolojinin deneyim ve yorumlama kavramlarından esinlenebilir ancak farklı nitel araştırma yöntemlerinin amaçlarını taşıyabilmektedir. Son olarak, çalışmanın sonuçlarının fenomenolojik anlamlı bir iç görü kazandırıp kazandırmayacağı sorgulanır. Eğer çalışmanın sonucu derinlemesine bir anlam taşımıyorsa çalışma fenomenolojik bir çalışma olarak nitelendirilmeyecek ve eleştirilecektir.

Fenomenolojik araştırmalarda doğru bilinen birtakım yanlışlar bulunmaktadır. Bunlardan biri eğer araştırma deneyim içeriyorsa, fenomenoloji yöntemi kullanılmalıdır düşüncesidir, ancak fenomenoloji bir deneyimin ilkel formunu inceler. İkincisi araştırmada kullanılan yapılandırılmamış görüşmelerde fenomenolojik soruların kendiliğinden ortaya çıkacağı düşüncesidir. Fenomenolojik sorular önceden yapılandırılmalıdır. Bir diğer yanlış düşünce fenomenolojinin bireylerin kendi yaşantılarını nasıl yorumladıkları olarak tanımlanmasıdır. Bu noktada fenomenoloji ve psikoloji karıştırılmaktadır, ancak bu fenomenoloji değildir. Van Manen’e göre (2017), yapılan en büyük hata fenomenolojik araştırma analiz edilirken tema, iç görü ve anlayışlar kendiliğinden ortaya çıkacağının düşünülmesidir, oysa fenomenolojik

araştırmanın analizinde sonuçların süreçte sırasıyla ortaya çıkacağı garanti değildir. Fenomenolojik araştırma sonucu ortaya çıkan temaların, araştırmacı tarafından yorumlanması bir diğer yanlış düşüncedir, araştırma sonuçları fenomenolojik sonuçları içgörüyü arttıran yansıtıcılardır.

3.2. Çalışma Grubu

Üniversitelerin eğitim fakültesi lisans bölümlerinden mezun olarak öğretmen olarak istihdam edilen bireyler, bu araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu ise, İstanbul ili ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel eğitim kurumlarında görev alan 17 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile öğretmen hakları, öğretmenlik mesleğinin dönüşümü ile ilgili en çok bilgiye sahip ve yorum yapmaya istekli olan öğretmenlerden seçilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri, özellikle nitel araştırmalarda kullanılarak, derinlemesine anlayış ve keşfetme sağlamaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Buna ek olarak, amaçlı örnekleme yöntemleri özel durumlarla çalışıldığında veya belirlenen bağlamlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla da kullanılmaktadır (Akgün vd., 2013).

Amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kartopu örnekleme, araştırılan konu hakkında en çok bilgiye sahip olan kişilere ulaşarak, bu kişilerin referansı sayesinde bu araştırmaya dahil olabilecek diğer ikinci ve üçüncü kişilere ulaşmayı sağlamaktadır. Amaca uygun olarak seçilen bir kişiden, bu konuyla ilgili kiminle görüşülebileceğine dair referans istenir. Başlangıçta liste kısa görünse de araştırmanın çalışma grubu referanslar sayesinde kartopu gibi giderek büyür, araştırmanın problemi ilgili veri toplanabilecek bireylerin listesi netleşerek araştırmacının çalışma grubunu belirler (Şimşek & Yıldırım, 2011). Katılımcılar gizliliğin korunması adına belirli kodlar ile ifade edilmiştir. Kodlara ilişkin açıklama aşağıdaki gibidir:

$$K_1(K_2)$$

K_1 : Katılımcı sayısı, K: Kadın, E: Erkek

Katılımcı kelimesinin kısaltması olarak K kodu, katılımcı anlamına gelmektedir. Kodun sağ altında yer alan 1 numarası, katılımcı sıra sayısını belirtmektedir. Parantez içinde belirtilen iki numaralı kod ise Kadın kelimesinin kısaltması olan K'dır. Erkek katılımcılar için ise E kelimesi kod olarak kullanılmıştır.

Araştırmadaki katılımcıların cinsiyet, kıdem, okul türü ve eğitim durumu gibi demografik özellikleri ise tablodaki gibidir:

Tablo 1. Araştırmanın Katılımcılarına Yönelik Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem	Okul Türü	Eğitim Durumu
K_1 (K)	Kadın	3	İlkokul	Yüksek Lisans
K_2 (K)	Kadın	3	İlkokul	Lisans
K_3 (E)	Erkek	10	İlkokul	Lisans
K_4 (K)	Kadın	17	İlkokul	Lisans
K_5 (K)	Kadın	6	İlkokul	Lisans
K_6 (K)	Kadın	9	Ortaokul	Yüksek Lisans
K_7 (E)	Erkek	15	Ortaokul	Lisans
K_8 (K)	Kadın	2	Ortaokul	Lisans
K_9 (K)	Kadın	7	Ortaokul	Lisans
K_{10} (E)	Erkek	20	İlkokul	Lisans
K_{11} (E)	Erkek	30	Ortaokul	Yüksek Lisans
K_{12} (K)	Kadın	7	Ortaokul	Lisans
K_{13} (K)	Kadın	5	Ortaokul	Lisans
K_{14} (K)	Kadın	30	İlkokul	Lisans
K_{15} (K)	Kadın	15	Okul Öncesi	Yüksek Lisans
K_{16} (K)	Kadın	19	Okul Öncesi	Yüksek Lisans
K_{17} (K)	Kadın	16	Okul Öncesi	Yüksek Lisans

Araştırmaya 17 öğretmen katılım göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin dördü erkek, on üçü kadındır. Katılımcı öğretmenlerin kıdem yılları 2 ila 30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların yedisi ilkokul, dördü okul öncesi, yedisi ortaokul kademelerinde çalışmaktadır. Öğretmenlerin 6 tanesi yüksek lisans, 11 tanesi lisans eğitim durumuna sahiptir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yüz yüze görüşme tekniği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği, iki veya daha fazla kişinin karşılıklı sözlü iletişimi yoluyla veri elde edilmesinde kullanılır. Görüşme tekniğinde veriler sözlü olarak sorulan sorular üzerinden toplanır ve görüşme tekniği bir araştırmanın konusu hakkında derinlemesine veri sağlar (Akgün vd., 2013).

Bu bağlamda, veri toplanması için nitel görüşme soruları belirlenmiştir. Görüşme esnasında görüşme sorularına geçmeden önce, öğretmenlerin prekarizasyon kavramına yabancı olabilecekleri ön görülerek prekarizasyon hakkında bir ön bilgi verilmesi planlanmıştır. Bu sebepten görüşme formunun giriş kısmında prekarizasyon kelimesinin tanımına yer verilmiştir. Tanımın ardından, nitel görüşme sorularına yer verilmiştir. Bu nitel görüşme soruların belirlendiği ve revize edildiği her aşamada bir Türkçe öğretmenin uzman görüşüne başvurularak dil bilgisi anlamında uzman görüşü alınmıştır. Başlangıçta, çalışma grubuna yöneltilecek 20 adet temel görüşme sorusu belirlenmiştir. Bu sorular hakkında 6 öğretmenin görüşü alındıktan sonra sorular düzenlenmiştir. Ardından düzenlenen sorular nitel araştırmalar konusunda uzman 6 akademisyenin de uzman görüşleri alınarak 9 adet temel görüşme sorusu olarak revize edilmiştir. Uzman ve akran görüşünün alınmasının, veri toplamının kararlılığını ve güvenilirliğini artırması beklenmiştir.

Soruların amaca uygunluğunun ve anlaşılabilirliğinin denenmesi için, nitel görüşme soruları üç öğretmen ile pilot uygulama yapılarak test edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda soruların amaca uygunluk ve anlaşılabilirliği konusunda bir sorun yaşanmadığı gözlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve ekte yer alan nitel görüşme formu veri toplamada kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veriler bir önceki bölümde ifade edilen nitel görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Bunun için öncelikle Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne gerekli evraklar ile başvurularak, gerekli izinlerin alınmıştır. Sonraki süreçte gönüllülük esasına dayalı olarak, öğretmenlerle yapılacak ön görüşmeler sonunda öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu hakkında daha önce bir çalışma yapmış, çalışmaya katılmış veya bilgisel alt yapıya sahip katılımcılar belirlenmiştir. Belirlenen isimlerin

referansları doğrultusunda diğer katılımcıları belirlemek adına bir liste oluşturulmuş ve oluşturulan listedeki katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcılara mail ve telefon vasıtasıyla ulaşılarak, araştırmanın amacı bildirilmiştir. Araştırmaya katılmaya kabul eden öğretmenlerle tekrar telefonla iletişime geçilmiş, görüşme mekanı belirlenmiştir.

Görüşmeler, öğretmenlerin değişik güç ilişkilerinden etkilenmemeleri için okul dışındaki ortamlarda ve katılımcılara uygun olan zaman diliminde yapılmıştır. Bir görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşmelerin kendini tekrar ettiği, yani doyum noktasına ulaştığı noktada görüşmeler sonlandırılmıştır.

3.4.1. İnanılrlık ve Aktarılabirlik

Nitel araştırmalarda, araştırmaların doğrulanmış olması, iç geçerlilik veya inanılrlığı için sekiz geçerlilik stratejisi bulunmaktadır. Creswell'e göre (2013), nitel bir araştırmada en az iki adet geçerlilik stratejisi kullanılmalıdır. Bu araştırmada, üçgenleme, akran incelemesi, zengin betimleme ve dış denetimler stratejileri kullanılacaktır. Üçgenleme stratejisi, bir konuda elde edilen veriyi, farklı ortamlarda farklı kaynaklardan yeniden elde ederek verinin doğrulanmasını sağlamaktadır. Akran incelemesi veya sorgulaması stratejisi ise, araştırma sürecinin bir akran tarafından dışarıdan denetlenerek sorgulanmasıdır ve araştırmacının dürüstlüğünü sağlamaktadır (Creswell, 2013). Zengin, yoğun betimleme stratejisinde araştırmacı görüşmelerin deşifresini gözlemlediği tüm detaylara yer vererek yapar ve bu da görüşmenin analizinde doğruluğu artırır. Son olarak dış denetimler geçerlilik stratejisinde, araştırmanın verileri ve analizi, çalışmayla bağlantısı olmayan bir uzman danışman tarafından incelenerek doğruluğu değerlendirilir (Creswell, 2013).

Nitel araştırmalarda, araştırmanın sonucu ile genelleme yapılamamaktadır. Bu sebepten nitel araştırmalarda aktarılabirlik yani dış geçerlilik için farklı yöntemler kullanılabilir. Bu araştırmada dış geçerlilik ayrıntılı betimle yöntemiyle gerçekleştirilecektir. Ayrıntılı betimleme ile görüşme esnasında yapılan tüm gözlemler detaylı şekilde analizlerde yer alır ve araştırmanın aktarılabirliğini artırır (Şimşek & Yıldırım, 2011).

3.5. Veri Analizi Süreci

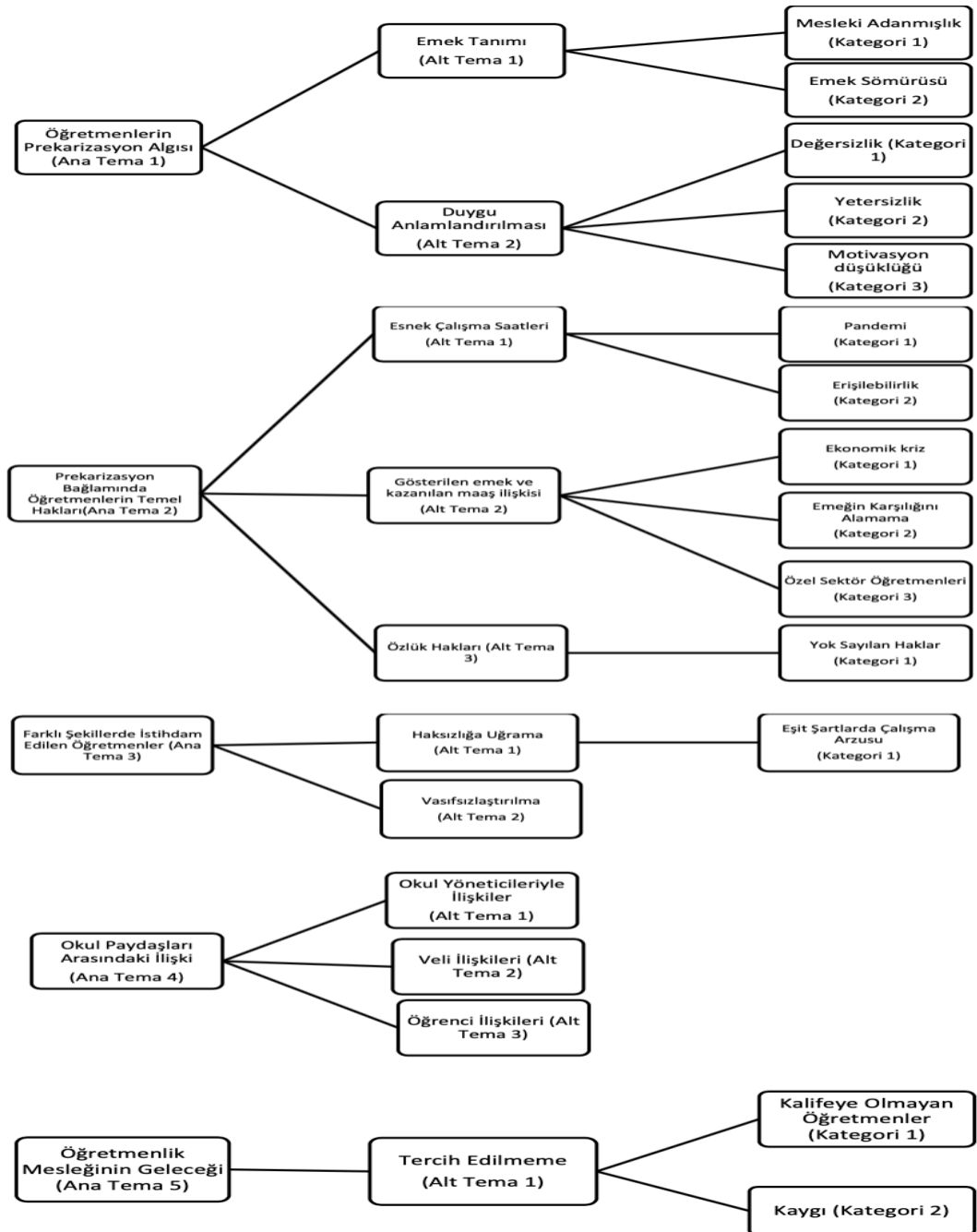
Bu araştırmada veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda veri analizi üç yaklaşımla ele alınır. Verilerin ne olduğunun ifade

edilmesi betimleme yaklaşımı ile, kodlanan verilerin birbirleriyle olan ilişkilerine verilerine neden ve nasılına analiz yaklaşımıyla, verilerin anlamına ulaşmada ise yorumlama yaklaşımına başvurulmaktadır (Şimşek & Yıldırım, 2011). Bu araştırma bir olgubilim araştırması olduğu için, veriler önceden belirlenen temalara oturtulmamış, verilerden ortaya çıkan temaların neler olduğu belirlenmiştir. İçerik analizi, verilerin ortaya çıkardığı anlam ve ilişkilerin saptanabilmesini sağlamaktadır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Şimşek & Yıldırım, 2011, s.228). Verilerin toplama sürecinde ses kaydına alınan görüşmelerinin deşifrelerinin yapılmasının ardından, verilerin incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmasıyla kodlama yapılmıştır. Anlamlı bölümlere bulunan kod isimleri listelendikten sonra, kod listelerinde yer alan kodların birbirleriyle olan ilişkileri incelenerek, benzer kodların bir araya getirilmesi ile temalar oluşturulmuştur. Kodlar ve temaların incelenerek yeniden düzenlenmiş, bu esnada uzman görüşüne başvurulmuştur. Son olarak, bulgular tanımlanarak son hali verilen temalar, araştırmanın amacı ve problemleri bağlamında yorumlanmıştır.

4. BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunun emek bağlamında değerlendirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Şekil 2. Araştırmanın Temaları, Alt Temalar ve Kategoriler

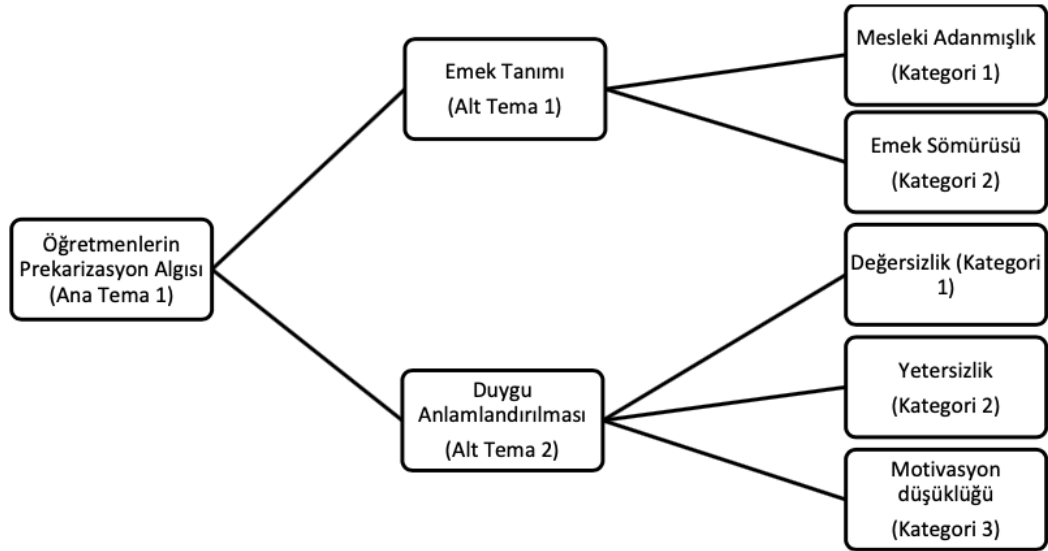


Bu kapsamda araştırma verilerine içerik analizi yapılmış, “öğretmenlerin prekarizasyon algısı”, “prekarizasyon bağlamında öğretmenlerin temel hakları”, “farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenler”, “okul paydaşları arasındaki ilişki”, “öğretmenlik mesleğinin geleceği” adlı beş ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalarda dair alt temalar ve kategori/kodlar Şekil 2’de verilmiştir.

4.1. Tema 1: Öğretmenlerin Prekarizasyon Algısı

Öğretmenlerin prekarizasyon algısı temasında, öğretmenlerin prekarizasyon bağlamında emeklerinin tanımı, prekarizasyona dair duygu ve düşüncelerine yönelik açıklamaları yer almaktadır. Araştırmanın ilk üç sorusu bu temada yer almaktadır. Öğretmenlerin prekarizasyon algısı teması, “emek tanımı” ve “duygu anlamlandırması” olarak iki alt temadan oluşmaktadır. “Emek tanımı” alt teması, “mesleki adanmışlık” ve “emek sömürüsü” kategorilerinden oluşmaktayken, “duygu anlamlandırması” alt teması, “değersizlik”, “yetersizlik” ve “motivasyon düşüklüğü” kategorilerinden oluşmaktadır.

Şekil 3. Öğretmenlerin Prekarizasyon Algısı Teması, Alt Temaları ve Kategoriler



Öğretmenlerin prekarizasyon algısı teması, “emek tanımı” ve “duygu anlamlandırması” adlı iki alt temadan oluşmaktadır. “Emek tanımı” alt teması “mesleki adanmışlık” ve “emek sömürüsü” kategorilerine sahiptir. “Mesleki adanmışlık” kategorisinde, öğretmenler emeklerini prekarizasyon bağlamında tanımlamışlardır. Öğretmenler mesleklerini öğrenme ve öğretmeye, yenilenmeye adanmış, karşılığı olmayacak kadar yoğun bir emek süreci olarak nitelemiş,

mesleklerini yüksek vicdani boyutlarla hayatlarının bir parçası olarak ele almışlardır. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinden beklenen şeyin de bir öğretmenin kendini mesleğine adanması olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların prekarizasyon bağlamında emeklerini “mesleki adanmışlık” kategorisiyle tanımlamalarına örnekler aşağıdaki gibidir:

K₁ (K): Öğretmenlerin özverili, kendini çok işe adanmış, sürekli öğrenmeye açık insanlar olmaları bekleniyor.

K₂ (K): Öğretmen olmadan önce öğrencilik yıllarımızdan beri bu mesleğe emek vermeye başlıyoruz. Olan şeylerle, yaptığımız çalışmalarla, beklentilerimizle, yapmak istediklerimizle aslında bir emek vermiş oluyoruz. Öğretmenlik mesleğine çok heyecanlı bir şekilde ve büyük beklentilerle başlıyoruz. Öğretmenlik sevilmeden, istenmeden, emek verilmeden asla yapılabilecek bir meslek değil.

Katılımcıların prekarizasyon bağlamında emeklerini, bir nesli şekillendirme süreci olarak ifade ettiği görüşler aşağıdaki gibidir:

K₃ (E): Öğrencileri anlamak, onlara destek olmak ve bunun yanında tabii ki bilgiyi aktarmak gibi bir tanımlama yapabilirim. Bir nesli bir toplumu şekillendiriyoruz öğretmen olarak. Her zaman daha fazla daha fazla daha fazlanızı vermeniz gerekiyor. Hani bir maden işçisi vardır yerin altına girdiğinde çok fazla yıpranma payı olur ya ya da erken emekli olurlar, biz de aynı durumdayız hiç kolay bir şey değil yani.

K₄ (K): Bizde emek olarak sarf ettiğimiz şey aslına baktığında nesil oluşturma süreci. Bir nesil üzerinde emek sarf ediyorsun ve bu geriye dönük bir şeyleri telafi edebileceğin ya da şurada bir hata yapmışım şu kodu tekrar düzelteyim diyebileceğime dair bir süreç değil. Öncelikle yansıtacağın bakışın, duruşunun, her şeyin gerçekten fayda sağlayabilecek nitelikte olması gerekiyor. O yüzden emek sadece mesai saatleri içinde değil gün içine yayılmış bir süreçtir, tüm anına, tüm yaşamsal becerilerine. Bu yüzden de emeklerin ölçülebilir yanı yok.

Katılımcıların prekarizasyon bağlamında emeklerini, yoğun çalışma süreci olarak ifade ettiği görüşler aşağıdaki gibidir:

K₇ (E): Öğretmenlik mesleği, diğer meslek gruplarından ayrılan, en belirgin olan bir meslek grubu. Öğretmen çok çalışıyor, her şeye çalışıyor. Öğretmen sınıfa geldiği zaman çocuklarla bir bütünlük yaratmak zorunda, emeği çok fazla.

K₉ (K): Öğretmenlik mesleğinin çalışma saatleri kısa gibi görünse de aslında çok uzun çalışma gerektiren bir iştir. Öğretmenin kendini sürekli yenilemesi gerekir. Gelişen teknolojiyi sürekli izlemelidir.

Katılımcıların prekarizasyon bağlamında emeklerini, vicdani bir görevi yerine getirme süreci olarak ifade ettiği görüşler aşağıdaki gibidir:

K₁₀ (E): Emek, özellikle öğretmenlik mesleğinde özlük haklarından bağımsız fedakarca yürüttüğünüz bir iş. Meslek gereği bizden beklenenden fazla emek sarf ettik her zaman. Her öğretmen de bilir ki öğretmenler işe değil okula giderler. Biz bunu profesyonel bir iş olarak değil, ülkemize insanlığa karşı bir vazife olarak görürüz. Emeklerimiz maaşlarımızın her zaman daha fazlası olmuştur. Öğretmenlik mesleği, yemin edilerek başlanan ender mesleklerden biridir. Biz mesleğimize yemin ederek başlarız. Hiçbir zaman da bu işin emeğin karşılığı ölçülemez.

K₁₂ (K): Öğretmenlik mesleği, mesai saati belli olmayan, günün her saati öğrenciyi her yönden takip edip ona önderlik, yol göstericilik yaptığımız uzun yıllar süren bir yaşam şeklidir.

K₁₃ (K): Öğretmenlik mesleğinde emek özveriyle vicdanla verilir.

“Emek tanımı” alt temasının ikinci kategorisi olan “emek sömürüsü” prekarizasyon bağlamında emek tanımlarına ve prekarizasyona yönelik görüşlerin ifade edildiği ikinci kategoridir. Bu kategoride öğretmenlerin emeklerinin büyük oranda sömürüldüğüne yönelik görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin emeklerinin sömürüldüğünü ifade ettikleri görüşleri şu şekildedir:

K₁₅ (K): Emegimiz her şekilde sömürüye uğramaktadır. Düşük maaş, farklı statülerde çalıştırma, az sağlık güvencesi vb. şekillerde sömürülüyoruz.

K₃ (E): Gerek maddi açıdan gerek değer görme açısından negatif anlamda ilerliyor ülkemizde ve tabii özel okullarda bu çok daha farklı boyutlara gidebiliyor. Daha fazla iş yükü var, daha az kazanç var ve onun bir sonu yok yani.

K₅ (K): Hem çalışma saati içinde hem çalışma saati dışında emeğim ve vaktim çok fazla sömürülüyor ve bunun karşılığı olacak bir para kazanmıyorum. Kaldı ki öğretmenlik yaparak kendime bir gelecek inşa etme şansım da yok, çünkü dediğim gibi ben bunu bunu yapıyorum bu kadar emek harcıyorum karşılığında böyle bir parayı

talep ediyorum dediğimde bana kimse bu parayı vermeyecek dolayısıyla ben de bir gelecek inşa edemeyeceğim.

Katılımcıların prekarizasyon bağlamında emeklerinin sömürülmesinin, öğretmenin verimliliğini ve adanmışlığını azaltacağını ifade ettiği görüşler aşağıdaki gibidir:

K₆ (K): Bir insanı güvencesizleştirdiğiniz, emeğini değersizleştirdiğiniz zaman, haksızlığa uğrattığınız zaman temelde amaç emek sömürüsü oluyor. Daha çok çalışınlar, gereksizse mesai yapsınlar, hafta sonu da gelsinler, yoksa seneye burada çalışamazlar deniyor. Özetle, bir yandan yaparken bir yandan yıkma durumu var burada; çünkü ben güvende hissetmeyen, haksızlığa uğrayan, yarından hem ekonomik hem psikolojik anlamda kaygı duyan bir öğretmenin çok da verimli olabileceğini düşünmüyorum. Öğretmenlerin gerçek performanslarını gerçek emeklerini ortaya koyduklarını düşünmüyorum, çünkü bir insan iş güvencesi olmadan uzun vadeli bir iş güvencesi olmadan kendini güvende hissetmeden ne kadar çalışmasına odaklanabilir ki? Aklının bir köşesinde sürekli ben kadroya alınabilecek miyim düşüncesi olur.

K₇ (E): Ücretli, yarı zamanlı, tam zamanlı çalışan öğretmen gibi bir sınıflandırma olmaması gerektiğini düşünüyorum. Her öğretmenin kendine ait olan bir zaman çizelgesi var. Bu çizelge içerisinde öğretmenin harcadığı bir zaman var. Bu zaman içerisinde siz zaten öğrencilerinize fazlasıyla ilgileniyorsunuz. Sınıflandırma yaparak öğretmenleri kendi içerisinde belli konumlara koyarsanız öğretmen de o sınıflara göre kendini öğrencilerine adar. O yüzden oradaki verimlilik düşer.

Katılımcıların emek verme süreçlerindeki güvencesizliklerinin suiistimal edilmesine yönelik görüşleri şöyledir:

K₁₁ (E): Mesleğimiz emek sömürüsüne açık bir meslektir. Düşük ücretler ve sosyal haklardan yoksunluk bunun en açık belirtisidir. Mesleğimiz örgütlenme bakımından da güdümlü örgütlerin baskısı altındadır. Özlük hakları ve çalışma koşulları bakımından birçok haksız uygulamayla karşı karşıyadır.

K₁₂ (K): Meslek sosyal hakları bakımından sınırlandırılmış, kategorizasyon arttıkça sömürüsünün de arttığı bir sistem halini almış durumda.

K₁₀ (E): Öğretmenlik mesleğinde prekarizasyon ezelden ebede hep var oldu ve var olmaya devam edecek, yasalarla güvence altına alınmadığı sürece. Öğretmenlik mesleğinde maalesef mesleği icra eden meslektaşlarımızı koruyan yeterli netlikte ve

sertlikte yasalar yok. Bu konuda yasal güvencelerin olmaması özellikle de özel müteşebbisler tarafından suistimale çok açık bir konu.

Birinci alt temanın incelenmesi sonucunda, katılımcı öğretmenlerin çoğunun, mesleklerini icra ederken mesleklerini hayatlarının bir parçası haline getirdikleri ve mesleki sıfatlarını kendi üzerlerine işleyerek toplumsal bir role büründükleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin bu denli özveri göstermeleri, mesleklerinin önemini fark etmiş olmaları, gösterdiği emeğin boyutunu da büyütmektedir. Mesleğiyle bir bütünleşme yaşamış öğretmenler bu durumun farkındadır ve bu sebepten emeklerini tanımlarken emeğin vicdani boyutu, toplumsal boyutu, büyüklüğü ve karşılıksız oluşu hakkında yorumda bulunmuşlardır.

Öğretmenler, emeklerinin karşılığını alamamalarının yanında, emeklerinin toplumsal birçok alanda sömürüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin emeklerine ve emeklerinin çıktılara karşı yüksek farkındalığa sahip olmaları, onları yine aynı derecede beklentiye girmeye zorlamaktadır. Toplum ve kurumlar tarafından bu emeğin ifade edilmesi en azından daha da alçaltılmaması beklenmektedir. Öğretmenlerin bir sömürü düzeni içerisinde mesleklerini icra etmesinin mesleki anlamda verimliliği düşüreceği öğretmenler tarafından sıklıkla belirtilmiştir.

Birinci ana temanın “duygu anlamlandırması” adlı ikinci alt teması, “değersizlik”, “yetersizlik” ve “motivasyon düşüklüğü” adlı üç kategoriye sahiptir. Öğretmenlerin emeklerini prekarizasyon bağlamında değerlendirirken ve süreci yaşarken hissettikleri duygular genel anlamda negatif yönlü duygulardır.

Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken hissettikleri değersizlik duygusuna yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir:

K₈ (K): Öğretmenliği çok seviyorum. Ancak maalesef hiçbir şekilde değerimiz yok. Kendi yaşadıklarım haricinde genel olarak ülkemizde öğretmenlere çok değer verilmediğini düşünüyorum.

K₄ (K): Tüm dünya üzerinde çok değer verildiği ifade edilen ama maddi ve manevi çok değerli hissetmediğim bir durumda öğretmenlik mesleği.

K₃ (E): Gerek maddi açıdan gerek değer görme açısından negatif anlamda ilerliyor ülkemizde ve tabii özel okullarda bu çok daha farklı boyutlara gidebiliyor.

K₁₇ (K): Artık kadrolu kadrosuz hiçbir önemi yok tüm öğretmenlerin değersizleştirildiğini hissediyorum. Mesleğe ilk başladığımız yıllardaki gibi değil. Öğretmenlik Meslek Kanunu olsun, dışarıdaki insanların bakışı olsun, çok değersiziz.

Bir katılımcı öğretmen, mesleğinin giderek değersizleştiğini ifade ederken, mesleki amacının sistem eliyle değiştirilmesinin de kendisine değersiz hissettirdiğini ifade etmiştir:

K₆ (K): Ben bir öğretmenim ve mesleğimin, emeğimin, ünvanımın giderek değersizleştiğini görüyorum. Ben bir öğretmenim öncelikle çabam öğrencim olmalı, ama bir yerde bakıyorum benim çabam kadroya geçmek olmuş. O zaman ben orda emeğimin değersiz olduğunu hissediyorum.

Katılımcı öğretmenlerden biri, değersizlik duygusunu, farkedilememiş olma konusunda ele alarak ifade etmiştir:

K₂ (K): İlerleyen yıllarda daha deneyimli öğretmenlerle görüştüğüm zaman aslında öğretmenlik mesleğinin gittikçe değer kaybettiğini ve insanlar açısından önemsizleştiğini fark ediyorum. Farkedilemiyorum. Belki fark edilmek, belki takdir edilmek veya diğerlerinden farklılaşmak, her öğretmenin aynı maaşı almaması konusu, özgünlük... Öğretmenler tabii ki emek verdiği ölçüde farklılaşmak istiyorlar.

Bir diğer katılımcı öğretmen, öğretmenlerin toplum tarafından küçük görülmesi, yapılan işin küçümsemesi ilgili görüşler bildirmiştir;

K₁ (K): Toplumun genelinde öğretmenlerin bir işe yaramadığı ya da sadece “çocuk bakıyorlar”, “yatıyorlar” algısı çok yüksek. Bu kadar fazla beklenti ve anlam yüklediğiniz bir mesleğe bu kadar az değer verilmesi dediğim gibi bunun toplum bazında olması çok şaşırtıcı bence, çünkü herkes eğitim kötü olduğu zaman ülkenin hiçbir yere gelemediğini farkında ama nedense öğretmenlere genel olarak bir küçümseme ve onlara her şeyi çok görme var.

Katılımcı öğretmenlerden biri, mesleğin en önemli sorunun değersizleştirilme olduğuna vurgu yapmıştır:

K₁₁ (E): Mesleğimizin esnek çalışma probleminden çok; emeğimizin değersizleştirilmesi, herkesin yapabileceği bir meslek gibi gösterilmesi üzücüdür.

“Yetersizlik” kategorisinde yer alan görüşlerde ise öğretmenler duygularını aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri, temel ihtiyaçlar

dahilinde bile kendine yetemiyorken, mesleki gelişim konusunda daha da geride kalacağını ve bir noktadan sonra yetemeyeceğini şu şekilde ifade etmiştir:

K₁ (K): Bu şekilde kendi hayatımı geliştirip kendime bir güvence verebilir miyim ki kendimi geliştireyim çocuklara kendimi adayayım. Basit temel geçinme, barınma ve yemek bulma sorunlarına odaklanmak çok fazla vaktinizi aldığı için insanın şevkini kırıyor ve kendini adama, kendinizi geliştirme duygunuzu da baltalıyor.

Bir diğer katılımcı öğretmen, öğretmenin mesleki beklentilerinin karşılanmamasının, öğretmenin mesleğe aidiyetini sorguladığını aşağıdaki şekliyle ifade etmiştir:

K₂ (K): Eməğinin karşılığını maddi ve manevi olarak alamadığın zaman önce insan bir kendini sorguluyor. Bu aslında insana biraz yetersizlik duygusu verebiliyor. Ben yeterli değil miyim, öğretmenlik mesleği böyle bir şeydi de ben mi bilmiyordum diye önce insanlar kendini sorguluyor.

Katılımcı öğretmenlerden biri ise, proje okullarında kadroya alınma durumu bağlamında yetersiz hissettirilme olgusundan ve çevre tarafından da “yetersiz” olarak etiketlenilebilme durumundan şöyle bahsetmiştir:

K₆ (K): Bu güvencesizlik bile bana kendimi çok rahatsız hissettiriyor. Sürekli ne yaparsam yapayım yetersizlik hissi yaşıyorum. Şunu da yaparsam çok iyi olur, bunu da yapayım, diye düşünüyorum. Kadroya alınmazsam veya dört yılın sonunda görevim uzamazsa eski okuluma ya da başka bir okul gittiğimde insanlar bana neden orda çalışmaya devam etmedin diye sorduğunda büyük ihtimalle kendimi yetersiz hissedeceğim. Eski okuluma geri dönmek zorunda kalırsam insanlar büyük ihtimalle hakkımda yapamadı, yeterli görülmedi, gerekli çok da iyi bir öğretmen değil diye düşünecekler böyle bir etiket olacak üstümde.

Öğretmenlerin duygu anlamlandırmalarında yoğunlukta olan bir diğer kategori “Motivasyon düşüklüğü” kategorisidir. Bu kategoride öğretmenler, prekarizasyon sonucu yaşadıkları duyguları ifade ederken mesleki motivasyonun nasıl düştüğünü anlatmışlardır. Katılımcı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir;

K₁₁ (E): Mesleğimizin bu durumu moral ve motivasyonumuzu olumsuz etkilemektedir. Mutsuz bir hissiyat oluşturmuştur.

Katılımcı öğretmenlerden biri, prekarizasyon bağlamındaki negatif duygularını sınıf içerisine yansıtmamaya çalışırken, sınıf dışında normal yaşantısını sürdürmeye yetecek motivasyonu bulamadığını şöyle aktarmaktadır:

K₃ (E): Sınıfa girince bir öğretmen her şeyi unutuyor gerçekten maddi manevi her şeyi unutuyor ve kendini verebiliyor orda ama dışarı çıktığımızdaki moral bozukluğuyla psikolojik olarak kendimizi ayakta tutmaya çalışıyoruz. Bu da çok zor.

Bir diğer katılımcı öğretmen, mesleğine yönelik motivasyonsuzluğunu öğretmenlik mesleğini tercih etmekten dolayı duyduğu pişmanlıkla, diğer mesleklerle kıyaslayarak ve yaptığı işin önemi olmadığını ifade ederek belirtmiştir:

K₅ (K): Okul okumam, kendimi geliştirmem, sertifika almak için bir şey yapmam, mesleğimin temel amacı olan çocukları eğitmek adına, daha iyi bir öğretmen olabilmek adına bir şey yapmamın hiçbir anlamı yok. Önemli olan okula çok para kazandırmam, bunu yapmak için de parayı veren insanları memnun etmem. Öğretmen olmasaydım şimdi bir şirkette çalışsaydım dolarlar maaş alsaydım diye tekrar tekrar düşünüp pişman oluyorum öğretmen olduğum için. Eğer bu yolu seçmeydim şu ankinden daha iyi yaşam şartlarına sahip olacaktım, ama ben öğretmen olmayı tercih ettim beni mutlu eden şey buydu ama şu an bu tercihimden pişmanım.

Katılımcı bir diğer öğretmen, prekarizasyon olgusunun her ne kadar istenmese de hem sınıf içerisine hem özel hayata düşük duygusal mod ile yansıyacağını ifade etmiştir:

K₇ (E): Ben çok fazla çalışıyorum, şu kadar saat çalışıyorum deyip sınıfa girdiğinde öğrencilerle bütünleştğinde duygusal modu çok daha düşük olacaktır öğretmenin. Bu duygusal durumun öğretmenlik mesleğine yansımaması gerekiyor, ama maalesef günümüz şartlarında prekarizasyon etkisiyle ister istemez yansıyor, özel hayat da bunun içerisine girebiliyor.

Katılımcı öğretmenlerden biri ise, mesleğe başlamadan önce sahip olunan beklenti ve duyguların mesleği icra ederken hayal kırıklığı sonucu değişmesini motivasyon düşüklüğü olarak ifade etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları zorlukları da motivasyonsuzluğun temeli olarak şöyle ifade etmiştir:

K₂ (K): Öğretmenlik mesleğine çok heyecanlı bir şekilde ve büyük beklentilerle başlıyoruz, ama belki ilk defa girdiğimiz ortam ve karşılaştığımız zorluklar neticesinde

ve sektörün içerisine dolaylı yoldan değil doğrudan girdiğimizden dolayı beklediklerimiz ve gerçekte olan çok fazla uyuşmuyor. Uyuşmadığı zaman insanlarda tabi bir demoralize durumu oluyor. Aslında öğretmenlerin moral düşüklüğünün, öğretmenlerin arasındaki demoralizasyonun motivasyonsuzluğun sebebini de maddi manevi destek alamamaları veya da her şeyi öğretmenlerin önüne bahane olarak öne sürdüklerinden kaynakladığını düşünüyorum.

“Duygu anlamlandırması” alt temasında yer alan “değersizlik”, “yetersizlik” ve “motivasyon düşüklüğü” kategorilerinin, aslında birbirini besleyen ve destekleyen duygular olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin maruz kaldıkları prekarizasyon süreci, çok çalışıp emeklerinin karşılığını alamamaları durumu onlara değersiz ve ne yaparlarsa yapsınlar olmayacakmış mesajı veren yetersizlik hissi vermektedir. Bununla birlikte, tüm bu değersizlik, toplum bazında mesleki saygınlığın yitirilmiş olması, yetersizlik hissiyatı öğretmenlerin mesleğe karşı moral ve motivasyonlarını azaltmaktadır.

Öğretmenler emek tanımlarını yaparken, daha çok işlerinin vicdani boyutuna odaklanmıştır. Bunun sebebi öğretmenlerin daha mesleki eğitimlerini alırken dahi büyük bir sorumluluk bilincini benimsemeleri olabilir. Öğretmenin toplum üzerindeki etkisi oldukça açıktır. Bunun farkında olan öğretmen, çoğu zaman çelik gibi bir sabırla hayatındaki birçok şeyden feragat ederek hayatını öğrencilerine adamaktadır. Her birinin emeği, adanmış bir hayatı ifade etmektedir, çünkü öğretmen gelecek nesillerin mimarıdır. Emek tanımlarının “mesleki adanmışlık” kategorisinde toplanmış olmasının sebebi öğretmenlerin mesleki farkındalıkları olabilir.

Emek tanımı alt temasında yer alan “emek sömürüsü” ise aslında bu farkındalığın kurumsal ve toplumsal boyutta nasıl suiistimal edildiğinin bir sonucu gibidir. Öğretmenler toplumsal bir bütünleştirici güç olduğu için mesai kavramlarına sahip olmayacaklarının bilincindedirler. Öğretmenlerin toplumsal rolleri, onların toplum içerisindeki duruşları ve temsil ettikleri değerler okul içiyle sınırlı değildir. Toplumun her alanında bu rolle bütünleşmiştir öğretmenler. Bu sebepten öğretmenlerin sınıflarını, mesleklerini terk etmeleri iş verenler tarafından daha güç görünüyor olabilir. Öğretmenlerin yüksek sabırları bu sebepten sömürüye uğramaktadır. Ne var ki bu durumun sürdürülebilir olmadığı, emek denilince öğretmenlerin aklına çoğunlukla sömürüye maruz kaldıklarının gelmesiyle kendini belli etmektedir.

Öğretmenler daha ne kadar fedakar olabileceklerini bulamamaktadır. Bu uzun vadede öğretmenlerin tükenmişlik duygularını daha artırabilir.

Öğretmenlerin prekarizasyon bağlamında duygularını anlamlandırdıkları aktarımlar “Duygu anlamlandırması” alt temasında yer almaktadır. Bu alt temada duygular “değersizlik”, “yetersizlik” ve “motivasyon düşüklüğü” kategorilerinde toplanmıştır. Bu üç duygunun aslında birbirleriyle çok bağlantılı olduğu yorumu yapılabilir. Öğretmenler maruz kaldıkları prekarizasyonu hem iş verenler hem de toplum tarafından değersizleştirilme duygusuyla ifade etmişlerdir. Gerek güvencesiz koşullarda çalışmak, gerek maddi manevi doyum kazanamamak öğretmenlik mesleğini icra edenlerin toplum gözünde değersizleşmesine sebep olmaktadır. Öğretmenler, mesleki saygınlıklarını yitirdiklerinin farkındadır. Bunun dışında, bir birey olarak en temel haklara bile sahip olamamak öğretmenlerin insani olarak bile değerli hissedememelerine sebep olmuştur. Öğretmenlerin bu acılarla boğuşurken değersizleştirilme olgusuna karşı yönelttiği sorular ortaya “yetersizlik” duygusunun çıkarmıştır. Bunca emeğin karşılığında hala sömürüye uğramak, saygınlığı yitirmek ve maddi, manevi değer görmemek öğretmenlere neyi eksik yapıyorum sorusunu sordurtmuştur. Daha fazla verecek emeği kalmayan öğretmen, değersizliğine bir sebep bulmaya çalışırken aslında yetersiz olmadığına da bilincindedir; ancak eğitim sisteminin kendisi öğretmenleri sınıflandırmakta ve onlara yetersiz etiketini kendi yapıştırmaktadır. Ücretli öğretmen, sözleşmeli öğretmen, vekil öğretmen, atanamayan öğretmen, proje okullarında çalışan öğretmen vb. bu duruma örnektir. Değersizlik ve yetersizlik duygularının bir sonucu olarak “motivasyon düşüklüğü”nün meydana geldiği düşünülebilir. Değer görmeyen, üstüne bir de yetersiz hissettirilen öğretmenlerin mesleklerini icra ederken gerekli motivasyonu nereden kazanacağı merak konusudur. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonun sebep olduğu, yıkıcı, sömürücü, güvencesiz düzen öğretmenlerin bu sorulara negatif yönlü cevaplar vermesine neden olmuştur.

Öğretmenler, emek tanımlarını yaparken öğretmenlik mesleğini bir ömür adama mesleği olarak ifade etmişlerdir. Bu mesleğin tüm yaşamsal faaliyetlerine sirayet ettiğini, manevi olarak yoğun bir çalışma temposu gerektirdiğini, sürekli gelişmeye açık olması gereken, özveriyle çalışılan, bir nesli şekillendiren bir meslek dalı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sorumluluklarının bilincinde, grup çalışmasına uyumlu, işbirlikçi, pratik düşünebilen, estetik düşünce ve sanat görüşüne

sahip, uyumlu, yardımsever, ahlaki değerlere sahip, vatandaşlık görevlerinin bilincinde, demokratik, çağdaş düşünceye sahip, nezaket kurallarını bilen, nazik, görünüşüne ve temizliğine dikkat eden, dinç ve güler yüzlü olmalıdır (Göktaş & Yetim, 2004). Bununla birlikte, öğretmen birçok değeri kendinde topladığı gibi bunu yansıtmalıdır. İyi öğretmenin yansıtıcı ve en önemlisi iyi bir öğretmen olmaya gönüllü, istekli olması gerekmektedir (Azat & Özabacı, 2005). Bu bağlamda öğretmenler, emek tanımlarında genel olarak öğretmenlerin kişisel niteliklerine, rollerine değinmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen nitelikleri içselleştirdikleri görülmektedir.

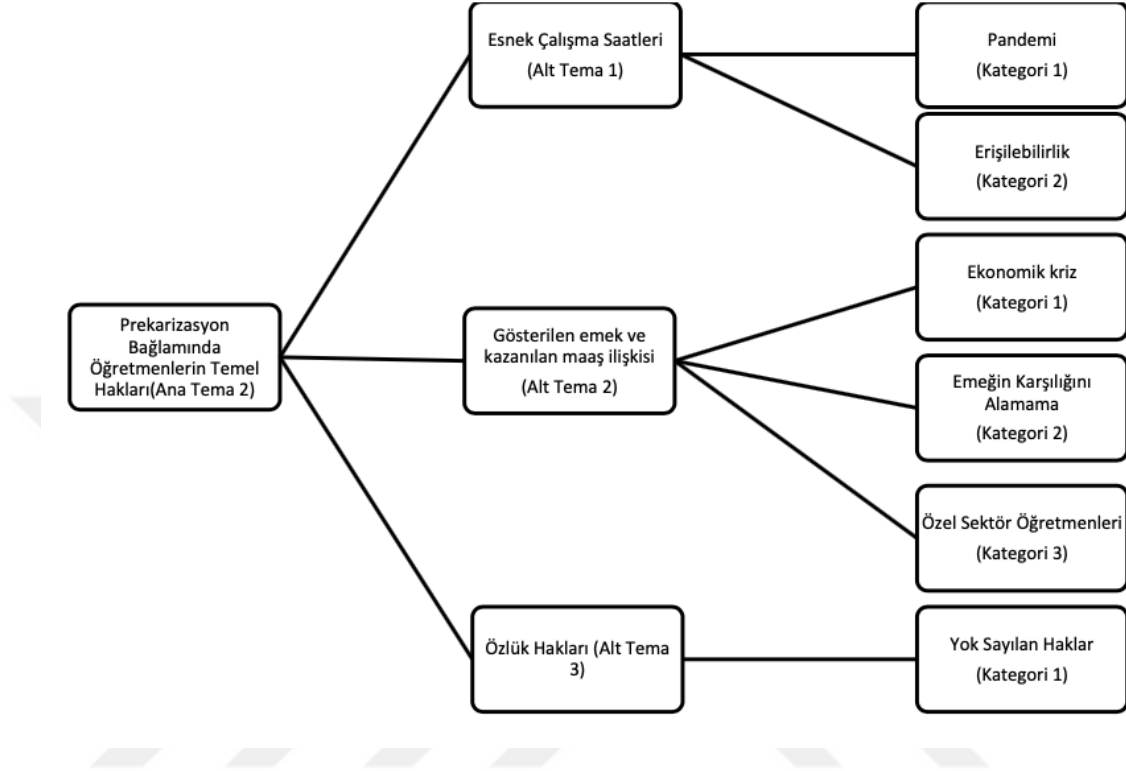
Öğretmenler her ne kadar bir öğretmenin sahip olması gereken kişisel nitelikleri içselleştirmiş olsalar da mesleği icra ederken gösterdikleri bu emeklerin karşılığını alamadıklarını, emeklerinin sömürüldüğünü, güvencesizleştiklerini ve bu güvencesizliğin sömürüldüğünü belirtmişlerdir. Devlet kadrolarında istihdam edilen öğretmen sayısı ile üniversitelerin eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen sayısı arasındaki farkın büyük oranda artması, öğretmenlerin istihdam edilme oranını azaltmış; bununla birlikte öğretmenleri esnek şartlarda güvencesiz çalıştıran özel sektöre mecbur bırakmıştır (Akpınar & Erdamar, 2020). Emek sömürüsünün ve prekarizasyonun bir sonucu olarak, öğretmenler duygularını yetersizlik, değersizlik ve motivasyon düşüklüğü olarak anlamlandırmışlardır. Büyük emek veren öğretmenler, emeklerinin sömürülmesi karşısında değersiz hissetmekte, bu değersizliğin sebeplerini ararken kendi yeterliliğini sorgulamaktadır. Tüm bu süreçlerin sonucu olarak, mesleki motivasyonlarında ciddi bir düşüş meydana gelmektedir.

4.2. Tema 2: Prekarizasyon Bağlamında Öğretmenlerin Temel Hakları

Prekarizasyon bağlamında öğretmenlerin temel hakları temasında, öğretmenlerin prekarizasyon bağlamında esnek çalışma saatlerinde gösterdikleri emeklerin tanımları, gösterilen emek ve alınan ücrete yönelik düşünceleri ve prekarizasyonun özlük haklarına etkisine dair değerlendirmeleri yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı sorusu bu temada yer almaktadır. Prekarizasyon bağlamında öğretmenlerin temel hakları teması, “esnek çalışma saatleri”, “gösterilen emek ve kazanılan maaş” ve “özlük hakları” olarak üç alt temadan oluşmaktadır. “Esnek çalışma saatleri” alt teması, “pandemi” ve “erişilebilirlik” kategorilerinden, “gösterilen emek ve kazanılan maaş” alt teması “ekonomik kriz”, “emeğinin karşılığını

alamama” ve “özel sektör öğretmenleri” kategorilerinden, “özlük hakları” alt teması ise, “yok sayılan haklar” kategorisinden oluşmaktadır.

Şekil 4. Prekarizasyon Bağlamında Öğretmenlerin Temel Hakları Teması, Alt Temaları ve Kategoriler



Prekarizasyon bağlamında öğretmenlerin temel hakları teması, “esnek çalışma saatleri”, “gösterilen emek ve kazanılan maaş” ve “özlük hakları” olarak üç alt temadan oluşmaktadır. “Esnek çalışma saatleri” alt teması, “pandemi” ve “erişilebilirlik” kategorilerine sahiptir. “Pandemi” kategorisinde, öğretmenler esnek çalışma saatlerine dair emeklerine pandeminin etkisini aktarmışlardır. 2020 yılında başlayan ve eğitim sektöründe de hızlı gelişim ve değişimlere sebep olan pandemi, öğretmenlerin esnek çalışma saatlerini ve bu saatlere dair iş yükünü artırmış, öğretmenlerin daha hızlı tükenmesinde rol oynamıştır. Öğretmenlerin “pandemi” kategorisine yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir:

K₁ (K): Pandemide zaten insanların tüm sosyal ortamları, yaptıkları hobiler, her şey ellerinden alındı ve sadece iş kaldı gibi hissetti çoğu insan. Bence nasıl olsa evdesin, nasıl olsa bir şey yapmıyorsun düşüncesi o kadar yaygınlaştı ki olmayacak saatlerde iş isteniyor insanlardan. Bunun giderek normalleştirilmesi ve doğal karşılanması beni endişelendiriyor açıkçası.

Katılımcı öğretmenlerden biri, esnek çalışma saatlerinin en çok pandemi döneminde yaşandığını ve bu durumun pandemi sonrasında da sürdürülüyor olmasını aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

K₃ (E): Bu en çok pandemide bize yansıdı. Normal ders saatimiz bittikten sonra ekstra iki üç saat video çekimleri, öğrencilerle birebir konuşmalar, dersler inanılmaz arttı. Evimizdeyiz ama evimizde çocuğumuzla eşimizle vakit geçiremez olduk eskisi gibi. Onun dışında hafta sonları da artık daha fazla iş isteniyor, ilk başladığımda hafta sonu yoktu şimdi hafta sonu da isteniyor.

Bir diğer öğretmen, esnek çalışma saatlerini pandemi düzeniyle biçimlendirilmiş saatler olarak şöyle ifade etmektedir:

K₄ (K): Bizde pandeminin getirdiği, iletişime geçebilmenin gereği olarak telefon numaralarımızın ulaşabiliyor olmasıyla günün yirmi saatini kaplayan bir esnek çalışma durumu var.

Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri ise, pandeminin esnek çalışma saatleri için sömürülen bir bahane olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

K₅ (K): Pandemiden önce esnek çalışma saatine itiraz etme hakkımız vardı. Fakat pandemi başladığında sanki insanların özel hayatını çalışma saati olarak kullanmak, maddi herhangi bir katkı sunmamak ve bunun için de özür dilememek pişman olmamak çok normal oldu, kahraman ilan edildi bu insanlar. Pandemi var, kurumların geleceği belli değil bak o hiç uyumadan çalışıyor alkışlıyoruz gibi durumlar meydana geldi, bu korkunç bir şey. Pandemi, şirketlerin ve okulların sömürmek için bahanesi oldu, bunu bekliyormuşlar gibi.

“Esnek çalışma saatleri” kategorisinin, bir diğer kategorisi olan “erişilebilirlik” kategorisinde yer alan görüşler aşağıda verilmiştir. Öğretmenler, esnek çalışma saatleri sonucunda sürekli erişilebilir olmanın meydana getirdiği etkileri şu şekilde ifade etmiştir:

K₂ (K): Özel cep telefonu numaramızı velilere verdiğimiz zaman, tamamen bizim üzerimizde hakimiyetleri olduğunu ve bize sahip olduklarını bazen düşünüyorum. Öğretmen sınır koyamadıkça, öğretmen saygınlığını koruyamadıkça veli açısından her zaman için erişilebilir nitelikte olduğu sürece öğretmenin bu başta söylediğim saygınlığının azaldığını düşünüyorum. Öğretmen tamamen elinin altında oluyor, öğretmene her istediğinde ulaşabiliyor, her istediğinde arayabiliyor, kafasına takılan

en ufak bir şeyi öğretmenine çok kolay bir şekilde açabiliyor, çocuğundan duyduğu herhangi bir şeyi daha çocuğunu sorgulamadan bir öğrenelim demeden direkt öğretmene sorabiliyor. Bu açıdan, öğretmenin erişilebilir olmasının bazı problemleri çok daha büyüttüğünü düşünüyorum.

Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri, sürekli erişilebilir olmanın tüm olumsuz etkilerinin yanında, öğretmene bir şeylere yetişememe hissi verdiğini şu şekilde ifade etmiştir:

K₄ (K): İletişim yollarının doğru kanalize edilmesi ve sınırların belirlenmesi burada çok önemli. İnsanların belirli toplumlarda mesai saati bitiminde bütün fabrikayı kapatıp gittiği bir ortamda biz veli-öğrenci- okul ayağında sürekli hafta sonu, sabah, gece, resmi tatil gibi kavramlara sahip olmadan bir yaşam sürdürmeye çalışıyoruz. Bu geren bir düzen, çünkü o andaki bir mesaj bir süre sonra seni gerçekten rahatsız etmeye başlıyor. Çünkü senden beklenen bir hizmet var ve onu veremediğinde bu sefer sorumluluk sahibi bir insansan seni geren bir süreç başlıyor.

Bir diğer öğretmen, esnek çalışma saatleri adı altında bir oluşum olmasa da okul işlerini kendi özel yaşam saatlerinde gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir:

K₁₄ (K): Öğretmenlik mesleğinde esnek çalışma saatleri olarak bir esnekliğimiz yok. Belirlenen saatlerde içerisinde kurumumuzda çalışıyoruz. Üstüne ekstra okul işlerini de çalışma saatlerimizin dışında yapıyoruz.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları, sürekli erişilebilir olmanın öğretmenlerin özel hayatını olumsuz yönde etkilediğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

K₈ (K): Bir öğretmenin çok önemli durumlar haricinde esnek çalışma saatleri olmamalı. Çünkü öğretmenin de bir özel hayatı olduğunun unutulduğunu düşünüyorum.

K₉ (K): Öğretmen sabah işe git akşam çık mesaisi ile çalışmıyor. Sürekli veli-öğrenci ile iletişim halinde olması gerektiği için kendine ait bir zamanı da yok. Bu durum kişinin özel hayatını olumsuz etkilemektedir.

K₁₂ (K): Bir kamu çalışanı olarak esnek çalışma stilinden çok rahatsızım. Bu durumu kişisel hayatıma bir müdahale, bir saldırı olarak görüyorum.

Katılımcı öğretmenlerden biri, sürekli erişilebilir olmanın hesap verme durumuna düşme noktasına vurgu yaparak düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

K₁₃ (K): Esnek çalışma saatlerine sahip olduğumuzu hiçbir zaman düşünmedim. Okul sadece başlangıç ve bitiş saati olan bir kurum değil. Sosyal hayatımızı, telefonumuzu da 24 saat meşgul eden, her zaman birilerine açıklama yapma gerektiren bir meslek halinde öğretmenlik.

Öğretmenlerin, esnek çalışma saatlerine dair gösterdikleri emeklerin çoğu zaman pandemi sebebiyle suiistimal edildiği, pandemi döneminde gerçekleşen yoğun esnek çalışma döneminin pandemi sonrasında da sürdürüldüğü görülmektedir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin mesai kavramlarıyla sınırlanamayacak kadar etkili toplumsal bir meslek olduğunu fark ettiklerini ifade etseler de mesleğinin bu yanının sömürüye çok açık olduğunu ve bunu derinlemesine yaşadıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin, esnek çalışma saatlerinde gösterdikleri emeklerin ayrıca kendi kişisel yaşamlarını olumsuz yönde etkilediğini, hem ailevi hem duygusal bazı sorunlar yaşanmasına sebep olduğu söylemek mümkündür.

“Gösterilen emek ve kazanılan maaş” adlı ikinci alt temada, öğretmenlerin gösterdikleri emek ve kazandıkları maaş hakkındaki genel görüşleri yer almaktadır. Bu alt tema “ekonomik kriz”, “emeğinin karşılığını alamama” ve “özel sektör öğretmenleri” adlı üç kategoriye sahiptir. Katılımcı öğretmenlerin bir çoğu, gösterdikleri emek ve kazandıkları maaş hakkında düşüncelerini ifade ederken, ülkede yaşanan genel ekonomik zorluk ve kriz durumuna değinmişlerdir. “Ekonomik kriz” kategorisinde yer alan görüşler aşağıdaki gibidir:

K₁ (K): Özellikle, gerçekleşen ekonomik kriz ve dünyanın pandemiden ötürü girdiği ekonomik krizde insanlar çok çok daha fazla çaba ve emek harcamak zorunda kaldılar çoğu konuda. Fakat tabii maaşları bunu karşılamadı, artan fiyatlar, artan kiralar, her şeyin, hammaddeden tutun ithal edilen her şeye fiyatların çok yükselmesine rağmen hiçbir şekilde ücretler buna denk gelmedi. Çoğu insan benim gözlemlediğim kadarıyla da, hobiler, tatil, kendini sosyal olarak geliştirebilecek her şeyden tamamen vazgeçmiş durumda ve temel ihtiyaçları karşılayamayacak duruma gelmenin getirdiği stresi yaşıyorlar. Çevremdeki öğretmenlere göre, ben de dahil olmak üzere, hem yaptığınız işin mesleğinizin küçümsenmesi, toplum tarafından yeterince desteklenmemesi hem de yaptığınız mesleğin sizin temel haklarınızı temel ihtiyaçlarınızı karşılamaması çok zorlayıcı.

K₁₆ (K): Aldığımız ücret yeterli olmadığı gibi, bir de şu an alım gücümüz de düştü. Emegi karşılamıyor.

Katılımcı öğretmenlerden biri, yaşanan ekonomik krizin, öğretmenler adına hem rencide edici hem de emeğin değerini düşüren halde olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

K₂ (K): Maneviyi geçtim maddi olarak da çoğu zaman özellikle bu enflasyon döneminden sonra herkes şunu sorguladı; normal bir temizlik işçisiyle veya da hiç okumamış biriyle aynı maaşı alıyoruz aslında şu anda. Şu anda bizim dört yıllık lisans eğitimimiz olmasının, bizim eğitimci olmamızın aslında hiçbir önemi kalmamış durumda. Bunun gerçekten insanlık adına çok kötü bir durum olduğunu düşünüyorum, çünkü bir eğitimcinin bu kadar ayaklar altında olmaması gerektiğini düşünüyorum.

Bir diğer katılımcı, alınan ücretin ülke ekonomisi sebebiyle gittikçe karşılığı olmayacağını şu şekilde ifade etmiştir:

K₃ (E): Aldığım ücret ülkenin de durumuyla paralel gittiği için şu an, pek tatmin edici değil. İlk başladığımda aslında iyiydi, iyi de gitti belli bir süre ama tabii ülke ekonomisi kötüye gittikçe maaş anlamında karşılığını bir türlü yakalayamıyoruz yani. Bugün yakalasak yarın yine yakalayamayacağız.

Bir diğer katılımcı, alınan ücretlerin azlığının yanında ekonomik şartlardan dolayı yetersiz oluşunu şöyle ifade etmiştir;

K₆ (K): Emegimizin, zamanımızın sömürüldüğü gibi ne yazık ki ekonomik anlamda da bir sömürüye uğruyoruz öğretmenler olarak. Bizi ekonomik anlamda bitirdiklerini düşünüyorum. Aldığımız paranın zaten hiçbir kıymeti yok. Hiçbir şeye yetmiyor.

“Gösterilen emek ve kazanılan maaş” adlı alt temanın bir diğer kategorisi olan “emeğin karşılığını alamama” kategorisi, öğretmenlerin hali hazırda manevi değeri yüksek bir iş icra etmeleri dolayısıyla emeğin karşılığını tam anlamıyla kazanmanın mümkün olmadığının ifade edilmesinin yanında; maddi karşılığın oldukça yetersiz kaldığını ifade eden görüşlerin bulunduğu kategoridir.

“Emeklerinin karşılığını alamama” kategorisinde, bazı katılımcı öğretmenlerin çok net ifadelerle bu görüşleri belirttiği aşağıdaki şekilde gözlenmiştir;

K₁₂ (K): Günümüzde hiçbir öğretmenin emeğinin karşılığını alamadığını düşünüyorum.

K₁₁ (E): Kesinlikle emeğimizin karşılığını almadığımızı düşünüyorum.

K₁₀ (E): Öğretmenlik mesleğini icra edenlerin emeklerinin karşılığı olan parayı tam olarak alabildiklerini düşünmüyorum.

K₁₅ (K): Emeğimizin karşılığı ücreti alamıyoruz. İhtiyaçlarımızı karşılamaktan çok uzak bir ücrete çalışıyoruz.

Katılımcılardan bazıları ise, “emeklerinin karşılığını alamama”nın mesleki motivasyonu olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir:

K₁₃ (K): Aldığım ücreti tüm kamu kuruluşlarıyla karşılaştırdığımda en düşük maaşın eğitimcilere verildiği gerçeğini görüyorum. Bu durumun beni, motivasyon anlamında meslekten soğutmaya başladığını düşünüyorum.

K₉ (K): Toplumu var eden, yetiştiren geliştiren öğretmenlerdir. Ancak aldıkları ücret onların emeklerini tabii ki karşılamıyor. Bu durum öğretmenlerin işlerine daha az zaman harcamalarına neden olmaktadır.

Katılımcı bir öğretmen, emeklerinin karşılığını alamadığını ifade ederken, bu durumun mesleki statü kaybının göstergesi olduğunu aşağıdaki gibi belirtmiştir:

K₆ (K): Emeklerimizin karşılığını alamıyoruz. Maalesef ekonomik olarak zor durumdayız. Bir mesleğin statü kaybettiğini gösteren belirleyicilerden biri de aldığın maaştır. Bakıyorum öğretmen olarak asgari ücretin çok az üstünde alıyoruz. Dolayısıyla bu bizim emeğimizin, mesleğimizin ne kadar değersizleştiğini gösteriyor. Emeğimizin karşılığını hiç ama hiç aldığımızı düşünmüyorum.

Bir diğer katılımcı öğretmen, emeğin karşılığını alamamanın yanında, öğretmenlik mesleğinin öneminin bilinmesine rağmen bu durumun yaşanmasına vurgu yaparak görüşlerini ifade etmiştir:

K₃ (E): Bu kadar önemli bir durumda en az iyileştirme yapılabilen çalışma grubu olduğumuz için de ayrı bir can sıkıcı durum var maaş açısından. Gösterdiğim emeğin karşılığı olarak aldığım maaş kesinlikle tatmin edici değil.

Öğretmenlerin “gösterdikleri emek ve kazanılan maaş” alt temasında yer alan görüşlerinin bir kısmı “özel sektör öğretmenleri” kategorisinde toplanmıştır. Bu

kategoride, “gösterilen emek ve kazanılan maaş” ile ilgili görüşler, özel sektörde çalışan öğretmenlerin bu konuda emeklerinin karşılığını alamama noktasında daha derin sorunlara sahip olduğunu göstermektedir.

“Özel sektör öğretmenleri” adlı kategoride yer alan görüşler aşağıdaki gibidir:

K₂ (K): Özellikle özel sektörde çalışan öğretmenlerin durumu, bir işçiden bir asgari ücretli çalışandan hiçbir farkı yok diyebileceğim kadar kötü bir durumda.

K₈ (K): Bir öğretmenin emeğinin karşılığı bir ücretle asla ölçülemez ancak özellikle özel okul öğretmenleri devlet okulunda çalışan bir öğretmen kadar asla ücret alamıyor.

Katılımcı bir öğretmen, özel sektörde yapılan maaş artışlarının veli ücretleriyle ödenmesi sebebiyle sınırlı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

K₃ (E): Özel bir kurumda çalıştığım için, okul gelirini belli bir dönem içerisinde veliden alıyor ve üzerine çok koyamıyor, bize de belli bir miktarda artış yapabiliyor.

Bir diğer katılımcı öğretmen, özel sektör ve kamu çalışanı öğretmenleri kıyasladığında arada bir haksızlık olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmektedir;

K₄ (K): Devlet okulu ve özel sektör öğretmenleri karşılaştırdığımda da çalışma biçimleri, çalışma saatleri ve alınan maaş açısından inanılmaz bir haksızlık var.

Öğretmenlerden bir diğeri, özel sektör öğretmenleri ve kadrolular arasında bir özlük hakları kıyaslaması yaparak haksızlığı dile getirmiştir:

K₁₇ (K): Kadrolu öğretmenlerin bile özlük hakları yetersizken, özel sektör öğretmenleri için değerlendirebileceğimiz bir özlük hakkı dahi yok. Bu çok büyük bir haksızlık.

Katılımcı bir öğretmen, özel okulda gösterilen emek hakkında görüşlerini bildirirken, emeğinin karşılığını alamadığını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

K₅ (K): Özellikle özel okul öğretmenleri o mesai saati her ne ise biz onu zaten okulda geçiriyoruz. Onun dışında eve geldiğimizde telefonlarımızdan velilerle ayrı bir mesai geçiriyoruz. Sonra zaman zaman hafta sonları da çalışıyoruz. Dolayısıyla şu anda aldığımız ücretleri çok komik buluyorum. Şu anda aldığımız ücretlerin diğer sektördeki insanlarla nerdeyse aynı olması gerektiğini belki onlardan daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.

Bir diğerkatılımcı öğretmen, özel okul ve proje okullarının emek ve maaş hakkında prekarizasyona daha çok maruz kaldığını şu şekilde ifade etmektedir:

K₆ (K): Öğretmenlerin emeğini ele aldığımda, o öğretmenler çok çalışıyor çok çabılıyor, ama yapabileceği kadarını yapamıyor; çünkü o öğretmenlerin psikolojisini etkiliyor bu prekarizasyon mevzuu. Aklının bir köşesinde hep ekonomik sorunlar var, seneye ben burada olacak mıyım olmayacaksam nereye gideceğim soruları, psikolojik baskı, kaygı bunlar var. Dolayısıyla ben özel okul öğretmenlerinin emeğinin prekarizasyona daha çok maruz kaldığını düşünüyorum. Aynı şey proje okulları için de geçerli.

Öğretmenlerin “gösterilen emek ve kazanılan maaş” alt temasında yer alan görüşlerine dayanarak, öğretmenlerin emeğinin çok yüksek olmasına rağmen, gerek kurumsal gerekse toplumsal minvalde karşılığının maddi olarak oldukça az olduğu gözlenmektedir. Hiçbir öğretmen emeğinin karşılığını alabildiğini ifade etmemiştir. Aksine, öğretmenler aldıkları maaşın yetersizliği ve bu emeğin karşılığını alamama durumunun da motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ülkenin mevcut ekonomik durumunun ekonomik şartları daha da zorlaştırdığı sıkça ifade edilmiştir. Bu alt temada dikkat çeken bir diğerkategori ise özel sektör öğretmenlerinin yaşadıkları ekstra maddi zorluklardır. Özel sektörde çalışan öğretmenlerin, daha yoğun çalışma temposuna, daha esnek çalışma saatlerine sahip olmalarının yanında, devlet okullarına göre daha düşük maddi gelirle çalıştıkları gözlenmiştir.

“Özlük hakları” adlı üçüncü alt temada ise, öğretmenlerin prekarizasyon bağlamında özlük haklarına yönelik düşünceleri yer almaktadır. Bu alt temada “yok sayılan haklar” adlı bir kategori bulunmaktadır. Öğretmenler prekarizasyon bağlamında özlük haklarına dair düşünceleri “yok sayılan haklar” kategorisinde aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

K₁ (K): Çok negatif bir etki var özlük hakları konusunda. Öğretmenlere olan indirimler de artık son gelen zamlardan ötürü, mesela ulaşım, sağlıkta yeterince karşılanamıyor çünkü indirimli ücret bile çok fazla geliyor insanlara. Özellikle de sürekli kullanmak zorundaysanız. Sosyal ortamlara da çoğu insanların artık ne şevki kaldı girecek ne vakti ya da emeği. En basitinden Sgk çok ufak bir oranını karşılıyor artık çoğu şeyin. Yani çok zorlayıcı olduğunu düşünüyorum, yeterli olmadığını düşünüyorum bu artan fiyatlardan dolayı.

Katılımcı öğretmenlerden biri, öğretmen olarak sahip olduğu özlük haklarıyla çok fazla karşılaşmadığını şu şekilde ifade etmektedir;

K₃ (E): Çoğu müzeye gittiğimde de artık öğretmen indiriminin pek geçerli olmadığını görüyorum sadece öğrenci indirimi var aslında. Çoğu gittiğim yerde de öğretmenden çok öğrenci indirimi sürüyor. Öğretmen indirimini çok az yerde görüyorum. Dışarıda bir yerde gittiğimde öğretmen olarak yararlanabileceğim pek bir yerle karşılaşmıyorum.

Bir diğer katılımcı öğretmen, özlük hakları konusunda özel okul öğretmenlerinin daha zor durumda olduğunu, özlük haklarının korunmadığı ve yok sayıldığını şu şekilde aktarmıştır:

K₄ (K): Özel sektörde gerçekten uzun saatlerde uzun yıllardır emek veren birisiyim, ama devlet okulundaki bir öğretmenin kazanmış olduğu yeşil pasaport, hastane hizmetlerindeki derecelendirme sınıfı, hiçbir şeyden faydalanamıyor olmak ve hiçbir şekilde onere edilmemek üzücü bir süreç benim açımdan. Özlük haklarımızın korunduğunu düşünmüyorum. Birçok öğretmenin özel sektör çalışanları olarak gerekli tazminatlar, kıdem tazminatları, işten ayrılma şartlarının çok olumlu olduğunu düşünmüyorum. Özlük hakları konusunda bence daha çok ciddi sendikalara ve kanuni adımlara sahip olunması gerekiyor, çünkü gerçekten sahipsiz bir noktadayız. Devlet okullarında da benzer durumu yaşayan öğretmenler var, ama onlar biraz daha sendikalaşmış ya da daha farklı güvenceler altındalar. Biz biraz daha yalnızlaştırılmış durumdayız.

Katılımcı bir öğretmen, kısıtlı olan özlük haklarının iyice yok sayıldığını, prekarizasyon bağlamında bu haklardan yararlanmanın daha da zorlaştığını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

K₆ (K): Aslında zaten öğretmenlik mesleğinin özlük haklarının çok iyi olmadığını düşündüğüm için prekarizasyon da var olan olumsuz durumun üzerine biraz daha katmış oluyor. Ben öğretmenim ama birkaç müzeye ücretsiz girmenin dışında, ulaşımdan yararlanıyorum. Mesela yazın öğretmen evinde kalmak istedim ve kalamadım, çünkü orası öğretmenlerden başka insanlarla dolu. Demek ki ben bir öğretmen olarak öğretmenevinde bile değerli değilim, bunu anlamış oluyorum. Öğretmen olarak özlük haklarımız çok sınırlı zaten. Prekarizasyona uğradığımız, emeğimiz sömürüldüğü için yapmamız gereken şeyleri de yapamıyoruz.

Bir diğerkatılımcı öğretmen, özlük haklarına dair düşüncelerini aktarırken özel okulda çalıştığı için izin hakkının yok sayılmasını şu şekilde ifade etmektedir:

K₇ (E): İzni çok rahat alabiliyor olmamız lazım. Biz bütün gün buradayız, hafta sonu da dahil olmak üzere bütün gün çalışıyoruz. Rahatsızlandığımızda izin alma durumumuz oluyor, bazen izin alamıyorsunuz.

Katılımcı bir diğerkatılımcı öğretmen, en temel özlük haklarından bile yoksun olduğunu, haklarının nasıl yok sayıldığını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

K₈ (K): Özel okulda çalışan bir öğretmen olarak bir örnek vermek istiyorum. Gerekse istediler Pazar günü çalıştım, birkaç haftada bir cumartesi çalıştım, bazen okul çıkışı sinema etkinliği yaptılar gece 9'a kadar okulda kaldım çalıştım ancak hiçbir zaman maaşımın üzerine ek ücret yatırmadılar. Beni düz işçiymişim gibi sigortamı en düşükten yatırdılar. Zaten asgari ücrete mecbur bıraktılar. Aynı zamanda devletin bana hak gördüğü eğitim öğretim ödeneğinin yarısını bana verip yarısını okuldan ayrılıyorum diye vermediler. Özlük haklarım kesinlikle yoktu.

Katılımcı öğretmenlerden biri, yetersiz özlük hakları sebebiyle öğretmenlerin ek bir işe ihtiyaç duyusunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

K₁₀ (E): Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu özlük haklarını genel olarak olumsuz etkilemektedir. Bu sebepten bu mesleği icra eden kişiler genel olarak ikinci bir işe ihtiyaç duyuyorlar. Dolayısıyla bu hakların öğretmenlerin yaşamlarını idame ettirebilecek düzeyde yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Katılımcıların bir kısmı ise, öğretmenlerin özlük haklarının olmadığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

K₉ (K): Öğretmenlerin özlük haklarının olduğunu düşünmüyorum. Sadece tatil süreleri diğerkatılımcı çalışanlara göre daha uzun. Bu durum da medyada çok dillendirildiği için zaman içinde ilerleyen yıllar da bu tatil de engellenecektir.

K₁₁ (E): Mesleğimizin hak ettiği özlük hakları hiçbir zaman bize tanınmamıştır. Bu konuda tüm öğretmenler ve sözde sendikalar verilen neyse ona tamam demek zorunda kalmışlardır. Hiçbir sosyal ya da yan hakkımız yok.

Bir diğerkatılımcı öğretmen, farklılaşan istihdam şekilleriyle öğretmenlerin özlük haklarından yoksun bırakıldığını şöyle ifade etmektedir:

K₁₂ (K): Ücretli öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik vb. başlıklar altında özlük haklarımızın yok sayıldığını, kısıtlandığını düşünüyorum.

Katılımcılardan biri ise, öğretmenlerin özlük haklarını koruyan bir kanunun olmamasını şu şekilde ifade etmişlerdir:

K₁₃ (K): Zaten özlük haklarımızı koruyan bir kanun yok. En ufak bir yanlışlıkta ilk senin ipini çekerler. Öğretmen olarak dışarıdaki bir vatandaştan farklı olduğum duygusuna sahip değilim.

Bir diğer katılımcı öğretmen, yetersiz olan özlük haklarının doğru kullanılmamasına dikkat çekmiştir:

K₁₄ (K): Öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesi gerekmektedir. Var olan özlük hakların adil bir şekilde kullanılmasına da izin verilmelidir.

Öğretmenlerin “özlük hakları” alt temasında toplanan görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun özlük haklarından mahrum olduğu görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en temel haklardan dahi mahrum olması, motivasyonlarını düşürmekte, onlara değersiz hissettirmektedir. Öğretmenlerin çeşitli özlük hakları sorununa sahip olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin bazılarının kıdem tazminatı, yeşil pasaport, sigorta, maaş, ek ders ücreti, indirimli sosyal haklar, yan haklar, izin kullanma gibi haklardan mahrum olduğu veya bu haklara sahip olurken zorluk yaşadıkları görülmüştür.

“Prekarizasyon bağlamında öğretmenlerin temel hakları” adlı ikinci temada öğretmenlerin, esnek çalışma saatleri, emek ve kazanılan maaş ve özlük hakları konularındaki aktarımları yer almıştır. Bu ana temanın, “esnek çalışma saatleri” adlı alt temasında yer alan görüşleri “pandemi” ve “erişilebilirlik” kategorilerinde toplanmıştır. Özellikle pandeminin öğretmenlerin kişisel yaşam alanlarının işgaline sebebiyet verdiğini gözlemlemek mümkündür. Zaten mesai kavramı olmayan öğretmenin, pandemi bahanesiyle esnek saatlerde çalışması alenen gerçekleşmiştir. Pandeminin suiistimal edilerek esnek çalışma saatlerinin meşrulaştırıldığı düşünülebilir. Pandemi sürecinde, kısa sürede okulu ev ortamına taşımak ve aynı kazanımları uzaktan eğitimle kazandırmaya çalışmak öğretmenleri normalden daha çok tüketmiş olabilir. Pandemiyle birlikte, tüm iletişim aracının bir telefona indirgenmiş olması öğretmenleri telefona bağlı kılmakla birlikte, öğretmenlerin sürekli

iletişim halinde ve ulaşılabilir olmasıyla esnek çalışmaya maruz bırakılmalarına sebep olmuştur.

Bu noktada “erişilebilirlik” kategorisi, pandemi kategorisinin bir sonucu ve aynı zamanda destekleyicisi gibidir. Sürekli erişilebilir olmak öğretmene daha da değersiz hissettirmiş olabilir. Öğretmenlerin erişilebilirliğinin, yönetici ve veli adlı iki boyutu olduğu söylenebilir. Geç saatlere konan toplantılar, yetiştirilmesi gereken işler mesai saatleri dışında öğretmenlerden talep edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin iletişim numarasına sahip olan velilerin en ufak sorunda dahi öğretmene başvurması, öğretmenin değersizliğini beslemekle birlikte, ğretmeni hesap verici konumuna getirmiştir.

“Gösterilen emek ve kazanılan maaş” alt teması ise, öğretmenlerin gösterdikleri emek ile aldıkları maaş hakkındaki düşüncelerinden oluşmaktadır. Öğretmenler emeklerinin karşılığı olan maaşı kazanamadıklarını ifade ederken, aslında aldıkları maaşın çoğu zaman asgari düzeyde bile olmadığını ifade etmişlerdir. Yine kazançları hakkındaki düşüncelerini ifade ederken “ekonomik kriz” adı altında ülkede ve dünya genelinde yaşanan ekonomik buhranların günlük yaşantılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Barınma, beslenme, ay sonunu getirememe, sosyal faaliyetlerde bulunamama gibi problemler yaşayan öğretmenlerin bir müddet sonra mesleki faaliyetlerine de yeterli enerjiyi veremeyecekleri düşünülebilir. Ekonomik zorluğun getirdiği sıkıntılı ruh hali, okullarımıza ve öğretmenlerimize sirayet etmiş durumdadır. Bununla birlikte, yaptıkları işin öneminin farkında olan öğretmenler yine maaş skalası konusunda da düşük bir statüde olduklarını “emeklerinin karşılığını alamama” durumuyla yzleştiklerini ifade etmişlerdir. Özel okulların maaş politikalarının farklı olması, düşük ücretlerle ğretmen istihdam ettikleri grlmştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendilerini branşlar ve kurumlar arası kıyaslama durumunda oldukları, kamu personelleri içerisinde de düşük skalada ücretlerle çalıştıkları ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu kıyaslamalarla daha da değersiz hissetmelerinin yanında, bu sebeplerden öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün zayıfladığını görülebilir.

“zel sektör öğretmenleri” kategorisindeyse hem kamuda hem özel kuruluşlarda görev alan öğretmenlerin, özel okul ğretmenlerinin yaşadıkları ekonomik zorlukların yanında özel okul ğretmenlerinin yoğun çalışma temposuna yönelik görüşleri yer almaktadır. Özel okullarda çalışan öğretmenler, kendilerini sıklıkla kamuda çalışan

öğretmenlerle kıyaslayarak emekleri ve güvenceleri hakkında ciddi farklılıklara sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Kamuda çalışan öğretmenlerin, özel okul öğretmenlerinin çalışma şartlarına yönelik düşüncelerinin bunu desteklediği görülmektedir. Öğretmenlerin farklı kurumlarda çalışan meslektaşlarının çalışma şartlarından haberdar olması ve görüşlerinde buna yer vermesi umut vericidir. Temelde, özel okul öğretmenleri çok yoğun çalışıp emek sarf ederken, maddi kazançları kamuda kendisinden daha az ders saatiyle çalışan öğretmene kıyasla çok daha azdır. Bu durum, yine öğretmenlerin sömürüye açıklığının gözlenebildiği ve değersiz hissettirildiği bir durum olarak kolaylıkla ele alınabilir.

“Özlük hakları” alt temasında ise öğretmenlerin özlük haklarına dair görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özlük haklarının olmadığını ifade etmiştir. Kamuda çalışan öğretmenlerin özlük haklarının yok sayıldığını, “bir öğretmen olarak öğretmenevinde bile değerli olmadığını” ifade ettikleri görülmüştür. Özel okullarda çalışan öğretmenlerinse sigorta, maaş gibi temel haklara bile sahip olmadıkları gözlenmiştir. Bununla birlikte, bir öğretmen olarak okuldan izin almanın bile güçlüğüne dikkat çekilmiştir. Öğretmenler gelecek nesiller için bunca emek gösterirken, kendi yaşantıları için kendisini istihdam edenlerin dahi onlara temel özlük haklarını çok görmesi, öğretmenleri meslekten soğutmaktadır. İşten izin almada güçlük yaşamak, sigorta sahibi olamamak, temel maddi ihtiyaçları karşılayamamak, birkaç müze ve ulaşım giderleri hariç öğretmen olmanın ayrıcalığını yaşayamayan öğretmenlerin özlük haklarına sahip olmadıkları açıkça görülmektedir.

Araştırmanın ikinci ana teması olan prekarizasyon bağlamında öğretmenlik mesleğinin temel hakları, esnek çalışma saatleri, gösterilen emek kazanılan maaş ilişkisi ve özlük hakları olmak üzere üç alt temaya sahiptir. Öğretmenler, prekarizasyon sürecinde temel haklarına dahi ulaşamamaya başlamıştır. Ünal (2005), öğretmen istihdamında baş gösteren güvencesiz istihdam ve esnekleşmeyi oluşturan sebepleri, piyasa koşullarını desteklemeyi, ucuz iş gücü ile sermayeyi geliştirmeyi hedefleyen neoliberal politikalar ve bu politikaların topluma sirayet etmesi için, en güçlü etki alanı bulunan eğitimi ve bunu sağlayan öğretmenleri bu politikaların neferleri haline getirmek olarak görmüştür. Normalde de çok yoğun bir tempoyla çalışan öğretmenler, pandeminin de etkisiyle çok daha esnek çalışmaya başlamış, iletişim bilgilerinin veliyle paylaşılması sonucu gece gündüz erişilebilir olmuştur.

Birçok öğretmen, kendileri esnek çalışmaya karşı çıksa, kurumların daha çok çalışacak başka öğretmenleri kolaylıkla bulabileceğinden yakınmıştır.

Neoliberal politikalar kapitalizmin yarattığı ekonomik krizlere çare olarak esnek istihdam ve esnek emek-ucuz emek kavramlarını sunmuş, bu reçeteler toplumdaki ekonomik krizi daha da arttırmıştır (Bakır, 2016). Hiçbir öğretmen, emeğinin karşılığını alabildiğini ifade etmemiştir. Öğretmenler kazandıkları maaşların ekonomik kriz sebebiyle gündelik yaşamlarını idame ettirmeye yetmediğini ifade ederken, özel sektör öğretmenleri için ise durum daha da vahimdir. Çoğu özel sektör öğretmeni asgari ücrete yakın maaş aldığını belirtmiştir. Eğitimde özelleşmenin artması ve kamuya yapılan öğretmen atamalarının azalması, öğretmenleri özel sektörde istihdam edilmeye yönlendirilmekte, öğretmenlerin işsizliği ya da özel sektörde zor şartlarda çalıştırılarak işçileştirilmesine sebep olmaktadır (Demirer, 2012).

Öğretmenlerin çoğu özlük haklarına sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bir kısım öğretmen ise, var olan özlük haklarının yetersiz olduğunu ve kullanılamadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, özlük haklarına sahip olamamayı değersizlik duygusuyla karşılamaktadır. Eğitimin kalitesini belirleyen öğretmen kalitesi faktörü olduğu bilinmesine rağmen, öğretmene verilen değer ve öğretmen özlük hakları günden güne zayıflamaktadır (Göker & Gündüz, 2017). Öğretmenler, emeklilik yaşı, lojman hizmeti, doğum izinleri, çocuklarına yuva hakkı, meslekte yükselme ölçütleri gibi konularda özlük hakkı sorunu yaşamaktadırlar (Erdem, 2010). Öğretmenlerin maruz kaldıkları mobing çeşitlerinden birinin özlük haklarını yok sayma olduğu da bilinmektedir (Çelebi & Kaya, 2014).

4.3. Tema 3: Farklı Şekillerde İstihdam Edilen Öğretmenler

Farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenler temasında, öğretmenlerin aynı işi yapmalarına rağmen prekarizasyon bağlamında ücretli, sözleşmeli, kadrolu vb. gibi farklı şekillerde istihdam edilmesi ve farklı özlük haklarına sahip olmalarına yönelik düşünceleri yer almaktadır. Araştırmanın yedinci sorusu bu temada yer almaktadır. Farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenler teması, “haksızlığa uğrama” ve “vasıfsızlaştırılma” olarak iki alt temadan oluşmaktadır. “Haksızlığa uğrama” alt teması, “eşit şartlarda çalıştırılma arzusu” kategorisine sahiptir.

Şekil 5. Farklı Şekillerde İstihdam Edilen Öğretmenler Teması, Alt Temaları ve Kategoriler



Farklı Şekillerde İstihdam Edilen Öğretmenler teması, “haksızlığa uğrama” ve “vasıfsızlaştırılma” adlı iki alt temadan oluşmaktadır. “Haksızlığa uğrama” alt temasında öğretmenlerin aynı işi yapmalarına rağmen farklı şekillerde istihdam edilen meslektaşlarının dolayısıyla farklı özlük haklarına sahip olmalarına yönelik düşünceleri yer almaktadır. Bu alt temanın “eşit şartlarda çalışma arzusu” adlı bir kategorisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla eşit şartlarda çalışmama ve eşit özlük haklarına olgusuna yönelik düşüncelerinin haksızlık olarak nitelendiği görülmüştür. Bunun bir sonucu olarak öğretmenler hangi kurumda veya branşta çalışıyor olursa olsun, meslektaşlar arası ayrımcılık yapılmaması gerektiği görüşündelerdir. “Eşit şartlarda çalışma arzusu” kategorisine yönelik katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

K₁₄ (K): Büyük bir haksızlık. Bu tür ayrımların olması da yanlış. Yapılan işin kategorilere ayrılıp insanlar arasında yaratılmaya çalışılan ayrımcılığı, ötekileştirmeyi de yanlış buluyorum. Herkesin hak ettiği hak ve ücreti elde edebiliyor olması lazım.

K₂ (K): Ücretli öğretmenlerin, sözleşmeli öğretmenlerin normal kadrolu öğretmenlerden daha az emek verdiklerini düşünmüyorum, ama buna rağmen çoğu şeyden mahrum kalıyorlar. Çok fazla emek veriyor çok fazla koşturuyor ama bizden çok daha düşük maaş aldığını ve özlük haklarına sahip olmadığını biliyorum.

Yine aynı katılımcı, çalıştığı kurumdaki aday öğretmenin özlük haklarından yararlanamama durumuna bir örnek vererek, bu duruma nasıl tepki verdiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

K₂ (K): Biz mesela geçenlerde öğretmen kartı çıkaracaktık, aday öğretmenimiz de kendini öğretmen olarak saydığı için başvuru yapmış ve başvurusu öğretmen sayılmadığı için iptal olmuş. O da biz de çok üzüldük ve “nasıl yani senin bizden hiçbir

farkın yok” diye düşünmüştük, ama yasal olarak ve hak olarak buna sahip olamayacağını düşünmenin yeni başlayacak bir öğretmen için demoralize etme açısından çok kötü bir durum olduğunu düşünüyorum. Keşke böyle ayrımcılıklar olmasa.

Diğer katılımcı öğretmenler, bu durumu motivasyon kırıcı ve haksızlık olarak nitelendirmişlerdir:

K₉ (K): Bu durumda bir öğretmenin sınıflandırılması çok büyük bir haksızlık. Beraber aynı işi yapıp farklı özlük haklarına sahip olmak öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

K₁₂ (K): Bu istihdam şekillerinin özlük haklarından feragat ettirilen öğretmenlere yapılan bir haksızlık olduğunu düşünüyorum.

K₁₃ (K): Haksızlık! Sadece çok büyük bir haksızlık! Emek sömürüsü...

Bir diğer katılımcı öğretmen, bu durumu emek sömürüsü olarak nitelendirmiştir:

K₁₁ (E): Aynı işi yapan, farklı ücret maaş ve özlük haklarla çalıştırılanlar ağır bir emek sömürüsüne maruz kalıyorlar.

Bir diğer katılımcı öğretmen ise bunun bir sorun olduğunu, bun yönelik çözüm önerileri olduğunu aktarmıştır:

K₁₆ (K): Eşit işe eşit ücret politikasının olması gerektiğini düşünüyorum. Bununla birlikte, özel okul öğretmenlerinin de düşünülmesi gerektiği özel de dahil olmak üzere tüm eğitim kurumlarında taban maaş uygulaması olması gerektiğini düşünüyorum.

Bir diğer katılımcı öğretmen, öğretmenlik mesleğini kimin yapabileceğine dair yasal bir çerçeve olmamasının çift taraflı mağduriyet yarattığını şu şekilde ifade etmiştir:

K₁ (K): Bir kere kimin öğretmenlik yapip yapamayacağı konusunda bir netlik yok. Bazı dallardan olmayacağını düşündüğünüz insanlar öğretmenlik yapabiliyor; öğretmenlik mezunu olan bazı insanlar öğretmenlik yapma şansına sahip olamıyor. Ama bir kerede bir hakkı tanıdığınız zaman o insanlara, belirli haklar vermek zorundasınız. Ben iki tarafın da çok mağdur olduğunu düşünüyorum bu konuda. O yüzden ben öğretmenlik mesleğini kimin hangi şartlarda yapacağına dair çok acil bir netlik gelmesi gerektiğini düşünüyorum, çünkü çift taraflı mağduriyet yaratıyor.

Bir diğerk katılımcı, eşit şartlarda çalışma gerekliliğine vurgu yaparken aynı şartlarda çalışmamanın öğretmenler arası ilişkileri zedelendiğine dair görüşlerini şöyle aktarıyor;

K₃ (E): Biz bu kadar zorlanırken, o psikolojiyle onların her şeylerinin yüzde yüzünü verebilmesi ya da büyük bir oranda çaba göstermeleri çok daha zor. Yani biliyor mesela, odadaki diğerk öğretmenlere bakıyor o kişi ve ben onlardan daha az kazanıyorum daha çok iş yapıyorum diyor. Böyle bir motivasyonda olmak çok negatif bir durum. Kesinlikle olmaması gereken bir durum, daha eşit şartlarda çalışmamız gerekiyor. İnsanlar o zaman birbiriyle daha çok uğraşıyor, ama daha eşit şartlarda olursak işte o zaman insanlar birbiriyle uğraşmaz belki herkes birbirini desteklemeye yükseltmeye çalışır.

Katılımcı öğretmenlerden biri ise, kendisini kamuda çalışan öğretmenlerle kıyaslayarak aynı şartlarda aynı özlük haklarına sahip olamamayı büyük bir üzüntüyle şu şekilde ifade etmektedir:

K₄ (K): Ben yıllardır çok fazla çalışıyorum, aynı özlük haklarına sahip değilim zaten onlar daha avantajlı, ama aynı iş yükü altında değiliz. Çok çok farklı yükler altındayız. Bu özel sektörün sadece okul ayağında değil birçok ayağında bu şekilde. Karşılaştırılamayacak bir emek farkı var arada. Yani karşılaştırılması bile benim canımı sıkıyor, üzüyor. Çünkü ben biliyorum ki bir gün bile bunu yapamazlar bir gün bile dayanamazlar. Şartlar bizim için çok daha ağır.

Bir diğerk katılımcı öğretmen, temel haklara sahip olma durumunu Milli Eğitim Bakanlığına vurgu yaparak ifade etmiştir:

K₅ (K): Temelde öğretmen olmayı geçtim insan olduğumuz için hepimizin standart temel bazı haklara ulaşabileceği bir sistem belirlenmeli. Bunu belirlemenin de çok zor bir şey olduğunu zannetmiyorum. Keşke yapsalar. Sonuç olarak bizim Milli Eğitim Bakanlığı diye bir bakanlığımız var. Özel ya da devlet tüm kurumlar bu bakanlığa bağlı. Bu bakanlığın yaptığı şeye göre birçok şey belirleniyor.

“Eşit şartlarda çalışma arzusu” kategorisinde hem özel kurumlarda hem kamu okullarında görev alan öğretmenlerin şartların eşitsizliğinden yakındıkları görülmüştür. Öğretmenlerin farklı şekillerde istihdam edilmeleri, meslektaş ilişkilerini zedeleyeceği gibi haksızlığa maruz kalma durumlarını da artırmaktadır. “Farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenler” temasındaki bir diğerk alt tema

“vasıfsızlaştırılma”dır. “Vasıfsızlaştırma” alt temasında yer alan görüşler aşağıdaki gibidir:

K₉ (K): Hayatımda öğretmeni bu kadar vasıfsızlaştıran başka bir ülke duymadım. Aynı zamanda farklı mesleklerden mezun, öğretmenlikle alakası olmayan birçok insanı ücretli öğretmen diye çalıştırıyorlar. Yazık. Eğitimimiz git gide düşüyor.

Bir diğer katılımcı öğretmen, prekarizasyon bağlamında farklılaşan istihdam çeşitlerinin öğretmeni körelttiğini şu şekilde ifade etmiştir:

K₂ (K): Farklı farklı etiketleri ve kimlikleri olsa da stajyer, ücretli, sözleşmeli öğretmen olsa da onlar öğretmen ve aynı işi yapıyoruz. Öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış oldukları için daha çok teşvik edilmesi gerekirken özlük haklarından mahrum olma durumunun onları daha fazla körelttiğini düşünüyorum.

Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri, prekarizasyon sonucu farklılaşan istihdam çeşitlerinin öğretmenlerin mesleki olarak yıpranmalarına ve sembolik şiddete maruz kalmalarına sebep olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

K₆ (K): Öğretmenler açısından bence çok aşağılayıcı bir durum, çünkü aynı işi yapıyorsun, aynı emeği gösteriyorsun, aynı okulda çalışıyorsun, aynı öğrenciler için çaba sarf ediyorsun ama karşılığında düşük bir ücret alıyorsun. Neden çünkü emek sömürüsü, prekarizasyon, güvencesizlik olduğu için. O öğretmenlere karşı okul yöneticilerinin tutumlarını da hiç doğru bulmuyorum. Bir önceki okulumda mesela sözleşmeli öğretmenler vardı ve bu insanlar yeni mezun olmuş 22-23 yaşında insanlar da değillerdi. Başka mesleklerde ya da özel okullarda çalışmış sonrasında KPSS'ye girmiş ve bizim okulumuza atanmışlardı, ama bu insanlar zaten sözleşmeli kadrolu değil diye onlara idarenin yapması gereken angarya işleri yaptırmamanın yanında, sembolik şiddeti, psikolojik baskıyı katı olmasa da kesinlikle hissettim ve onlar adına çok çok üzücü bir durum.

Farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenlerin birbirinden farklı özlük haklarına sahip olma durumu, öğretmenlerin kendi içlerinde çekişme ve kutuplaşma yaşamalarına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarıyla aynı haklara sahip olmak istemektedir. Öğretmenlerin istihdam durumları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yasalarla koruma altına alınmalı ve aynı şartlarda çalışan tüm öğretmenler aynı özlük haklarına sahip olmalıdır. Farklılaşan özlük hakları, öğretmenlerin sömürüye maruz kalmalarını artırmaktadır. Bunun farkında olan öğretmenler mesleki

motivasyonlarını yitirmekte ve körelmektedir. İlerleyen zamanlarda ise öğretmenlerin meslekten ayrılma hızının artacağı ön görülebilir. Emeklerinin sömürüye açık olması sebebiyle öğretmenler yöneticileri tarafından da suiistimal edilebilmektedir.

Öğretmenlerin farklı şekillerde istihdam edilme durumları, öğretmenlerin kendi aralarında yaşanabilecek sorunları arttırmasının yanında, öğretmenliği vasıfsızlaştırmaya da sürüklemektedir. Öğretmenler, aynı işleri yaptıkları meslektaşlarından daha düşük standartta mesleki haklara sahip olduklarında haksızlığa maruz kaldıklarını, sömürüye uğradıklarını, değersizleştirildiklerini düşünmektedir. Sürekli olarak meslektaşlarıyla kendilerini kıyaslama halinde olan öğretmenler, meslektaşlarıyla eşit haklarda çalışma arzusuna sahip olması en doğal olgudur. Öğretmenler arası kıyaslama ve karşılaştırma yaratacak yetersiz haklar, öğretmenlerin meslektaş ilişkilerini zedelemektedir. Bunun yanında, aynı işi yaptıkları meslektaşlarından daha yüksek standartlarda mesleki haklara sahip olan öğretmenler, kendinden daha düşük haklarda çalışan öğretmenleri gördüğünde motivasyon düşüklüğü yaşamaktadır. Meslektaşlarının haksızlığa maruz kalmaları ve bunun için herhangi bir yasal düzenleme yapılmaması öğretmenlere çaresiz hissettirmektedir.

Aynı işi yapmasına rağmen, farklı şekillerde istihdam edilerek farklı özlük haklarına maruz bırakılan öğretmenlerin yaşadıkları maddi ve manevi kaybı telafi edecek bir yöntem görünmemektedir. Büyük emek verilerek yetiştirilen öğretmenler, haksız uygulamalarla kaybedilmektedir ve mesleklerinden ayrılmaktadır. Örneğin, ücretli öğretmenlik uygulaması ile yüzleşmek zorunda kalan atanamayan öğretmenler, aynı ders saati ve aynı emeğe rağmen meslektaşlarından ciddi oranda düşük maaş alırken, sigorta gibi sosyal haklardan çok daha zayıf ve eğitim öğretim süresince geçerli olacak şekilde geçici süreli olarak yararlanmaktadır. Bu sebepten mesleği terk eden ve ücretli öğretmen dahi olmak istemeyen öğretmenlerin yeri, öğretmen dahi olmayan bireyler tarafından doldurulmaktadır. Herhangi bir öğretmenlik eğitime sahip olmayan ya da başka dallarda öğretmenlik eğitime sahip bireyler, kendi alanları dışındaki kadroları doldurmaktadır. Bu da eğitim-öğretimin içeriğini zayıflatarak, gelecek nesillerimizde dönülmez hasarlar bıraktığı gibi, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü ve vasıflara dayandırılmış kadimliğini zedelemektedir. Öğretmenlik mesleği, yaratılan farklı istihdam çeşitleriyle vasıfsızlaştırılmaktadır.

Farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenler adlı araştırmanın üçüncü temasında, öğretmen görüşleri haksızlığa uğrama ve vasıfsızlaştırılma adlı iki alt temada

toplanmıştır. Türkiye’de öğretmen istihdam modelleri genellikle kadrolu öğretmen istihdamı, sözleşmeli öğretmen istihdamı, vekil öğretmen istihdamı, ücretli öğretmen istihdamı ve asker öğretmen istihdamı olarak beş başlıkta incelenmektedir (Cin, 2013; Gül & Kavaklı, 2021; Polat, 2013; Soydan, 2012). Öğretmenler, aynı işi yapmalarına rağmen kendilerinden farklı özlük haklarına sahip meslektaşlarının olması durumunu haksızlık olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenler bu haksızlığa karşı, aynı işi yapan aynı emeği gösteren tüm meslektaşların eşit haklara sahip olması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerin farklı şekillerde istihdam ediliyor olması ve haksızlığa maruz kalmaları meslektaş ilişkilerini zedelemektedir. Öğretmenler, öğretmenler odasında birbirlerinin yüzüne bakarken zorlandıklarını, başka bir meslektaşının maruz kaldığı haksızlıktan dolayı kendilerini mahcup hissettiklerini ifade etmekle birlikte, öğretmenler arası kutuplaşmaların oluşmaya başladığından bahsetmişlerdir. Aynı sınava girip aynı atama koşullarından geçmesine rağmen, sözleşmeli öğretmenlerin, kadrolu istihdam edilen öğretmenler kadar güvencesi ve hakkı bulunmamaktadır. Bu öğretmenlerin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Demir & Karadeniz, 2010). Aynı işi yapmasına rağmen meslektaşından çok daha az maaş alan öğretmenlerin mutsuz olduğu gözlenmiştir.

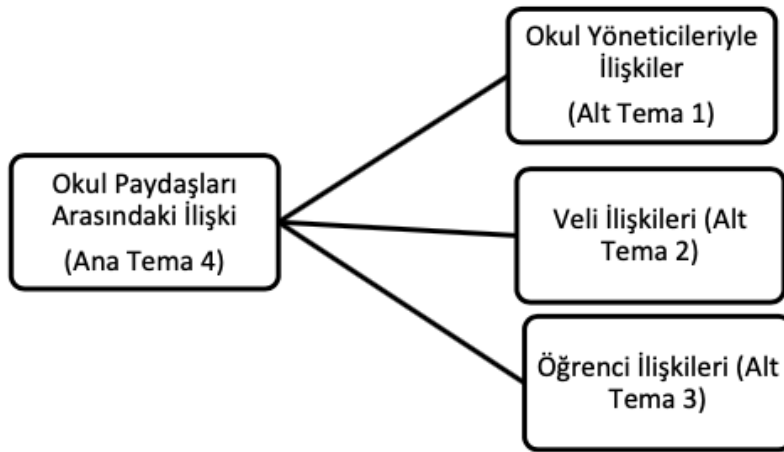
Bununla birlikte, öğretmenler farklı şekillere yapılan öğretmen istihdamının öğretmenlik mesleğinin kalitesini düşürdüğünü, mesleğin vasıfsızlaştırıldığı belirtmişlerdir. Öğretmenlerin istihdam koşullarının ve çalışma şartlarının değişmiş olması, eğitim kalitesinde çok başlılığa ve öğretmenlik mesleğinin niteliğinde azalmaya sebebiyet vermiştir (Gül & Kavaklı, 2021). Farklılaşan istihdam modelleri sebebiyle, ücretli vekil gibi öğretmen istihdamı modellerinde öğretmenlik mezunu olma şartı dahi aranmamaktadır. Öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin, öğretmenlik yapma yeterliliği olmamasına rağmen öğretmenlik yapması eğitimin kalitesini düşürmektedir. Öte yandan kadrolu öğretmenlerin düşük özlük haklara sahip olması, sözleşmeli öğretmenlerin ise daha da düşük haklara sahip olarak kadroya alınmaması öğretmenlik mesleğinin prestijini düşürmektedir. Türkiye’de öğretmen istihdamının büyük çoğunluğunu oluşturan kadrolu öğretmen istihdamı, esnek ve güvencesiz çalışmanın net şekilde olmadığı bir istihdam türü olsa da değişen öğretmen istihdam koşullarından olumsuz etkilenmekte ve sahip olduğu haklara rağmen geçinme gücü yaratmaktadır (Cin, 2013). Sözleşmeli öğretmenlerin ise işlerine son verilebilir, maaşlarında ve ek ödemelerinde sosyal güvenlik kurumu tarafından kesintiler olur,

yönetici olma hakları bulunmaz, eş ve sağlık durumu sebebiyle tayin edilme hakları yoktur, derece ve kıdem arttıkça maaşlarında artış olmaz (Özdemir, 2021). Bu durum öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesine, vasıfsızlaştırılmasına sebebiyet vermektedir.

4.4. Tema 4: Okul Paydaşları Arasındaki İlişki

Okul Paydaşları Arasındaki İlişki temasında, öğretmenlerin, mesleklerinin prekarizasyona maruz kalma durumlarının paydaşları olan okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler ile ilişkilerine yönelik etkisine yönelik düşünceleri yer almaktadır. Bu temada araştırmanın sekizinci sorusu yer almaktadır. Okul paydaşları arasındaki ilişki teması, “okul yöneticileriyle ilişkiler”, “veli ilişkileri” ve “öğrenci ilişkileri” olarak üç alt temadan oluşmaktadır.

Şekil 6. Okul Paydaşları Arasındaki İlişki Teması, Alt Temaları ve Kategoriler



Okul paydaşları arasındaki ilişki teması, “okul yöneticileriyle ilişkiler”, “veli ilişkileri” ve “öğrenci ilişkileri” adlı üç alt temaya sahiptir. “Okul yöneticileriyle ilişkiler” alt teması, öğretmenlerin prekarizasyon sürecinin yöneticileriyle ilişkilerini nasıl etkilediğine dair görüşlerinin yer aldığı alt temadır. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkilerine yönelik görüşleri aşağıda verilmiştir.

Katılımcı bir öğretmen, öğretmenlerin yöneticileriyle ilişkilerini öğretmenlerin tutundukları tavra bağlamaktadır. Öğretmenin duyguları yansıtmayı tercih etmediği zaman bile sonrasında meslekten ayrılabilceği ifade edilmiştir:

K₁ (K): Okul yöneticileriyle olan ilişki bence öğretmenin tavrına bağlı, çok çok gerebilir ama öğretmen bunu hiç yansıtmamayı ve sonrasında meslekten ayrılmayı tercih edebilir. Tabii bu öğretmen için çok negatif bir deneyim.

Bir diğer katılımcı öğretmen, okul yöneticisini bir otorite figürü olarak değerlendirmiş ve bu durumda öğretmen üzerinde oluşan baskının öğretmenin üzerinde yarattığı etkiye aşağıdaki gibi değinmiştir:

K₂ (K): Okul yönetiminin öğretmen üzerinde oluşturduğu baskının ve beklenti düzeyinin öğretmenin kişisel, psikolojik özelliklerini etkilediğini düşünüyorum, çünkü okulda çok fazla geçiriyoruz. Mesai saatleri çok fazla olduğu için okul yönetimi de bizim gözümüzde otorite figürü olduğu için, otoritenin bizim üzerimizde kurduğu her türlü beklenti insan psikolojisini etkileyecek ve kalıcı izler bırakacak.

Bir diğer öğretmen, değerinin fark edilmemesi durumunda okul yöneticisiyle yaşadığı aidiyet kaybını aşağıdaki gibi aktarmıştır:

K₃ (E): Okul yöneticimle olan ilişkim bir soru işareti bırakıyor. Bir şeylerin görülmesini beklerken süreç aksi yönde ilerlediğinde samimiyeti, aidiyeti kaybediyorum. Mesela şöyle bir örnek vereyim. Bir kıyafetle geliyoruz ütülü bir kıyafet kravat falan, ama değersiz hissedersen ben de o değeri veremiyorum karşı tarafa. Ben de mesela kravat takmıyorum.

Öğretmenlerden bir diğeri, yaşadığı sorunların çözümü için asıl muhatabı okul yöneticisi olarak görmesine rağmen, bu çözümler için bir araya gelinebilecek ortak zeminler olmadığını ifade etmiştir:

K₄ (K): Buradaki asıl bağlam yöneticiler. Yöneticilerle bu bağlamda ortak zeminler oluşturulmalı, ama buna hazır olan kurumsallıkta işletmelerin olduğunu da düşünmüyorum açıkçası. Bu yönetimle benim aramdaki ilişkiyi etkiler. Orda profesyonellikten yine çıkmam ama dile getiririm. Çözüm isterim, çözüm odaklı olunmasını tercih ederim.

Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri, okul yöneticilerinin prekarize olmayı sindirdiğini ifade etmiş ve bu duruma yönelik öfkesini aşağıdaki gibi aktarmıştır:

K₅ (K): Bütün müdürlerimden nefret ediyorum, çünkü benim çalıştığım müdürler zann ediyorum o konuma gelmek için, o konumda aynı şeyleri bir başkasına yapabilmek uygulayabiliyor olmak için prekarize olmayı sindirmek hazmetmek

gerekiyor ki bunu yapmışlar. Ben sömürülüyorum en azından sömürüldüğümün farkındayım. Zavallı bir hayat yaşıyorum ama en azından aptal değilim. Onlar aptal ve aynı zamanda sömürülüyorlar. Benden daha fazla sömürülüyorlar.

Bir diğer öğretmen, okul yöneticisinin prekarizasyonun bir parçası olarak, bu duruma olumsuz katkı sunan bir paydaş olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

K₆ (K): Okul yöneticileri bu durumu kullanıyorlar. Sözleşmeli, ücretli öğretmene gösterilen tutum başka. Bazen ücretli öğretmenlere okuldaki en kötü program yapılıyor; o öğretmenlere en kötü sınıflar veriliyor. Ya da sözleşmeli öğretmen daha yeni ona en kötü sınıfta verelim, onun programı iyi olmasa da olur diye yaklaşıyorlar. Okul yöneticileri de bu durumun bir parçası, olumsuz anlamda buna katkı sunan paydaşlar.

“Okul yöneticileriyle ilişkiler” alt temasında, prekarizasyona maruz kalan öğretmenlerin, bu süreçte okul yöneticilerini bir destekçi olarak değil de prekarizasyona katkı sunan bir paydaş olarak gördüğü gözlenmiştir. Öğretmenler, yaşadıkları sorunların temelini okul yöneticilerine bağlamış, veliye karşı yalnız olmaktan yakınmıştır. Bunun yanında, öğretmenler arası istihdam farkının okul yöneticileri tarafından suiistimal edildiğine ve okul yöneticilerinin prekarizasyona daha çok maruz kalan öğretmenlere daha zor şartlarda çalışma imkanı yarattığı ifade edilmiştir.

Prekarizasyona maruz kalırken, okul yöneticilerinden destek göremeyen öğretmenler, meslekten uzaklaşmakta, kurum aidiyetini kaybetmekte ve okul yöneticisine yönelik öfke beslemektedir. Öğretmenler, okul yöneticilerini prekarizasyonun bir parçası ve destekçisi olarak görmekte, sorunlarını ortak paydada buluşup çözemeyecekleri görüşündelerdir. Bir diğer alt tema olan “velilerle ilişkiler” alt temasında, prekarizasyonun öğretmenlerin veli ilişkilerine yönelik etkisi öğretmenler tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

K₁ (K): Veliler olarak da ben hiçbir şekilde yansıtma taraftarı değilim velilere de öğrencilere de ama çok zorlayıcı bir şey sürekli bunu hissettirmemek için çok ekstra büyük bir çaba harcamak. Çünkü dediğim gibi çok temel şeylere karşı endişe duyduğunuzda çok büyük bir stres yaşıyorsunuz ve bunu göstermek istemiyorsunuz mesleğinizi olabildiğince hakkıyla yapmaya çalışıyorsunuz, ama bu da insanın iç

dünyasına çok kötü yansıyor. Sürekli stresli, gergin ve negatif olduğunuz zaman özel hayatınıza yansıtabiliyorsunuz, çünkü bir şekilde atmak zorundasınız o kötü enerjiyi.

Katılımcı öğretmenlerden biri, prekarizasyon bağlamında veli ilişkilerinde nasıl baskı altında olduğunu aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

K₂ (K): Velilerle ilişkilerimde sanki onlara bağımlı ve onların istediklerini yapmak zorunda olan biri olarak kendimi konumluyorum. Sanki onlar bana ne söyleseler yapmak zorundaymışım gibi baskı altında hissediyorum kendimi. Bunun sebebi de tabii ki okul yönetimi. Okul yönetimi öğretmeni nasıl lanse ediyor, nasıl koruyor, nasıl bir tavır gösteriyor veliye karşı bu çok önemli.

Bir diğer katılımcı öğretmen, bu konuda elinden geleni yaparak maruz kaldığı durumu veli ilişkilerine yansıtılmamak için gösterdiği çabayı ifade etmektedir:

K₃ (E): Velilerle, öğrenci-veli-öğretmen üçgenini sağlam tutup, öğrenciyi en iyi şekilde yukarılara çıkarmak desteklemek, anlamında çalışıyorum. O konuda beni pek etkilemiyor ama sınıf dışında etkilediğini söyleyebilirim.

Öğretmenlerden bir diğeri, velilerle ilişkisini etkileyen olumsuzluğun sınırların zorlandığı zamanlarda başladığını ifade etmektedir:

K₄ (K): Veliyle ilişkiye yansıyan olumsuz bir tarafı yok ta ki benim konfor alanımı etkileyene kadar. Eğer etkilerse sınırlarımı çizmek için gayret sarf ederim.

Katılımcı öğretmenlerden biri, maruz kaldığı prekarizasyon olgusunun veli ilişkilerini olumsuz etkilerken kendi duygularını da nasıl yıprattığını aşağıdaki gibi aktarmıştır:

K₅ (K): Ben mutlu bir öğretmen miyim çocuğunu okulda mutlu ediyor muyum performansımı gerçekleştirebiliyor muyum, özel hayatımda kendimi geliştirecek vaktim var mı, hiçbir şey velinin umrunda değil. Veli şöyle görüyor, hani bir otele gidersiniz otel kahvaltısı kötü bile olsa para verdiyseniz yersiniz ya o kahvaltıyı, işte ben para vermiş olunduğu için yenilen otel kahvaltısıyım. Ve bu çok iki yüzlü bir durum.

Bir diğer katılımcı öğretmen ise, velilerin prekarizasyon sürecinden haberdar olduklarını ve bu durumu destekleyerek suiistimal ettiklerini ifade etmiştir:

K₆ (K): Veliler de bizim mesleğimizin güvencesizleştiğinin giderek değersizleştiğinin farkında. Sadece Cimer'i arayarak şikayette bulunduklarında bize

sorulmadan hakkımızda soruşturma başlatılabiliyor. Bu demek değil midir benim mesleğim prekare olmuş, güvencesizleşmiş. Veliler de bunun farkında ve inanamayacağınız şeyleri şikayet ediyorlar.

Öğretmenlerden bir diğeri, öğretmenin giderek azalan değerine karşın maruz kaldıkları tutuma yönelik bir korunma tedbirinin olmayışını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

K₉ (K): Veli, öğretmenleri maalesef çalışanları olarak görüyor. İstedikleri her şeyi söyleyebiliyorlar. Öğretmenlere bu duruma rağmen bir korunma durumu yaratılmıyor.

Katılımcı öğretmenlerden bir diğeri, prekarizasyon bağlamında öğretmenler arasında oluşturulan farklılaştırılmış istihdamın veliler tarafından fark edildiğini vurgulamaktadır:

K₁₂ (K): Bu durum veli ve öğrenciye de yansımakta, öğrencilere ve velilere sözleşmeli ya da ücretli öğretmen ile kadrolu öğretmenler arasında bilgi ve tecrübe farkı olduğu düşündürülmekte.

Öğretmenlerin prekarizasyon bağlamında etkilenen “veli ilişkileri”, bu alt temada yer almıştır. “Veli ilişkileri” alt temasında, öğretmenlerin bir kısmı veli ilişkilerini olumsuz etkilememek için çaba sarf ettiğini ifade etse de çoğu öğretmen, velilerin prekarizasyon olgusunun destekçisi olduğunu belirtmiştir. Veliler, öğretmenlerin azalan değerinin farkında ve bu durumu suiistimal ederek eğitim sistemine müdahale etme hakkına sahip olmak istemektedir. Öğretmenlerin, prekarizasyon bağlamında, bir diğer paydaşları olan öğrencileriyle olan ilişkilerine yönelik düşünceleri ise “öğrenci ilişkileri” adlı alt temada yer almaktadır.

Öğretmenler, prekarizasyon bağlamında boğuşmak zorunda kaldıkları maddi manevi zorluklar ve bu zorluklara harcadıkları enerjileri öğrencilerine aktarabilmiş olsalar daha farklı bir durum yaşanır mıydı diye kaygı dolu sorularla baş başa kaldıkları düşünceleri aşağıdaki gibi aktarmışlardır:

K₁ (K): İnsanın zihninde hep soru kalıyor yani. Her ne kadar çok çabalasam, her ne kadar olabildiğince mutlu, pozitif ve kendinizi vermiş gibi gözükseniz de insanın zihninde soru kalıyor açıkçası. Eğer gerçekten o şekilde hissediyor olsaydım şu an yaptığımın on katını daha yapabiliyor olabilir miydim? Diye hissediyordunuz, bu kaçınılmaz bir şey. Hep çocuklara daha fazlasını vermek, onları daha iyi şekilde eğitmek, iyi bir şekilde bir yerlere getirmek istiyorsunuz o yüzden hissediliyor; acaba kaçırılmış bir fırsat mı var? Diye.

Bir diğerkatılımcı öğretmen, sürece çok fazla dahil olan velinin, öğrencisine ayırabileceği vakitten çaldığını aşağıdaki gibi aktarmıştır:

K₂ (K): Hem velinin beklentilerini karşılamaya çalışıyorsun, velinin kendi kişisel kompleksini dizginlemeye çalışıyorsun hem de aynı zamanda çocuğa yararlı olmaya çalışıyorsun. Bazen gerçekten çocuğa ne kadar yararlı olabiliyorum ya da çocuğa ne kadar vakit ayırabiliyorum diye düşünüyorum. Çocukla yüzde kırk vakit geçiriyorsam kalan yüzde altmış veliye ne olduğunu açıklamakla geçiyor.

Katılımcı öğretmenlerden diğeri, profesyonelce öğrencilerine etkileri yansıtmamaya çalışırken gösterdiği yüksek çabayı aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

K₃ (E): Ben sınıfa girince kesinlikle, bu bütün prekarizasyonu tamamen unuttuğumu söyleyebilirim. İçeride tüm motivasyonum öğrencilerim, öğrencilerimin gelişimi, öğrenebilecekleri. Belki dışarıda böyle bir durum beni etkilemese, dışarıda daha az düşünsem illaki daha rahat girebiliyor olabilirdim sınıfa. Belki kendimi daha çok zorluyorum sınıfa girerken kafamı boşaltmak için ya da ondan etkilenmemek için çok daha fazla çaba sarf ediyorum. Tabi bu da uzun vade de benim sağlığım açısından iyi değil.

Öğretmenlerden bir diğeri, daha profesyonel yaklaşmayı başardığını ifade etmiştir:

K₄ (K): Ben bu noktada çok profesyonel yaklaşıyorum. Veli öğrenci bağlamında baktığımda öğrencimle ilişkimi etkileyen bir şey değil. Sınıfa girdiğim zaman biraz da sürecin dışında tutuyorum çocukları, çünkü o sürecin en az etkilenmesi gereken kısmı onlar bence. Onların herhangi bir sorumluluğu yok bu olayda.

Öğretmenlerden bir diğeri, prekarizasyon bağlamında maruz kaldığı esnek ve yoğun çalışmanın öğrencileriyle ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini ve buna en büyük katkıyı velilerin yaptığını ifade etmiştir:

K₅ (K): Öğretmenden sonra okul paydaşları içinde en çok acıyı çeken diğerkatılımcı öğretmenler. Velileri mutlu olsun diye öğrencilere korkunç bir hayat yaşıyoruz okulda. Törenlere, programlara, yıl sonu gösterilerine hazırlıyoruz. Üç yaşındaki bir çocuğa sahnede metin okutmaya çalışıyoruz. Bunu sağlayabilmek için verilen süre çok az, çünkü bizim öncelikli amacımız veliyi memnun etmek davul çalma, drama, buz pateni, aynı anda hepsini öğretmeye çalışıyoruz.

Bir diğerkatılımcı öğretmen, öğrencilerin prekarizasyon sürecinden öğrencilerin haberdar olduğunu ve öğretmenlerine ona göre davrandıklarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

K₆ (K): Çocuklar bilmiyor mu hangi öğretmen ücretli, kadrolu, sözleşmeli, bunları biliyor öğretmenler inanamazsın. Bu öğrencilerin davranışları o kadar farklı ki... Bir önceki okulumdan örnek vereyim, oradaki öğrencilerin ücretli olanlarla kadrolu olan öğretmenlere olan yaklaşımı bambaşka. Biliyor ki ücretli öğretmen büyük ihtimalle seneye devam etmeyecek. Tekrar seneye dersine girmeyecek, o bir yaptırımında bulunamayacak ya da yapsa bir disiplin dilekçesi yazsa bile çok fazla önemsenmeyecek.

Öğretmenlerden bazıları ise, maruz kaldıkları prekarizasyonun sınıf içerisindeki motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ve dolayısıyla öğrenci ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini aktarmıştır:

K₇ (K): Özlük hakları olmayan, fazla saat çalışan bir öğretmen, sınıf içerisinde on saat derse girdiğinde artık gün sonunda patlama noktasına gelmiştir. En ufak bir emir kipinde, öğrencinin en ufak bir davranışında ordaki bütün siniri öğrenciden çıkabiliyor ya da dersi bambaşka bir boyutta anlatıyor. Maalesef bunu yaşıyoruz.

K₁₁ (K): Bu durum elbetteki ilişkilerimize çok olumsuz yansımaktadır. Emek sömürüsüne haksızlığa maruz kalan birisi, mesleğini hakkıyla yapamaz.

Prekarizasyon bağlamında, öğretmenlerin paydaşlarıyla olan ilişkileri incelendiğinde bu durumdan etkilenmeyen bir paydaş olmadığı gibi, öğretmenlerin bu durumu en az yansıtmaya çalıştıkları paydaşın öğrenciler olduğu gözlenmektedir. Öğretmenler, öğrencileriyle olan ilişkilerinde özverili, sınıf içinde toparlayıcı olmaya çalışırken bir yandan yoğun veli baskısı yüzünden prekarizasyonun etkisiyle boğuşmaktan öğrencilerine ayıracakları kaliteli zamanı kaybetmektedir. Veliler ise, öğretmenlerin prekarizasyonunun farkında olarak bu durumu suiistimal eden, bu durumu öğretmene daha çok müdahale edebileceği bir alan olarak gören bir konumdadır. Öğretmenler arası kadro farkını fark eden veliler, öğretmenler arası kıyaslama yapabilmektedir.

Prekarizasyon sürecinin en çok yıprattığı paydaş ilişki öğretmen-okul yöneticisi ilişkisidir. Öğretmenlerin çoğu, yöneticilerini prekarizasyonun birer uygulayıcıları olarak görmektedir. Öğretmenlere göre kimi yöneticiler prekarizasyon durumunu

kullanırken, kimi yöneticiler prekare olmaya gönüllü gibi davranıp durumu çabucak sindirmiştir. Bununla birlikte, bir otorite figürü olan okul yöneticilerinin, prekarizasyonu benimsemiş davranışları otoriterliğiyle birleştirerek öğretmenlerde daha derin negatif izler bırakabilir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerini prekarizasyonun bir parçası olarak değil de prekarizasyona karşı ortak acılara çözüm bulmaya çalışan paydaşlar olarak görme isteği olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu, bu mesleği icra eden öğretmenlerin tüm paydaşlarıyla ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı yaşadıkları prekarizasyon şartlarının olumsuzluklarını veli ve çoğunlukla da öğrenci paydaşlarına yansıtmamaya çalıştıklarını ifade etseler de yansıtmamak için gösterdikleri yoğun çaba da dahi oldukça yıpranmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri temel alındığında, paydaş ilişkilerinde de prekarizasyon temelli değersizlik ve yetersizlik duygularının yer aldığı görülebilir. Öğretmenler geçmiş yıllardaki saygınlıklarına derin bir hasret duymakta, yaşanan güvencesizleşmenin yarattığı itibarsızlaşma sürecinde değerini aramaktadır.

Araştırmanın dördüncü ana teması olan okul paydaşları arasındaki ilişki temasında öğretmenlerin paydaş ilişkilerine yönelik görüşleri, okul yöneticileriyle ilişkiler, veli ilişkileri ve öğrenci ilişkileri olarak alt temalara ayrılmıştır. Öğretmenler prekarizasyon sürecinde okul yöneticileri ile olan ilişkilerini genellikle olumsuz olarak aktarmışlardır. Araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin çoğuna göre, okul yöneticileri prekarizasyonun destekleyicisi ve okullardaki uygulayıcısı konumundadır. Değişen istihdam koşulları ve düşen öğretmenlik meslek prestijine rağmen, öğretmenler okul yöneticilerini özellikle velilere karşı destekleyici bir noktada görememektedirler. Öğretmenler yöneticilerine karşı, prekarizasyonun yarattığı rekabet ortamında kendilerini ispatlama ihtiyacı hissetmektedirler. Neoliberal politikalar sebebiyle öğretmenler, girişimci olmaya zorlanmakta ve kendi hesabına çalışan rekabetçi bireylere dönüşmektedir (Demirer, 2012). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı destekleyici olmayan olumsuz tutumlarının, öğretmenlerin prekarizasyon sürecinde daha fazla yıpranmalarına sebep olduğu düşünülebilir.

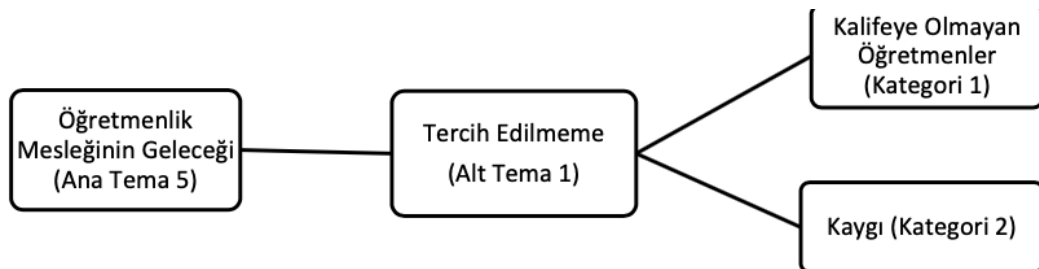
Öğretmenlerin prekarizasyon bağlamında veli ilişkilerine yönelik görüşleri genel anlamda velileri bu sürecin dışında tutmaya çalışmak yönündedir. Öğretmenler, yaşadıkları olumsuz deneyimleri velilerine yansıtmamaya çalışmaktadır. Öte yandan prekarizasyon sürecinin veliler tarafından fark edildiğini, öğretmenlerin değer

kaybından meydana gelen boşluğu velilerin eğitimde söz hakkına sahip olma arzusuyla tamamlamaya çalıştığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleği, kapitalizmin denetimi altına girmiş, metalaştırılarak toplumsal anlamda ona yüklenen anlamı yitirmeye başlamıştır (Buyruk, 2015). Öğretmenler yaşadıkları toplumsal değer kaybının veliler tarafından suiistimal edildiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin bu süreçten en az etkilenmesini arzuladıkları ve bunun çaba sarf ettikleri paydaş ilişkileri ise öğrencileriyle olan ilişkileridir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yaşadıkları olumsuzlukları öğrencilerine yansıtmamak için büyük bir çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıları öğrencilere yansıtmamak için gösterdikleri çabalar, prekarizasyon sürecinde veli ve okul yöneticileriyle yaşadıkları sorunları çözmeye yönelik çabalar onların eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaçları olan zaman ve enerjiyi tüketmektedir. Öğretmenler yalnızca bilgiyi aktaran bireyler olarak görülmeye başlanmış, metalaştırılmıştır. İçerisinde değerler, normlar, kültür gibi pek çok bileşenin mevcut olduğu okulun, veli-yönetici-öğrenci ayaklarında bu etkisi göz ardı edilmeye başlanmıştır. Bu neoliberal politikaların ve elbette öğretmenlerin emeklerine yabancılaşmasından kaynaklanan bir sorundur (Buyruk, 2015).

4.5. Tema 5: Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği

Öğretmenlik mesleğinin geleceği temasında, öğretmenlerin, prekarizasyon bağlamında mesleklerinin geleceğine yönelik görüşleri yer almaktadır. Bu temada araştırmanın dokuzuncu sorusu yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğinin geleceği teması, “tercih edilmeme” alt temasından oluşmaktadır. Tercih edilmeme alt teması ise, “kalifiye olmayan öğretmenler” ve “kaygı” olarak iki kategoriden oluşmaktadır.

Şekil 7. Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği Teması, Alt Teması ve Kategoriler



Öğretmenlik mesleğinin geleceği teması “tercih edilmeme” alt temasına sahiptir. Bu alt temanın alt kategorileri “kalifiye olmayan öğretmenler” ve “kaygı”dır. Bu tema, öğretmenlerin mesleklerinin gelecekte gelişeceği, dönüşeceği durumu ve buna yönelik

duygularını ifade ettiği temadır. “Kalifiye olmayan öğretmenler” adlı kategoride öğretmenler, prekarizasyon bağlamında öğretmenlik mesleğinin tercih edilmemeye başlanacağını ve bu sebepten meslekte olan bireylerin kalifiye olamayan öğretmenler olacaklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategorideki görüşleri aşağıda verilmiştir:

K₃ (E): Çok az seçilecek ve çok daha kalite öğretmenler çok az bulunacak bu da tabii olumsuz etkileyecek toplumun geleceğini. Gelecekteki nesilleri çok ciddi bir şekilde etkileyeceğini düşünüyorum. Daha kaliteli, işini çok daha iyi yapabilecek öğretmen yetiştirme şansını kaybedecek toplum. Öğrencileri potansiyelinin üstüne taşıyabilecek öğretmen kadrosu olmayacak ve öğretmen bunu yapamadı mı bir nesil heba olabilir.

Katılımcı bir öğretmen, geleceğe dair umutlu olamadığını, devam eden öğretmen yetiştirme politikalarının mesleğin geleceğini olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir:

K₄ (K): Geleceğe dair umutlu olmak isterim ama üniversiteye giriş şartının, üniversiteye girdikten sonraki eğitimin içeriğinin değiştirilmesi kaliteyi arttırır, yoksa her geçen gün biraz daha olumsuz düzeyde ilerleyen, az tercih edilen zor bulunan, işletmenin arzını talebini karşılayamayan bir durum haline gelir.

Bir diğer öğretmen, kalifiye öğretmenlerin kıymetinin bilinmemesi durumunun öğretmenleri meslekten uzaklaştırarak, oluşan boşlukları kalifiye olmayan bireylerle dolduracağını belirtmiştir:

K₅ (K): Kalifiye olmayan, başka sektörlerde çalışmaya uygun bulunmayan kişiler öğretmen olacak. Çünkü köleyiz, emeğimiz sömürülüyor ve bunun karşılığında maddi manevi hiçbir takdir görmüyoruz. Git gide başka yerlere başvurup işe alınamayan kişiler öğretmen olacak, sonra biz hiçbir şey bilmeyen, kendini bile keşfedememiş, tanımlayamayan çocuklar yetiştireceğiz.

Diğer iki katılımcı öğretmen de öğretmenlik mesleğinin tercih edilmeyeceğini belirtmektedir;

K₉ (K): Gelecekte öğretmenlik mesleği çok tercih edilmeyecektir. Tercih eden bireyler de öğretmen olabilme kapasitesine sahip olamayacaktır.

K₁₁ (K): Gelecekte nitelikli öğretmen adayları bu mesleği seçmeyeceklerdir.

Bir diğ er  ğretmen g r    , öğretmenlik mesleğinin uğradığı itibar kaybının eğitim bütünlüğüne de zarar verdiğini ifade ettiğı g r     aşağıdaki gibidir:

K₁₄ (K): Var olan g vencesizlikler artık insanların  ğretmen kaybına yol açmakta ve eğitimin bütünlüğüne zarar vermektedir.  ğretmenliğın bir meslek olarak tercihinin de azaltmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki hali gerçekten üzücü. Bir toplumun en değ erli mesleklerinden biri olan öğretmenlik bugün yaşanılan g     ler nedeniyle ya da içerisinde var olan kategorile me ile ( cretli, sözleşmeli vb) giderek tercih edilmeyen ve itibarını kaybeder bir hal almaktadır.

Öğretmenlerin, prekarizasyonun devam etmesi durumunda öğretmenlik mesleğinin geleceğinin oldukça olumsuz etkileneceğini, uygulanan yetiştirme ve atama politikalarının tercih edilmeyi negatif yönde etkileyerek gelecek nesillerin heba olacağını belirttiğı g r  m  t r. Bir diğ er kategori olan “kaygı” kategorisinde öğretmenler, geleceğ  dair umutsuzluklarının ve belirsizlik durumunun yarattığı kaosu aktardığı g zlenmi t r. Öğretmen g r    leri aşağıdaki gibidir:

K₁ (K): Benim dedemin zamanındaki öğretmenlikle  u zamandaki öğretmenlik arasında o kadar büyük fark var ki, bundan sonrası için gelecek için de açıkçası kaygılıyım. Çok büyük bir belirsizlik var.  u anda i  i sınıfındayız ama, gelecekte öğretenin çok fazla öneminin olmadığı, yapay zekalarla, robotik çalışmalarla  ğretmenliğın tamamen sonlanacağı bir şey olabilir.

Katılımcı  ğretmen, gelecekte prekarizasyonun artarak tüm okulların özel okula veya proje okullarına d n  ceğini ifade etmi t r:

K₉ (K): Geleceğ  yönelik kaygıları var, bence daha da kötü olacak. Belki de ileride proje okullarında olduğı gibi tüm okullar öğretmenlerini kendi seçecek. Ya da öğretmenler uzun süreli çalışma garantisinden yoksun olacaklar. Özel sektördeki mantıkla öğretmenlerin giderek daha güvencesiz hale geleceğini düşünüyorum. Bu da hem psikolojik hem ekonomik olarak bir yıkım olacak  ğretmen için.

Katılımcı öğretmenlerden bir diğ eri, öğretmenlik mesleğinin geleceğinin robotikle meye dönerek giderek daha az  ğretmen istihdamı olacağından kaygılandığını belirtmi t r:

K₇ (E): En son yaşadığımız pandeminin de etkisiyle, okul içerisindeki sınıf içerisindeki ortamın online platformlara doğ u gitmesinden korkuyorum açıkçası. Bu

da prekarizasyonun yolunu daha çok açacak. Bu durum sanal aleme doğru ilerlerse bu sefer çok daha fazla öğretmen açıkta kalacak.

Öğretmenlerden bir diğeri, prekarizasyonun mesleği problemlili hale getirmesiyle umutsuzluğa kapıldığını belirtmiştir:

K₁₂ (K): Öğretmenlik mesleği maddi haklar ya da özlük hakları bağlamında git gide problemlili bir meslek haline gelmiş durumda. Bu mesleğimizin geleceği hakkında beni umutsuzluğa itiyor.

Katılımcı bir öğretmen ise, zorluklarla baş etmenin giderek zorlaşmasının öğretmenleri maddi desteğin yanında psikolojik desteğe de ihtiyaç duyuracağını belirtmiştir:

K₁₃ (K): Hayatı idame ettirebilmeyi sağlayamayacağı için bu meslek gönülden yapılan bir meslek olmaktan çıkacak. İnsanlar çıkış yolları arayacak. Bu işe devam edenler de psikolojik destek görmeye başlayacak.

Öğretmenler, prekarizasyonun mevcut etkilerinin yanında geleceği de olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Prekarizasyonla değersiz ve yetersiz hisseden öğretmenlerin psikolojik olarak yıpranmaya maruz kalması, gelecek nesillerin eğitimini, konulan eğitim hedeflerine ulaşmayı sekteye uğratacaktır. Mutsuz öğretmenin mutlu öğrenciler yetiştirebilmesi sorgulanması gereken bir konudur.

Mesleğe başlarken kutsal bir ideale sahip olan öğretmenler her konuda güvencesizliğe maruz kalmaya ve yaptıkları işi sorgulamaya başlamışlardır. Gelecek yeni neslin, güvencesiz ve değersizliğe maruz kalacaklarını bildikleri bir mesleği seçmeyecekleri ön görülmektedir. İdeallerden arınmış bir meslek tercihinin ise eğitim sistemini daha da kötü hale getireceği düşünülebilir. Öğretmenlerin çoğu, öğretmenlik mesleğinin idealler olmadan yürütülemeyeceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, alanda kalifiye olmayan öğretmenler yetişmesi, eğitim-öğretim hedeflerine ulaşmanın zorluğunu arttıracaktır. Öte yandan öğretmenlik mesleğinin giderek itibarsızlaşması, politikacıları yeni bir eğitim-öğretim yöntemi bulmaya yönlendirebilir. Öğretmenlerin bir kısmı, öğretmenliğin online platformlarla yürütülmesine yönelik kaygılarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik mesleği herkesin yapabileceği bir meslek olmasa da itibarsızlaştırılma sürecinde gözlerde basitleştirilmiştir. Bu durumda asıl öğretmenlik mezunu olan bireylerin istihdamının daha da azalabileceği ön görülebilir.

Mevcut düzende, öğretmenlerin bir kısmı kadrolu olarak çalışsa da sözleşmeli, ücretli, proje okulunda çalışan öğretmen ya da özel okul öğretmeni sayısı da oldukça fazladır. Hali hazırda yaşanan prekarizasyon süreci, öğretmenleri maddi manevi yıpratmakla beraber geleceğe yönelik umutlarını da kırmaktadır. Öğretmenlerin farklı şartlarda istihdam edilmesi, daha farklı sorunlarla baş etmesine sebep olurken, öğretmenlerin bu durumu ister istemez sınıf içerisine de yansıyacaktır. Bu noktada her sınıfın birbirinden farklı dertlerde öğretmenlerle çalışması eğitimde fırsat eşitsizliği de yaratacaktır. Kadrolu bir öğretmenin duygu durumu ile ücretli olarak çalışarak yaşamsal faaliyetlerini daha zor idame ettiren bir öğretmenin sınıf içerisindeki etkinliği tartışma konusudur.

Geleceğin ne olacağını bilememek, kıymet görmediğini hissederek, özlük haklarına sahip olamadan çalışmak, bir yandan maddi zorluklarla baş etmek için mücadele etmek öğretmenlerin kaygı düzeyinin ciddi düzeyde arttırmaktadır. Yüksek kaygı öğretmenlerin verimliliklerini düşürmenin yanında, insani çalışma şartlarına da aykırıdır. Öğretmenlerin yaşadıkları buhran, prekarizasyonun eğitim sektöründe ne denli tehlikeli olduğunun göstergelerinden biridir.

Araştırmanın beşinci ve son teması olan öğretmenlik mesleğinin geleceği teması, tercih edilmeme adlı bir alt temaya sahiptir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu güvencesiz şartların, farklılaştırılmış istihdam modellerinin, toplumsal değerinin azalmasının, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmemesine sebep olacağını düşünmektedir. Bu bağlamda yitip giden değerler öğretmenlere, öğretmenlik mesleğinin vasıfsızlaşarak, kalifiye olmayan bireyler tarafından tercih edileceğini düşündürmektedir. Bu sebepten öğretmenler, mesleklerinin gelecekleri için kaygı duymaktadırlar. Tarih boyunca öğretmenler, okul dışı işlerde istihdam edilmiş veya ikinci bir işe ihtiyaç duymuş olsa da prekarizasyon gibi bir tehditle daha önce karşılaşmamıştır (Dağ, 2020). Neoliberal politikaların bir yansıması olan eğitimde ticarileşme ve esnek istihdam, öğretmenleri gelecek kaygısıyla donatmaktadır. Giderek artan işsizlik ve geçici istihdam kaygısı, birçok öğretmeni ve öğretmen adayını geçici işsiz statüsüne inandırmakta, hali hazırda gerçekleştirilen istihdam politikaları da yeni gelecek kaygıları ve olumsuz yaşam standartları yaratmaktadır (Güney & Ulutaş, 2019). Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunun eğitim öğretim faaliyetlerine olumsuz yansıyacağı son zamanlarda meydana gelen eğitimde niteliksizleşmeyle kanıtlanmaktadır. Esnek istihdam ve

güvencesiz çalışma koşulları, öğretmenlerin ruh sağlığını da olumsuz anlamda etkilemektedir (Gomez & Klautau, 2021).

Araştırmanın tüm temaları incelendiğinde, öğretmenlerin emeklerinin prekarizasyon sürecinden olumsuz anlamda etkilendiği görülmektedir. Öğretmenler prekarizasyon sürecinde emeklerine yabancılaşmakta, emeklerinin karşılığını alamamaktadırlar. Prekarizasyon sürecinde, özlük haklarına sahip olamamak öğretmenlerin negatif duygular hissetmesine, bununla birlikte sahip olamadıkları haklar sebebiyle zorlu yaşam koşullarında ayakta kalmaya çalışmak için büyük bir efor sarf etmelerine sebep olmaktadır. Prekarizasyon süreci maddi tüm zorlukların yanında, meslektaşlarıyla farklı istihdam koşullarında çalışan öğretmenlerin meslektaş ilişkilerini bozarak onlara manevi olarak da zarar vermektedir. Öte yandan politikaların okullardaki uygulayıcısı olan okul yöneticileri, öğretmenler tarafından prekarizasyonun bir temsili olarak görülmeye başlanmıştır. Veliler, prekarizasyonla birlikte toplumsal değeri azalan öğretmenlerin üzerine gitmeye başlamış, öğretmen veliye hesap verir pozisyona gelmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerinin prekare olma sürecine kısmen şahit olan öğrencileri, öğretmenlerinden beklenen verimi alamamaları anormal karşılanmayacaktır. Öğretmenlerin emek bağlamında prekarizasyon sürecine yönelik görüşleri, bu sürecin giderek büyüyen bir sorun olduğunu bir kez daha göstermiştir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunu emekleri bağlamında değerlendirmesi amacıyla yürütülen bu çalışma kapsamında bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu kısımda sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunun emek bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin prekarizasyon algısı, prekarizasyon bağlamında öğretmenlerin temel hakları, farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenler, okul paydaşları arasındaki ilişki, öğretmenlik mesleğinin geleceği adlı beş ana temaya ulaşılmıştır. Öğretmenlerin prekarizasyon algısı, araştırmanın birinci temasıdır ve emek tanımı ve duygu anlamlandırması adlı iki alt temaya sahiptir.

- Öğretmenler, emek tanımlarını yaparken öğretmenlik mesleğini bir ömür adama mesleği olarak ifade etmişlerdir.
- Bu mesleğin tüm yaşamsal faaliyetlerine sirayet ettiğini, manevi olarak yoğun bir çalışma temposu gerektirdiğini, sürekli gelişmeye açık olması gereken, özveriyle çalışılan, bir nesli şekillendiren bir meslek dalı olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler, emek tanımlarında genel olarak öğretmenlerin kişisel niteliklerine, rollerine değinmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen nitelikleri içselleştirdikleri görülmektedir.
- Öğretmenler mesleği icra ederken gösterdikleri bu emeklerin karşılığını alamadıklarını, emeklerinin sömürüldüğünü, güvencesizleştiklerini ve bu güvencesizliğin sömürüldüğünü belirtmişlerdir.
- Emek sömürüsünün ve prekarizasyonun bir sonucu olarak, öğretmenler duygularını yetersizlik, değersizlik ve motivasyon düşüklüğü olarak anlamlandırmışlardır.

- Büyük emek veren öğretmenler, emeklerinin sömürülmesi karşısında değersiz hissetmekte, bu değersizliğin sebeplerini ararken kendi yeterliliğini sorgulamaktadır.
- Tüm bu süreçlerin sonucu olarak, mesleki motivasyonlarında ciddi bir düşüş meydana gelmektedir.
- Normalde de çok yoğun bir tempoyla çalışan öğretmenler, pandeminin de etkisiyle çok daha esnek çalışmaya başlamış, iletişim bilgilerinin veliyle paylaşılması sonucu gece gündüz erişilebilir olmuştur.
- Birçok öğretmen, kendileri esnek çalışmaya karşı çıksa, kurumların daha çok çalışacak başka öğretmenleri kolaylıkla bulabileceğinden yakınmıştır.
- Hiçbir öğretmen, emeğinin karşılığını alabildiğini ifade etmemiştir.
- Öğretmenler kazandıkları maaşların ekonomik kriz sebebiyle gündelik yaşamlarını idame ettirmeye yetmediğini ifade etmiştir.
- Çoğu özel sektör öğretmeni asgari ücrete yakın maaş aldığını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin çoğu sahip oldukları özlük haklarını yeterince kullanılamadığını ifade etmişlerdir.
- Bir kısım öğretmen ise, var olan özlük haklarının yetersiz olduğunu ve kullanılamadığını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler, özlük haklarına sahip olamamayı değersizlik duygusuyla karşılamaktadır.
- Öğretmenler, aynı işi yapmalarına rağmen kendilerinden farklı özlük haklarına sahip meslektaşlarının olması durumunu haksızlık olarak nitelendirmişlerdir.
- Öğretmenler bu haksızlığa karşı, aynı işi yapan aynı emeği gösteren tüm meslektaşların eşit haklara sahip olması gerektiğini savunmuştur.
- Öğretmenlerin farklı şekillerde istihdam ediliyor olması ve haksızlığa maruz kalmaları meslektaş ilişkilerini zedelemektedir.
- Öğretmenler, öğretmenler odasında birbirlerinin yüzüne bakarken zorlandıklarını, başka bir meslektaşının maruz kaldığı haksızlıktan dolayı kendilerini mahcup hissettiklerini ifade etmekle birlikte, öğretmenler arası kutuplaşmaların oluşmaya başladığından bahsetmişlerdir.
- Aynı işi yapmasına rağmen meslektaşından çok daha az maaş alan öğretmenlerin mutsuz olduğu gözlenmiştir.

- Bununla birlikte, öğretmenler farklı şekillere yapılan öğretmen istihdamının öğretmenlik mesleğinin niteliğini düşürdüğünü, mesleğin vasıfsızlaştırıldığı belirtmişlerdir.
- Öğretmenlik eğitimi almamış kişilerin, öğretmenlik yapma yeterliliği olmamasına rağmen öğretmenlik yapmasının eğitimin niteliğini düşürdüğü bulunmuştur.
- Öte yandan kadrolu öğretmenlerin düşük özlük haklara sahip olmasının, sözleşmeli öğretmenlerin ise daha da düşük haklara sahip olarak kadroya alınmamasının öğretmenlik mesleğinin prestijini düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler prekarizasyon sürecinde okul yöneticileri ile olan ilişkilerini genellikle olumsuz olarak aktarmışlardır.
- Araştırmadaki katılımcı öğretmenlerin çoğuna göre, okul yöneticileri prekarizasyonun destekleyicisi ve okullardaki uygulayıcısı konumundadır.
- Değişen istihdam koşulları ve düşen öğretmenlik meslek prestijine rağmen, öğretmenler okul yöneticilerini özellikle velilere karşı destekleyici bir noktada görememektedirler.
- Öğretmenler yöneticilerine karşı, prekarizasyonun yarattığı rekabet ortamında kendilerini ispatlama ihtiyacı hissetmektedirler.
- Öğretmenlerin prekarizasyon bağlamında veli ilişkilerine yönelik görüşleri genel anlamda velileri bu sürecin dışında tutmaya çalışmak yönündedir.
- Öğretmenler, yaşadıkları olumsuz deneyimleri velilerine yansıtmamaya çalışmaktadır.
- Öte yandan prekarizasyon sürecinin veliler tarafından fark edildiğini, öğretmenlerin değer kaybından meydana gelen boşluğu velilerin eğitimde söz hakkına sahip olma arzusuyla tamamlamaya çalıştığını ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler yaşadıkları toplumsal değer kaybının veliler tarafından suiistimal edildiğini belirtmektedirler.
- Öğretmenlerin bu süreçten en az etkilenmesini arzuladıkları ve bunun çaba sarf ettikleri paydaş ilişkileri ise öğrencileriyle olan ilişkileridir.
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yaşadıkları olumsuzlukları öğrencilerine yansıtmamak için büyük bir çaba sarf ettiklerini belirtmişlerdir.

- Öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıları öğrencilere yansıtmamak için gösterdikleri çabalar, prekarizasyon sürecinde veli ve okul yöneticileriyle yaşadıkları sorunları çözmeye yönelik çabalar onların eğitim-öğretim sürecinde ihtiyaçları olan zaman ve enerjiyi tüketmektedir.
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu güvencesiz şartların, farklılaştırılmış istihdam modellerinin, toplumsal değerinin azalmasının, öğretmenlik mesleğinin tercih edilmemesine sebep olacağını düşünmektedir.
- Yitip giden değerler öğretmenlere, öğretmenlik mesleğinin vasıfsızlaşarak, kalifiye olmayan bireyler tarafından tercih edileceğini düşündürmektedir. Bu sebepten öğretmenler, mesleklerinin gelecekleri için kaygı duymaktadırlar.
- Araştırmanın tüm temaları incelendiğinde, öğretmenlerin emeklerinin prekarizasyon sürecinden olumsuz anlamda etkilendiği görülmektedir.
- Öğretmenler prekarizasyon sürecinde emeklerine yabancılaşmakta, emeklerinin karşılığını alamamaktadırlar.
- Prekarizasyon sürecinde, özlük haklarına sahip olamamak öğretmenlerin negatif duygular hissetmesine, bununla birlikte sahip olmadıkları haklar sebebiyle zorlu yaşam koşullarında ayakta kalmaya çalışmak için büyük bir efor sarf etmelerine sebep olmaktadır.
- Prekarizasyon süreci maddi tüm zorlukların yanında, meslektaşlarıyla farklı istihdam koşullarında çalışan öğretmenlerin meslektaş ilişkilerini bozarak onlara manevi olarak da zarar vermektedir.
- Öte yandan politikaların okullardaki uygulayıcısı olan okul yöneticileri, öğretmenler tarafından prekarizasyonun bir temsili olarak görülmeye başlanmıştır.
- Veliler, prekarizasyonla birlikte toplumsal değeri azalan öğretmenlerin üzerine gitmeye başlamış, öğretmen veliye hesap verir pozisyona gelmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına uygun olarak uygulayıcılar ve politika yapıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılar ve politika yapıcılar için,

- Çoğu özel sektör öğretmeni asgari ücrete yakın maaş aldığını belirtmiştir bundan yola çıkarak öğretmenlerin taban maaş hakkı tüm istihdam modellerinde geçerli olacak şekilde planlanabilir.
- Öğretmenler aynı işi yapan tüm meslektaşların eşit haklara sahip olması gerektiğini savunmuştur, bu sebepten istihdam modeline bakılmaksızın tüm öğretmenlerin özlük hakları eşit bir hale getirilebilir.
- Öğretmenler farklı şekillerde yapılan öğretmen istihdamının öğretmenlik mesleğinin niteliğini düşürdüğünü, mesleğin vasıfsızlaştırıldığını belirtmişlerdir, bundan dolayı öğretmenlerin kaybedilen mesleki prestijlerinin geri kazandırılabilmesi için gerekli adımlar istihdam modelleri düzenlenerek atılabilir.
- Özel okullardaki prekarizasyon süreci, Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetimiyle daha detaylı ele alınarak, öğretmenlerin hak gaspına maruz kalması önlenabilir.

Araştırmacılar için,

- Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyon sürecini, okul yöneticilerinin bakış açısıyla ele alan çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin prekarizasyon sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Farklılaşan her bir istihdam modeli için ayrı ayrı çalışmalar yapılarak öğretmen görüşleri ele alınabilir.
- Bu konuyla ilgili yeni bir araştırma nicel/karma araştırma yöntemleriyle yürütülebilir.
- Diğer ülkelerle kıyaslanan bir araştırma ile farklı ülkelerde öğretmen emeğinin prekarizasyonu incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, E. (2017). Neoliberalizm ve sosyal refah devleti ekseninde üçlü yol yaklaşımı. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 248-263.
- Acar, M. (2007). Keynesyen iktisat ve refah devletinin sonu. *Demokrasi Platformu*, 3(9), 131-152.
- Acat, M. B., & Özabacı, N. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 211-236.
- Akarsu, R., & Ulusoy, R. (2012). Türkiye'de KOBİ'lere yapılan destekler ve istihdam üzerindeki etkileri. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 105-126.
- Akcan, E., & Polat, S., & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12) 15-28.
- Akgül, M. (2017). *PISA sınavları bağlamında öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemleri: Karşılaştırılmalı bir analiz (Yayın no: 470261)* [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Akgün, Ö. E., & Büyüköztürk, Ş., & Çakmak, E. K., & Demirel, F., & Karadeniz, Ş. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akpınar, B., & Erdamar, F. S. (2020). Öğretmen istihdamı ve atanamayan öğretmenler bağlamında aşırı eğitimsizlik sorunu. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 838-852.
- Aktepe V., & Yalçınkaya, E. (2016). Öğretmen yetiştirmenin tarihçesi. A. Uzunöz (Ed.), *Eğitim bilimleri içinde* (s.397-428). Pegem Akademi.
- Alaca, E., & Yolcu, H. (2021). Uluslararası çalışma örgütü ve eğitim. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1943-1973.
- Altinkurt, Y., & Bağ, D., & Ekinci, C. E. (2015). Fenomenoloji ve eğitim yönetimi. *Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu*, 10.
- Altunoğlu, A., & Gür, B. S., & Özoğlu, M. (2013). Türkiye ve dünyada öğretmenlik. *Retorik ve Pratik*, 1(1), 41-60.
- Altuntepe, N. & Güner, T. (2013). Türkiye'de istihdam-büyüme ilişkisinin analizi (1988-2011). *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5(1), 73-84.

- Apple, M. W. (2001). *Educating the “right” way: markets, standarts, god, and inequality*. RoutledgeFarmer.
- Arendt, H. (2018). *İnsanlık durumu*. İletişim Yayınları
- Arslan, C., & Köybaşı, F., & Uğurlu, C. T. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 101-123.
- Arslan, N. (2012). Türk eğitim sisteminde köy enstitülerine bir örnek: Kars Cılavuz Köy Enstitüsü. *History Studies*, 4(1), 29-45.
- Arslandaş, H. İ., & Özkan, M. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Aydın, A., & Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F., & Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(4), 397-420.
- Aydın, A., & Baskan, G. A., & Madden, Ö. T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Aydın, Ş., & Kaysılı, A., & Polat, Ü. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimsel, toplumsal ve siyasal beklentileri üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Aykaç, M., Aykaç, N., & Sarıkaya, H. S. (2018). Bir modernleşme öyküsü: Köy Enstitüleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 183-201.
- Aysal, N. (2005). Anadolu’da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy Enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 9 (35), 267-282.
- Bahat, İ., & Işık, M., & Özgenel, M. (2019). Öğretmenlik imajı: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 869-890.
- Bakır, H. (2016). *Emek piyasalarında yaşanan dönüşümün politik ekonomisi: Türkiye bağlamında bir analiz* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Bakır, H., & Eroğlu, E. (2019). Esnek ve güvencesiz çalışma bağlamında Türkiye’de araştırma görevlisi olmak. *Çalışma ve Toplum*, 1(60), 155-178.
- Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar* (genişletilmiş 2. Basım). Anı Yayıncılık.
- Balyer, A., & İşcan, B. (2020). Neo-liberal eğitim politikaları. İ. Kocabaş (Ed.), *Eğitim ekonomisi (1. Baskı) içinde (s. 391-410)*. Asos Yayınları.
- Baş, F., & Çiltaş, A., & Işık, A. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Bates, R. J., & Şişman, M., & Turan, S. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 557-571.

- Bayrakcı, O., & Çağlayan, S. (2016). Emek süreçlerinde denetim. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(39), 257-274.
- Bayram, G. (2009). *Öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve yarattığı sorunlar: Ankara'da çalışan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma* (Yayın no: 320112) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Becerikli, S. (2019). *Öğretmen yetiştirmede İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu modeli (1924- 1978)* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Bora, A., & Bora, T., & Erdoğan, N., & Üstün, İ. (2016). *Boşuna mı Okuduk?: Türkiye'de beyaz yakalı işsizliği*. İletişim Yayınları.
- Bosi, A. D. P. (2007). The precarization of the teaching work in higher education institutions in Brazil over the last 25 years. *Educação & Sociedade*, 28, 1503-1523.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2015). *Yeniden üretim: Eğitim sistemine ilişkin bir teorinin ilkeleri*. Heretik yayınları.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104.
- Bursalıoğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (20. Baskı)*. Pegem Yayıncılık.
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü (ilk baskı)*. İletişim Yayınları.
- Caner, M., & Kâhya, S., & Kahyaoglu, R. B., & Karataş, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 29-49.
- Cantürk, G. (2021). Öğretmenlerin karşılaştıkları ekonomik sorunlar ve maaş artışı talepleriyle ilgili görüşleri: Twitter analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 202-223.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi (Birinci baskı)*. Say Yayınları
- Cin, H. (2013). *Neoliberal dönüşüm sürecinde eğitimde istihdamın değişen yapısı* (Yayın no:345056) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Çakmak, F. (2007). Kuruluşundan kapatılışına kadar Türkiye Büyük Millet Meclisi içerisinde Köy Enstitülerine yönelik muhalefet. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 6(15), 221-250.
- Çalışoğlu, M., & Tanışır, S. N. (2018). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sözleşmeli öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 105-132.
- Çekmez, E. & Yıldız, C. & Önder, B. S. (2012). Fenomenografik araştırma yöntemi. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 6(2), 77-102.

- Çelik, Ç. (2014). Neoliberal dönüşümün öğretmen bilincine yansması olarak yanlış bilinç. *Eleştirel Pedagoji*, 6(35), 9-12.
- Çelikten, M., & Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Çinkır, Ş., & Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanamamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35.
- Çolak, İ. (2021). *Eğitim emeğinin prekarizasyonu: Öğretmenlerin iş güvencesizliği algılarının incelenmesi* (Yayın no:689685) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Çukur, D. (2008). Köy Enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve Türkiye’de yapılmış tezlerde Köy Enstitüleri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 151-162.
- Çoban, A. (2011). Öğretmene yetiştirme politikası olarak Köy Enstitüleri örneğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 449-458.
- Çoban, S. (2016). Çalışmanın yeni biçimlerini okumak: Çalışma deneyimi olmayan üniversite mezunlarına yönelik kariyer sitelerindeki ilanlar. *Sosyoloji Konferansları*, 53, 327.
- Dağ, N. (2020). Prekarizasyon bağlamında öğretmenlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 365-379.
- Dağlıoğlu, E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlilikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Dall’Alba, G. (Ed.). (2010). *Exploring education through phenomenology: Diverse approaches*. John Wiley & Sons.
- Dali, N. (2017). *Eğitimde yeni istihdam politikaları ve esnek çalışma ilişkileri: Eskişehir’de ücretli öğretmenler üzerine bir saha araştırması* (Yayın no: 486259) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Dam, M. M., Ertekin, Ş., & Kızılca, N. (2018). Türkiye’de kayıt dışı istihdamın boyutu: Ekonometrik bir analiz. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(1), 293-318.
- Darıcı, B., & Taşçı, H. M. (2010). Türkiye’de eksik istihdamın belirleyenleri HIA ile bir mikro veri uygulaması. *Maliye Dergisi*, 158, 278-300.
- Demir, A. C. (2020). Yabancılaşan emeğin bireyi parçalaması: Öğretmen (1988) filmi örneği. *Anasay*, 13, 221-240.
- Demir, N. (2010). *Eğitimde esnek çalıştırma biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlenmesi* (Yayın no:279956) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. B., & Karadeniz, Y. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 29(2), 55-77.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2012). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s.1-22). Pegem Akademi.

- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186.
- Demirkaya, E. (2017). Prekarlık ve prekarite tartışmalarına kısa bir giriş. *Cogito*, 8, 7-23.
- Direkçi, T., & Özşabuncuoğlu, İ. H. (2012). Seçilmiş bazı makroekonomik değişkenlerin Türkiye'de bölgesel istihdama etkisi. *Türkiye Ekonomi Kurumu Tartışma Metni*, No. 2012/86.
- Durmaz, N. (2017). Akademinin prekaryası: 50/d'li araştırma görevlileri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(4), 945-975.
- Edelfelt, R. A., & Rath, J. (2004). *A brief history of standards in teacher education*. Association of Teacher Educators.
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 12-19.
- Emirgil, B. F. (2010). Yeni kapitalizmde emeği sorunsallaştırmak: Emeğin maddi olmayan görünüşleri. *Çalışma ve Toplum*, 1, 221-238.
- Epçaçan, C., & Erzen, Z. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Erdem, A., & Kıran, H., & Kırmızı, F. S. (2011). Köy Enstitüleri mezunlarının öğretmen yeterliliklerine ilişkin nitel bir araştırma. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 476-489.
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı özlük sorunları ve bu özlük sorunlarının performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 21-55.
- Erdem, A. R. & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 185-203.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş (Altıncı baskı)*. Arkadaş Yayınları
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18.
- Ertem, E. C. (2018). *Bir mesleğin kavramsal değişimi: Neoliberal dönemde Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü (1980-2013)* [Yüksek Lisans Tezi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. [515496](#)
- Eskicumalı, A., & Yaman, E., & Yaman, H. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü/bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu ve eğitim fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 53-68.
- Ezer, F. (2020). Köy Enstitülerinin Türk eğitim tarihinde yeri ve önemi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1786-1804.
- Freeman, M. (2015). Neoliberal policies and human rights. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(2), 141-164.

- Gambetti, Z. (2009). İktidarın dönüşen çehresi: Neoliberalizm, şiddet ve kurumsal siyasetin tasfiyesi. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 40, 145-166.
- Geçgin, E. (2014). Esnekleşme rejiminde gençliğin halleri. *Yurt ve Dünya Dergisi*, 7, 1-14.
- Gelisli, Y. (2018). Öğretmenlik mesleği ve etik. 2. International Scientific and Methodical Conference on Theme "Innovation in Education and Science", Almati, Kazakistan, 22 - 23 Kasım 2018, ss.9-14
- Gelişli, Y., & Meirkulova, A. (2021). Öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik algı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 41(2), 1145-1172.
- Gençoğlu, A. Y. (2012). Kapitalizmin temel nitelikleri açısından emeğin konumu. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(1), 98-116.
- Genel, Z., & Yılmaz, M. (2021). Neoliberalizm ve çalışma hayatının biyopolitik inşası. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 23(41), 252-265.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ayraç Yayınları
- Giddens, A. (2010). *Kapitalizm ve modern sosyal teori*. (Ü. Tatlıcan, Çev.). İletişim Yayınları
- Glyn, A. (1995). *Social democracy and full employment* (No. FS I 95-302). WZB Discussion Paper.
- Gomez, M., & Klautau, P. (2021). Burnout in education: Precarization and its repercussions on the health of public school teachers. *Psicologia Clínica*, 33(3), 429-447.
- Gökçe, E., & Özbal, E. Ö. (2018). An examination of teacher employment policies in Turkey and different countries. *Journal of Education and Future*, 14, 169-180.
- Gökçe, F., & Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Göktaş, Z., & Yetim, A. A. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *HAYEF Journal of Education*, 1(1), 223-236.
- Gül, İ., & Kavaklı, F. (2021). Öğretmenlerin istihdam şekillerine göre iş doyum düzeyleri ile iş performansları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 191-205.
- Gümüş, S. (2021). *Bilişsel kapitalizm bağlamında öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: Özel sektör ve kamu sektöründe öğretmen emeğinin karşılaştırmalı sosyolojik bir analizi* (Yayın no: 703565) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Güney, E., & Ulutaş, B. (2019). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı öğrencilerinin gelecek beklentileri: Bir durum çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 26, 292-314.
- Güvenç, D., & İslamoğlu, E., & Yıldırımalt, S. (2018, Eylül, 7-8). *İş ve meslek danışmanları ekseninde eksik istihdam*. IV. International Caucasus-Central Asia Foreign Trade and Logistics Congress, Aydın, Türkiye.
- Halcrow, C., & Olson, M. R. (2008). Adjunct faculty: Valued resource or cheap labor?. *FOCUS on Colleges, Universities & Schools*, 6(1), 1-8.
- Hali, S., & Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet öncesi dönemde Türklerde eğitim. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17), 425-437.
- Hannafin, R. D., & Savenye, W. C. (1993). Technology in the classroom: The teacher's new role and resistance to it. *Educational Technology*, 33(6), 26-31.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139-152.
- Johnston, D. (Ed.), & Saad-Filho, A. (2013). *Neoliberalizm muhalif bir seçki*. (Ş. Başlı & T. Öncel, Çev.). Yordam Kitap.
- İşlertaş, Ö. (2021). *Türkiye'de istihdam ve hasıla: Sektörel bir analiz* (Yayın no:681965) [Yüksek Lisans Tezi, Nuh Naci Yazgan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Kahyaoglu, M., & Özbek, R., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.
- Kaleli, E., & Karaca, C. (2019). Türkiye'de kayıtdışı istihdama ilişkin çözüm önerileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 769-792.
- Kapluhan, E. (2013). Atatürk dönemi eğitim seferberliği ve köy enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(26), 172-194.
- Karahanogulları Y., & Türk, D. (2018). Otoriter devletçilik, neoliberalizm, Türkiye. *Mülkiye Dergisi*, 42(3), 403-448.
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Electronic Journal of Education Sciences*, 9(17), 39-56.
- Kaştan, Y. (2004). Aydınlanmada köy enstitülerinin yeri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(26), 22-30.
- Keskin, S. C., & Yüceer, D. (2017). Geçmişten günümüze öğretmenlerin gözünden bir meslek olarak öğretmenlik mesleği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 12(14), 85-104.
- Kiraz, Z. (2014). *Türkiye'de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketinin çözümlemesi* (Yayın no:370325) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Kirby, F. (1962). *Türkiye'de köy enstitüleri*. İmece Yayınları
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.
- Kurmuş, O. (2010). Türkiye'de neoliberalizm. *Mülkiye Dergisi*, 34(268), 9-41.

- Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz usta öğreticilerin sosyal güvenlik hakları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 23-35.
- Kutal, G. (1992). Eksik istihdam kavramı ve Türkiye'de tarım dışı sektörlerde eksik istihdam sorunu. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi* 0(1-2), 275-282.
- LaBue, A. C. (1960). Teacher certification in the United States: A brief history. *Journal of Teacher Education*, 11(2), 147-172.
- Mahiroğulları, A. (2017). Türkiye’de Kayıtdışı istihdam ve önlemeye yönelik stratejiler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 547-565.
- Marin, A. J., & Sampaio, M. D. M. F. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, 25, 1203-1225.
- Mengüşoğlu, T. (1945). Fenomenoloji felsefesi. *Felsefe Arkivi*, 1(1), 47-74.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- Muratoğlu, Y. (2011). Büyüme ve istihdam arasındaki ilişki: Türkiye örneği. In *International Conference on Eurasian Economies Bildiri Kitabı*, 167-173. <https://avekon.org/papers/335.pdf> 05.04.2023 tarihinde erişildi.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- OECD (2022), Table D3.3 and Education at a Glance Database, <http://stats.oecd.org>. See Source section for more information and Annex 3 for notes (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).
- Oliveira, D. A. (2004). Restructuring the teaching profession: precarization and flexibilization. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144.
- Omari, M., & Paull, M., & Sharafizad, F. (2011). Flexible work arrangements: Accessibility in a university environment. *Australian Universities' Review*, 53(2), 43-49.
- Orhan, M., & Özdemir, T. Y. (2019). Öğretmenlerin “Öğretmenlik Mesleğinin İmajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl’de apaçıklık (evidenz) problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi*, 45(1), 27-55
- Özalp, B. (2021). Beyaz yakalılar bir prekaryalaşma sürecinde mi?. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 4396-4412.
- Özdemir, B. (2014). Türkiye’de neoliberal istihdam politikaları ve beyaz yakalı işsizliği “Ankara’da ataması yapılmayan öğretmenler üzerine bir araştırma” (Yayın no: 357681) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, Z. (2021). Milli eğitim sisteminde esnek istihdam politikaları bağlamında sözleşmeli öğretmenlik (Yayın no: 652090) [Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.

- Özpolat, V. (2010). Toplumsal değişme dinamiklerinin eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 147-167.
- Özyurt, C. (2018). *1980 sonrası çalışma hayatına başlayan bazı meslek mensuplarının sosyolojik açıdan karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Palabıyık, A. (2011). Pierre Bourdieu sosyolojisinde “Habitus”, “Sermaye” ve “Alan” Üzerine1. *Liberal Düşünce Dergisi*, 62, 1-21.
- Patutina, S. Y. (2020) Impact of employment precarization on the modern personnel potential formation of universities and a portrait of a scientific and pedagogical worker. *Herald of Omsk University Economics*, 18(3), 84–97.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 67-88.
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2012). *Çağdaş sosyoloji kuramları ve klasik kökleri*. Deki yayınları.
- Rose, T. (2020). *Ortalamanın sonu (Üçüncü baskı)*. (T. Göbekçin, Çev.). Paloma Yayınları
- Sağlam, A. Ç., & Sağlam, M. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Sağiroğlu, S. (2013). *From precarious employment to precarious life : the case of non-appointed teachers in Turkey (Yayın no: 350160)* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Salcan, U. (2014). *1980 sonrası Türkiye’de özel dershanecilik ve öğretmenlik mesleğinin dönüşümü (Yayın no:376452)* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Sardoğu,N. (2022). *Türkiye’deki ücretli öğretmenlerin durumunun prekarya bağlamında değerlendirilmesi (Yayın no: 763703)* [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Slobodskaya, A.V. (2018) Precariatisation of research workers and teachers of higher education: formation of academic precariat. *Gramota*, 7(93), 106–110. (in Russian).
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Standing, G. (2010). *Prekarya yeni tehlikeli sınıf*. (E. Bulut, Çev.). İletişim.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Süngü, H. (2012). Bazı OECD ülkelerindeki öğretmen maaşlarının karşılaştırmalı bir analizi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 21-45.
- Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim* 10(111), 25-31.

- Şeren, M. (2008). Köy öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 203-226.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Tan, M. (1981). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: İşlevci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(23), 558-571.
- Tok, T. N. (1997). Öğretmenlik mesleğinin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(10), 251-267.
- Topkaya, E. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri güncelleştirilmiş 5. baskı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113-118.
- Uçkaç, A. (2019). Neoliberalizm ve küreselleşmenin eğitim üzerindeki etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43(4), 785-809.
- Uygun, S. (2012). Basında öğretmen sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 72-91.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünlü, D., Yıldız, A. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, 6(35), 13-20.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- van Manen, M. (2017). But is it phenomenology? *Qualitative Health Research*, 27(6), 775-779.
- Vatansever, A. (2013). Prekarya geceleri: 21. yüzyıl dünyasında geleceği olmayan beyaz yakalıların rüyası. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-20.
- Vatansever, A., & Yalçın, M. G. (2015). *Ne ders olsa veririz: Akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü* (1. Baskı). İletişim Yayınları.
- Yalman, G. (2019). Neoliberalizm, kriz ve devlet. *Mülkiye Dergisi*, 43(1), 185-192.
- Yel, Ş. Y. (2014). *Neoliberalizm ve küreselleşme ekseninde beyaz yakalı emeğin dönüşümü: Nazilli’de özel dershanelerde çalışan öğretmenler üzerine bir araştırma* (Yayın no:375799) [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel, H. (2015). Yaşam boyu eğitim olgusunun istihdama katkısı: İŞKUR örneği. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3(5), 90-113.

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı



YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 03.08.2022

Toplantı No: 2022.08

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Aydın Balyer danışmanlığında lisansüstü öğrencisi GAMZE YILMAZ tarafından yapılacak olan "Öğretmenlik Mesleğinin Prekarizasyonunun Emek Bağlamında Değerlendirilmesi" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

 Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye

 Prof. Dr. Gülhayat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye

 Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye

 Doç. Dr. Senay OĞUZTİMUR
Üye

 Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye

 Dr. Öğr. Üyesi Güzin AKYILDIZ
Üye

Ek 2. Görüşme Formu

Öğretmenlik Mesleğinin Prekarizasyonunun Emek Bağlamında Değerlendirilmesi

Bu görüşmenin amacı, öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunu emek bağlamında değerlendirmenize yönelik görüşlerinizi öğrenmektir. Görüşme tamamen gizli tutulacak ve çalışmanın hiçbir yerinde isminiz ya da kurumunuzun ismi geçmeyecektir. Görüşme kayıtları size okutulacaktır ve onaylamadığınız kısımlar çıkartılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Gamze Yılmaz- [REDACTED]@gmail.com

Prekarizasyon ve Prekarya:

Bireylerin, haksızlık, eşitsizlik ve emek sömürsünün meşrulaştırılmasıyla ortaya çıkan baskının altında ezilerek sessiz bir içselleştirmeye sindirilmesine prekarizasyon denir. Prekarya, vasıfları hiçe sayılan ve en düşük düzeyde iş güvencesine bile sahip olamayan bireylerin oluşturduğu bir anti-sınıftır. Sosyo-ekonomik bir grup olan prekarya, güvencesiz anlamına gelen precarious ve proleterya olan proletaryat sözcüklerinin birleşmesinden oluşur. Küreselleşmenin, eşitsizliğin ve esnek emek piyasasının parçaladığı ulusal sınıf yapılarının dönüştüğü parçalı küresel sınıfın yeni görüntülerinden biridir. Bu bağlamda, sözleşmeli, yarı zamanlı, kayıt dışı çalışanlar, geçici işlerle günü kurtaranlar, bilişsel emekçiler, mülteciler ve işsizler prekarya kapsamında değerlendirilmektedir.

Sorular:

1. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu bağlamında emeklerinizi nasıl tanımlamaktasınız?
2. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu hakkındaki düşünceleriniz genel olarak nasıldır?
3. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu hakkındaki duygularınızı nasıl anlamlandırmaktasınız?
4. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu bağlamında uygulanmakta olan esnek çalışma saatlerine dair emeklerinizi nasıl tanımlamaktasınız?
5. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonu bağlamında gösterdiğiniz emek ve aldığınız ücret hakkındaki genel düşünceleriniz nasıldır?
6. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunun özlük haklarınıza etkilerini nasıl değerlendirmektesiniz?
7. Farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenlerin (kadrolu, sözleşmeli, ücretli vs.), aynı işi yapmalarına rağmen birbirlerinden farklı özlük haklarına sahip olmaları durumunu nasıl değerlendirmektesiniz?
8. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyonunun, paydaşlarınızla (veli, öğrenci, okul yöneticisi) olan ilişkilerinize yönelik etkisini nasıl değerlendirmektesiniz?
9. Öğretmenlik mesleğinin prekarizasyon sürecinin, öğretmenlik mesleğinin geleceğini nasıl etkileyeceğini düşünmektesiniz?

Bu görüşmeye eklemek istediğiniz başka bir husus var mıdır?

Ek 3. Etik Beyan

ETİK BEYAN

Danışmanım Prof. Dr. Aydın BALYER sorumluluğunda tarafımda hazırlanan “Öğretmenlik Mesleğinin Prekarizasyonunun Emek Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, veri toplarken ve verileri kullanırken gerekli yasal izinleri aldığımı, diğer kaynaklardan aldığım bilgileri ana metin ve referanslarda eksiksiz gösterdiğimi, araştırma verilerine ve sonuçlarına ilişkin çarpıtma ve/veya sahtecilik yapmadığımı, çalışmam süresince bilimsel araştırma ve etik ilkelerine uygun davrandığımı beyan ederim. Beyanımın aksinin ispatı halinde her türlü yasal sonucu kabul ederim.

İmza

Gamze SÖZER