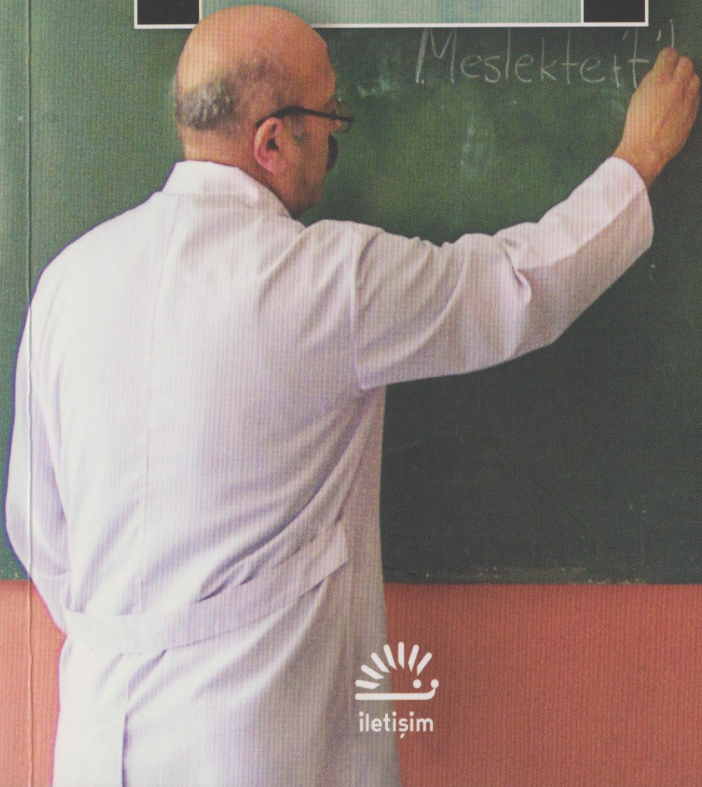


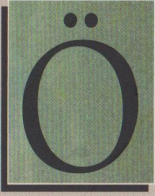
Halil Buyruk

Öğretmen Emeğinin Dönüşümü



“Ben özellikle öğretmenliği çok çok idealist yaklaşıarak yapan birilerini göremiyorum. [Üniversitede] Öğretmenliği idealist olarak yazarlar matematik öğretmenliğini yazarlar. Onun gerekçesi de özel dersler vererek ekstra paralar kazanmak.”

Bir öğretmen



ğretmenliği idealizmle tanımlama, “kutsal meslek” sayma alışkanlığı belki hâlâ sürüyor fakat buna inananlar artık pek az. Başta öğretmenlerin kendileri olmak üzere... Öğretmenlik nasıl değersizleşti? Daha serinkanlı soracak olursak: Nasıl değişti? Teknolojik değişim, öğretmenleri bir yandan vasıfsızlaştırır bir yandan yeni vasıflarla donanmaya zorlarken, neyi değiştirdi? Gündelik denetim pratikleri, müfredatın kısıkcı ve merkezî sınav sisteminin nicelleştirdiği performans baskısı, öğretmenlerin etki alanını nasıl daralttı? Velilerin yeni aktörler olarak devreye girişi, onları nasıl etkiledi?

Halil Buyruk, çok sayıda öğretmenin deneyimlerini yansıtan araştırmasında, eğitimi bir emek süreci olarak ele alıyor. Öğretmenliğin değersizleşmesini veya değişimini, emek sürecinin dönüşümünün bir cephesi olarak inceliyor. Gayrı maddî veya zihinsel emeğin dönüşümünün, tipik ve önemli bir cephesi... Bu fasılda, eğitim sendikacılığı da tartışılıyor kitapta. Devletin memuru olmaktan, emekçiye... Belki de öğretmenliğin içinden geçtiği değişim sürecinin kısa özeti budur. ■



HALİL BUYRUK
Öğretmen Emeginin Dönüşümü

HALİL BUYRUK 1999'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden mezun oldu. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çeşitli okullarda bir süre öğretmenlik yaptı. Yüksek lisansını ve doktorasını araştırma görevlisi olarak çalıştığı Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü'nde tamamladı. Halen aynı bölümde çalışmalarını sürdürüyor. Eğitim ekonomi politigi, eğitimdeki toplumsal eşitsizlikler, öğretmen emegi ve dönüşümü ilgi alanları arasındadır.

İletişim Yayınları 2211 • Araştırma-İnceleme Dizisi 366

ISBN-13: 978-975-05-1824-9

© 2015 İletişim Yayıncılık A. Ş.

1. BASKI 2015, İstanbul

EDİTÖR Tanıl Bora

YAYINA HAZIRLAYAN Birkan Yüksel

DİZİ KAPAK TASARIMI Ümit Kıvanç

KAPAK Suat Aysu

KAPAK FOTOĞRAFI Adem Erkoçak

UYGULAMA Hüsnü Abbas

DÜZELTİ Remzi Abbas

BASKI ve CİLT Sena Ofset • SERTİFİKA NO. 12064

Litros Yolu 2. Matbaacılar Sitesi B Blok 6. Kat No. 4NB 7-9-11

Topkapı 34010 İstanbul Tel: 212.613 38 46

İletişim Yayınları • SERTİFİKA NO. 10721

Binbirdirek Meydanı Sokak, İletişim Han 3, Fatih 34122 İstanbul

Tel: 212.516 22 60-61-62 • Faks: 212.516 12 58

e-mail: iletisim@iletisim.com.tr • web: www.iletisim.com.tr

HALİL BUYRUK

Öğretmen Emeğinin Dönüşümü



Eğitim emekçilerine...

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR	11
TEŞEKKÜR	13
GİRİŞ	15
BİRİNCİ BÖLÜM	
ÖĞRETMEN EMEĞİ VE DÖNÜŞÜMÜ	19
ÖĞRETMEN EMEĞİ: TANIM VE KAPSAM	19
Bir meslek olarak öğretmenliğin doğuşu ve kapitalist eğitim.....	22
<i>Kapitalist eğitimin tarihsel gelişimi ve öğretmenliğin kısa tarihçesi</i>	23
<i>Öğretmen emeğinin cinsiyeti: “Feminizasyon” ve öğretmenlik</i>	29
KURAMSAL TARTIŞMALARDA ÖĞRETMEN EMEĞİNİN DÖNÜŞÜMÜ	32
Profesyonelleşme tartışmaları ve öğretmenlik.....	32
Profesyonelliğin kaybı tartışmaları ve proleterleşme.....	41
Mesleki dönüşümü kavramada bir yol haritası: Emek süreci kuramı.....	44
Eğitimde emek süreci kuramının tarihsel arka planı.....	45
Kapitalist bir emek süreci olarak eğitim.....	48
<i>Emek kuramı ışığında öğretmen emeği</i>	48

<i>"Kamu emek süreci" farklı mıdır?</i>	54
Eğitimde emek süreci tartışmaları:	
<i>Eleştirel notlar</i>	56
Öğretmen emeğinin denetimi	59
<i>Devlet ve öğretmen emeği</i>	59
<i>Öğretmen emeğinin denetim mekanizmaları</i>	67
Denetimin değişen doğası ve eğitimde emek sürecinin dönüşümü	75
<i>Yönetimde paradigma değişimi sürecinde eğitim ve öğretmen</i>	77
<i>Toplam kalite yönetimi uygulamaları</i>	82
<i>Öğretmen istihdamında esnek uygulamalar</i>	84
Profesyonelleşme değil proleterleşme	85
<i>Vasıfsızlaşma</i>	85
<i>Çalışmanın yoğunlaşması</i>	91
<i>Yabancılaşma</i>	93
TOPLUMSAL SINIF TARTIŞMALARI	
BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLER	96
Öğretmenlerin nesnel sınıfsal konumları üzerine	99
Deneyim, çalışma kültürü ve toplumsal sınıf	105
Öğretmen emeğinin politik doğası	108
İKİNCİ BÖLÜM	
TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EMEĞİNİN TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜ	115
Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'de öğretmenliğin kısa tarihçesi	115
<i>Cumhuriyet'in kuruluş yılları ve öğretmenler</i>	119
<i>Köy enstitüleri ve yeni öğretmen kimliği</i>	122
Araştırmanın metodolojisi	126
<i>Çalışma grubunun seçilmesi, verilerin toplanması ve çözümlemesi</i>	128
Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri	131
<i>Mesleğe giriş öyküleri</i>	132
<i>Öğretmenlerin yaşam koşulları</i>	140
TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLERİN EMEK SÜRECİ VE TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜ	153

Eğitimde emek sürecinin denetimi ve dönüşümü	158
Emek sürecinin ana ögesi:	
Bir denetim biçimi olarak müfredat	162
İş üzerinde kontrol kaybı:	
Planlamanın yok oluşu ve vasıfsızlaşma	169
Ders planı uzman işidir: Kılavuz kitaplar	172
"Ben robot değilim ki öğretmenim"	180
Bilişim teknolojilerinin kullanımı:	
Vasıfsızlaşma vs. yeniden vasıflan(dır)ma	182
Merkezî sınavlar: Ölçülebilirlik ve hesap verme	186
Gözetleme ve gündelik pratiklerin	
disipline edilmesi	194
Okulun "yeni" aktörleri: Söz velilerde	203
Yönetsel süreçlerin dönüşümü:	
Bürokratik yönetimden	
yeni kamu işletmeciliğine doğru	209
Toplam kalite yönetimi çalışmaları	
ve yönetime katılım söylemi	217
Yeni bir denetim biçimi olarak performans:	
Kendini dönüştür ya da yok ol	223
Eğitim hizmetlerinin üretiminde esnek uygulamalar:	
Güvencesiz öğretmen istihdamı	230
"Bireysel özerklik" tartışması: "Sen sınıfın	
kapısını kapattığında kimse sana karışamaz" mı?	240
Çalışmanın yoğunlaşması	246
Çalışma ilişkilerinin dönüşümü:	
Bir yabancılaşma öyküsü	255
Öğretmenler arası ilişkinin dönüşümü:	
Rekabetten yıpratıcı yarışa	256
Asıl ya da yedek olmak:	
Kadrolu ve ücretli öğretmen ilişkisi	262
Yöneticiler ve öğretmenler arası ilişkiler	268
ÖĞRETMENLİĞİN TANIMLAYICI ÖGELERİ	
VE DÖNÜŞÜMÜ	276
Türkiye'de öğretmenliğe yüklenen anlam ve değer	276
Modernleşmenin misyoneri olarak öğretmen	278
Toplumun eğitiminden öğrencinin yetiştirilmesine:	
Eğitimde odak değişimi	284
Öğretmenliğe yüklenen anlam değişiyor mu?	288

Öğretmenliğe yüklenen anlamın öznelliği	292
"Öğretmenlik, ...karşılıklı öğrenme edimidir..."	295
Öğretmenliğe yüklenen anlam, kimlik inşası ve yetiştirme ilişkisi	297
Öğretmen okulları: İdealizm ve sorumluluk	299
Eğitim enstitüleri ve eğitim yüksek okulları: İdealizmin yıkılışı	304
Eğitim fakülteleri: Yeni profesyonel öğretmenler	306
Öğretmen olmayan öğretmenler: Alan dışından öğretmenler	312
"Öğretmenlik, (...) yaparak yaşayarak öğrenilebilecek bir meslek"	312
"Onlar daha farklı yetiştirilmişler gibi geliyor"	315
Türkiye’de öğretmen emeğinin cinsiyeti	317
Öğretmenlerin toplumsal statüsü	326
Öğretmenliğin değersizleşmesi	330
Öğretmenlerin değersizleşmesinin nedenleri: Bir özet değerlendirme	335
Öğretmenliğin statüsü ve toplumsal köken ilişkisi: Öğretmenliği kimler "tercih" ediyor?	342
EĞİTİMİN POLİTİK DOĞASI VE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN ÖRGÜTLÜLÜĞÜ	347
"Farklılıklar zenginliğimizdir..."	353
Modernleşme sürecinde devlet, toplum ve öğretmen ilişkisi: Öğretmenler "devletin memuru" mu?	357
Türkiye’de öğretmen örgütlülüğü: Bir "eylem" olarak öğretmenlik	368
Öğretmen örgütlenmesinde sendika dönemi.....	371
Sendikal örgütlenme gerekli mi?	381
Sendika-siyaset ilişkisine dair notlar	391
SONUÇ	395
EK I	
KODLANMIŞ KİŞİSEL BİLGİLER	403
KAYNAKÇA	413

KISALTMALAR

ADEY	Aşamalı Devamsızlık Yönetimi
AKP	Adalet ve Kalkınma Partisi
AYÖP	Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CHP	Cumhuriyet Halk Partisi
Eğitim-Bir-Sen	Eğitimciler Birliği Sendikası
Eğitim-İş	Eğitim ve Bilim İş-görenleri Sendikası
Eğitim-Sen	Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası
EMEP	Emek Partisi
ILK-SEN	Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası
KESK	Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MC	Milliyetçi Cephe
MHP	Milliyetçi Hareket Partisi
OYAK	Ordu Yardımlaşma Kurumu
ÖDP	Özgürlük ve Dayanışma Partisi
PDR	Psikolojik Danışma ve Rehberlik
RİDEF	Risk ve İhtiyaç Değerlendirme Formu
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi

TİP	Türkiye İşçi Partisi
TÖB-DER	Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği
TÖDMF	Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu
TÖS	Türkiye Öğretmenler Sendikası
Türk-Eğitim-Sen	Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
ÜLKÜ-BİR	Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği

TEŞEKKÜR

Bu kitap, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırladığım Türkiye'de Öğretmen Emeginin Tarihsel Dönüşümüne İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme adlı doktora tezine dayanıyor. Tez çalışması ve kitaplaştırmayı da kapsayan zaman diliminde pek çok kişinin katkısı ve desteği oldu. Öncelikle, yalnızca tez çalışmam süresinde değil, lisansüstü çalışmalarım boyunca desteğini hissettiğim değerli hocam Işıl Ünal'a teşekkür ederim. Fikirleri ve önerileriyle tezin şekillenmesinde emeği olan Seçkin Özsoy'a, tez izleme komitesinde yer alarak katkı sunan ve yaptığı çalışmalardan çok şey öğrendiğim Fırat Ercan'a, eleştirileri ve önerileri ile katkılarını sunan Yüksel Kavak ve Tuncer Bülbül'e de teşekkürlerimi bildiririm. Görüşme yaptığım öğretmenlerin bir kısmıyla iletişim kurmamı sağlayan ve çeşitli önerilerde bulunan Niyazi Altunya'ya minnettarım. Yayınevi ile iletişim kurmama vesile olan ve tezi kitaplaştırmam konusunda beni cesaretlendiren Nuray Türkmen'e, yoğun çalışma temposu içinde tezi okuyan, kitap olarak yayımlanması için destek ve katkılarını sunan Tanıl Bora'ya teşekkür borçluyum. Bugüne gelmemde emeklerini anmadan geçemeyeceğim ilk öğretmenlerim annem ve babama, manevi desteğini yanımda hissettiğim kardeşim Serpil'e, bu çalışmayı ta-

mamlayabilmem için evdeki sorumluluğumun büyük bölümünü üstüne alan eşim Yeşim'e ve çalışmam gerektiği için yanından ayrılmak zorunda kaldığım zamanlarda bana "baba ümüvesteye mi?" diye seslenen kızım Deniz'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yaşam öykülerini, deneyimlerini benimle paylaşan, bazen geçmişe bir yolculuk yaparak duygulanan bazen de yaşadıklarına sinirlenen ama hep samimi ve içten bir şekilde bana değerli zamanlarını ayıran, yetiştirdikleri birçok öğrencinin zihninde kazınmış olan isimlerini burada anamadığım değerli eğitim emekçileri bu çalışmanın asıl mimarlarıdır, var olsunlar.

HALİL BUYRUK
Ankara

GİRİŞ

Her geçen gün öğretmenliğin değiştiğini, eğitim alanında hiçbir şeyin artık eskisi gibi olmadığını öğretmenlerle sohbet edenler sık sık işitirler. Nelerin değiştiğini, bu değişim ve dönüşümlerin hangi mekanizmalarla, nasıl gerçekleştiğini ortaya çıkarma çabası beni bu kitaba konu olan araştırmaya iten temel nedenler arasındaydı. Giderek yaşamımızın her alanını bir sarmaşık gibi saran metalaşma süreciyle birlikte eğitim alanında ve öğretmen emeğinde köklü dönüşümler yaşanıyor. Kuşkusuz yapısal değişimlerden yola çıkarak eğitimde ve öğretmenlikte yaşanan dönüşümleri resmetmemiz mümkün. Ancak, “öğretmenlerin hikâyesi” yalnızca onların deneyimlerine, yaşadıklarına tanıklık ederek yazılabilir. Dolayısıyla böyle bir çalışmaya yönelmemin temel nedenlerinden bir diğeri farklı okullarda, koridorlarda, öğretmen odalarında, sendikalarda anlatılan deneyimlerin, paylaşılan dertlerin ortaklaşan ve farklılaşan yönlerini ortaya koyabilmek ve böylece onların hikâyesiyle birlikte kendi hikâyemi de yazabilmektir.

Kapitalist toplumlarda temel işlevi toplumsal ilişkiler sistemini yeniden üretmek biçiminde şekillenen eğitim, bir yandan emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde rol oynarken, diğer yandan yeni toplumsal ilişkiler sistemine uygun

vatandaşların yetiştirilmesinde önemli bir işlev görür. Ancak bu işlevlerinin yanı sıra, eşitlikçi bir toplum yaratılmasında rol oynayabilme ve özgürleştirici bir süreç olma potansiyeli de içinde taşır eğitim. Bu nedenle, herhangi bir araçsal nedene dayanmaksızın öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmesini, kişisel olarak özerkleşmelerini sağlayan bir yetkinleştirme süreci olabilir aynı zamanda. Kapitalizmin değişen koşullarıyla birlikte öğretmenlerin emek süreçleri daha fazla denetim altına alınırken, sahip oldukları görevli özerkliklerinin yanı sıra mesleklerinin dönüştürücü potansiyeli de yok oluyor. Dolayısıyla özneler arası bir ilişkiye dayanması nedeniyle özel bir emek biçimi olarak tanımlayabileceğimiz öğretmenlik, tüm toplumsal özelliklerinden soyutlanarak türdeşleş(tiril)iyor ve bu süreçte toplumsal olarak ona yüklenen anlamı kaybediyor.

Kapitalizmin gelişim seyri içinde yaşanan uzmanlaşma temelinde kimi işler, sahip olduğu özellikler dolayısıyla ayrıcalıklı bir konuma sahipti. Kafa emeğini temsil eden “beyaz yakalı işler” içinde değerlendirebileceğimiz profesyonel meslekler bu kapsamdadır. Endüstri sonrası toplum tartışmalarıyla öne sürülen tezlerden biri, artan kentleşme ve hizmet sektöründeki genişlemeye paralel olarak profesyonellerin sayısının giderek arttığı ve dolayısıyla “orta sınıf”ın genişlediğine ilişkindir. Oysa kapitalist üretim koşullarında yaşanan değişimlerle birlikte beyaz yakalı işleri de kapsayacak biçimde tüm emek biçimlerinde “güvencesizliği” öne çıkaran eğilimler görülmesi, meslek üyelerinin emek süreçleri üzerindeki denetimlerini kaybetmeleri, gelir ve statülerinin düşmesi bu tezin pek gerçeklik kazanmadığını düşünmemiz için iyi bir neden.

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

denle kitabın ilk bölümüne, yapacağım alan çalışmasına teorik bir çerçeve çizmek amacıyla öğretmen emeği kavramsallaştırmasından hareketle bir meslek olarak öğretmenliğin doğuşu, eğitimin tarihsel gelişimi ve bu sürecin kapitalizmle olan ilişkisine odaklanarak başladım. Daha sonra ise öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü anlamaya dönük kuramsal tartışmalara yer verdim. Emek Süreci Kuramı öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü anlayabilmemiz için önemli bir yol haritası sunuyor. Eğitimin kapitalist bir emek süreci olarak analiz edilmesi gerektiğine dair bir yaklaşım geliştirme gayretiyle, söz konusu sürecin öğelerini tanımlamaya çalıştım. Eğitim emek sürecinin şekillenmesinde devletin rolünü, devlet ve öğretmen ilişkisinin karmaşık ve çatışmalı doğasını ortaya koyabilmek için devlet tartışmalarına alan açmak önemliydi. Denetimin değişen doğasına odaklanmam ise eğitim emek sürecinde ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümleri daha somut boyutlarıyla ele almama olanak sundu. Çalışmada emek süreci analizini ve yaşanan deneyimleri odak noktasına oturtarak öğretmenlerin nesnel sınıf konumları ve öznel tutum alışları arasında bir bağ kurmaya gayret ettim. Bu yaklaşıma kuramsal bir çerçeve oluşturmak amacıyla öğretmen emeği ekseninde sınıf tartışmalarına ana hatlarıyla değindim.

Kitabın ikinci bölümü, Türkiye’de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümünü ortaya çıkarmaya yönelik gerçekleştirilen nitel araştırmaya dayanıyor. Bu bölüme başlarken 19. yüzyılın ortalarından 1945’li yıllara kadar olan süreci, Cumhuriyet öğretmenin doğuşunu resmetmek amacıyla kısa bir tarihsel değerlendirmeye yer verdim. Sonrasında ise araştırmanın yöntemini sunarak araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini tarihsel bir akış içinde betimlemeye çalıştım. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak emek sürecini ve tarihsel dönüşümünü, mekânsal farklılaşmaları, denetim mekanizmalarını, okul sürecine yansıyan çatışma ve çelişkileri bu bölümde ayrıntılı olarak ele aldım. Bir sonraki başlık ise öğretmenliğin tanımlayıcı öğelerine dair tartışmalara dayalı olarak şekillendi. Eğitimin politik doğası ve Türkiye’de öğretmen ör-

gütlülüğü sonuç bölümünden önceki son kısmı oluşturdu. Öğretmenlerin anlatılarına dayanarak politik yaklaşımlarını, mücadelelerini, örgütlülüklerini ve bunların emek süreçlerindeki değişimle birlikte eğitim alanına yansımalarını ele aldığım bu bölümle birlikte Türkiye’de öğretmen emeğinin dönüşümünü farklı boyutlarıyla görünür kılmaya çalıştım.

ÖĞRETMEN EMEĞİ VE DÖNÜŞÜMÜ

ÖĞRETMEN EMEĞİ: TANIM VE KAPSAM

“Öğretmen emeği” kavramlaştırması, salt iktisadi bir tanımlamayla bir üretim faktörü olarak ele alınabileceği gibi, toplumsal değişimdeki rolüyle ilişkili olarak, davranış ve alışkanlıklar kazandırmayı, yetiştirmeyi, toplumsallaştırmayı, kültürel aktarımı; insanın, insanlığın, toplumun değişmesine katkısı ya da insanda var olan kapasitenin karşılıklı bir etkileşimle ortaya çıkarılmasını ifade eden anlamlara da gelebilir. Pek çok faaliyet gibi öğretmenlik de kimi zaman “iş”, kimi zaman “çalışma”, kimi zaman “emek” veya “meslek” biçiminde adlandırılır. Bu çok anlamlılığı aşmak için Arendt’in (1994) “emek” tanımından yola çıkarsak, öğretmen emeği, öğretmenin yalnızca maddi yeniden üretimini gerçekleştirmesinin, biyolojik varlığını sürdürmesinin, yani geçimini sağlamasının bir aracıdır ve toplumsal işbölümü içerisinde üzerine düşen rolü yerine getirmesiyle anlamını bulur ve bu nedenle de araçsallaşır. Oysa aynı yaklaşım çerçevesinde öğretmenliği bir “iş” olarak tanımladığımızda, “sonuçları hemen tüketilmeyen” ve “dünyaya nedensellik sağlayan” bir anlam ortaya çıkar. Çünkü bir “iş” olarak öğretmenlik, dünyaya kalıcı katkılar sunar. Öte yandan yi-

ne Arendt'in terminolojisini kullanarak öğretmenliği bir "eylem" olarak tanımlamamız da mümkündür. "Muktedir olma" halini anlatan "eylem", Gambetti'nin (2007) vurguladığı gibi, zorunluluk yüzünden sürekli tekrarlanan (emek) ya da önceden tasarlanmış çeşitli kalıplara uygun olarak ifa edilen davranış (iş) değildir. Eylem, insanlar arası anlam dünyasının kurulmasında rol oynar ve özgürleşmeyi çağırıştırır. Bu anlamda bir praksis olarak öğretmenlik eylemi, bilinçli bir faaliyet olarak özgürleştirici bir praksise dönüşme potansiyelini içinde taşır. Dolayısıyla öğretmenlik, hem geçim sağlamanın bir aracı, hem "dünyaya nedensellik sağlayan" bir iş hem de yaratıcı, dönüştürücü bir eylemdir.

Marx'ın emeğin ikili doğasına yaptığı vurgudan hareket edersek, öğretmen emeğinin de bu ikili doğanın karşıtlık ve mücadelesi ekseninde içerik ve biçim kazandığını görürüz.¹ Çünkü öğretmen emeği, değer yaratabilen tek meta olan emek gücünün toplumsal yeniden üretim sürecinde ve dolayısıyla soyut emeğin egemenliğinin inşasında yer alarak soyut forma bürünür. Diğer yandan bu süreci tersine çevirme, emeğin farklı bir şekilde gelişmesine katkı sunma gibi "somut eyleyişleri" bağrında taşır öğretmen emeği. Öğretmen emeğinin ikili doğasını açıklığa kavuşturabilmek için, eğitimin birbiriyle taban tabana zıt ama birlikte var olan iki anlamından bahsetmem gerekir.

Türkçede "eğitim" anlamına gelen İngilizcedeki "education" sözcüğü, anlamları dolayısıyla birbiriyle karşıtlık içerisinde olan ancak yazılış ve okunuşları itibarıyla birbirine benzerlik gösteren Latince iki sözcükten türemiştir (Craft, 1984; Billington, 1997). Bu sözcüklerden biri, öğreneni bir iş ya da meslek edinimiyle bağlantılı olabilecek şekilde farklı amaçlara ulaş-

1 Arendt, emeği işten ayırırken ve ona olumsuz bir anlam yüklerken, bu olumsuzluğun nedenini üretime ve sömürü ilişkisine odaklanmadan, faaliyetin nerede gerçekleştiğinden bağımsız olarak ürün ortaya koyup koymaması, geçiciliği ve tüketimle olan ilişkisi çerçevesinde açıklar. Marx'ın yaklaşımında ise emek, iş ve eylem kategorileri tek bir kavram, emek ile tanımlanır. Çünkü kapitalist üretim biçimi nedeniyle yabancılaşan da, sınıf savaşımlarıyla bu yabancılaşmayı ortadan kaldıracak ve özgürleşmeyi sağlayacak olan da yine emektir.

mak için birtakım özel beceriler edinmesini sağlayan “talim ettirme”, “kalıba dökme”, anlamına gelen “educare”dir. Bu eğitimin amacı, bireyin endüstrinin gerektirdiği niteliklerle donanmış bir emek gücü, mevcut toplumsal yapıya ve devlete uygun iyi bir yurttaş ve piyasa değerlerini içselleştirmiş bir tüketici olarak yetiştirmesi ekseninde şekillenir (Özsoy, 2002). Diğer ise “dışarı çıkarma” anlamına gelen “educere”dir. Bu ilke temelinde şekillenecek bir eğitim, öğrencilerin hem dünyayı hem de kendilerini keşfetmesine olanak tanıyacak, kişisel olarak özerkleşmelerini sağlayacak bir yetkinleştirme sürecidir. Bu eğitimin amacı terbiye etmekten farklı olarak, bireyde özerk bir biçimde kendi sorumluluğunu üstlenme, yani bireyi kendisi, öteki ve dünyayla olan ilişkisinin öznesi kılma kapasitesini ortaya çıkarmaktır (Gorz, 2001). Böyle bir eğitim süreci içinde edinilecek fikir ve beceriler, yalnızca hizmet edeceği amaç gibi dışsal nedenlerle değil; kendileri ve edinim süreci değerli olduğu için, yani bireye içsel nedenlerle izlenir. Özsoy’un (2002) vurguladığı gibi, insanın “yapma” becerilerinde değil, “olma” becerilerinde mükemmelleşmeye çalışması, “educere” anlamında bir eğitimin yaratacağı durumu özetler.

Yapılacak kısa bir gözlemlerle bile, eğitimin dayandığı bu iki anlamın, birbiriyle karşıtlık içerisinde olmasına rağmen bir arada var olabildiğini, ancak mevcut egemenlik ilişkilerinin eğitimin amaç, içerik ve uygulamalarını şekillendirdiğini söyleyebiliriz. Eğitimin en temel aktörleri olarak öğretmenlerin bu süreçteki rol ve işlevleri de bu egemenlik biçimine göre şekillenir. “Educare” anlamında bir eğitim yaklaşımında öğretmen emeği soyut emeğin egemenliğinde şekillenirken, “educere” anlamında bir yaklaşımla ise öğretmen emeğinin soyut biçimleri mevcut olsa bile, “somut eyleyişler”in² egemenliğinde bir faaliyete dönüşmesi mümkün olur. Bu çerçevede eğitimde yaşanan ticarileş(tir)me ve metalaş(tir)ma sürecini, educere anlamında

2 Emek, çalışma ve iş kavramları barındırdıkları anlam karmaşasından dolayı emeğin ikili doğasını ifade etmek için yeterli değildir. Bu nedenle, Holloway’in (2011, s. 122) önerdiği “soyut emek” ve “somut eyleyiş” kavramları kullanılmıştır.

eğitimin gizlenmesi; bir başka ifadeyle, eğitimde meta ilişkilerinin hâkim olması biçiminde ifade edebiliriz.

Bir meslek olarak öğretmenliğin doğuşu ve kapitalist eğitim

Öğretmenliğin bir iş olarak kapitalizmle birlikte doğduğu ifade edilebilir. Meda (2004, s. 143-155) kapitalist çalışmanın ortaya çıkması ve gelişimine dair üç ana mantıktan bahseder. Bunlardan ilki, çalışmanın kapitalist mantığın hizmetinde bir araç olmasıdır. Meda'ya göre çalışma, bireyin kendisini gerçekleştirmek için peşinde koştuğu bir amaç olarak değil, baştan itibaren bir araç olarak ortaya çıkmıştır.

Okulların doğmasının ve eğitimin resmi ve kitlesel bir form kazanmasının temellerini kapitalist toplumsal formasyonla birlikte başlatmak anlamlıdır. Emek gücünün emekten kop(arıl)masıyla birlikte artı değer yaratmanın bir aracına dönüşmesi, eğitimin de bu çerçevede inşa edilmesine neden olmuştur. Kapitalist üretimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli emek gücünün toplumsal üretimi ve özellikle de denetimi, eğitimin kitleleşmesinde önemli bir rol oynarken, baştan beri araçsal bir mantık ekseninde ortaya çıkmasıyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla öğretmen emeği de bu rasyonaliteye bağlı olarak öncelikle denetlenebilir bir emek kitlesi yaratılmasına olanak tanıyacak biçimde şekillenmiştir.

Öğretmenlerin “somut eyleyişler”e yönelmesini engelleyecek temel etkenlerden biri Meda'nın ücretli emeğin gelişimi üzerinde ikinci mantık olarak tanımladığı “tabii oluş” mantığıdır. Ücretlinin kendisinden istenen şeyi bir iş sözleşmesi aracılığıyla kendisine dayatılan bir örgütlenme içerisinde hayata geçirmesini ifade eden bu mantık, öğretmenin kendisinden beklenen rol ve işlevleri yerine getirmesi için denetim altında tutulmasını ifade eder. Meda'nın dünyayı düzene koyma aracı olarak emek biçiminde tanımladığı üçüncü mantık ise “teknik gelişme”ye dayalı ilerlemedir. Emeği daha etkili kılmak ve dolayısıyla bolluğu, refahı arttırmak ve böylece dünyayı insanileş-

tirerek kendimizi daha fazla uygarlaştırmak ve modernleştirmek çalışmanın gelişiminde önemli bir adımdır. (Meda, 2004, s. 154) Burada temel mesele ilerlemeye, modernleşmeye duyulan kör inançtır. Çünkü toplumsal sınıflardan bağımsız olarak bir uygarlaşma, gelişme miti yaratıldığında herkesin “ortak iyi” si ilân edilen bu gelişme için çalışmak kaçınılmaz olur ve emek en soyut biçimine kavuşur.

Kapitalist eğitimin tarihsel gelişimi ve öğretmenliğin kısa tarihçesi

Tarihin ilk dönemlerinden itibaren belirli birtakım bilgi ve becerilerin sonraki kuşaklara aktarılması anlamında bir eğitimden bahsetmek mümkündür. Kapitalizm öncesi toplumlarda oldukça yavaş bir biçimde değişen bu aktarım süreci genellikle aile içerisinde gerçekleşmiş, toplumsal rollerin öğretilmesi ve döneme özgü üretim becerilerinin kazandırılmasıyla sınırlı kalmıştır. Eğitimin, dolayısıyla öğretmenliğin tarihini köleci topluma kadar götürmek olasıdır. Toplumun “efendi” ya da “soy-lu” olarak adlandırılan belirli bir kesiminin çocuklarının eğitimi için köleler arasından “çocuk bakıcıları”nın seçildiği biliniyor.³ Pedagoglar, çocukların hem hayata hazırlanmasını ve belirli birtakım pratik beceriler kazanmalarını sağlarken hem de felsefe, sanat gibi bazı alanlarda yetiştirmelerinde yardımcı olmuştur. Dünyanın pek çok bölgesinde kurulmuş eski uygarlıklarda toplumsal yapıya göre değişimler gösteren eğitim pratikleri uygulanmıştır. Örneğin Antik Yunan uygarlığında erkekler çocukluklarında vatandaş olarak eğitilirken ve bir sanat dalında yetiştirilirken, kadınlar eğitim alamıyordu. “Çalışma”ya karşı olumsuz yaklaşımdan dolayı “çalışmaktan özgürleşmiş vatandaşlar”ın çocuklarına pratiğe yönelik eğitimin yerine, daha çok pasajların okunarak tekrarlandığı dikte tarzı bir eğitim ve bununla birlikte drama, okuma, yazma, konuşma eğitimi ve-

3 Kölelerin yerine getirdiği bu faaliyetler Yunanca “Paidagogeio” olarak adlandırılmıştır. Latince “Pedogoji” olarak kullanılan sözcük, Türkçede “çocuk eğitimi” olarak karşılık bulmuştur.

rılmıştır (Houston, 2009, s. 16). Sparta geleneğinde ise askeri eğitimde uzmanlaşmış eğitmenlerin gerçekleştirdiği askeri eğitim mevcuttur.

Birebir öğreten-öğrenen ilişkisinin yaşandığı eğitimin en tipik örneği zanaatkârlıkta görülür. Toplumsal işbölümüne bağlı olarak gelişen meslekler genellikle babadan oğula aktarılırken, aile dışında mesleğe ilişkin bilgi ve becerilerin sonraki kuşaklara aktarımını sağlayan çıraklık ilişkisidir. Feodal dönemde politik katılım söz konusu olmadığı için ve çocukların politik birtakım kuralları öğrenmesi gerekmediğinden yurttaşlık eğitimi gibi bir eğitime ihtiyaç duyulmamıştır. Bu anlamda aile dışında toplumsallaşmayı sağlayan temel kültürel kurum, birtakım dini değerlerin ve eğilimlerin öğretildiği dini kurumlardan ibarettir. Dolayısıyla 19. yüzyıl öncesine kadar çocukların yetiştirilmesi ve eğitimi aileler ya da dini kurumlar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Kapitalizmin doğuşu ve kitlesel eğitimin gelişimi arasında bir paralellik vardır. Kapitalizm öncesi çok yavaş olan değişim sürecinin yeni üretim tarzıyla birlikte büyük hız kazanması, yeni mesleklerin ve uzmanlık alanlarının doğmasına yol açmıştır. Kırlardan kopup gelen çiftçiler ve zanaat üretiminin çalışma ilişkilerine uyumlu zanaatkârların kapitalist üretim ve fabrika düzeninin gereklerini öğrenebilmesi ve bunlara uyum gösterebilmesi için eğitilmesi önemli bir gereklilik haline gelmiştir.

Kapitalizmin doğuşuyla birlikte yaygınlaşan eğitim, uzmanlık ve meslek ediniminden daha çok fabrika kurallarına uyumu sağlayacak tarzdadır. Hızla kitleselleşen eğitime rağmen, bu dönemde açılan okullar genellikle fabrikalara uyumlu bir şekilde yapılandırılmıştır ve çok az süre açıktır. Çocukların fabrikalarda çalışması dolayısıyla yılın belirli dönemlerinde açık olan okullarda, eğitim öğretimden daha çok fabrikalardaki üretime yönelik alışkanlıklar setinin kazandırılması hedeflenmiştir. Rury (2002, s. 62) endüstri kapitalizminin gelişme döneminde işyeri sahiplerinin maliyetleri düşürmek için çocuk emeği kullanmaya yöneldiğini, bu nedenle de fabrikaların da bir anlamda okullaştığını vurgular. Çünkü çocuk ve ka-

din emeğinin kullanılması artı değer üretiminde bir artışa yol açarken, manifaktür dönemde işçiler tarafından gösterilen direncin kırılmasında da önemli bir rol oynamıştır. Makinelerin üretime girmesiyle birlikte çocuk emeğinin yoğun bir şekilde kullanılabilmesi kimi yasal düzenlemeleri gerektirmiştir. 19. yüzyıl İngiltere'sinde fabrika yasasına⁴ tabii bütün sanayilerde üretimde 14 yaşından küçük çocukların kullanılabilmesi için bu çocukların okula gitmesi yasal bir koşul haline getirilmiştir. Fabrikatörlerin sorumluluğunda olan bu eğitim sürecini Marx şöyle özetler:

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

Kentlerin büyümesi toplumsal problemlerin de büyümesi anlamına gelirken, bunların çözülmesinde çeşitli kurumlar önemli işlevler üstlenmeye başlamıştır (Rury, 2002, s. 11). Bu kurumlardan biri kiliseyken bir diğeri okuldur. Kentleşmeyle birlikte daha çok nüfusun yoğun olduğu yerlerde kurulan okulların yaygınlaşmasıyla kitleselleşen ilköğretim, çocukların suça yönelmesini önleyecek bir sosyal kontrol mekanizması olarak düşünülmüştür. Örneğin Amerika'da ilk defa kamuca desteklenen okul, 19. yüzyılda fakir çocuklar için açılan yetimler okuludur (*charity schools*). Bu yıllarda kamusal bir hizmet olarak görülerek fakirler için açılan okullar genellikle bilinç geliştirme potansiyeli göz önünde bulundurularak gereksiz olarak nitelenmekle birlikte, daha çok disipline edici bir yaklaşımla endüstrinin ihtiyaçlarına göre yapılandırılmaya çalışılmıştır (Fagerland ve Saha, 1983, s. 37). Dolayısıyla okullarda çocuklara bir yandan çalışma alışkanlıkları, din kuralları, okuma yaz-

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

ma becerileri, hesaplama öğretilerek endüstriyel hayatın gereklerine uygun davranışlar geliştirmeleri sağlanmaya çalışılmış, diğer yandan kontrol dışına çıkmaları engellenmiştir.

19. yüzyıl içinde eğitimin kurumsallaşması evin bir uzantısı biçiminde ortaya çıkan okullardan zanaat öğretimine, dini okullardan yalnızca haftanın belirli günleri, örneğin pazar günleri açık olan okullara, belirli bir ücret karşılığı gidilen özel okullardan halkın yoksul kesimlerinin gidebildiği halk okullarına kadar süreç içinde farklılaşan okulların açılmasıyla çeşitli biçimlerde devam etmiştir (Labaree, 2008). Eğitimin giderek daha kitlesel bir biçim kazandığı bu süreçte gelişen okul modelleri endüstri çağının gereklerine uygun olarak düzenlenmiştir.⁵ Bowles ve Gintis'in (1976) vurguladığı gibi, okullar ve endüstriyel kuruluşlar arasındaki benzerlikler, geleceğin işçilerinin üretim sürecinde yerine getireceği rolleri okulda öğrenmelerine olanak tanımakta, böylece okul, emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde önemli bir işlev görmektedir.

Özellikle 19. yüzyılın ilk yarısında, okuma yazma bilen, bireysel olarak ahlâki değerlere sahip olan birisi yerel düzeyde okul kurullarının değerlendirilmesinden geçerek rahatlıkla öğretmen olabiliyordu. Okulların uzun süreli açık olmaması öğretmenliğin daha çok geçici bir iş olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Bowles ve Gintis (1976, s. 153) 1870 yılına kadar 5-17 yaş arası çocukların yarısından daha az bir oranının okula devam ettiğini, eğitim öğretim yılının yılda yetmiş sekiz günü geçmediğini belirtirler. Benzer biçimde bu yıllarda Amerika'da okulların yalnızca bir dönemde birkaç ay açık olduğunu

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

belirten Rury (2002, s. 15), öğretmenlerin de düzenli bir şekilde istihdam edilmediğini ve eğitimlerinin de öğrencilerden çok da iyi bir durumda olmadığını vurgular. Öğretmenliğin geçici bir iş olarak görülmesi neredeyse öğretmenlik yapanların büyük bir bölümünün iş değiştirmesine yol açmıştır. Öğretmenlik yapmakta ısrar edenler ise daha çok mecbur oldukları ya da başka meslekler yapamadıkları için bu meslekte devam ediyorlardı. O dönemlerde kilise çanı çalmak gibi, öğretmenlik de bir kamu hizmeti olarak istihdam olanağı sunmaya başlamıştır. Bu nedenle de öğretmenliğe daha çok toplumun alt kesimlerinden, farklı kariyer mesleklerine ulaşamayan kişiler, özellikle de kadınlar yönelmiştir (Sedlak ve Schlossman, 1986).

Eğitimin kitleselleşmesinde ve kurumsallaşmasında bir diğer önemli etken kapitalizmin ilerleyen dönemlerinde ihtiyaç duyulan ulus-devlet örgütlenmesidir. Ulus-devletin ihtiyaç duyduğu vatandaşların ve “modern” toplumun bireylerinin yetiştirilebilmesi eğitimin kitlesel bir biçimde sunumunu gerektirmiştir. Gelişen kapitalist üretim biçimi ve değişen toplumsal ilişkiler çerçevesinde inşa edilen ulus-devletlerin ihtiyaç duyduğu politik ve kültürel birliğin sağlanabilmesi ancak bu devlet biçimine uygun ulusal bir eğitim sisteminin kurulmasıyla mümkün olabilecekti (Green, 1990). Gellner’ın vurguladığı gibi, devletin merkezileşmesi ile eğitimin merkezileşmesi arasında yakın bir ilişki vardır (Nóvoa, 2000). Çünkü modern değerlerin yaratılması, ancak merkezî ve bütünleşmiş bir eğitim sistemiyle mümkün olabilecektir.

Geç kapitalistleşen ülkelerde bu yaklaşım çok daha hızlı bir biçimde kendisini hissettirmiş, modernleşme ve eğitim arasında daha sıkı bir ilişki kurulmuştur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası önem kazanan Modernleşme Kuramları’nda, “az gelişmişliğin” nedenleri geleneksel anlayış, tutum ve davranışlar olarak açıklanırken, endüstrileşmiş toplumların bu değer, tutum ve davranışları değiştirerek modern toplum yapısına kavuştukları ve bu süreçte eğitim kurumlarının önemli bir işlev gördüğü vurgulanmıştır (Eskicumalı, 2003). Eğitimin, sanayileşmiş ülkelerin teknolojik ve ekonomik olarak gelişme-

sinde önemli bir role sahip olduğu ve modernleştirici etkisine ilişkin vurgular, “az gelişmiş” olarak adlandırılan toplumların gelişmesinde önemli bir güç olarak görülmeye başlanmasında etkilidir. Bağımsızlığını yeni kazanan eski sömürge ülkelerde eğitim, ulusal bir devlet kurmanın, hedeflenen ekonomik ve politik gelişmenin sağlanmasında önemli bir araç olarak görülmüştür.

Dolayısıyla eğitimin kiteselleşmesinin ikinci uğrağı İkinci Dünya Savaşı sonrasıdır. Dünyanın pek çok bölgesinde hem ilköğretim hem de ilköğretim sonrası eğitimde büyük bir kiteselleşme yaşanmıştır. Kapitalizmin başlangıç dönemlerinde uzmanlık gerektiren meslekler büyük oranda aldığı eğitim dolayısıyla seçkinler tarafından dolduruluyordu. Kapitalizmin gelişimine paralel olarak sanayileşmenin hızlanması, üretime yeni makinelerin girmesi yeni bilgi ve becerileri gerektirmiş; okumak, yazmak, basit işlemler yapabilmek yeni üretim tarzına uyum için önemli olmakla birlikte yeterli gelmemeye başlamıştır. Artan üretime paralel olarak alım satımı takip edebilecek, faturaları işleme sokacak bir kâtipler ordusunun da gerekli olmaya başlaması (Huws, 2006) işgücünün çeşitlenmesine neden olurken, uzmanlığa dayalı yeni mesleklerin ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. Endüstrileşmenin hızlanmasıyla üst sınıflardaki mevcut emek gücü giderek artan meslekleri karşılayamadığından belirli bir kesimin tekelinde olan ilköğretim sonrası eğitim de kiteselleşmeye başlamıştır.

Eğitimden yeterince yararlanamayan toplumsal kesimlerin eğitim talebi de eğitimin kiteselleşmesinde bir diğer önemli faktördür. Eğitimin, ekonomik ve toplumsal gelişmede, refahın sağlanmasında önemli bir katkı sağladığına ilişkin çalışmalar ve dönemin gereklerine uygun olarak kamu harcamalarının artırılmasına olanak tanıyan Keynesyen politikalar eğitimin kiteselleşmesinde önemli gelişmeler yaratmıştır. Yaşanan tüm bu gelişmeler toplumun en ücra köşesine ulaşma potansiyelini taşıyan öğretmenlerin giderek daha fazla önem kazanmasına olanak tanımıştır.

Öğretmen emeğinin cinsiyeti: “Feminizasyon” ve öğretmenlik

Öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimini aynı zamanda meslekteki “feminizasyon” süreciyle birlikte değerlendirmemiz anlamlıdır. Zira öğretmenlik bir meslek olarak doğmasından itibaren toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili biçimde genellikle bir “kadın mesleği” olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra endüstrinin gelişmesiyle birlikte oluşan istihdam yapısı öğretmenliğe erkeklerden daha çok kadınların yönelmesine yol açmıştır.

“Feminizasyon” farklı disiplinler yaklaşımlarda çeşitli yönleriyle ele alınmakla birlikte, en genel anlamda meslekteki kadın sayısının erkek sayısından fazla olmasını ifade eder. Kimi çalışmalarda bir mesleğe kadınların katılımındaki artış da “feminizasyon” olarak adlandırılır (Kelleher, 2011).

Modern anlamda eğitimin ilk ortaya çıkmaya başladığı dönemlerden itibaren kadınların öğretmenlik yapmaya başladıkları söylenebilir. Bowles ve Gintis (1976, s. 153) Amerika’da ilkokulların evin bir uzantısı olarak ortaya çıktığını belirtirler. Öğretmenlik yapan kadının evinde gerçekleştirildiği için *dame school* olarak adlandırılan ve altı yedi yaşlarındaki birkaç kız ve erkek öğrencinin yer aldığı bu eğitimlerde öğrencilere yaramazlık yapmama, davranışlarını düzenleme, ilahiler ve ev işlerine yönelik temel becerilerin öğretilmesi hedeflenmiş, öğretmenin ücreti de öğrencilerin aileleri tarafından karşılanmıştır (Fraser, 2007, s. 20). 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlayan pek çok ülkede kadınlar öğretmenlik mesleğine yönelmiş ve zaman içerisinde meslekte büyük çoğunluğu oluşturmuştur. Örneğin Kanada’da 1850’lerde öğretmenlerin yalnızca beşte biri kadınlardan oluşurken, bu rakam 1870’lerde erkeklerle eşitlenmiş, 1880’de ise kadın öğretmenlerin sayısı erkekleri büyük oranda geçmiştir (Ritcher, 2006, s. 2). Cortino ve San Roman (2006) bu dönemlerde İngiltere, Amerika, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi İngilizce konuşan ülkelerde de benzer gelişmelerin yaşandığını, kadın öğretmenlerin oranının erkeklere göre daha fazla olduğunu vurguluyorlar.

“Feminizasyon”un ekonomik, politik, tarihsel ve toplumsal çeşitli nedenlerinden bahsedebiliriz. Bu nedenlerden biri endüstrileşmeye bağlı olarak erkeklerin ilköğretim öğretmeni yerine daha çok kentlerde çalışmayı tercih etmesidir. Bu dönemlerde kadınlar için daha çok evlenmeden ve aile kurmadan önce yapılacak bir iş olan öğretmenlik, erkekler için büyük oranda diğer kariyer mesleklerine hazırlanırken yapılan geçici bir iş niteliğindedir (Vaughn-Roberson, 1992). Erkeklerin işgücü piyasasında kadınlara göre çok daha geniş bir alanda istihdam imkânı bulmaları, sezonluk bir iş olan öğretmenlik için ödenen ücret karşılığında bu mesleği yapmak istememelerine neden olmuştur. Diğer yandan eğitimdeki kitleselleşmeyle birlikte öğretmen ihtiyacı artmıştır. Bu ihtiyacın daha az maliyetle karşılanabilmesi çabası öğretmenlikte kadın istihdamının oranını önemli ölçüde artırmıştır. Örneğin Amerika’da 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında kadın öğretmenlere erkek öğretmenlerden daha düşük ücret ödenmesine rağmen, kadın öğretmen sayısında önemli bir artış yaşanmıştır (Carter, 1992). Kadınlar bu dönemlerde hemşirelik, bakım hizmetleri gibi daha çok toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili mesleklerde iş bulabiliyorlardı. Bu meslekler gibi öğretmenliğin de annelik, çocuk bakımı ve ev işlerinin uzantısı vb. ile ilişkilendirilerek daha çok bir “kadın mesleği” olarak görülmesi kadınların öğretmenlikte daha fazla temsil edilmesine yol açmıştır (Palmieri ve Seddon, 2009; Ünal, 2008). En iyi öğretmenin değil en az maliyetle istihdam edilen öğretmenin bulunmaya çalışıldığı 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında kadın öğretmen sayısında büyük bir artış yaşanmıştır.

Erkeklerin daha çok teknik ve bilimle (fen bilimleriyle) ilgili konulara, kadınların ise daha çok bunların dışında kalan konulara ilgi duyduğu ve bu nedenle yaptıkları seçimlerin geleneksel cinsiyet rolleriyle uyumlu olduğuna ilişkin söylem, öğretmen emeğinin cinsiyete göre bölünmesinde temel bir rol oynar (Kelleher, 2011, s. 13). Bununla ilişkili olarak en alt kademedeki anaokulu ve ilköğretim öğretmeni genellikle anneliğin uzantısı biçiminde yorumlanarak bir “kadın mesleği” olarak görül-

müştür. Apple'ın (1985) vurguladığı gibi, 19. yüzyılın sonlarında pek çok ülkede öğretmenlik kadın doğasıyla ilişkilendirilerek, kadınların yerine getirmesi gereken bir misyon olarak düşünülmüştür.

Amerika'da neredeyse her beş öğretmenden dördünün kadın olduğu 20. yüzyılın ilk yarısında da öğretmenlik mesleğindeki "feminizasyon" süreci devam etmiştir (Clifford, 1989). Ancak eğitim kademelerinde yukarı doğru çıkıldıkça erkek öğretmen sayısının arttığı görülür. Özellikle de ilkökul sonrası eğitimin yaygınlaşmasına paralel olarak erkekler, öğretmenlik mesleğine geri dönmeye başlamışlardır. Kadın öğretmenler eğitimin üst kademelerindeki öğrencileri disipline etmekte zorlanacağı düşüncesiyle daha çok alt kademelerde istihdam edilirken, öğretmenlerin büyük bir kısmı kadınlardan oluşmasına rağmen, karar verme ve yönetim pozisyonlarında kadınlar yoktur (Ritcher, 2006, s. 3). Dolayısıyla "feminizasyon" olarak adlandırılan bu durumun doğrusal ve homojen bir biçimde gerçekleşmediği, bölgelere, okul çeşitlerine, dallara ve okul içi hiyerarşik yapılanmaya bağlı olarak farklılıklar gösterdiği vurgulanmalıdır (Apple, 1986; Hypolito, 2004; Palmieri ve Seddon, 2009).

Kadın öğretmen arzının artması öğretmen emeğinin ucuzlamasına neden olsa da,⁶ kadınların kamusal alana çıkmalarına olanak sunmuştur. Mavrogeni öğretmenliğin 19. yüzyılda Kuzey Amerika'da, Avustralya'da ve Avrupa'da kadınların evliliği geciktirmesi, kadının ve annenin yerine getirmesi gereken toplumsal rolleri ertelemesi için bir fırsat sağladığını vurgular (Akt. Kelleher, 2011). Modernist yaklaşımlarda kadınların toplumsal konumlarının geri kalmışlığın bir göstergesi olarak ele alınması (Kandiyoti, 2007, s. 167), modernleşme çabasındaki ülkelerde özellikle öğretmenlik gibi kamuoyunda öne

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

ıkan mesleklerde kadınların istihdam edilmeye çalışılmasına yol açmıştır.

KURAMSAL TARTIşMALARDA ÖĞRETMEN EMEĞİNİN DÖNÜşÜMÜ

Toplumsal işbölümüne bağlı olarak ortaya çıkan ve kapitalizm öncesi toplumlarda da insanların toplumsal konumlarının şekillenmesinde önemli bir öğe olan meslekler⁷ (*occupations*), kapitalizmle birlikte daha güçlü bir toplumsal anlam kazanmıştır. Sanayi üretiminin yaygınlaşmasıyla birlikte fabrika üretiminin gerektirdiği nitelikler açısından homojen, ikame edilebilir bir çalışan kitlesi oluşurken, zanaat temelli meslekler dağılmaya başlamış, diğer yandan sanayileşmenin gerektirdiği mesleki uzmanlaşmalar çerçevesinde yeni (profesyonel) meslekler doğmuştur.

Meslek sosyolojisi çerçevesinde mesleki dönüşüme dair başlıca iki ana yaklaşımdan bahsedilebilir. Bunlardan ilki, mesleklerin toplumda önemli işlevleri yerine getiren güç sahibi topluluklar olduğuna işaret eden işlevselci yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, mesleklerin süreç içerisinde işlevsel bir biçimde profesyonelleştiği iddia edilir. Diğeri ise, mesleklerin konum ve oluşumlarını sınıf ilişkileri ekseninde ele alan Marksist ve Neo-Markist yaklaşımdır. Bu yaklaşım temelinde, mesleklerde yaşanan dönüşümle birlikte çalışanların iş üzerindeki kontrollerini kaybederek vasıfsızlaştığı ve böylece proleterleştiği öne sürölür.

Profesyonelleşme tartışmaları ve öğretmenlik

Durkheim'a (1986) göre meslekler, toplumun bütünleşmesinde rol oynayan kurumlardır. Durkheim, Endüstri Devrimi'yle ortaya çıkan toplumsal ve ekonomik sorunların o dönemde sa-

7 Tıpkı "emek", "iş", "alışma" sözcüklerinin kullanımında olduğu gibi Türkçede "meslek" kavramının kullanımıyla ilgili de bir karmaşa mevcuttur. Bazı Batı dillerinde yer alan meslek (*profession*) kavramı Türkçede "profesyonel meslek" kavramıyla karşılanır.

yıları artmaya başlayan yüksek düzeyde eğitim almış profesyonellerce çözülebileceğini savunmuştur. Artan toplumsal işbölümüne paralel olarak uzmanlık alanlarının artmasıyla birlikte profesyonel meslek sahiplerinin toplumsal uzlaşmada rol oynayabileceğine ilişkin görüşler de güçlenmeye başlamıştır. Profesyonellerin toplumsal rollerinin artacağına ilişkin görüşlerin canlandığı bir diğer dönem ise endüstri sonrası toplum tartışmaları ve bilginin artan önemine ilişkin vurguyla başlamıştır. Hizmet sektöründeki genişlemeye paralel profesyonellerin sayısının ve toplumsal etkisinin artacağını iddia eden endüstri sonrası toplum kuramcılarının göre yeni dünya, profesyonellerin uzmanlık dünyasıdır ve geleneksel işçilerin yerini eğitilmiş ve seçkin bir küme alacaktır (Karasu, 2001, s. 23).

Profesyonelleşmeye yönelik bu ilgi profesyonel mesleklerin tanımlanmasına ilişkin bir dizi çalışma yapılmasını beraberinde getirmiştir. İşlevselci yaklaşımı temel alan çalışmalarda profesyonel meslekler sahip oldukları özellikler açısından diğer işlerden ayrıştırılırken, atfedilen özellikleri sağlayan işlerde zamanla profesyonelleşme yaşanacağı iddia edilmiştir (Ginsburg, 1997). Uzun bir eğitim sonucu elde edilen yüksek düzeyde sistematik bilgi ve bir meslek örgütü etrafında birleşme profesyonel bir mesleği diğer işlerden ayıran en temel özelliklerdir (Hughes, 1963). Meslek üyelerinin yüksek düzeyde eğitim yoluyla edindikleri bilgi, toplumun diğer kesimlerine göre ayrıcalıklı bir konum elde etmelerine olanak tanırken, yalnızca kendi aralarında anlaşmayı sağlayan bir kod sisteminin de oluşmasına olanak tanır. Profesyonellerin bir dereceye kadar dış kontrolden yalıtılmalarına, işleri ve davranışlarını kontrol edebilmelerine olanak tanıyan “özerklik” ise Larson’un (1977) vurguladığı gibi, profesyonel bir mesleği diğer işlerden farklılaştıran temel özelliklerden bir diğeridir. Profesyonel meslek sahiplerinin kendi mesleklerinin geleceğini güvence altına alabilecek güce sahip olduklarını iddia eden Freidson’a (1996) göre özerklik, kişinin kendi işinin kontrolünü sağlayabilmesidir. Bir dereceye kadar siyasal iktidardan bağımsız bir güç oluşturabilen profesyoneller, kendilerini dışsal etkenlere karşı koruyabildik-

leri sürece özerkliklerini devam ettirebileceklerdir. Bu nedenle de meslek üyeleri oluşturdıkları örgütlülükler yoluyla mesleğin icrasında birtakım etik kurallar koymuşlar, ortak bir kimlik duygusuyla birbirlerine bağlanmışlardır (Goode, 1996). Bu nedenle meslek örgütleri ekseninde oluşan kurallar bütünü ve birliktelik duygusu meslekten ayrılanların “dininden dönmüş” birisi gibi değerlendirilmesine yol açar (Hughes, 1963).

Öğretmenliğin sahip olduğu özellikler açısından profesyonel bir meslek mi yoksa yarı profesyonel bir meslek mi olduğu sosyal bilimlerin çeşitli disiplinlerinde ortak tartışma konusudur. Klasik profesyonelleşme tezini izleyen bu çalışmalarda avukatlık ve hekimlik gibi geleneksel mesleklerden yola çıkılarak öğretmenliğin profesyonelleşme yolunda ilerleyen yarı profesyonel bir meslek olduğu iddia edilir (Etzioni, 1969; Hoyle, 1982; Hargreaves, 2000). Ancak özellikle öğretmenlerle ilgili profesyonelleşme tartışmalarında yapılan tanımların ve “öğretmen profesyonelizmi”ne yüklenen anlamların farklılıklar içerdiğini vurgulamak gerekir. Bununla birlikte, mesleklerin sahip olduğu özellikler açısından tanımlanması tezi profesyonelleşme sürecinin dinamik doğasını kavramada yetersiz kalması nedeniyle de eleştirilmiştir (Whitty, 2006). Çünkü profesyonel bir mesleğe atfedilen özellikler tarihsel ve toplumsal koşullara göre değişebilir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesi devlet açısından çeşitli reformlarla mesleğin düzenlenmesi ve kontrol edilmesi anlamına gelebileceği gibi, öğretmenler açısından mesleki anlamda ayrıcalıklarını sürdürme ve özerkliklerini koruma mücadelesine dönüşebilir (Ginsburg, 1997; Ozga ve Lawn, 1988). Öğretmenlerin profesyonelleşme sürecinin farklı aşamalardan geçtiğini, “profesyonelizm”e yüklenen anlamların değiştiğini ve bu değişimin kimi farklılıklar barındırmakla birlikte Anglo-Sakson dünyada ortak özellikler taşıdığını belirten Hargreaves (2000) bu sürecin tarihsel gelişimini dört dönemde inceler. Bu dönemlerden ilki, kitlesel eğitimin ortaya çıkmaya başladığı 19. yüzyıl sonu ve 20. yüzyıl başında öğretmenliğin yönetsel olarak çaba gerektiren ama teknik olarak basit, pratik çabalarla öğrenildiği “profesyonellik öncesi” dönemdir.

Hargreaves'e göre (2000) bu dönemin özelliklerini kalabalık sınıflar gibi faktörlerden dolayı günümüzde Doğu Asya ülkelerinde görmek mümkündür. İkinci dönem ise öğretmen özerkliğinin önemli ölçüde öne çıktığı genel anlamda istihdamın arttığı, “insan sermayesi” kavramını geliştirmeye yönelik çalışmalarla birlikte eğitimin kitleselleşmesinin ikinci dönemi olarak da tanımlanabilecek 1960 sonrası “refah dönemi” içinde yer alan “özerk profesyonellik” dönemidir. 1980’lerde gerçekleştirilen reformlara uyum süreciyle birlikte “bireysel özerkliğe” dayalı profesyonellik yerini daha çok birlikte hareket etmeye dayalı bir profesyonellik yaklaşımına bırakır. Dördüncü dönem ise Hargreaves’in öğretmen profesyonelliğinin postmodern bir döneme girdiği iddiasıyla “profesyonellik ötesi” ya da “post-modern profesyonellik” olarak adlandırdığı dönemdir. Hargreaves’e göre bu dönemde öğretmen profesyonelliği sabit ve tanımlanmış değildir, nasıl gelişeceği öğretmenlerin ve diğer aktörlerin davranışlarına bağlıdır ve demokratik bir içeriğe kavuşabilir. Bununla birlikte öğretmenler üzerinde uygulanan güç, ölçme ve kontrolün artması, standartlaştırma, merkezî uygulamalar dolayısıyla öğretmen profesyonelizmi azalabilir veya yok olabilir.

Profesyonelleşmenin farklı yönelimlerle de olsa devam ettiğine ilişkin söylemin yanı sıra, Johnson’a (1972) göre profesyonelleşme, çeşitli işlerin birtakım özelliklere sahip olduğunda uğrayacağı bir süreç değil, bazı işlerin belirli bir dönemde şekillendiği tarihsel bir süreci ifade eder. Dolayısıyla günümüzde öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümleri profesyonelleşme olarak adlandırmak ona göre anlamsızdır. Bu yaklaşımdan hareket eden Ginsburg (1997) öğretmenlerin profesyonelleşmeyi farklı ülkelerde, çeşitli tarihsel dönemlerde yaşadıklarını vurgular. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında “refah devleti” uygulamalarının gelişimine paralel olarak eğitim ve sağlık gibi kimi hizmetlerin devlet tarafından sağlanması ve “kamu hizmeti” olarak tanımlanması, bu hizmetlerin yerine getirilmesinde rol oynayan öğretmenlik gibi bazı mesleklerin profesyonel meslekler kategorisinde değerlendirilmesine neden olmuş-

tur. Öğretmenlik gibi büyük oranda devletin gölgesinde gelişen bazı mesleklerin, daha çok bir “kamu hizmeti”nin savunulması biçiminde geliştiği ve profesyonel meslekler kategorisine dâhil edildiği söylenebilir.

Mesleklerin gelişimi tarihsel ve toplumsal koşullar içerisinde güç ilişkilerine bağlı olarak farklı rotalar izleyebilir. Bu durum yalnızca ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile ilgili değil, kapitalist toplumsal ilişkilerin gelişimi, devlet yapılanması, devlet ve meslek ilişkisiyle de ilgilidir. McClelland (1990), Anglo-Sakson tipi profesyonelleşme yaklaşımlarının özerkliğe ve meslek piyasası üzerindeki kontrole vurgu yapmalarına rağmen profesyonelleşme sürecindeki tarihsel ve kültürel öğeleri açıklamakta yetersiz kaldığını belirtir. Almanya üzerine yaptığı çalışmadan hareketle profesyonelleşmenin iki yoldan ilerlediğini vurgulayan McClelland’a göre, bunlardan ilki profesyonellerin kendilerinin oluşturduğu kültürle “içeriden profesyonelleşmesi”, diğeri ise bir mesleğin gelişmesinde devletin ve diğer toplumsal güçlerin müdahale etmesini ifade edecek biçimde “yukarıdan profesyonelleşme”dir. Bu ayrım Larson’un (1977) profesyonelleşmenin otonom ve heteronom biçimi arasında yaptığı ayrımla benzerlik gösterir. Anglo-Sakson toplumlarda ve Avrupa’da profesyonelleşmenin farklı bir şekilde geliştiğini vurgulayan Larson, Avrupa’da devletin etkili olması ve hükümetlerin daha fazla müdahale etmesini profesyonelleşmenin kendiliğinden gelişmesine engel oluşturduğunu vurgular. Bu çerçeveden hareket eden McClelland, Anglo-sakson tip profesyonelleşme yaklaşımının Almanya gibi ülkelerde yaşanan profesyonelleşmeyi açıklayamayacağını belirtir. Dolayısıyla dünyanın farklı bölgelerinde, özellikle de gelişmekte olan toplumlarda yaşanan profesyonelleşme olgusunu Amerika ve İngiltere’deki profesyonelleşmeyi temel alan Anglo-Sakson bir yaklaşımla analiz etmemiz zordur.

Benzer bir ayrımı profesyonel mesleklerin gelişimindeki farklılıklara dayanarak yapan Evetts (2009) profesyonelizmin gelişimini örgütlü profesyonelizm (yukarıdan profesyonelizm) ve mesleki profesyonelizm (içeriden profesyonelizm) olmak

üzere iki ideal tip ekseninde tanımlar. Örgütlü profesyonizm, işletme kontrolü yaklaşımıyla işin prosedür ve pratiklerinde artan bir standartlaşmayla birlikte performansın ölçülebilirliğini ve dıştan bir düzenlemeyi beraberinde getirir. Mesleki profesyonizm ise meslektaşlar arasında dayanışmaya dayalı özerkliğin olduğu, profesyonel enstitü ve kuruluşların gözetiminde sağlanan profesyonel etik ilkeler temelinde iş üzerinde yetki ve kontrolün çalışanlarda olduğu bir durumu ifade eder.

McClelland'ın ve Evetts'in yaptığı bu ayrımları öğretmenlerin profesyonelleşmesi bağlamında değerlendirdiğimizde daha çok devletin gölgesinde gelişen bir meslek olarak öğretmenliğin "örgütlü profesyonizm" ya da McClelland'ın ifadesiyle "yukarıdan profesyonelleşme"yle tanımlanabileceğini görürüz. Öğretmenliğin büyük oranda yukarıdan profesyonelleşmeyle şekillenmesi devlet tarafından daha fazla kontrol edilmesinin ve çeşitli sosyo-politik hedefler doğrultusunda biçimlendirilmesinin olanaklarını da yaratmıştır.

Öğretmenlerin ilk örgütlenme deneyimleri 19. yüzyılın ortalarından itibaren başlar (Cooper, 2000). Bu dönemlerde öğretmenlerin amacı ücretlerini yükseltmek, özellikle de iş güvencesini sağlamaktır. 19. yüzyılın sonlarında kurulan öğretmen örgütleri 20. yüzyılın başından itibaren sendikalaşmaya yönelmişlerdir. Öğretmenler çeşitli örgütler etrafında örgütlenmiş olsalar da, diğer profesyonel meslek gruplarının aksine, meslek örgütlerinden daha çok işçiler gibi sendikalarda örgütlenmişler, bu anlamda profesyonellerden çok işçiler gibi hareket etmişlerdir. Eğitimin kitleselleşmesine paralel olarak öğretmen sayısındaki artış, öğretmenlerin ücretli çalışanlar olmaları ve büyük oranda devlet tarafından istihdam edilmeleri sendikal örgütlenmelerin gelişmesinde önemli rol oynamıştır.

Günümüzde eğitimli çalışanlar içinde en büyük sendikal örgütlenme öğretmenlere aittir. Gelişimlerinden bugüne öğretmenlerin mesleki ve sosyal haklarını elde etmelerinde önemli kazanımlar sağlayan öğretmen sendikaları, özellikle gelişmiş olan kimi ülkelerde toplu sözleşme ve grev gibi işçi sendikalarının sahip olduğu temel özelliklere sahiptir. Bununla birlikte

pek çok ÷lkede öğretmen sendikalarının resmi bir nitelik kazanması 1950'li yıllardan sonra gerçekleşmiştir. Bazı ÷lkelerde öğretmen sendikaları henüz yasal niteliğe kavuşmadığı için faaliyetlerini dernek statüsünde yürütürler.

Kapitalizmin gelişim seyri içinde işçi sendikalarının gücünün artmasıyla birlikte sendikal mücadelenin konusu ve kapsamının ulaştığı boyut, sendikaların önce yasaklanmaya çalışılmasına, sonrasında ise kontrol altında tutulması amacıyla yasal sınırlar içerisinde faaliyet göstermesine yönelik politikaların izlenmesine yol açmıştır (Akkaya, 2005, s. 517). Bu süreçte ekonomik ve toplumsal gelişmelere paralel olarak çeşitli sendikal anlayışlar gelişmiştir. Mesleki, endüstriyel ve toplumsal adalet sendikacılığı başlıkları altında toplanabilecek üç tip sendikacılık anlayışının ortaya çıktığını söyleyebiliriz (Ironsides ve Seifert, 2005, s. 77). Özellikle ABD'de 1960'lı yıllarda ortaya çıkan endüstriyel sendikacılık yaklaşımında öğretmenlerin çalışma ilişkileri endüstriyel sektörlerle benzer bir biçimde ele alınmış; ücretler, çalışma koşulları ve iş güvenliği gibi konular öne çıkmıştır. Bu sendikal anlayış, eğitim ve öğretimin doğasını kavrayamadığı, kültürel boyutları göz ardı ettiği biçiminde çeşitli eleştiriler almıştır. Meslek sendikacılığında ise, endüstriyel sendikacılığın aksine eğitim politikaları ve okul reformları ön plana çıkarılır. Bu anlayışta eğitim profesyonellerinin okulun iyileştirilmesi için çalışması ve standartların yükseltilmesi temaları ön plandadır. "Toplumsal adalet sendikacılığı" ise, her iki yaklaşımın da okullarla toplum arasındaki ilişkiyi, eşitlik ve ırk gibi konuları dikkate almadığı eleştirilerinden hareketle, bu yaklaşımların eksikliklerini gidermek iddiasıyla ortaya çıkmıştır (Gemici, 2008, s. 73).

İngiltere'de altı tane öğretmen sendikası olduğunu belirten Stevenson (2007), sendikaların öğretmen ve yöneticiler arasında parçalandığını, gerçekleştirilen reformlara karşı da farklı politikalar izlediklerini, bazı sendikaların reformların nasıl yapılacağı konusunda merkezî ve yerel otoritelerle birlikte hareket ettiklerini vurgular. Amerika'da da benzer bir durum yaşandığını, toplumsal birliktelik/uzlaşma çerçevesinde işveren ve sendikaların ortak çıkarlar çerçevesinde uzlaştığını ifade eden

Koppich (2006), bu durumu “reform sendikacılığı” olarak adlandırır. Bu dönem aynı işkolu içinde örgütlenen farklı sendikaların bir araya gelerek merkezileşmesiyle birlikte işçi-işveren-devlet arasında işbirliği temelinde gelişen korporatist sendikal yaklaşımın değiştiğine işaret eder. Yeni dönemde devlet sektöründe istihdam edilen öğretmenlerin sendika sayısında önemli bir artış yaşanırken, bu sendikalar büyük oranda devlet politikalarını destekliyor ve gerçekleştirilen reformların hayata geçirilmesinde aktif rol alıyor. Dolayısıyla meslek sendikaları olarak da adlandırılan “reform sendikaları”nın bir sendikadan daha çok “yeni profesyonizm” ekseninde gelişen meslek örgütü niteliği taşıdığı ifade edilebilir.

Klasik anlamda “profesyonizm” ve sendikalaşma genellikle karşıtlık içerisinde tanımlanır. Zira bir meslek kimliği üzerinden biçimlenen ve diğer çalışanlar içerisinde ayrıcalıklı olmayı da ifade eden profesyonelleşme sürecinde iş üzerinde kontrolün gelişmesi ve özerklik meslek örgütleri aracılığıyla sağlanır. Oysa sendikalar daha geniş türdeşleşmiş işçi örgütleri olarak ortaya çıkmışlardır. Torres ve diğerleri (2000, s. 6) bu gerilimi öğretmenler üzerinden iki şekilde açıklıyor: Bunlardan ilki, profesyonizm ideolojisi ve ahlakıyla ilgili olarak öğretmenlerin kendilerini kamu görevlileri olarak gelecek nesillerin yetiştirilmesinde sorumlu hissetmeleri ve belli etik değerlerle hareket etmek zorunda kalmalarıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin grev, pazarlık, politik baskı yapmaları bu değerlerle uyumsuz. Bir diğeri ise, öğretmenlerin görece olarak özerk olmaları, işleri üzerinde kendi kontrollerini sağlama girişimi sendikanın kontrol ve disiplin yapısına uygun değildir. Dolayısıyla sendikalaşma profesyonelliğe zarar verir. Sendikaların yeni bir döneme girdiğini belirten Torres ve diğerleri (2000) yaşanan bu durumu “profesyonel sendikacılık” olarak tanımlar. Dolayısıyla yeni sendikal yaklaşımla “yeni profesyonizm” arasında bir karşıtlık değil, aksine bir tamamlayıcılık ilişkisi söz konusudur.

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren öğretmenler arasında sendikal örgütlülüğün bütün ağırlığıyla kendisini hissettirdiğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğretmenlerin alan eğitim-

lerine dayalı dernek tipi örgütlülüklerinden de bahsetmemiz mümkün. Ancak öğretmen örgütlerinin mesleğin norm ve değerlerinin belirlenmesinde dolaylı bir rolü olmakla birlikte, diğer profesyonel mesleklerde olduğu gibi bir belirleyiciliğinden söz edilemez. Özellikle devletin en önemli işveren olması, çoğu zaman bu norm ve değerlerin, mesleğe giriş koşullarının ve düzenlemelerin devlet tarafından belirlenmesine yol açmıştır. Öğretmenler kurdukları örgütlülükler aracılığıyla bu politikaların şekillenmesinde görece bir rol oynasa da, daha çok sendikal bir anlayışla hareket etmişlerdir.

Meslek örgütlerinin yanı sıra profesyonel meslekleri diğer işlerden ayıran ve profesyonellerin toplum içinde bir ayrıcalık da elde etmelerine olanak tanıyan bir diğer özellik eğitim yoluyla elde edilmiş sistematik bilgidir. Öğretmen yetiştiren kurumların tarihini incelediğimizde, eğitimin kitleselleşmesine paralel olarak bu kurumların artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 19. yüzyılın başlarından itibaren açılmaya başladığını görürüz. Endüstrileşmenin hızlanmasına paralel olarak öğrencilerin çeşitli niteliklerle donatılmış bir biçimde yetiştirmesini sağlayacak öğretmenlere ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin bir yetiştirme sürecinden geçmesi zorunlu hale gelmiştir. Öğretmenliğin aynı ülkede bile farklı şekillerde icra edilmesi, işe alma koşullarının yerel bölge otoritelerince belirlenmesi öğretmenlik mesleğinde bir standart geliştirilmesini zorlaştırıyordu. Mesleğe birtakım standartlar getirmek amacıyla öğretmen okulları (*normal schools*) açılmaya başlamıştır. Öğretmen okulu adlandırması Fransa'da 1794 yılında öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla Paris'te açılmasına karar verilen *Ecole Normale* adlı okula dayanır (Edwards, 1991). Öğretmen okulları hem Avrupa'da hem Amerika'da 19. yüzyılda hızla yayılmıştır. Dünyanın farklı bölgelerinde olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu'nda ilköğretmen okulu bu dönemde açılmıştır.

Batı'da öğretmen yetiştirmenin Lancaster okul modeli ekseninde geliştiği söylenebilir. İlk önce İngiltere'de ortaya çıkan bu model, hızla artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla

la kimi değişikliklerle Amerika'da da kullanılmaya başlamıştır (Edwards, 1991, s. 241). Diğer yandan Amerika'da kimi eyaletlerde, örneğin New York'ta öğretmenler akademilerde yetiştirilmiştir. Ancak öğretmen okullarının yaygınlaşması, öğretmenlerin lise eğitimine paralel bir yapılanmayla öğretmen okullarında ya da benzer programlarda yetiştirilmesi akademi-den yetiştirme modelini geriletmiştir (Angus, 2001, s. 5).

Öğretmen yetiştirmenin farklı kurumsal yapılanmalara dayanması ve üniversitelerle tanışmasının geç yaşanması öğretmenlik mesleğinde birtakım standartların oluşmasını güçleştirirken, aynı zamanda profesyonel bir mesleğin sahip olması gereken bilgi bütünlüğünün oluşmasını da engellemiştir. Avukatlık ve doktorluk gibi mesleklere ait sistematik bilgi büyük oranda Ortaçağ'dan beri üniversitelerde üretilmektedir. Oysa hem Avrupa'da hem de Amerika ve İngiltere'de öğretmen yetiştirmenin üniversitelerle olan ilişkisinin genel olarak 1960 sonrası yaşanan bir gelişme olduğunu söyleyebiliriz.

Profesyonelleşme yaklaşımı çerçevesinde öğretmenliğin geleneksel anlamda profesyonel bir mesleğin taşıdığı özellikleri gösterdiği pek söylenemez. Gerek öğretmen örgütlerinin mesleğin gelişiminde rol oynayacak güçte olmaması, gerekse mesleğe özgü bilgi birikimini sağlayacak eğitim kurumlarının standardizasyonunda yaşanan sıkıntılar öğretmenliğin diğer profesyonel meslekler gibi bir gelişim göstermesini güçleştiren kimi etkenler olarak sıralanabilir.

Profesyonelliğin kaybı tartışmaları ve proleterleşme

1970'li yıllarla birlikte doruk noktasına ulaşan toplumun giderek profesyonellerden oluşacağı tezlerine yine bu yıllarda önemli eleştiriler gelmeye başlamıştır. Haug'a göre (1996) profesyoneller bilgi üzerindeki tekellerini, kamu çıkarı göttüklerine dair imajlarını, kuralları koymaya ilişkin sahip oldukları gücü, dolayısıyla toplumdaki statülerini ve kendilerine duyulan güveni de kaybediyorlardı. Teknolojinin gelişmesiyle profesyoneller dışındaki kesimlerin de bilgiye ulaşmasının hızlanması,

profesyonellerin sahip olduğu bilgi tekelinin sorgulanmasında önemli bir rol oynamıştır. Profesyonelliğin kaybında bir diğ er neden ise mesleklerin giderek daha fazla bir biçimde alt dallara ayrılması, yani dar uzmanlaşmadır (Karasu, 2001, s. 48). Meslek birliğine zarar veren bu geliş me, mesleğin güç kaybetmesinde önemli bir faktördür.

İş letme kültürünün yaygınlaşması, merkezî kontrolün artması, öğretmenliğin teknikleştirilmesi, çalışma saatlerinin uzaması profesyonelliğin kaybedilmesinde ele alınan kimi göstergeler olarak çalış malarda yer almıştır. Bu çalış malarda öğretmenlerin iş lerinde yaşanan değı şim çerçevesinde vasıfsızlaş ma, yoğunlaş ma ve teknisyenleş me bol bol vurgulanmasına rağmen, bu süreçlerin neden yaş andığı na ilişkin değı erlendirmeleri görmemiz çok fazla mümkün değı l. Oysa proleterleş me, teknisyenleş me ve statü kaybını da iç eren çok daha bütünsel bir süreci ifade eder.

Marx'ın ilkel sermaye birikim süreci olarak tanımladığı dönemde yaşanan mülksüzleş (tir)me, üretim ve geçim araçlarının sermayeleş (tiril)mesi ve özel mülkiyet temelinde yoğunlaşmasıyla kendi hesabına çalışan üreticilerin, zanaatçıların emek güçlerini satmak üzere “özgür emekçi”ye dönüşmesi klasik anlamda proleterleşmeyi ifade eder. 19. yüzyılda zanaatkârların yaş adığı dönüşümle 20. yüzyılda profesyonel meslek sahiplerinin yaş adığı dönüşüm arasında bir paralellik kurularak profesyonellerin mesleki dönüşümleri proleterleş me olarak adlandırılır (Carchedi, 1977; Larson, 1980; Oppenheimer, 1973). Bu düşüncenin kaynağı ise Marx'ın tüm çalışanların proleterleşeceği tezine dayanır.

“Profesyonel” bir iş i, yükseköğ retimin gerekli olduğı, iş in standartlaştırılamadığı, dolayısıyla iş çinin bireysel inisiyatif kullanarak karar verme sürecine hâkim olduğı bir iş olarak tanımlayan Oppenheimer'e (1973) göre, tıp, hukuk gibi profesyonel; mühendislik gibi “yeni profesyonel” ve hemşirelik, öğretmenlik gibi “yarı profesyonel” mesleklerin hepsi bürokratik çalışma ortamlarından kaynaklı olarak proleterleş me eğ ilimine girmiştir. Proleterleş me iş le ilgili kararların iş i yapanlarca değı l,

üstleri tarafından belirlendiği bir sürece karşılık gelirken, işlerin standartlaştırılmasıyla çalışanların vasıfsızlaşması bu sürecin önemli bir ögesidir.

Profesyonellerin proleterleşmesi, öncelikle serbest çalışan meslek elemanlarının ücretlilik ilişkisine tabii olmasına dayanır. Sermayenin yoğunlaşması ve merkezileşmesiyle birlikte şirketleşme ve bürokratikleşmenin artması serbest çalışan meslek elemanlarının ücretli çalışanlara dönüşmesinde önemli bir rol oynamıştır. Öğretmenlerin, avukatlar ya da doktorlar gibi ücretlilik ilişkisine tabii olmasıyla proleterleşmeleri arasında bir bağ kurulması ise söz konusu değildir. Çünkü öğretmenler kapitalist toplumsal ilişkilerin gelişimine, özellikle de ulus örgütlenmesine paralel olarak devletin eğitim sürecini kontrol etmeye başlamasıyla birlikte büyük oranda devlet tarafından istihdam edilmiştir. Dolayısıyla, serbest çalışan konumundan ücretli çalışan konumuna geçişin proleterleşme olarak tanımlanması, öğretmenlerin baştan itibaren proleter olarak değerlendirilmesini beraberinde getirir. Bu karışıklığı aşmak için proleterleşmeye farklı bir bakış açısı getiren Derber (1983), proleterleşmeyi “teknik” ve “ideolojik” proleterleşme biçiminde ayırır. Üretimin ne amaçla yapılacağını belirleyememek “ideolojik proleterleşme”yi, nasıl yapılacağı hakkında söz sahibi olmamak ise “teknik proleterleşme”yi ifade eder. Çoğu zaman her iki proleterleşme süreci beraber yaşanmakla birlikte, tarihsel süreçte ideolojik proleterleşmenin daha önce yaşandığı söylenebilir. Dolayısıyla, öğretmenlerin endüstrileşmeye paralel olarak bir devlet çalışanı olarak işlerinin amacını belirleme noktasında baştan beri proleter olduklarını iddia etmemiz mümkün. Ancak, beyaz yakalı çalışanların ya da profesyonel meslek sahiplerinin proleterleşmesi, kamu çalışanlarını da içerecek biçimde genel olarak iş üzerindeki takdir yetkisinin kaybı, standartlaşma ve vasıfsızlaşmayla tanımlanır. Bu anlamda öğretmenler gibi ideolojik anlamda proleterleşmiş meslek üyelerinin son zamanlarda yaşanan dönüşüm süreciyle birlikte teknik anlamda da proleterleştikleri iddia edilebilir.

Mesleki dönüşümü kavramada bir yol haritası: Emek süreci kuramı

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

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

İnsanın kendi emek süreci üzerinde hâkimiyetini anlatan bu örneğin kapitalizmin değişen koşullarında karşılık bulamayacağı açıktır. Çünkü kapitalist üretim örgütlenmesinde üretim süreci, “emek süreci” ve “değer yaratma süreci” olarak iki aşamadan oluşur. Bu iki süreçten emek süreci, artı değer üretim sürecinin egemenliği altındadır ve işçi üretim araçları sahibinin denetimi altında çalışır ve artı değer üretir. Emek sürecinin kapitalist karakteri, bu sürecin yalnızca teknik bir süreç değil, toplumsal ilişkilerin yeniden üretildiği politik bir süreç olduğunu da ortaya koyar. Bu yüzden Marx, artı değer üretiminin yanı sıra egemenlik ilişkilerinin de üretildiği kapitalist emek sürecini kapitalizmin tahlilinin ve sınıf mücadelesinin başlangıcı olarak düşünmüştür (Yücesan-Özdemir, 2008).

Emek süreci kuramının oluşum ve gelişimine öncülük eden Braverman (2008) *Emek ve Tekelci Sermaye* adlı kitabında üretim ve toplum ilişkilerine, değişen denetim stratejilerine, bilim-

sel ilerleme ve teknolojik gelişmelerin vasıf üzerindeki etkilerine ve bunlarla ilişkili olarak sınıf ve meslek yapılarındaki değişimlere odaklanmıştır. Braverman'a göre kapitalizmin gelişimiyle birlikte yalnızca mavi yakalı olarak tabir edilen işler değil, beyaz yakalıların yaptığı işler de değersizleşiyor, işgücünde ise vasıfsızlaşma yaşanıyor. Dolayısıyla sanayi ekonomilerinde hizmet sektörünün payı arttıkça yeni bir profesyonelleşme sürecinin yaşanacağı iddiasının pek gerçeklik kazanmadığı söylenebilir.

Kapitalizme içkin olan kârı artırma dürtüsü emeğin parçalanmasına ve vasıfsızlaşmasına neden olurken, kavrayış ve uygulamanın birbirinden koparılması emeğin denetlenebilmesinde temel mekanizmalardan biri olarak işler. Dolayısıyla emek sürecinin bütünü üzerindeki kavrayış gücünü kaybeden işçi, temel vasıflarını da yitirir. Kapitalistin artı değer oranını artırmak için emek süreci üzerinde denetim kurma isteği, ancak işçinin emek süreci üzerindeki denetim gücünün ve özerkliğinin ortadan kaldırılması, üretim sürecindeki vasıf düzeyinin azaltılması ve işin planlamasının yönetimde toplanması ile mümkün olur. Bu süreci mümkün kılan ise Taylor'un geliştirdiği "bilimsel yönetim"⁸ ilkeleridir (Braverman, 2008).

Eğitimde emek süreci kuramının tarihsel arka planı

1970'li yıllarla birlikte eğitim üzerine yapılan çalışmalarda artış yaşanmış ve eleştirel yaklaşımlar içinde temelde iki ana yönelim gerçekleşmiştir. Bu yaklaşımlardan ilki, eğitimin kapitalist toplumsal ilişkilerin sürdürülmesindeki rolüne ilişkindir. Üretim ilişkilerinin yeniden üretiminin büyük ölçüde "devletin ideolojik aygıtları"na sağlandığını belirten Althusser (2006, s.

8 Taylor'un geliştirdiği yönetim biçimi her ne kadar "bilimsel yönetim" olarak anılıyor olsa da emeğin, sermayenin ihtiyaçlarına uyumlu hale getirilebilmesine ve başka bir biçimde gelişmesinin engellenmesine ilişkin bir yaklaşımdır. Taylorizmin en temel üç ilkesini kısaca özetlersek; emek sürecinin uzmanlıklardan kurtarılıp basitleştirilmesi, planlamanın uygulamadan koparılıp merkezî düzeyde gerçekleştirilmesi, işçiye yapacaklarının basit direktifler halinde bildirilmesidir (bkz. Taylor, 2012).

50-51), eğitimin üretim ilişkilerinin yeniden üretiminde rol aldığını, daha önce üretim içinde gerçekleşen emek gücünün yeniden üretiminin ise giderek üretim dışında, kapitalist eğitim sistemi içinde gerçekleştiğini vurgular. Althusser'e göre çocuklar "etkiye en açık" olduğu çağda alınarak sınıflı toplumlarda yerine getirmesi gereken toplumsal role uygun ideolojiyle donatılır. Yeniden üretim kuramının Amerika'daki temsilcileri Bowles ve Gintis (1976) ise eğitim ve ekonomik yapı arasındaki benzerliğe dikkat çekerek eğitimin mevcut sınıfsal farklılıkları yeniden ürettiğini, insanları toplumsal işbölümüne ve modern işletmelerdeki iş hiyerarşisine uygun becerilerle donatarak, şikâyet etmeden çalışacak toplumsal emek gücünü yeniden ürettiğini vurgularlar. Endüstri ve okullar arasında bir mütakabiliyet (*correspondance*) olduğunu öne süren Bowles ve Gintis'e göre fabrikalar gibi yapılandırılmış olan okullar hem endüstri için gerekli emek gücünün hem de kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde rol alırlar. Ekonomik yeniden üretim kavramına kültürel yeniden üretim kavramını ekleyen Bourdieu'nün (2006) yaklaşımında, klasik yeniden üretim kuramlarında eyleyişi yapı tarafından belirlenen özneler, "habitus"larında taşıdıkları kavrayışla bilen ve eyleyen öznelere dönüşürler. Öznelerin pasif olarak ele alındığı yeniden üretim kuramlarına yeni bir açılım getiren Willis (1977) de toplumsal yeniden üretimin "direniş" ve "mücadele"ye dayalı karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymuştur.

Diğer yaklaşım ise, eğitimin gerçekleştiği bir alan olarak okulun emek süreci kuramı çerçevesinde ele alınmasıdır. Eğitimin bir iş, öğretmenlerin de bir işçi olarak değerlendirildiği emek süreci kuramına yaslanan çalışmalar, eğitimdeki emek sürecinin ve öğretmen emeğinin doğasının anlaşılabilmesi için önemli açılımlar sunmuştur. Ancak, öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüme odaklanan ilk çalışmalar eğitim ve toplumsal yeniden üretim ilişkisine minimum düzeyde yer vermişlerdir (Carter, 1997).

Öğretmenlerin proleterleştiğine ilişkin ilk çalışmalar genellikle profesyonelleşme tezinin bir eleştirisi biçiminde ortaya

çıkıştır. Profesyoneleşme tezinde öğretmenlerin taşıdığı ki-
mi özelliklere bakılarak öğretmenliğin profesyonel bir meslek
olup olmadığı tartışması yürütölüyordu. Braverman'ın çalışma-
sından esinlenerek öğretmen emeğine odaklanan çalışmalarda
ise Taylor'un "bilimsel ilkeleri"nin tüm üretim süreçlerinde
olduğu gibi, eğitim hizmetlerinin üretim sürecine de uygulan-
masıyla öğretmenlerin sahip oldukları belirli birtakım özel-
liklerini kaybetmeleri proleterleşme biçiminde yorumlanmıştır.
Bu yaklaşımla birlikte öğretmenlerin, profesyoneleşmediği,
aksine kavrayış ve uygulamanın ayrıştırılması ve uygulamaların
kontrol edilebilir, çok daha küçük parçalara bölünmesiyle
çeşitli vasıflarının yanı sıra sahip oldukları görelî özerkliklerini
kaybetmeleriyle proleterleştikleri iddia edilmiştir.⁹

Emek süreci kuramına dayanarak öğretmen emeğinde yaşanan
dönüşümü analiz konusu eden sınırlı sayıda çalışma var. Bu
çalışmalarda öğretmenlerin proleterleşmesinin ne derece
gerçekleştiğine ilişkin çeşitli tartışmalar yaşanmasına ve görü-
ş ayrılıkları olmasına rağmen, genel anlamda öğretmenlikte
denetim ve vasıf kaybı üzerinden bir proleterleşme yaşandığı
vurgulanır. 1980'li yıllarla birlikte emek süreci teorisine artan
ilgi öğretmen emeğinin de bu çerçevede analiz edilmesine
olanak tanımış, ancak zaman içerisinde bu ilgi kaybolmuştur.
Benzer bir literatürden hareket eden çeşitli çalışmalarda, farklı
ölkelerde öğretmenlerin işlerinde yaşanan değişim çerçevesinde
neler olup bittiği tartışılmış, ancak emek süreci yaklaşımı bu
analizlere dâhil edilmemiştir. Dünyada hızla yayılan "neoliberal
politikalar"a paralel olarak eğitimde ve öğretmen emeğinde
yaşanan dönüşümlere odaklanan bu çalışmalar¹⁰ öğretmenlerin
işlerinin doğasının ve "yeni kapitalist" süreçte gerçekleştirilen
reformlarla birlikte öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün
anlaşılmasında önemli katkılar sunmuştur. Bu çalışmaların yanı sıra
öğretmenlerin yaşam öyküleri, deneyimleri ve an-

9 Öğretmenlerin proleterleştiğine dair yapılan ilk çalışmalar için bkz. Apple, 1986; Giroux, 1988; Harris, 1982; Ozga ve Lawn, 1981, 1988.

10 Bu çalışmalardan bazıları için bkz. Ball, 1998; Gewirtz, 1997; Mahony ve Hextall, 2000; Robertson, 2007; Ünal, 2005.

latılarına dayalı olarak öğretmenlikte yaşanan dönüşümleri ortaya koyan çalışmalar, farklı coğrafyalarda yaşanan deneyimlerin yerel dinamiklere göre nasıl biçimlendiğinin anlaşılmasına olanak tanımıştır.

Emek süreci perspektifine dayanan çalışmalar, öğretmenliğin toplumsal sınıf ilişkileri çerçevesinde değişen sosyo-politik doğasına, devletle olan karmaşık ve çatışmalı ilişkisine odaklanarak tarihsel materyalist bir yaklaşımın geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Connell'un (1995) deyimiyle söyleyecek olursak okulların işyeri, öğretmenlerin işçi olarak ele alınması öğretmenliğin belirli birtakım toplumsal ilişkiler seti çerçevesinde gerçekleştiğini anlamamız açısından önemlidir.

Kapitalist bir emek süreci olarak eğitim

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

Emek kuramı ışığında öğretmen emeği

Kapitalist üretim ilişkileri içinde öğretmen emeğinin nasıl konumlandığını ortaya çıkarmak ve bu ekseninde artı değer üretim sürecindeki rolünü çözümllemek için Marksist emek kuramının kavramsal çerçevesine ihtiyaç vardır. Marx, kapitalist üretim biçimine ilişkin analizine meta ile başlar. Çünkü "meta biçimi, sermayenin temel biçimidir". Kapitalist üretim biçiminin ayırt edici özelliği ise emek gücünün, yani insa-

nın emek kapasitesinin metalaşmasıdır. Marx'ın analizlerinde maddi olup olmamasına bakılmaksızın değişime konu olan insan ürünleri meta olarak tanımlanır. Metanın iki özelliği kullanım ve değişim değerleridir. Bir şeyin kullanım değerinin olabilmesi başkaları için yararlı olmasına bağlıdır. Ancak bu özellik şeyin meta olabilmesi için önemli bir adım olmakla birlikte, yeterli değildir. Çünkü metanın aynı zamanda değişime konu olabilmesi yani bir değer taşıyıcısı olması gerekir. Emek ürünlerinin birbirleriyle değiştirilebilir olması ise öncelikle karşılaştırılabilir ve eşitlenebilir olmalarına bağlıdır. Bu anlamda karşılaştırılacak iki şey arasında ortak bir özellik olması zorunludur. Emek ürünleri kullanım değerlerinden ve niteliksel farklılıklarından soyutlandığında onları ortaklaştıran tek şey emek ürünü olmalarıdır. Çünkü kapitalist toplumda farklı emek türlerinin eşitlenmesi ancak emek ürünleri aracılığıyla gerçekleşir (Rubin, 2010, s. 109). Farklı ürünler mübadeleyle değer olarak eşitlendiğinde, bu ürünlerin üretiminde harcanan farklı türden emek de eşitlenmiş olur (Marx, 2011, s. 50-60). Bu anlamda metalarda ortak olarak bulunan ve onların eşitlenmesini sağlayan soyut emektir.

Bir metanın başka bir meta ile değişim ilişkisine girmesiyle değişim değeri biçimini alması ilk kez kendisini meta olarak ortaya koyması anlamına gelir. Yani metalar gerçek değerlerini ancak dolaşıma girerek diğer metalarla buluştuklarında bulurlar (Yılmaz, 2006, s. 283). Kapitalist toplumda metaların değişimi ise para aracılığıyla gerçekleşir. Bir meta üretildikten sonra para dolayımında dolaşıma girerek tekrar başka bir metayla değiştirilir. Bu dolaşımın ilk aşaması metanın paraya dönüşmesiyle (M-P) ve ikinci aşaması, ele geçen para ile kullanım değeri olan yeni meta alınmasıyla (P-M) tamamlanmış olur. Satmak için satın almak, daha doğrusu daha pahalıya satmak için satın almak anlamına gelen sermaye dolaşımında ise paranın sermayeye dönüşmesi Marx'ın (2011, s. 151) "sermayenin genel formülü" olarak adlandırdığı P-M-P ile ifade edilir. Ancak burada formülün ilk kısmındaki P ile sonraki P arasında bir fark olması gerekir. Marx'ın 'P' ile ifade ettiği ikinci P ile ilk P arasındaki fark

artı değeri ifade eder. Paranın sermayeye dönüşmesini sağlayan aradaki bu fark, yani artı değer, ne metaların sermayeye dönüşmesinden ne de metaların değerlerinin üzerinde satılmasından kaynaklanır (Marx, 2011, s. 168). Çünkü metaların dolaşımı ya da değişimleri hiçbir değer yaratmaz. O halde artı değer oluşumunu anlamak için dolaşım alanının yanı sıra üretim alanına odaklanmamız gerekir. Çünkü değer kaynağı oradadır.

Sermayesini artırmak isteyen kapitalist elindeki parayı üretim araçları, hammadde ve emek gücü satın alarak metaya dönüştürür. Burada en önemli nokta kapitalistin, kendi varlığını sürdürmek için ihtiyaç duyduğu değerden daha fazla değer yaratabilen emek gücünü satın almasıdır. Kendi değeri üzerinde değer yaratabilen tek meta olan emek gücünün üretim sürecine sokulabilmesi için sahibi tarafından satılması, yani metalaşması gerekir. Marx (2011, s. 170) emek gücünü ya da emek kapasitesini “insanın canlı varlığında mevcut olan ve onun herhangi bir kullanım değeri üretirken kullandığı fiziksel ve zihinsel yeteneklerin bütünü” olarak tanımlar. Bu kapasitenin satılabilmesi yani emek gücünün meta olarak değiştirilebilmesi için mübadelenin gerektirdiği bağımlılıklar dışında bir bağımlılık ilişkisine tabii olmaması gerekir. Bir başka ifadeyle emek gücünün sahibinin bu gücü istediği gibi kullanabilecek biçimde “özgür” olması gerekir. Bu aynı zamanda emekçinin emek gücünden başka satacak hiçbir metası olmaması anlamına gelir. Emek gücünün satılabilmesinin bir diğer koşulu ise emek gücü sahibinin üretim araçlarına sahip olmaması, dolayısıyla emek gücünü satmak zorunda kalmasıdır.

Tıpkı diğer meta satıcıları gibi emek gücünün sahibi ile pazarda karşı karşıya gelen kapitalist, emek gücünü belirli bir süreliğine satın alır (Marx, 2011). Emek gücü, sahibi için satılacak bir meta, kapitalist içinse satın alınacak bir metadır. Dolayısıyla satışa çıkacak emek gücünün onun alıcısı olacak kapitalistin yararına olacak bir nitelikte olması gerekir. Bu nitelik, kapitalizmin gelişim dinamiklerine ve sermayenin kendisini var edebilmesinin koşullarına göre değişimler gösterir. Emek gücünün tanımını kapitalist toplumda yaşanan gelişmelere bağ-

lı olarak biraz daha genişletmek mümkündür. Rikowski (2006, s. 65) Marx'ın tanımında yer alan "zihinsel yetenekler" içerisinde nelerin yer alabileceğinin tartışmalı olduğunu, çalışma tutumunun, toplumsal tutumun ve kişilik özelliklerinin de bu tanıma dâhil edilmesi gerektiğini belirtir. Kapitalist toplumda eğitim, emek gücünün satılabilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin yanı sıra, kapitalist üretime ve toplumsal ilişkilere özgü kişilik özelliklerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynarken, bu süreçte öğretmenler özel bir konumda bulunur.

Öğrencinin çok yönlü gelişmesinde, toplumsallaşmasında, insanlığın bilgi ve birikiminin sonraki kuşaklara aktarılmasında da rol alabilen öğretmen emeğini kapitalist toplumda eğitimin aldığı biçime paralel olarak artı değer üretimi bağlamında analiz etmemiz mümkündür. Genelde hizmetler sektöründeki emek üzerinde yapılan tartışmalarda emeğin artı değer üretim sürecindeki rolü üretken olup olmamasıyla birlikte ele alınır. Artı değer üreten dolayısıyla sermayede artışa neden olan emek üretken emek olarak değerlendirilirken, artı değer üretmediği ve ücreti gelirden ödendiği için sermayede bir azalmaya neden olan emek üretken olmayan emek olarak adlandırılır. Öğretmenin maaşının/ücretinin gelirden ya da sermayeden ödenmesi öğretmenin artı değer üretimindeki konumunda belirleyicidir. Dolayısıyla öğretmenin üretim faaliyetinde bulunduğu koşullara göre artı değer üretip üretmediği değiştiği için üretken ya da üretken olmayan olarak tanımlanması da bu ekseninde belirlenir. Marx (2011) bir roman yazan yazarı üretken olmayan bir işçi, yayımcı için çalışan bir yazarı ise üretken işçi olarak tanımlar. Çünkü ikincisinde üretim, sermaye tarafından devralınmıştır ve üretimin amacı sermayeyi artırmaktır. Benzer bir durumu konunun bağlamına uygun olacak biçimde öğretmenler için de tanımlayan Marx'a (2011, s. 805) göre, "başkalarına eğitim veren bir öğretmen üretici bir işçi değildir. Ama ücretli işçi olarak bir enstitüde başkalarıyla birlikte işe alınan ve emeğiyle bilginin ticaretini yapan kurumun müteşebbisinin parasını artıran bir öğretmen üretici bir işçidir". Marx (2011, s. 486) şu örneği verir:

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

Kapitalist bir işletmede emek gücünü satan öğretmenin artı değer üretip üretmediği konusunda açığa çıkan bu berraklık, devlet sektöründe çalışan bir öğretmen söz konusu olduğunda oldukça karmaşık bir hal alır. Harris (1982, s. 57) öğretmenlerin devlet tarafından istihdam edildiğini ve ücretlerinin vergilerden karşılanmasından dolayı üretken emek olmadığını belirtir. Savran ve Tonak'a (2006, s. 39) göre de kullanım değeri üreten ulusal eğitim sistemi kapitalist bir işletme olarak görülemeyeceği için istihdam edilen işçiler üretken emek olarak tanımlanamaz. Sonuç olarak emek gücünün üretilmiş bir meta olmaması, eğitim faaliyetinin değer ekleyen bir süreç olmaması, öğretmen emeğinin diğer emek aktiviteleriyle eşit ölçülebilirliğini sağlayacak toplumsal bir mekanizma olmaması ve öğretmenlerin devlet tarafından istihdam edilmeleri bu emeğin üretken emek içerisinde değerlendirilmemesine ilişkin öne sürülen argümanlardır (Harvie, 2006, s. 6).

Öğretmenler, metalaşmış emek gücünün üreticileri olarak değer ve artı değer ürettikleri için kimi yazarlarca üretken emek olarak değerlendirilir. Örneğin Rikowski (2002) öğretmenlerin kapitalist toplumda bir meta olan emek gücünü ürettiklerini vurgular. Dolayısıyla öğretmenler özel bir meta olan emek gücünün üretiminde yer alarak artı değer üretir. Ancak bu değer yalnızca geleceğin emek gücünün sömürülmesiyle ortaya çıkar.

Emek gücünün toplumsal olarak üretilmesinde rol alan öğretmenlerin yarattığı değer, bir metaya dönüşen öğrencinin emek gücü içerisinde yer aldığı ifade edilebilir. Ancak bu sürecin gerçekleşebilmesi için, eğitim alan öğrencinin emek gücünü satabilmesi, böylece üretim sürecinde yer alabilmesi gerekir. Öğrencinin, öğretmenin ürettiği değer de içerildiği emek

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

Özel öğretim kurumlarında üretilen artı değer ise, bu kurumların sahibi ve buralarda eğitim alan geleceğin emek gücünü satın alacak kapitalist arasında paylaşılmış olur. Sonuç olarak ister devlette ister özel sektörde emek gücünü satan öğretmen, artı değer üretimine katkı sağlayarak toplam sermaye birikim sürecinde rol oynar.

Sermaye birikim sürecinin geldiği aşamaya bağlı olarak Marx'ın (2011, s. 486) "üretici tarzda çalışmak için artık bizzat el ile çalışmak gerekmez, toplam işçinin organı olmak, bunun alt işlevlerinden herhangi birini yapmak yeter" ifadesi üretken ve üretken olmayan emek tartışmalarında çözümleyici bir çerçeve oluşturur. Cleaver (2008, s. 177) Marx'tan sonra sermayenin tarihsel gelişimiyle birlikte bütün etkinliklerin sistemin genişletilmiş yeniden üretimine katkı sağlayacak biçimde geliştiğini, toplumun büyük bir fabrikaya dönüşecek biçimde yapılandırılmasına yönelik kontrolün genişlediğini vurgular. Dolayısıyla tüm çalışma biçimleri "toplumsal fabrika" içerisinde yer alışı ve sermaye birikim sürecine katkısı bağlamında üretken ya da üretken olmayan emek olarak sınıflandırılabilir. Bu yak-

laşımından hareket eden Harvie (2006) üretken ve üretken olmamayı açık kategoriler olarak kavramamız gerektiğini, tüm emek biçimlerinin üretken ya da üretken olmayan ya da ikisi birden olabileceğini belirtir. Sermaye birikim sürecine katkı sağlayan tüm emek biçimleri üretken, onun önünde engeller oluşturan tüm emek biçimleri ise üretken olmayandır. Sermaye tüm emeği değer üreten emeğe, soyut emeğe dolayısıyla da üretken emeğe dönüştürmek isterken, işçi sınıfı ise bunun karşısında emeğinin üretken olmamasına ve değerden bağımsız aktivitelere yönelebilir. Sermaye birikim sürecine katkısı bağlamında, ölçme ve standartlaşma uygulamalarıyla giderek daha fazla değişim değerinin egemenliği altında olan öğretmen emeği, artı değer üretimine katkı sağlayarak üretken emek olarak ortaya çıkarken, bu uygulamaların karşısında faaliyetler yürüten ve öğrencinin farklı bir şekilde gelişmesine katkı sunarak artı değer üretiminin, dolayısıyla sermayenin genişlemesinin önünde engeller oluşturan öğretmen emeği üretken olmayandır ve çoğu zaman her iki işlev karşıtlık ve mücadele içinde aynı süreçte yerine getirilir.

“Kamu emek süreci” farklı mıdır?

Öğretmen emeğinin üretken olup olmadığı çerçevesinde yapılan tartışmaların daha görünür olanı kamu-özel ayrımı dolaşımında yaşanmaktadır. Ancak Carter ve Stevenson'un (2012) da belirttiği gibi, kamu sektöründeki öğretmen emeği üretken emek kategorisinde değerlendirilmediğinde bile eğitim sürecindeki maliyetleri azaltmak, böylece sermaye birikim sürecinin sürekliliğini sağlamak amacıyla üretimin örgütlenmesinde üretken sektörlere benzer eğilimler içerisine sokulur. Bu nedenle emek üretkenliğinin artırılması için emeğin bölünmesi ve kontrol edilmesi mekanizmaları devlet çalışanları için de geçerli hale gelir.

Kapitalist emek sürecinde amacın yalnızca kullanım değeri üretmek değil, meta üretimi ve dolayısıyla artı değer üretimi olması işçilerin emek güçlerini sattıkları kapitalistin denetimin-

de artı değeri çoğaltmak için çalışmaları anlamına gelir. Doğrudan bireysel kapitalist için artı değer yaratılması süreci olmayan devlet sektörleri de giderek özel sektör emek süreçlerine benzemektedir. Gough'un yüksek düzey yöneticiler dışındaki bütün devlet çalışanlarının artı değer ürettiği vurgusundan hareket eden Reid (2003), bu işçilerin doğrudan bireysel sermaye tarafından sömürülmemekle birlikte, kapitalist ekonominin yarattığı işsizlik nedeniyle ücret baskısı altında olduklarını ve vasıfsızlaştıklarını, dolayısıyla devlet ve özel sektör işçilerinin benzer ilişkiler yaşadıklarını belirtir.

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

neminde de eğitimin örgütlenmesi sermaye birikim sürecinin gereklerine uygun olarak artı değerin artırılmasına dönüktür. Emek gücünün ve bilginin metalaşmasını kolaylaştıran bir kurum olarak eğitim, hem kapitalist üretim süreciyle hem de dolayımın gerçekleştiğı piyasa ile sürekli bir ilişki içinde olmuştur (Ünal, 2011a). Ancak sermaye birikim rejiminin gereklerine uygun olarak eğitim alanı dönüşürken, öğretmen emeğı çok daha soyut bir forma kavuşur. Okullar tüm zamanlarda maliyet etkili olarak işletilmeye çalışılmıştır. Yeni olan eğitimin yeni bir değerenme alanı olması dolayısıyla artı değeri üretim sürecinde doğrudan yer almasının önünün açılmasıdır. Bu anlamda öğretmen emeğı, kapitalist toplumda tüm zamanlarda üretkendir ve dolaylı olarak artı değeri üretim sürecine katılır. “Refah devleti” döneminde soyut emeğin egemenliğı hüküm sürse de dönemin gerekleri, sınıf mücadeleleri, öğretmenlerin daha güçlü olmaları, soyut emeğin egemenliğini aşan farklı eyleyışlere yönelmelerine daha fazla imkân tanımıştır. Ancak günümüzde sermaye birikim sürecinde ve dolayısıyla emek süreçlerinde yaşanan dönüşüm öğretmenlerin emek süreçleri üzerindeki kontrollerini ve dolayısıyla güçlerini azaltırken üretkenliklerini, yani artı değeri üretim sürecindeki rollerini giderek daha fazla artırıyor. Bu durum değışim değerin egemenliğinin güçlenmesi anlamına gelirken, kapitalizmin temel mekanizmalarının belirleyiciliğinin dışında kalan aktivitelere daha az alan bırakıyor. Bu anlamda hem özel sektörde hem de devlet sektörlerinde emek süreçleri arasındaki ayrımlar yok olurken, öğretmen emeğı üzerindeki biçimsel boyunduruğun gerçek boyunduruğa dönüşmeye başladığını vurgulamamız gerekir.

Eğitimde emek süreci tartışmaları: Eleştirel notlar

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

nyabilecek bir süreç olması dolayısıyla çeşitli güçlükler barındırır. Ancak eğitim hizmetlerinin üretim koşullarının değişmesi ve meta ilişkilerinin daha görünür olması, bu alanın da emek süreci kuramının kavramlarından yola çıkılarak analiz edilmesini sağlamıştır.

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

Eğitimdeki emek sürecinde öğrencilerin nesne olarak ele alınması ve hammadde olarak tanımlanması kurama yöneltilen temel eleştirilerden biridir. Çünkü herhangi bir üretim sü-

recinde üretilen ürünler olmayan öğrencilerin, farklı şekillerde davranıp tepki verebilmeleri söz konusudur. Carter ve Stevenson (2005), Marx'ın tanımladığı gibi, emek gücünün benzersiz özelliklere sahip özel bir meta olduğunu vurgulayarak öğrencilerin başkalarının sahip olduğu bir "hammadde" olarak tanımlanmalarına karşı çıkarlar. Çünkü öğrenciler emek gücü olarak üretildikleri gibi kendilerini de üretirler. Yani öğrencilerin emeğinin değişim değerinin egemenliğinde inşası bütünüyle soyut emek biçimine dönüştükleri anlamına gelmediği gibi, somut aktivitelere, farklı davranışlara yönelebilmeleri de söz konusudur.

Carter ve Stevenson'un (2005, 2012) emek süreci yaklaşımıyla ilişkili olarak dikkat çektikleri sorunlardan bir başkası da proleterleşme tezinin merkezinde yer alan özerklik, takdir yetkisi ve vasfın sadece orta sınıf işleriyle ilgili özellikler olarak ele alınmasıdır. Bu özelliklerin kaybedilmesinin proleterleşme olarak yorumlanması dolayısıyla işçi olmak, bu özelliklerden yoksun olmak anlamına gelir ve negatif bir anlam içerir. Neoliberal küresel rekabet ortamında emek gücünün emeğe dönüşebilmesi ve artı değerin artırılabilmesi için emeğin daha fazla denetim altına alınması merkezî bir önem taşır. Uygulanan denetimler öğretmenlerin vasıflarında bir dönüşüm yaşanmasına neden olurken, yeni vasıflar kazanmalarına da olanak tanıyabilir. Bu nedenle öğretmenlerin çeşitli becerilere sahip olmaları ve görece özerklikleri onları otomatik olarak diğer işçilerden ayırmaz.

Eğitimdeki emek süreci üzerine yapılan ilk dönem çalışmaların belirlenimci olduğu tezi yapılan eleştiriler içerisinde diğerlerine göre daha fazla öne çıkar. Braverman'ın çalışmasına yönelik temel eleştirilerden de biri olan bu durum, öğretmenlerin emek sürecine ilişkin çalışmalarda da sıklıkla vurgulanır. Braverman'ın geliştirdiği emek süreci kuramının mekanik olduğunu ve bu nedenle tarihsel olmadığını, büyük oranda açıklayıcı değerini kaybettiğini öne süren Ozga ve Lawn (1988, s. 329) bunun nedenini kuramın, üretim sürecinde işçilerin uyum, direniş ve adaptasyonundaki aktif rolünün ihmal edilmesi olarak açıklar. Benzer biçimde öğretmenleri vasıfsızlaşmanın ka-

çınılmaz sürecine yakalanmış pasif taşıyıcılar olarak ele aldıkları için kendi yaptıkları ilk çalışmalara da özeleştiri getiren Ozga ve Lawn'a göre vasıf toplumsal bir inşadır ve öğretmenlerin öznel deneyimleri, işe yükledikleri anlamlar bu analizlere dâhil edilmelidir.

Eğitimde emek sürecini çözümleyebilmek için sonuçlardan öte nedenlere odaklanmak gerekir. Bu da bizi öğretmen emeğinin denetimine ve denetimin değişen doğasına götürür.

Öğretmen emeğinin denetimi

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

Devlet ve öğretmen emeği

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

Bu yaklaşımlar çerçevesinde yapılan devlet ve toplum analizlerinde olduğu gibi, devlet biçimindeki değişimle birlikte eğitimin tüm yapı ve süreçlerinde yaşanan değişimler genellikle

devlet merkezli bir yaklaşım ekseninde çözümlenirken, dışsal bir gerçeklik olarak ele alınan devlet ve eğitim arasındaki ilişkiler de bu eksenle analize dâhil edilir. Devletin kendi başına, özerk ve ekonomiden bağımsız bir yapı olarak görülmesi, piyasa ve devlet, ekonomik ve politik alan gibi birbirinden bağımsız alanlar varmış gibi bir yanılsama yaratılmasına neden olur. Devlete ilişkin yaklaşımlarda yukarıda bahsi geçen yöntemsel yanılsamaların Marksist gelenek içerisinde de çeşitli versiyonlarını görebiliriz. Bu nedenle bütünlüklü bir Marksist devlet kuramından bahsetmemiz mümkün değilse de, üretim ilişkilerini temel alan Marksist devlet tartışmalarının eğitim alanı ve öğretmen emeğiyle ilgili önemli doğurguları olduğunu belirtmeliyim.

Klasik Marksist yaklaşımda devletin egemen sınıfın çıkarını koruyan bir aygıt olarak tanımlanması ve egemen sınıflardan ayrı bir kurum olarak nasıl bu rolü oynadığı tartışma konusu olmuş, bu soruna cevap olabilecek şekilde devleti kapitalistlerin ya da sermayenin devleti olarak tanımlayan, birbirini dışlamayan iki yaklaşım ortaya atılmıştır. Her iki yaklaşımda da devlet, kendi dışındaki güç ve baskılara tabii olan ve bunlar tarafından sınırlanan, dinamiği ve güdülere devlet dışından sağlanan bir araç olarak görülmüştür (Miliband, 2005, s. 132). Bu yaklaşım tartışmalı olmakla birlikte temelde egemen olan sınıfın, devleti de kontrol ettiğini ortaya koyar.

Marksist devlet yaklaşımlarında kapitalist devletin en temel işlevi genel anlamda sermaye birikim sürecinin sürekliliğini sağlamak olarak ortaya konur. Makro bir yaklaşımla ifade edilen bu işlevin mikro düzeyde gerçekleşmesi ise emek sürecinin artı değer üretimini garanti edecek şekilde denetlenmesi ve gerekli koşulların yaratılmasıdır.

Kapitalist gelişmenin farklı evrelerini birbirinden ayırt eden düzenleme ekolünün¹¹ çalışmalarında tarihsel sürecin farklı

11 Kapitalizmin içsel dinamiklerinden kaynaklanan temel çatışma ve çelişkilerine rağmen, sermaye birikiminin sürekli olarak nasıl devam ettirildiği üzerine çalışmalar yapan ve bu sürekliliğin sürdürülmesinde ortaya çıkan düzenlemelelere odaklanarak bu süreci geliştirdikleri kavram setleriyle açıklayan ekolü ifade etmek için kullanılır.

dönemlerinde kapitalizmin sürekliliği için devlet müdahalesinin gerekliliği vurgulanır. “İlkel birikim” döneminde müdahaleler serflerin bağlı oldukları topraklardan kopmalarıyla birlikte serseri olmalarını önlemek ve fabrikalarda çalışmalarını sağlamak iken, “yaygın birikim rejimi” döneminde işçi örgütlenmelerini önlemek ve protestoları bastırmak biçiminde ortaya çıkmış, “yoğun birikim rejimi” altında ise toplu pazarlık için gerekli yasal çerçevenin oluşturulması, çalışma koşullarının düzenlenmesi, sosyal güvenlik sistemlerinin kurulması, çeşitli teşvikler sağlanması biçiminde kendisini göstermiştir (Topak, 2011, s. 114). Ekolün bu ilk yaklaşımları oldukça işlevselci bulunmakla birlikte, sermaye birikiminin devamını sağlamak ve birikim sürecinin önündeki engelleri ortadan kaldırmak için kapitalist devletin rolünü tanımlamak açısından anlamlıdır. Devlet bu işlevini yerine getirirken toplumun geniş kesimlerinin onayını almak, yani meşrulaştırma işlevini de yerine getirmek zorundadır. Offe’ye göre “meşruiyet işlevi” devletin popülar beklentileri tatmin etmesi anlamına gelir ki bunlar zorunlu olarak sermayenin çıkarlarıyla çelişir (Clarke, 2003, s. 385). Devletin sermaye birikim sürecinin devamını sağlama ve aynı zamanda meşrulaştırma işlevleri arasındaki gerilim eğitim alanında da kendisini hissettirir. Eğitim alanının devletin karşılaştığı birikim ve meşruiyet sorunuyla yakından ilişkili olduğunu vurgulayan Apple (2006, s. 71), devletin bir parçası olarak okulların hegemonyanın sağlanmasında önemli bir rolü olduğunu belirtir. Hegemonyanın sağlanma sürecinin uzlaşma, çatışma ve aktif bir mücadeleyi gerekli kılması okulların yalnızca egemen sınıfın çıkarlarına hizmet eden kurumlar olarak kavranmasını engeller. Dolayısıyla devletin meşruiyetinin zarar görmemesi için mücadele içinde yer alan grupların da rızasının alınması gerekir. Devletin birbiriyle çelişkili bu iki işlevi yerine getirirken zorluklar yaşadığını, kimi alanları düzeltirken diğer bazı alanlarda problemler ortaya çıkmasına neden olduğunu vurgulayan Dale (1982), sermaye birikim sürecini desteklemeye yönelik politikaların meşrulaştırma işlevine zarar verebileceğini vurgular. Toplumdaki en temel meşrulaştırma araçla-

rından biri olan ve yaratılmasında eğitimin önemli bir rol oynadığı eşitlik mitinin bu politikalar dolayısıyla zarar görmesi söz konusudur. Dolayısıyla gerek eğitim programları gerekse okul pratikleri toplumsal rızanın üretilmesine de olanak tanıyacak biçimde oluşturulurken, yaratılan “ortak duyu” aracılığıyla hegemonyayı sağlamış olan sınıf fraksiyonunun çıkarlarıyla toplumsal çıkarlar uzlaştırılır.

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

Devlet türetmeci yaklaşımın devlet çözümlemesi kapitalist toplum ve eğitim ilişkisini kavramak açısından önemli bir açılım getirir. Bu yaklaşıma dayanarak sormamız gereken en temel sorulardan biri, devletin nasıl ortaya çıktığı sorusuna benzer biçimde eğitim nasıl ve neden ortaya çıktı sorusudur. Böyle bir soru, eğitimin farklı politikaların hayata geçirilmesi ve rızanın alınmasında bir araç olarak algılanmasını ve dolayısıyla dışsal müdahalelere maruz kalan bir aygıt olarak görülmesini engeller. Çünkü eğitim de tıpkı devlet gibi baştan itibaren yaşanan sınıf mücadeleleriyle biçimlenen kapitalist üretim örgütlenmesinin bir parçası olarak doğmuştur. Dolayısıyla eğitim, kapitalist toplumdan bağımsız özerk bir yapılanma olmadığı gibi, sermayenin ya da devletin kullandığı bir araç da değildir. Kapitalizm öncesi var olan eğitim ve öğrenme biçimlerinden farklı olarak eğitim, kapitalist toplumsal formasyonun bir parçasıdır.

Devletin, yerine getirdiği işlevler çerçevesinde tanımlandığı yaklaşımlarda sınıf karakteri vurgulanmakla birlikte egemen sınıfların basit bir aracı olarak tanımlanması, sınıfsal ilişkiler dolayımında belirlenen bir mücadele alanı olarak ele alınmasının önünde engeller yaratır. Oysa devlet, toplumsal güç ilişkilerinin dışında kendinde bir gerçeklik değil, bizzat bu ilişkiler çerçevesinde şekillenen iktidar ilişkilerinin yoğunlaşıp kristalize olduğu bir yerdir. Hirsch'ün (2011) vurguladığı gibi kapitalist devlet, ne iktidardaki sınıfın bilinçli oluşturduğu bir araç, ne demokratik halk iradesinin şekillenmesi, ne de bağımsız faaliyet gösteren bir öznedir. "Kapitalist devlet birey, grup ve sınıflar arasında bir sosyal ilişki, sosyal güç dengelerinin maddi bir yoğunlaşmasıdır" (Hirsch, 2011, s. 34). Devletin kendine ait şahsi bir iktidarı olmadığı için kendi kurumsal varlığında yoğunlaşıp kristalize olan bütün toplumsal iktidar ilişkilerini temsil eder ve devletin hangi politikaları üreteceği veya nasıl uygulayacağı sınıf mücadeleleri dolayımıyla belirlenir (Öngen, 2011). Ancak sınıfların ya da sınıf fraksiyonlarının bu çatışma ve mücadeleye eşit bir biçimde katılması söz konusu değildir. Dolayısıyla eşit olmayan iktidar ilişkileri bu alanda yeniden üretilir.

Çatışma ve çelişkiler dolayımında şekillenen devlette iktidar birliğinin nasıl sağlandığı temel sorulardan biridir. Bu sorunun yanıtlanmasında Gramsci'nin hegemonya yaklaşımı önemli bir açılım sağlar. Hâkim sınıf fraksiyonu, diğer fraksiyonlar ve gruplar üzerinde yarattığı hegemonyayla devlet üzerinde de çelişkili bir hâkimiyet kurar. Hâkim sınıfın "ortak duyu" aracılığıyla yarattığı görüş toplum içerisinde kabul görür ve yalnızca egemen grubun değil, toplumun genel çıkarı olarak ortaya çıkar. Bunun sağlanması için ise daha geniş toplumsal kesimlerin rızasının alınması gerekir. Gramsci (2009) hegemonya mücadelesinin bitmiş bir süreç olmadığını ve süreklilik arz ettiğini vurgular.

Kapitalist sistem, doğasına içkin olarak krizlerle ilerler. Bu kriz eğilimleri sermaye birikim sürecinin dönemsel olarak tıkanmasına neden olurken, bu tıkanıklığı aşma ve sermaye birikim sürecinin sürekliliğini sağlama çabası ekonomik, siyasal ve toplumsal alanda pek çok dönüşümü de beraberinde getirir. Sermaye birikiminin istikrarlı bir şekilde devam edebilmesi ve tarihsel olan kapitalist toplumsal formasyonun geçici istikrarını sağlayabilmesi birikim rejimine¹² uygun bir düzenleme tarzının oluşmasıyla gerçekleşir. Ancak birikim rejimleri ve düzenleme tarzları arasında basit bir nedensellik ilişkisi yoktur (Hirsh, 2011, s. 95). Dolayısıyla istikrarlı bir birikim rejiminin oluşması ancak kendisiyle uyumlu bir düzenleme tarzının hâkim olmasıyla sağlanır. Bunların gerçekleşmesi ise toplumsal alanda süren toplumsal çatışma ve uzlaşmaların bir sonucudur. Birikim rejimi ve düzenleme tarzı arasındaki ilişkiyi Hirsh (2011, s. 94) bir örnek üzerinden şöyle tanımlar:

Eğer sermaye değerlendirme süreci meta üretiminin yaygınlaştırılması, düzenli ücretli işçiliğin genişlemesi, kitlesel üretim

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

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

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

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

tejileriyle çözülmeye çalışılan çatışma ve çelişkilere neden olur.

Devlet ve öğretmenler arasında değişen kapitalist ilişkilerle birlikte uzlaşmaya dayalı, zaman zaman bozulan bir ortaklık kurulduğunu belirten Carter ve Stevenson (2009), öğretmenlerin “siyasal olan” ve öğrencilerin eğitim deneyimleri arasında bağlantı kurarak, devletin eğitim politikasında merkezî bir rol oynadığını vurgular.

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

Artı değer oranının artırılmasını, dolayısıyla sermayenin genişlemesini garanti altına alacak biçimde öğretmen emeği üzerinde uygulanan denetim mekanizmalarını diğer tüm işçilerle ortaklaştıran pek çok noktadan bahsedilebilir. Ancak öğretmen emeğinin kontrol edilmesinin en temel nedenlerinden bir başkası öğretmenliğin politik doğasıdır. Rikowski’nin (2002) vurguladığı gibi, eğitimle emeğin değer yaratıcı biçimi güçlendirilmeye çalışılırken alternatif bir biçimde gelişmesi engellenir.

Öğretmen emeğinin en soyut formuna kavuşturulmasıyla hayata geçirilmeye çalışılan bu yaklaşım, kapitalist toplumsal gelişmeye alternatif olan eleştirel perspektifin alanının mümkün olduğunca daraltılmasını hedefler.

Öğretmen emeğinin denetim mekanizmaları

Öğretmen emeği eğitimin amaçlarına uygun olarak belirlenen hedeflerin hayata geçirilebilmesi için tarihsel koşullara göre farklılıklar gösteren çeşitli mekanizmalarla denetim altında tutulmaya çalışılmıştır. Öğretmen emeğinin dönüşümünde etkili olan ve çoğu zaman iç içe geçen pek çok denetim biçiminden bahsetmek olasıdır. Apple (1982, s. 110) öğretmen emeği üzerinde uygulanan denetim biçimlerini basit, teknik ve bürokratik denetim olarak tanımlar. Ancak kapitalizmin bugününde denetim stratejilerinin geliştiğini ve farklılaştığını göz önüne aldığımızda mevcut denetim biçimlerine yenilerinin eklendiğini ve diğerleriyle karmaşık bir süreç olarak işlediğini vurgulamamız gerekir. Özellikle sermaye egemenliğinin genişlemesine paralel piyasa ilişkilerinin toplumsal ilişkileri belirleyecek düzeye gelmesiyle piyasa işleyişinin denetim sürecindeki rolü artmaktadır.

İmek sürecinin yalnızca teknik bir süreç olarak değil ideolojik ve politik boyutlarıyla birlikte ele alınması emek rejimleri ve sınıf mücadeleleri arasında bir ilişki kurulmasına olanak tanır. Burawoy (1985) bu anlamda devletin politik bir örgütlenme olarak emek süreciyle olan ilişkisini “fabrika rejimi” kavramını kullanarak ifade etmiştir. Günümüzde çalışmanın değişen biçimleri ve emek süreçlerinin fabrikalardan taşması dolaşısıyla üretimin yalnızca fabrikalarla sınırlı olmadığı, toplumdaki pek çok alanın giderek üretim alanına dönüştüğü ve fabrikalaştığı söylenebilir. Bu nedenle emek süreci örgütlenmesini daha genel anlamda içine gömülü olduğu ekonomik, politik ve ideolojik yapılarla birlikte ele almayı ifade eden “emek rejimi” (Yücesan-Özdemir, 2010, s. 40) kavramı eğitimde emek süreci örgütlenmesini ve öğretmen emeğinin dönüşümünü çözümle-

emek açısından oldukça önemli açılımlar sunar. Emek rejimlerini emek ve sermaye arasındaki antagonistik ilişki dolayımında kavramak, her ne kadar kimi farklılıklar barındırsa da eğitimde üretim sürecinin örgütleyicisi ve denetleyicisi ve aynı zamanda işveren olarak devletle öğretmen arasında bu temelde bir ilişkinin kurulabileceğini ve dolayısıyla eğitimde emek rejiminin, öğretmenlerin bu rejime ilişkin uyum ve direnişleriyle de şekillendiğini kabullenmek anlamına gelir.

Bu anlamda devletin dönüşümü eğitim emek sürecinde ve öğretmenlerin emek rejimlerinde önemli değişimler yaşanmasına neden olurken, bu değişimlerin hayata geçirilmesi çeşitli denetim mekanizmalarıyla sağlanır. Denetim stratejilerinin oluşmasından uygulanmasına kadar eşitsiz bir ilişki de olsa öğretmenlerin çeşitli şekillerde rıza ve direniş gösterdiklerini, dolayısıyla eğitimde üretimin siyasetinin, Robertson ve Chadbourne'nin (1998) ifadesiyle "okulun politik düzeni"nin oluşmasında aktif rol oynadıklarını ifade edebiliriz.

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

Eğitimde kullanılan en temel teknik denetim biçimi müfredattır. Çünkü daha önceden hazırlanmış müfredat, öğretmenin eğitim sürecinde ne yapıp ne yapamayacağına ilişkin temel bir

çerçeve oluşturur. Öğretmenler okulda derslerin yanı sıra okulun yönetim sürecinde görev alma, öğrencilere rehberlik, sosyal aktiviteler planlama ve yapma, öğrenci ve velilerle çeşitli toplantılar gerçekleştirme gibi genel anlamda eğitim-öğrenim faaliyetleri başlığı altında toplanan çeşitli aktiviteler yapılır. Bu aktiviteleri hayata geçirirken öğretmenler her ne kadar kendileri de karar süreçlerinin bir kısmında yer alsalar da işlemin nasıl yapacakları, yani emek süreçlerinin örgütlenmesi belirli bir organizasyona göre gerçekleşir.

Müfredatın merkezileşmesi ve standartlaşmasıyla öğretmenin müfredat oluşturma sürecinden koparılması ve bu müfredata uymak zorunda kalması, kavrayış ve uygulama arasındaki kopmanın en önemli örneklerinden biridir. Standartlaşan ve merkezileşen müfredat paketleriyle öğretmenliğin de giderek standartlaştığı ve “kafa işi” statüsünden uzaklaştığı söylenebilir.

Apple (2006, s. 188) kullanılan standart ders kitaplarıyla birlikte müfredat içeriğinin önceden belirlenmiş öğretmen davranışlarını ve öğrencilerin bunlara vermesi gereken uygun tepkileri belirlediğini vurgular. Bütün amaçların belirlendiği bu materyaller öğretmenlerin ne öğretmesi gerektiğini, hangi pedagojik adımları atması gerektiğini, hangi soruları sorması gerektiğini ve nasıl değerlendirme yapması gerektiğini de içerir. Eğitim kurumlarında işleyen emek süreci bu sürecin dışındaki insanlar tarafından belirlenirken, öğretmenlerin söyleyeceklerini, son sözlerine kadar tanımlanır (Apple, 1982). Öğretmenler üzerinde müfredatla kurulan teknik denetimin devam ettirilebilmesinde ise standart sınavlar ve testler önemli bir işlev görürken, bilişim teknolojilerinin kullanımı denetim uygulamalarını oldukça kolaylaştırır.

Öğretmenlerin kontrol altında tutulabilmesini sağlayan bir diğer mekanizma bürokratik denetimdir. Bürokrasi, gelişen işbölümüne paralel olarak görev tanımlarının yapılmasını, işlemin belirlenen hedefler doğrultusunda hiyerarşik bir yapılanma çerçevesinde kişisel olmayan bir dizi kurala dayalı olarak gerçekleştirilmesini sağlar. Bürokrasinin temel hedefi tanımlı ru-

tin işlerin beklenen biçimde yerine getirilmesidir. Daha önceki toplumlarda da görülmekle birlikte en ileri formu endüstrileşmiş toplumlarda ortaya çıkan bürokratik örgütlenme modelinde rasyonallite, prosedürler, işbölümü, uzmanlaşma, dakiklik, kuralcılık, biçimsellik gibi özellikler öne çıkar (Aytaç, 2005, s. 252). 20. yüzyılın sanayileşmiş toplumunda eğitimi de içine alan pek çok devlet kurumunda egemen örgütlenme biçimi olarak öne çıkan bürokrasi, bu dönemin temel denetim biçimi olmuştur.

Bürokratik denetim işçi ile yönetim arasında doğrudan bir ilişkiye değil teknik denetim biçiminde olduğu gibi işyerindeki yapısal uygulamalara içkindir. Teknik denetim üretimin fiziksel ve teknik boyutlarıyla ilgiliyken, bürokratik denetim işyerinin sosyal ve örgütsel yapısının düzenlenmesinde, iş kurallarının belirlenmesinde, sorumluluk ve görev alanlarının tanımlanmasında rol oynar (Aydoğanoglu, 2011, s. 53). Dolayısıyla eğitimde teknik denetim müfredat, sınavlar, bilgisayarlar gibi eğitim araçlarıyla sağlanırken, bürokratik denetim eğitim kurumunun örgüt yapısının hiyerarşik olarak düzenlenmesiyle sağlanır. Standart kurallar, prensipler ve davranışların belirlenmesi, kültürel sistemlerin oluşturulması, görev ve sorumlulukların açık biçimde tanımlanması hiyerarşik yapı içerisinde çalışanlar arası iletişimin bile otoriter ifadelerle kurulmasına yol açar (Aytaç, 2005).

Eğitimde bürokratik kontrolün uygulanması otokratik ve katı uygulamaların gelişmesine yol açmış, örgüt şemaları ortaya çıkarken yetki ve sorumluluklar tam olarak belirlenmiştir (Bursalıoglu, 2010). Eğitimin bürokratik olarak örgütlenmesi işbölümünün daha ayrıntılı olarak yapılmasına ve dolayısıyla uzmanlık alanlarının çeşitlenmesine de olanak tanır. Uzmanlık alanlarında yaşanan çeşitlenme bu alanların giderek daha fazla daralmasına yol açarken, çalışanların kendilerini geliştirmelerine daha az imkân sunar. Şaylan (1978) bürokratik örgüt yapısının kapitalist toplumda gelişen uzmanlaşma ve işbölümünün türevi olarak ortaya çıktığını vurgular. Okulların eğitim kademelerine göre ayrıştırılması ve branşlaşmanın artması bürokra-

lık modelin önemli öğeleri olarak ortaya çıkmıştır (Wayne ve Cecil, 2010, s. 83).

Emek sürecinin denetimi baskının yanı sıra rızanın da olmasının zorunlu kılar. Burawoy (1985) kapitalizmin erken dönemlerinde baskının üstün geldiği denetim biçimini despotik, rızanın öne çıktığı ama baskının hiçbir biçimde dışlanmadığı denetimi ise hegemonik olarak tanımlar. Dolayısıyla emek sürecinin kontrolü baskı ve rızanın çelişkili birlikteliğinin bir sonucudur. Egemen sınıfların bağımlı sınıflar üstünde kurduğu ideolojik üstünlük olarak tanımlanabilecek yaklaşım emek sürecinde hegemonik denetimin temelini oluşturur. Eğitimde gerçekleştirilen reformların uygulanabilmesi, sürekliliğinin sağlanabilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi öğretmenin rızasının alınabilmesine bağlıdır. Rızanın alınması ise belirlenen hedeflerle ilişkili olarak hangi inanç ve değerlerin egemen olacağı ile yakından ilişkilidir. Genellikle devlet tarafından desteklenen egemen söylem ve bu ekseninde onaylanan inanç ve değerler okulda hegemonik hale gelirken, onaylanmayan değer ve inançlar yok sayılır. Öğretmenlerin hegemonik hale gelen inanç ve değerleri desteklemesi ve yeniden üretmesi baskının daha fazla kullanıldığı denetim biçimlerinin uygulanmasını büyük oranda azaltır. Ancak hegemonik kontrole karşı direnç geliştiğinde baskının egemen olduğu diğer kontrol biçimlerinin devreye girmesi kaçınılmazdır. Smyth ve diğerleri (2005) eğitim sürecinde ideolojik kontrolün birbiriyle ilişkili olarak iki şekilde gerçekleşebileceğini vurguluyorlar. Bunlardan biri, hegemonik düşünce, inanç ve değerleri destekleyecek bir eğitim ortamının yaratılmasıdır. Böyle bir yapı patriarkal ideoloji ve iş değerleri gibi bilimsel rasyonalite ve verimlilik değerlerinin öne çıkarıldığı resmi olarak meşrulaştırılmış bir “iyi öğretmen” tanımının oluşturulmasıyla gerçekleştirilir. İlkiyle ilişkili olan diğer yol ise hegemonik olan bu inanç ve değerlerin üretimini ve yeniden üretimini sağlayan stratejilerin hayata geçirilmesi ve böylece sürekliliğinin sağlanmasıdır.

Thompson ve Smith (2009) fabrika rejimleri ile baskıyı var eden koşulların, içinde bulundukları sosyo-ekonomik, kültü-

rel ve siyasal yapı çerçevesinde ortaya çıktığını dolayısıyla bunun da ancak işyerini ve emek sürecini aşan daha genel bir çerçeve içerisinde tarihsel dönemler ve değişen toplumsal koşullar göz önüne alınarak tanımlanabileceğini vurgularlar. Dolayısıyla okullarda emek sürecinin denetim stratejileri ancak sermaye birikim rejiminin özellikleri ve onunla ilişkili düzenleme tarzıyla birlikte değerlendirilebilir. Bu nedenle de eğitim emek sürecinde hegemonik denetimin sağlanabilmesi verili tarihsel dönemde hâkim olan sermaye birikim rejimi, düzenleme tarzı ve ona eşlik eden hegemonik söylemle ilişkilidir.

Hegemonik denetimin işyerinde yarattığı en önemli mesaj “ortak duyu”ya dayalı biz duygusudur ve bu duygu egemen ideolojinin tezahürü olarak kendisini ortaya koyar. Hegemonik inanç ve değerlere uymayan düşünce ve davranışları dolayısıyla reddedileceğini düşünen öğretmenin kendi inanç, düşünce ve değerlerini bastırması ve örgüt içindeki kurallara uyum göstermesi kolaylaşır. Bu çerçevede görünmeyen ya da doğrudan gerçekleşmeyen denetim, emek sürecinin kontrolünü oldukça kolaylaştırır. Çünkü herhangi bir zorlamaya gerek kalmadan gönüllü itaatin gerçekleşmesi işyerinde yaratılan hegemonyayla birlikte işveren olarak devlet ve öğretmen arasında bir çatışma değil uzlaşmaya dayalı bir ortaklık kurulmasına olanak tanır. Hegemonik kontrolün böyle bir yanılsama yaratabilmesinin ancak öğretmenlere görelilik olarak bir özerklik verilmesiyle mümkün olabileceğini vurgulayan Smyth ve diğerleri (2005), böyle bir ortam yaratıldığında öğretmenin kendi kendisinin düzenleyicisi olacağını ve kontrolün yeniden üretimini gönüllü olarak sürdüreceğini belirtir. Ancak yaratılan bu görelilik alanı rıza sağladığı gibi, öğretmenin direnç gösterebilmesinin olanaklarını da yaratır. Bu çelişkili durum bazen kontrol rejiminde bir değişiklik yaşanmasına neden olabilirken bazen de hegemonyanın devamını sağlayabilir. Örneğin profesyonizm ideolojisi önemli bir uzlaştırma stratejisi olarak işlev görür. Öğretmenlerin yaptıkları iş, toplumsal konumları ve statüleri dolayısıyla kendilerini toplumda diğer çalışanlardan daha ayrıcalıklı hissetmelerine yol açan bu ideolojiyle öğretmen-

ler için kabul edilebilir bir profesyonellik tanımı yaratılır. Böylece uygulanabilir ve toplumda kabul edilebilir olanın da sınırlarının belirlendiği bir hegemonya yaratılır.

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

Gelişen teknolojiyle birlikte yeni gözetleme ve denetim biçimleri ortaya çıkarken, emek üzerinde disipline edici bir iktidar biçiminden söz etmek olanaklı hale gelir. Disipline edici iktidar ve bu iktidarın gerektirdiği pratikler temelde üç ana öğeden oluşur (Bernauer, 2005, s. 231). Bunlardan ilki mekânın mimarisi ile ilgilidir. İnsanların yetiştirildiği mekân ister bir kamp isterse bir okul olsun temel mekanizma hiyerarşik bir gözetimin varlığıdır. Hapishanelerden yola çıkarak modern örgütlerdeki denetime odaklanan Foucault (2000), Bentham'ın 18. yüzyılın sonunda hapishaneler için tasarladığı Panoptikon modelinin fabrikalarda, okullarda, hastanelerde, dolayısıyla modern toplumun denetiminde kullanıldığını vurgular. Panoptikon, ortasında bir gözetleme kulesinin olduğu çevresinde halka şeklinde inşa edilmiş hücrelerden oluşan bir yapıdır. Panoptikonun en önemli özelliği gözetleme kulesindeki görevlinin hücrede yaşayanları görebilmesine olanak tanımasına rağmen, hücre içindekilerin gözetleme kulesindeki kişiyi görememeleridir. Dolayısıyla gözetleme kulesi içinde kim-

se olmasa bile hücre içindekiler sürekli olarak gözetlendiklerini bildikleri için davranışlarını ona göre düzenleyeceklerdir. Üzerinde sürekli gözetim olduğunu düşünen birey üzerinde disiplin sağlanması ve bireyin bağımlılık geliştirmesi de kolaylaşır (Foucault, 2000).

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

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

Disipline dayalı gücün gelişiminde bir diğer öge işyerindeki uygulamalarla yaratılan standartlar ve davranış normlarıdır. Norm kavramının kökünde ise bir organizmanın tasdik edilmiş doğru işleyiş ilkelerine uyup uymaması vardır (Bernauer, 2005, s. 237). Yaratılan normlara uyulup uyulmadığına ilişkin yargılar sürekli olarak mekânlarda boy gösterir. Böylece okuldaki söylem ve pratiklerle ortaya çıkan normalleştirme yargıla-

n kurumsal pratiklerin çerçevesini belirler. Normalleştirmenin vargeçilmez unsurları ise ödül ve cezalardır. Disipline edici iktidarların son ögesi ise yoklamalardır. İlk iki tekniği de birleştirip somutlaştıran yoklamalar bireyin ne kadar yol aldığını, başarılı olup olmadığını ortaya koyar.

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

Denetimin değişen doğası ve eğitimde emek sürecinin dönüşümü

Tasarlama ve uygulamanın birbirinden koparılmasıyla emek sürecinin denetim altına alınmasında önemli bir gelişme olan Taylor'un bilimsel ilkeleri, eğitim alanında da uygulamaya geçirilmiştir. 1911 yılında yapılan "Bilimsel Yönetim ve Liselerde Verimlilik" adlı bir konuşmadan örnek veren Foster (2012) bu konuşmada sayılan on iki ilkeden yedisinin standartlaşma üzerine olduğunu vurgular. Benzer biçimde okullarda bilimsel yönetimin uygulanmasına yönelik olarak Taylor'un önemli takipçilerinden eğitim yönetimi profesörü olan Bobbitt, *Şehir Okullarının Denetimi* adlı kitabında şu ifadelere yer vermiştir:

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

Bobbitt'in verimliliğin artırılması için "öğretmenlerin özgürlüklerinin sınırlandırılması" çerçevesinde önerdiği denetim stratejileri o dönemde farklı eğitim müfettiş ve uzmanlarınca da ifade edilmiştir. Örneğin okulları bir fabrika gibi ele alan Cubberley, hammaddelerin, yani öğrencilerin hayatın farklı alanlarındaki talepleri karşılamak üzere ürün haline getirildiğini vurgulamıştır (Foster, 2012, s. 53-54).

Okullarda uygulanan Taylorist ilkeler gerek dönemin özellikleri gerekse eğitim alanındaki aktörlerin etkili muhalefeti dolayısıyla çok fazla uygulama alanı bulamamıştır. 20. yüzyılın ortalarında hayat bulan refah devleti politikaları eğitim, sağlık gibi sosyal hizmet alanlarının genişlemesine ve daha geniş kitlelerin bu haklardan yararlanmasına olanak tanımıştır. İhtiyaç duyulan emek gücünün yetiştirilmesi ve niteliğinin artırılmasına yönelik çabalar eğitimin kitleselleşmesinde önemli bir etken olmuştur. Devletin sermaye birikimini desteklemesinin yanı sıra meşrulaştırma işlevi ve yine aynı dönemde sosyalist politikaların bir tehdit olarak algılanması, yükselen sınıf mücadeleleri okulların daha demokratik kurumlar olarak ortaya çıkmasına yol açarken, toplumun daha geniş kesimlerinin eğitimden yararlanmasını ve toplumsal konumlarının görece değişmesini olanaklı kılmıştır. Yaşanan gelişmelerle birlikte devlet, toplum ve öğretmen arasındaki ilişkiler değişirken, öğretmenlerin özerkliği artmış ve hakları genişlemiştir. Bu yıllarda

emek ve sermaye arasındaki uzlaşmayla ifadesini bulan korporatist yaklaşım, pek çok ülkede devlet ve öğretmenler arasında temel uzlaşma stratejisi olarak ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenler, özellikle sendikaları aracılığıyla daha güçlü bir mesleki örgütlenme içerisinde, emek süreçleri üzerindeki etkilerini artırmışlardır.

Eğitim ve öğretmenler üzerindeki denetim, her dönem önemli olmakla birlikte, özellikle 1980’lerde başlayan kapitalizmin yeni döneminde daha işlevsel ve gerekli hale gelmiştir. Modernleşmenin yeni miti “bilgi toplumu”na ulaşmak için gerekli “nitelikli bilgi”yi üretecek ve “nitelikli bilgi”yle donanımlı emek gücünün üretimini sağlayacak eğitim, sermaye için daha farklı bir anlam taşır hale gelmiştir. Robertson (2007), eğitimin ekonomiye daha sıkı bağlandığını, insanın nasıl olacağına, nasıl gelişeceğine, nasıl öğreneceğine, dünyayı nasıl algılayacağına ilişkin bir düşünme biçimi öngörüldüğünü ve öğretmenlere de bu doğrultuda yeni roller verildiğini belirtir. Taylorizmin “bilimsel ilkeleri”nden taviz verilmeden geliştirilen Post-Taylorist stratejilerle öğretmen emeği daha sıkı bir biçimde denetlenirken, değişen organizasyon ve yönetim yapısıyla, farklı istihdam biçimleri, kariyer ve ücret sistemiyle, en genel anlamda yeni bir yaşam kültürü ve pratikler yoluyla öğretmenlik yeniden şekillenmektedir.

Yönetimde paradigma değişimi sürecinde eğitim ve öğretmen

Düşen kâr oranlarının nedenlerinden biri olarak devletin hantal yapılanması ve kamu hizmetlerinin maliyetlerinin yüksek olması gösterilir. Değişime konu olan “katı”, “hiyerarşik” ve bürokratik örgütlenmeye dayanan geleneksel kamu yönetiminin yerini alan “esnek”, “müşteri odaklı” “kamu işletmeciliği” anlayışıdır. Piyasa mekanizması ekseninde işleyen kurumların kamu kurumlarından daha etkin ve verimli olduğu argümanı kamu yönetiminde piyasa işleyişinin hâkim kılınmasının temel gerekçesidir. Kamu işletmeciliğinin uygulanmaya çalışıl-

dığı hizmet alanlarından biri de eğitimidir. Oysa ne eğitim ne de devlet tarihi boyunca piyasadan uzakta ve ondan yalıtılmış kurumlar olmamıştır (Ünal, 2011). Ancak dolaylı olarak kurulan bu ilişki, sermaye birikim sürecinde yaşanan değişimlere paralel dönüş(türül)ürken, devlet ve eğitim alanı da küresel kapitalizme uygun olarak yeniden biçimlen(diril)mektedir.

Sonuçlara ve performansa odaklanma, sözleşmeye dayalı ilişkilerin yaygınlaşması, daha önce bütünsel olan sürecin müşteri-yüklenici biçiminde bölünmesi, bütçenin yerelleştirilmesi ve profesyonelin otoritesinin yöneticiye devri yeniden yapılanma süreciyle birlikte öne çıkan özellikler olarak sıralanabilir (Clark ve diğerleri, 2000). Bunların yanı sıra örgüt yönetiminde yeni bir kontrol biçiminin geliştiğini vurgulayan Clark ve Newman'a (1997) göre bürokratik yönetim ve profesyonelliği birleştiren yönetim anlayışı değişerek yerini işletmeciliğe bırakmıştır. Yaşanan değişimin biçimlendirdiği süreçlerden biri de örgütteki güç dağılımıdır. Zira geleneksel sistemde profesyonelin sahip olduğu güç, yeni yönetim yaklaşımında yöneticiye geçerken, profesyonel çalışanların emek süreci üzerindeki denetimi son derece zayıflar.

Ülkelere ve yerel dinamiklere göre farklılık göstermekle birlikte, yeni kamu işletmeciliği perspektifiyle devlet okullarında yaşanan değişimleri şu başlıklar altında sıralamak mümkündür: Okulların "öz-yönetim" adı altında yerelleştirilmesi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin yeniden biçimlendirilmesi, öğretmenlerin performanslarının işverenlerin belirlediği yeterlikler çerçevesinde değerlendirilmesi, okul performansının öne çık(arıl)ması, müfredatın merkezileşmesi ve ölçme-değerlendirme sisteminin merkezî olarak kontrol altına alınması (Demsster ve diğerleri, 2001). Hem eğitimde metalaşmanın bir sonucu hem de onu hızlandıran bu süreçle birlikte değişen yalnızca çalışma pratikleri, örgüt yapılanması ve sosyal ilişkiler değil, aynı zamanda eğitimdeki değerlerdir (Gewirtz ve Ball, 2000).

Yeni kamu işletmeciliğinin okullarda hayata geçirilmesi sürecinde öne çıkan argümanlardan biri, hizmetlerin çok daha etkili ve verimli sağlanabilmesi için yerelleş(tiril)mesi gerektiği-

du. Çünkü yeni yaklaşıma göre bir önceki kamu yönetimi anlayışı karar alma sürecinin en tepede yer alan otorite tarafından merkezî olarak belirlendiği, piramit şeklinde bir yapılanma içerisinde kontrolün öne çıktığı, birtakım belirlenmiş kural ve prosedürlerle karakterize olan Fordist/Weberyen ve modernist bürokratik bir örgütlenmedir (Herman, 2006, s. 45). Burada temel sav, yerel düzeyde ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğu iddia edilen merkezî modelin yerelleşmesiyle, okulların ve öğretmenlerin yetkinliğinin ve gücünün artacağı, eğitimin “kalite”sinin yükseleceğidir. Kamu kurumlarında piyasaya ilişkilerinin rahatlıkla işleyebilmesi için yerelleşmenin bir gereklilik olarak ortaya çıktığını vurgulayan Herman (2006), okulların “yarı özerk” kurumlar haline gelmesiyle birlikte kendi bütçelerini oluşturabildiklerini ve hangi hizmetleri alıp alamayacaklarına karar verebilmelerinin koşullarının oluşturulduğunu belirtir. Daha önceki katı ve bürokratik uygulamalarla ilişkin olumsuz yaklaşımların, “özerklik” gibi reddedilemeyecek argümanlarla ortaya çıkan bu yeni söylemin kabul görmesinde önemli bir rolü var. Oysa dünyanın pek çok bölgesinde yaşanan deneyimler iddia edildiği gibi özerkleşmenin gerçekleşmediğini, aksine merkezî gücün, dolayısıyla öğretmenler üzerindeki kontrolün daha fazla arttığını gösteriyor. Örneğin İngiltere’de gerçekleştirilen reformlarla çok kapsamlı bir değişim yaşandığını belirten Lawn (1996, s. 2) yerelleşme, demokratikleşme söylemi çerçevesinde öğretmenler arasında eğitime dair yeni bir “ortak duyu” oluşturulduğunu, ancak öğretmenlerin müfredata ve diğer süreçlere katılımı da dâhil olmak üzere pek çok sürecin dışında bırakıldığını vurgular. Hesap verebilirliği artırmak ve yerel yönetim anlayışını devreye sokmak amacıyla okulların yerel yönetimi gündeme gelirken, aynı zamanda müfredatın merkezî olarak düzenlemesi ve standart sınavlar düzenlemelere dâhil edilmiştir (Gray, 2007, s. 195). Kararlar merkezde alınırken ve bu kararların uygulanma süreci merkezî olarak kontrol altında tutulurken, alınan kararların uygulanması ve beklenen hedeflere ulaşılmasına ilişkin sorumluluk okullara aittir (Ball, 1994; Helsby, 1999).

Karar alma sürecinin merkezde toplanması, merkezin “siyasal alan”, onun dışındaki yerel birimlerin ise belirlenen hedefler doğrultusunda bu politikaları uygulayan “yönetim alanı” olarak tanımlanmasını ifade eder. Dolayısıyla merkezden uzaklaştıkça toplumsal ve politik konuların teknik konular olarak ele alınması ve prosedür gereği olarak değerlendirilmesi söz konusudur (Desai ve Imrie, 1998). Siyaset ve yönetim arasında bir ayrımı ifade eden bu yaklaşımla birlikte yönetim, hizmetin gereğini yerine getirmek çerçevesinde siyasetten arındırılırken, hangi faaliyetlerin yapılacağı siyasal alanda belirlenir.

Yeni kamu işletmeciliğini tanımlayan öğelerinden bir diğeri de “hesap verebilirlik” temelinde ortaya çıkan sonuç odaklı bir yaklaşım olmasıdır. Okullarda sonuç odaklı yaklaşım, test sonuçları, performans göstergeleri, etkililik ve verimlilik ekseninde öne çıkarken eğitimin niteliği de bu çerçevede tanımlanır. Çeşitli teknikler kullanılarak karşılaştırılmaya ve ölçülmeye çalışılan rekabet gücünü artıran bilgi ve becerilerdir. Merkezî olarak planlanan politikaların uygulanıp uygulanmadığı ise elde edilen sonuçlar üzerinden değerlendirilir. Böylece “hesap verebilirlik” yeni sürecin önemli bir sloganı olarak ortaya çıkar. Newmann ve diğerlerine göre (1997) yeni kamu işletmeciliği yaklaşımı çerçevesinde eğitimde hesap verebilirlik dört öğeden oluşur; performans hakkında bilgi veren test sonuçları ve merkezî sınavlar, bu performansı ölçmeye dayalı oluşturulmuş standartlar, başarı durumuna göre ödül ya da ceza sistemi ve standartların karşılanıp karşılanmadığına ilişkin normlar. Disipline etmeye dayalı bu denetim stratejisi önceden belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılamadığının ölçülmesiyle yakından ilişkilidir. Zira performansın ortaya çıkarılmasına dönük çıktı odaklı ölçme, performansla göre çalışma ilişkilerinin oluşturulmasına, bireysel sözleşme yapılmasına ve performans odaklı bir ödeme yapılmasına olanak tanır. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin “hesap verebilirlik” ekseninde sürece rıza göstermesini de kolaylaştırır.

Öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinin temel yollarından biri, farklı şekillerde uygulanabilen standart testlerdir.

Öğrencilerin çeşitli gerekçelerle girdikleri, ulusal ölçekte ya da yerel düzeyde karşılaştırmalı olarak yapılan sınavlar, hem okulun hem de ilgili alandaki öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde kullanılabilir. Standart test sonuçlarına göre okulların lig tabloları ve benzeri mekanizmalar aracılığıyla performanslarına göre sıralanması ve ailelerin “özgürce” bu okullar içinde seçim yapabilmesi müşteri tercihi söylemiyle eğitimde piyasa işleyişinin yaygınlaşmasını ifade eder. Ball ve Youdell (2007), Amerika’da olduğu gibi, tercih edilen okulların devletten daha fazla ödenek almasının okullar arasında büyük bir rekabete yol açtığını, tercih edilmediği için performansı düşük okulların ise kapanma tehlikesiyle yüz yüze kaldığını ya da performanslarını artırmaları konusunda baskı gördüklerini vurgular.

Performans değerlendirme ve sonrasında performansa dayalı ödeme yaklaşımı örgütü belirlenen hedeflere ulaştırma da sorumluluğu da çalışanlara bırakırken, performans düşüklüğü olan çalışan bir şekilde cezalandırılır ya da ödülün mahrum bırakılır. Bu süreç öğretmenlerin okulda belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için daha çok çalışmalarına ve çalışmalarının çerçevesinin çizilmesiyle daha sıkı kontrol edilmelerine neden olur.

Standartlaşma, uygulanan politikaların meşrulaştırılmasında işlev gören önemli bir mittir. Standart kavramı, Carter ve Stevenson’un (2009) vurguladığı gibi, politikaları kimin belirlediği, neyin gerçek bilgi olduğu ve gerçekte nelerin hedeflendiğini gizler. Standartların hayata geçirilmesi standart testler, müfredatın merkezî olarak kontrol edilmesi ve hesap verebilirliğe olan vurguyla birlikte sağlanmaya çalışılır. Öğretmen emeği uygulanan zaman çizelgeleri, öğrenci gruplandırmaları, sınavlar, müfredat ve kitaplar, otoriter müdürlerle her zaman kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Fakat artan rekabet, sonuç odaklı olarak hedef belirleme, performans değerlendirme ve performansın daralan anlamı okullarda yeni bir kontrol rejiminin geliştiğini gösteriyor (Gewirtz, 1997). Bu rejim, uzlaşma ve birliktelik söylemiyle öne çıkan fordist dönemdeki gibi

bürokratik disiplin ve boyun eğdirme, moral verme veya tehdit yoluyla değil, hâkim piyasa ve rekabet mekanizmaları çerçevesinde “girişimci” bireylere kendilerini gerçekleştirme ve biçimlendirme çağrısıyla sağlanır (Hirsch, 2011, s. 221). Bu anlamda öğretmenin disipline edilmesi yaratılan rekabet ortamında performanslara göre oluşturulan ödüller ve teşvikler yoluyla kendi kendini düzenleme ve kontrol altına alma vasıtasıyla gerçekleşir.

Toplam kalite yönetimi uygulamaları

Yeni kamu yönetimi paradigmasına uygun olarak okullarda değişimin sağlanmasında ve yeni denetim stratejilerinin geliştirilmesinde işlev gören uygulamalardan biri toplam kalite yönetimidir (TKY). Sanayi üretiminde etkinlik ve verimlilik adına alınan sonuçlardan sonra hizmetler alanına kaydırılan TKY, özellikle 1990 sonrası süreçte kamu hizmetlerinde yaşanan “verimsizlik” gerekçe gösterilerek yeni kamu işletmeciliğinin temel uygulama mekanizması olmuştur. Eğitimde TKY çalışmaları okullarda kalitenin yükseltileceği argümanı ile endüstriyel kuruluşlardaki uygulamaların değişikliğe uğratılmadan eğitim sürecine ve okullara uyarlanmasına dayanır. TKY’nin temel ilkeleri olan “katılımcılık”, “müşteri odaklılık”, “sürekli iyileştirme” ile yeni bir çalışma kültürü yaratılmasıyla eğitim emek sürecinde yavaş ama önemli değişimler yaşandığını söylemek mümkündür.

TKY doğrultusunda işletmenin hedeflerinin müşteri memnuniyeti ekseninde yapılandırılması söz konusudur. Piyasa ilişkileri ekseninde hizmetin kalitesinin artırılmasının müşteri-lerin istek ve beklentilerinin karşılanması dolayımında gerçekleşmesi, eğitimin kalitesini müşterilerin beklentilerine uygun olup olmadığıyla sınırlandırır. Bu durum piyasada talep edilen eğitim anlayışının egemen olmasına neden olurken, piyasa mekanizması çerçevesinde müşteri olarak tanımlanan öğrenciler ve aileleri tarafından öğretmenler üzerinde müşteri memnuniyetine, dolaylı olarak piyasa işleyişine ve sermayenin beklenti-

lerine dayalı önemli bir denetim mekanizması kurulmasına yol açar. İdeolojik olarak cazip gelen bu yaklaşımla kendisinin de bir iç müşteri olduğundan hareket eden öğretmen, müşterilerinin (öğrencilerinin) memnuniyetini artırma çabası içine giren bir hizmet sunucusudur aynı zamanda.

“Yeni işletmecilik”te hedef, çalışanların hem kalplerinin hem de beyinlerinin zapt edildiği “girişimci kültür”ü yaratmaktır (Ball, 1998; Hatcher, 1994). “Katılım”, “ekip çalışması” eksanlı politikalarla eğitim hizmetlerinin üretim koşullarının dönüşüm sürecine öğretmenlerin rıza göstermeleri, mümkünse bu süreçte rol almaları beklenir. Böylece okul sürecinde yaşanacak sorunların ekip çalışmaları ve kalite çemberlerine katılımı birlikte ortadan kaldırılması ve bir üretim süreci olarak okulun sürekli olarak iyileştirilmesi söz konusudur. Ancak öğretmenlerin yönetim süreçlerine ve karar alma mekanizmalarına ne oranda katılabileceği tartışmalıdır. İşçilerin “işletmenin” yönetim süreçlerine katılımına dair Gorz’un (2001, s. 59) analizi bu süreci anlamamız için iyi bir çerçeve sunar:

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

Dolayısıyla katılım karara ya da sonuçlara ilişkin değil, üretimin, verimlilik ve kalitenin nasıl arttırılabileceğine ilişkindir (Aydoğanoglu, 2011, s. 99). Bu çerçevede TKY felsefesinde yer alan yöneticilerle çalışanlar arasında takım çalışmasına dayalı ilişkiler kurulması ve uzlaşmalar sağlanması ancak merkezî olarak belirlenmiş hedeflere rıza gösterildiğinde mümkün olur. Zira okullarda yöneticilerin gücü, artan sorumluluklarına paralel artmakta ve öğretmenlerle aralarındaki mesafe açılmaktadır.

Öğretmen istihdamında esnek uygulamalar

Kamu hizmetlerinin yeniden inşası eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde esnek uygulamaların hayata geçirilmesine olanak tanımıştır. İş güvenliğinin, iş gününün kesin sınırlarının ve çalışanlar arasındaki ücret eşitliğinin ortadan kalkması esnek üretim örgütlenmesinin öne çıkan özellikleridir.

Esnek çalışma, çalışma düzeninin işverenin ihtiyaçları doğrultusunda işin gerekliliklerine göre en kısa sürede değiştirilebilmesini ve değişimin sürekliliğini ifade eder. Kamu hizmetlerinde norm kadro, sözleşmeli ve ücretli personel çalıştırma, taşeronlaştırma gibi uygulamalarla istihdam biçimleri esnekleştirilmektedir. Esnekliğin gerekçesi ise maliyetlerin kısılması ve kârın artırılması ilkesine dayalı olarak çalışanların geçici ya da yarı zamanlı istihdamıdır. “Sayısal esneklik” olarak adlandırılan bu yaklaşımla birlikte çalışanların işe alınmaları ya da işten çıkarılmaları kolaylaştırılırken, bu durum çalışma ilişkilerinde belirli bir standart oluşmasını da engeller (Belek, 1997). Çalışanların bireysel sözleşmelerle işe alınması, performans değerlendirme ya da kariyer farklılaşması gibi uygulamalar çalışanlar arasında statü ve ücret farklılaşmalarına yol açarken, rekabeti artırır. Esnek ve geçici ilişkilerin her geçen gün yaygınlaştığı okullarda da benzer bir durum söz konusudur (Ball ve Youdell, 2007).

İş yükünü artıran bir diğer etmen iş tanımlarının kesin sınırlarının kaybolmasıdır. İş tanımlarının katılıklardan kurtarılmasıyla çalışanların ihtiyaç duyulan alanlarda çalışabilmesinin sağlanması bir başka esnek çalıştırma biçimidir. “İşlevsel esneklik” olarak tanımlanan bu durum çalışanların bir taraftan çok yönlü vasıflara sahip olmasını gerektirirken, diğer yandan belirli bir alanda uzmanlaşmak yerine genelleşmiş vasıflara sahip olmalarını gerektirir.

Verimliliğin sağlanması ve maliyetlerin azaltılması için çalışanların iş yüklerinin artırılması, daha uzun süreler ve daha yoğun çalışmaları anlamına gelirken, ücretler sabit kalır ya da görece olarak düşer. Çalışma yoğunluğunun artışı ve ücret den-

gesizliğinin oluşmasına neden olan bir diğer uygulama performansa göre ücretlendirmedir. Bu uygulama ile birlikte çalışanların ücretlerinin, sonuçlarda yarattıkları değer, sergiledikleri performans ve verimliliklerine göre belirlenmesi söz konusudur. Bireysel sözleşmelerle desteklenen ücret esnekliği, çalışanları tamamen birbirinden koparıırken kolektif yapının dağılmasına, rekabet ortamında bireysel performansı yüksek olanın daha fazla ücret almasına olanak sunar. Öğretmenler için farklı roller tanımlayan bu hiyerarşik yapılanmada toplam öğretmen sayısına göre sayıları az olmakla birlikte, çok nitelikli öğretmenler ve asistan öğretmenler gibi tanımlamalarla öğretmen statülerinde de farklılaşmalar oluşturulmuştur (Gray ve Whitty, 2010).

Profesyonelleşme değil proleterleşme

Eğitimde metalaşmayla birlikte öğretmen emeği üzerinde artan denetim, öğretmenlerin emek süreci üzerindeki görece denetimini ve özerkliğini ortadan kaldırırken vasıfsızlaşmalarına da yol açar. Çoğu zaman yeniden vasıflandırmayla birlikte yaşanan bu süreç, aynı zamanda çalışmanın yoğunlaşmasının ve yabancılaşmanın nedenidir. Dolayısıyla öğretmenlerin profesyonelleşmesinden değil, proleterleşmesinden bahsetmek daha anlamlıdır.

Vasıfsızlaşma

Üretimin planlanmasından ürünün elde edilmesine kadar olan sürecin bütünlüklü bilgisine sahip olmayı ve bu bilgiyi uygulamayla birleştirebilmeyi ifade eden “vasıf” kavramı geleneksel olarak daha çok zanaatçılıkla birlikte anılagelmıştır. Braverman (2008, s. 401) zanaat vasıflarının parçalanması ve üretimin kolektif bir süreç olarak inşa edilmesinin geleneksel vasıf kavramını imha ettiğini vurgular. Ayrıntılı işbölümü ve uzmanlaşmanın gelişmesi, tasarım ve uygulamanın birbirinden koparılmasıyla işçi, emek süreci üzerindeki bütünlüklü bilgi-

sini kaybetmiştir. Literatürde vasıfsızlaşma olarak adlandırılan bu durumun nedeni ise artı değerin artırılabilmesine yönelik çaba dolayısıyla emek süreci üzerindeki denetimin yöneticinin elinde toplanmasıdır.

Öğretmen emeğinde yaşanan vasıfsızlaşma da, benzer biçimde öğretmenlerin planlama sürecinin dışında bırakılmasıyla emek sürecinin bütünlüklü bilgisinden kop(arıl)malarını ve bu süreç üzerindeki denetimlerini kaybetmeleriyle tanımlanabilir. İşin rutinleş(tiril)mesi ve çalışmanın yoğunlaşması da vasıfsızlaşma sürecinde önemlidir. Öğretmen emeğinde yaşanan vasıfsızlaşmanın gelişiminde birbiriyle ilişkili olarak iki temel mekanizmadan bahsedilebilir. Bunlardan ilki verimliliği artırma gerekçesiyle uygulamaya sokulan denetim stratejileri ve buna bağlı olarak gelişen ayrıntılı işbölümü, diğeri ise işin basitleştirilmesine ve emeğin parçalanmasına olanak tanıyan teknolojik gelişmeler ve bununla birlikte artan teknik denetimdir.

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

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

Kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak birçok meslekte ayrıntılı işbölümü gelişmiştir. Kuşkusuz tıp, hukuk gibi mesleklerde işbölümünü daha açık bir biçimde görmek mümkünken, eğitim alanında bu ayrışmayı tanımlamak daha zordur. Endüstrileşmeyle birlikte eğitimin kitleselleşmesi ve ilkokul üstü eğitime gereksinim duyulması eğitim kademeleri arasında bir bölünmeyi ve öğretmen emeğinde branşlaşmayı da

herabesinde getirmiştir. Daha önce farklı alanların eğitimini bir bütün halinde gerçekleştiren öğretmenin tek bir alanda uzmanlaşmasının önü açılmış ve uzmanlaşmaya bağlı olarak işbölümü de giderek artmıştır.

Ancak eğitim emek sürecinde gerçekleşen işbölümü öğretmenlerin farklı branşlara ayrılması ve faaliyetini bu alanlarda devam ettirmesinden ibaret değildir. Ingersoll'un (2003) vurguladığı gibi, vasıfsızlaşma bütünsel emek sürecinin parçalanması ve her bir parçanın mümkün olduğunca basitleştirilmesiyle sağlanır. Bu bağlamda öğretmenin okulda bir bütün halinde gerçekleştirdiği eğitim öğretim faaliyetleri de bir parçalanma sürecine girmiştir. Müfredatın standartlaştırılmasıyla birlikte tasarım ve planlama yönetiminde toplanırken, uygulama ise öğretmenin işidir. Dolayısıyla eğitimde ayrıntılı işbölümü genel anlamda eğitimin, daha özel olarak ise dersin planlanmasının merkezî olarak ya da okul düzeyinde yapılması, ancak öğretmenlerin bu konuda bir görüş bildirmesi ya da müdahale etmesinin söz konusu olamamasıdır. Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirme sürecinin, metod ve tekniklerin geliştirilmesinin farklı birimlere devredilmesi öğretmenin iş tanımını daha da daraltan bir aşama olmuştur. Dolayısıyla bir zamanlar hem "ne öğreteceğine" hem de "nasıl öğreteceğine" karar verebilen öğretmen, zamanla "ne öğreteceği" ile ilgili sürecin dışında bırakılmış, sonrasında ise "nasıl öğreteceğine" dair karar verme vasfını da kaybetmeye başlamıştır.

Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle vasıfsızlaşma arasındaki bağı vurgulayan Braverman'a göre (2008, s. 386), bilimin emek sürecine daha fazla eklenmesiyle işçi bu süreç hakkında daha az şey kavrayacak, makineler karmaşılaştıkça işçinin makine üzerindeki kontrolü de azalacaktır. Apple (2006, s. 186) vasıfsızlaştırmanın emeğin üretkenliğini arttırmak, verimsizliği azaltmak, emek gücünün hem maliyetini düşürmek hem de etkisini kontrol etmek için emeğin bölündüğü bir sürecin parçası olarak ortaya çıktığını belirtir. Dolayısıyla Edwards'ın (1979) vurguladığı gibi, teknik denetim makineleşmenin doğal bir sonucu değil, makinenin kapitalist tasarımının bir sonucudur.

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

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

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

Benzer biçimde bir fırındaki üretim sürecini inceleyen Sennett (2005, s. 70-78) makineleşmeyle birlikte fırıncılıkta yaşanan vasıf kaybını ortaya koyar. Fırın işçileri ekmeğin nasıl yapıldığı bilgisinden zamanla uzaklaşmaktadır, çünkü esas olan ekmek yapımında kullanılan makinelerin nasıl kullanılacağıdır. Fırında yine ekmek üretilmektedir, ancak yapılan iş fırıncılık değildir. Çünkü üretim sürecinin bütünlüklü bilgisine sahip olmayan işçilerin bilgi ve becerileri, fırında karşılaştıkları herhangi bir sorunu çözmek için yeterli olmadığı gibi artık es-

kı tarzda ekmek yapmaya da yetmez. Sennett'in dikkat çektiği bir diğer nokta vasıfsızlaştırma sürecine paralel olarak cinsiyet ve ırk temelinde emeğin ucuzlatılmasıdır:

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

Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanılması, standart testler, merkezî müfredat, paket programlar, ders kitapları öğretmenin emeği üzerinde teknik bir denetim mekanizması yaratırken, diğer işlerde yaşanan vasıfsızlaşmaya benzer bir sürecin ortaya çıkmasına neden olur. Öğretmenliğin bir zanaat olarak vasıfları (müfredat üzerine düşünme, planlama, öğrencilerle ilişkiler vb.) hazırlanan standart paketler, kullanılan teknoloji ve müfredat çerçevesinde gereksizleşmektedir. Aynı zamanda merkezî planlamayla birlikte belirli bir mantığın bu programlar içerisine yerleştirildiğini söyleyebiliriz.

Teknolojik gelişmeler ve vasıf arasında kurulan ilişki çeşitli tartışmalara yol açmıştır. Teknolojik gelişmelerle çalışanların vasıfsızlaştığı yaklaşımından farklı olarak teknolojinin aynı zamanda yeniden vasıflanmayı da beraberinde getirdiği vurgulanır. Bu yaklaşımın temelinde kapitalist üretim biçiminde vasıflı çalışanların tamamının ortadan kalkmasının yönetim tarafından istenen bir şey olmadığı tezi vardır. Çünkü Friedman'ın (1977) da vurguladığı gibi, sermaye birikiminin sağlanabilmesi üretkenlik artışına yol açabilecek nitelikli işgücü gerektirebilir. Dolayısıyla sermaye birikim sürecinin gerekliliklerine uygun olarak vasıfsızlaşmanın ya da yeniden vasıflandırmanın yaşandığı dönemler olabilir. Bu noktadan hareketle vasıfsızlaşma yaklaşımı, tarihsel dönemleri göz ardı ettiği nedeniyle eleştirilmiştir (Yücesan-Özdemir, 2008). Teknolojik açıdan daha kar-

maşık bir kapitalizmin gelişmesinin vasıfsızlaşmayla mı yoksa vasıflanmayla mı sonuçlanacağını çok önemli olmadığını belirten Huws (2006, s. 50), her iki sürecin de aynı anda gerçekleştiğini, teknik işbölümüne dayalı her yeni gelişmenin yeni bir bölünmeye yol açtığını vurgular. Ancak, değişen teknolojiyle birlikte gelişen her yeni işbölümü bir grup işçinin yeni vasıflar geliştirmesini gerektirirken, büyük oranda vasıfsız çalışanların sayısı artar. Dolayısıyla büyük bir grup vasıfsızlaştırılırken, daha küçük bir grup yeniden vasıflandırılır. Öğretmen emeği üzerinden vasıf tartışmasını ele alan Smyth ve diğerleri (2005, s. 56), devletin meşrulaştırma işlevi dolayısıyla eğitimin yeniden yapılanması ekseninde öğretmenlerin yeni vasıflarla donatıldığını vurgular. Dolayısıyla vasıfsızlaşma ve yeniden vasıflandırma iç içe yaşanır.

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

Çalışmanın yoğunlaşması

İşgününün uzatılmasıyla mutlak artı değer artışı sağlanabilirken, süreyi uzatmaksızın aynı süre içerisinde özellikle makine ve teknolojilerle emek üretkenliğini artırarak görece artı değer artışı sağlanabilir. Bu çerçevede çalışmanın yoğunlaşması aynı süre içerisinde daha yoğun çalışmayı ifade eden bir kavram olarak kullanılagelmıştır. İşçinin aynı zaman aralığında harcadığı emek gücünü artırmaya dönük çaba, emek-zamanın her zerresinin işle doldurulması anlamına gelir (Marx, 2011, s. 393). Dolayısıyla emeğin sermayeye biçimsel tabiiyetinden emeğin sermayeye gerçek tabiiyetine geçilmesini ifade eden “piyasa despotizmi”nin temel özelliklerinden biri de çalışmada yaşanan yoğunlaşmadır.

Öğretmen emeğinde yaşanan yoğunlaşmayı da bu çerçevede kavramak mümkündür. Eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde, üretilen artı değeri maksimum seviyeye çıkarmanın yolu emek üretkenliğini artırmaktır. Öğretmenlerin artı değer üretim sürecindeki dolaylı rolü, bu sürecin açık bir biçimde görülmesini engellese de çeşitli denetim stratejileriyle öğretmen emeğinde yaşanan yoğunlaşmanın temel gerekçesidir. Larson’un çalışmalarından yola çıkan Hargreaves (1994) öğretmenlerin işinde yaşanan yoğunlaşmayı çalışma saatleri içerisinde dinlenmek için zamanın kısalmasıyla birlikte öğle yemeği için bile vaktin olmaması, kişinin becerilerini ve yetiştirdiği alanı yenileyebilmesi için yeterli zaman bulamaması, iş yükünün sürekli bir biçimde artması dolayısıyla kişinin uzun dönemli planlarını yapmada kontrolünün olmaması, dışarıda üretilmiş materyal ve uzmanlık bilgisine bağımlı hale gelmesi, personel azlığına bağlı olarak sorumluluk alanının genişlemesi ve hizmetlerin kalitesinde düşmeye neden olması şeklinde ortaya çıkan özelliklerle tanımlar. Benzer biçimde öğretmenlerin işinde yaşanan yoğunlaşmaya ilişkin yapılan pek çok araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar öğretmenlerin aynı zaman diliminde yerine getirmesi gereken rollerde önemli bir genişleme olduğunu, öğretim dışındaki görevlerde önemli bir artış yaşandığı-

nı, dolayısıyla öğretmenlerin çalışma saatleri içerisinde dinlenme ve beslenme gibi, kendileriyle ilgili faaliyetlere vakit ayıramadıklarını ortaya koymuştur (Gardner ve Williamson, 2006; Merson, 2000; Williamson ve Myhill, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin çalışma yaşamındaki yoğunlaşmanın bir boyutunu iş yükündeki artış ve zaman kullanımı oluşturur. Aynı iş daha fazla ve uzun süre ya da farklı işler aynı çalışma gününde yapılır hale gelir (Easthope ve Easthope, 2000). Doğrudan ilişkili gibi görünmese de yoğunlaşma ve vasıfsızlaşma süreci birlikte gelişir. Vasıfsızlaşan öğretmen emeği daha yoğun kullanılırken, yoğun çalışma temposunda öğretmenin planlama ve karar sürecinin yanı sıra kendi sınıfı ve ilişkileri üzerinde yaşadığı kontrol kaybı vasıfsızlaşmayı beraberinde getirir. Zaman yetersizliği nedeniyle öğretmenlerin kendi çalışmalarını yapmak yerine hazır programlara, müfredat paketlerine yönelmesi emek süreçleri üzerindeki kontrolü kaybetmelerinde önemli bir mekanizma olarak işler.

Öğretmenlerin işinde yaşanan yoğunlaşma yalnızca az zamanda daha çok iş yapma ya da çalışma saatlerinin uzamasıyla açıklanamaz. Çünkü öğretmenlerin mevcut rollerine yenileri eklenmekte, sorumlulukları artmakta, okul saatleri dışında da yetiştirmeleri gereken raporların kaygısını taşıyarak çalışmalarını gerekmektedir (Williamson ve Myhill, 2008). Yeni kamu işletmeciliğiyle birlikte gelişen hesap verebilirlik, ölçme, performans değerlendirme çerçevesinde iş yükünde önemli bir artış yaşanırken, öğretmenden beklenen sınıf dışında daha çok çalışmasıdır. Artık öğretmen okulda daha fazla kalmalı, okulu geliştirmeye yönelik toplantılara katılmalı, öğretim görevlerinin yanı sıra okulun hedeflerini gerçekleştirmek için çalışmalıdır.

İşteki yoğunlaşmayla birlikte en önemli değişimlerden biri okulda kurulan sosyal ilişkilerde yaşanır. Değişen yalnızca eğitim sistemi ya da süreci değildir, öğretmenlerin öğrencilerle, iş arkadaşlarıyla, velilerle ve toplumla kurdukları ilişkinin doğasıdır aynı zamanda (Apple, 1986; Merson, 2000). Kurulan ilişkiler daha çok araçsal bir biçimde, prosedür gereği olarak yaşanır ve bu çerçevede sınırlanır (Easthope ve Easthope, 2000).

Dolayısıyla, öğretmenlerin öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle kurduğu ilişkiler yalnızca bir görevin gereğidir artık.

Yabancılaşma

Kapitalist çalışma ilişkilerinin öğretmen emeği üzerinde yarattığı en önemli etkilerden bir diğeri de yabancılaşmadır. Yabancılaşma kavramının ortaya çıkışı Hegel'e dayanmakla birlikte kavramı kapitalist toplumsal ilişkiler sistemi içerisinde emeğin yabancılaşması bağlamında geliştiren Marx'tır. Marx'a göre bir insan, gerçekleştirdiği eylem aracılığıyla kendi öz faaliyetlerine, emeğine, bu faaliyetlerin sonucuna yani emek ürünlerine, yaşam etkinliğine, içinde yaşadığı doğaya, diğer insanlarla, tüm bunlarla ilişkili olarak kendi öz varlığına yabancı duruma gelir (Petrovic, 2005, s. 621). Tüm bu yabancılaşma türleri, Marx'ın son çözümlemesinde insanın kendisine yabancılaşmasının farklı yönleri ve biçimleridir.

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

durum aslında bir bireyin emeğini diğerine bağlayan toplumsal ilişkinin, şeyler arasında toplumsal ilişkiler olarak görünmesine neden olur. Kapitalist üretim tarzında kaçınılmaz olan fetişizm, şeylerin mübadelesi yoluyla toplumsal ilişkilerin gizlenmesine olanak sunar. Dolayısıyla aynı zamanda bir toplumsal ilişki üretimi de olan meta üretimi, insanın yabancılaşmasının da temelidir.

Yabancılaşma kavramıyla ilişkili bir diğer kavram olan şeyleşme, insani özellikler ve eylemlerin insandan bağımsız sanılan ve onun hayatını yöneten ilişki ve eylemlere dönüşmesinin bir sonucudur (Petrovic, 2005, s. 561). Dolayısıyla insanların şey dünyasının yasalarına göre hareket eden, ona göre biçimlenen nesne benzeri varlıklara dönüşmesini de ifade eder şeyleşme. Kapitalizm koşullarında insanın bir parçası olan emek gücü de genelleşmiş meta üretimi bağlamında ondan kopar ve tıpkı diğer metalar gibi insana yabancı bir şey haline dönüşür. Üreticilerin harcadıkları emek gücüyle gerçekleşen toplumsal ilişkiler ise, onlara ürün veya nesnelerin kendi aralarında, insanların dışında gerçekleşiyormuş gibi görünür (Lukacs, s. 2006, 157).

Marx'ın eserlerinde yabancılaşmaya ve onun boyutlarına ilişkin farklı açıklamaları bulabiliriz. Bu çalışmanın kapsamı çerçevesinde 1844 el yazmalarında vurgulanan yabancılaşmanın dört boyutunu; işçinin üretim sürecinde çalışmasına, kendi emek ürününe, türsel varlığına ve bunların sonucu olarak diğer insanlara yabancılaşması öğretmen emeğinde yaşanan yabancılaşma bağlamında değerlendirmeye çalıştım.

Eğitimin kapitalist üretimin bir parçası olması ve o ekseninde biçimlenmesi öğretmen emeğinin yabancılaşmasının temel nedeni olsa da, yabancılaşmayı derinleştiren değişen kapitalist toplumsal ilişkilerle birlikte öğretmenlerin işleri üzerindeki denetimlerini kaybetmeleridir. İş üzerindeki denetim kaybını Derber'in (1983) ideolojik ve teknik proleterleşme olarak yaptığı ayrım çerçevesinde ele almak öğretmen emeğinde yaşanan yabancılaşmanın farklı boyutlarını görmemizi sağlar. Öğretmenlerin "ideolojik olarak proleterleşmesi", yaptıkları işin top-

lumsal amacı üzerindeki denetimlerini kaybetmeleriyle birlikte bu amaca yabancılaşmalarına yol açar. “Teknik proleterleşme” olarak ifade edilen süreçle birlikte ise öğretmenlerin emek süreçleri üzerinde kurdukları göreceli denetim de ellerinden kayıp gitmektedir. Metalaşmayla birlikte yaygınlaşan standart müfredat, dıştan dayatılan öğretim yöntem ve teknikleri, standart sınavlar, piyasa ilişkilerinin okullarda daha fazla hissedilmesi öğretmenin emeğine yabancılaşmasına, tüm faaliyetlerinin kendisine yabancı bir şey olarak görünmesine neden olur. Yabancılaşmanın ikinci boyutu öğretmenin ürününe yabancılaşmasıdır. Öğretmenin ürettiği ürün, öğrenciler ve genel anlamda öğrencilerde içerilmiş olan yeterlidir. Eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri ve davranışlar sermayenin ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde müfredatta ve diğer okul uygulamalarında yer alır. Öğretmenlerin bu emek gücünü yeniden üretmesi ve başka bir şekilde gelişmesinin önündeki engeller dolaşısıyla geleceğin emek gücünün yarattığı artı değerle sermayenin büyümesi ve öğretmene karşı bir güç olarak yeniden ortaya çıkması, öğretmenin ürününe yabancılaşması olarak tanımlanabilir (Harvie, 2006). Yabancılaşmanın bir diğer boyutu insanın kendi varlık nedenine yabancılaşmasıdır. İnsanlığın bugüne kadar sağladığı bilgi birikimi ve değerlerinin kuşaktan kuşağa aktarılması sürecinde ve insanların toplumsallaşmasında, kendisini gerçekleştirmesinde rol oynayabilen öğretmen, toplumsal sorumlulukla kendi üzerine düşen birtakım görevleri yerine getirmek üzere çaba gösterir. Horkheimer’in (2005) vurguladığı gibi, varoluşunun temel belirlenimlerini verili kabul eden birey, doyum ve onurunu toplumdaki yeri ile bağlantılı görevleri gücü yettiğince yerine getirmekte ve ayrıntılarda kendisine yöneltilebilecek her türlü eleştiriye karşın payına düşeni çalışkanlıkla yapmakta bulur. Ancak, öğretmenin varoluş amacının kendisine dıştan dayatılan gerekçelerle belirlenmesi, varoluşunun belirli bir biçimde sınırlanmasının ve o koşullar etrafında şekillenmesinin nedenidir aynı zamanda. Eğitimin metalaşması ve eğitime yüklenen yeni işlevlerle öğretmen emeği üzerinde giderek artan denetim, öğretmenin varoluş ne-

denine ilişkin yabancılaşmayı da artırır. Bu çalışma kapsamında değineceğim yabancılaşmanın son boyutu ise, öğretmenin tüm insanlara olduğu gibi iş arkadaşlarına ve öğrencilerine yabancılaşmasıdır. İşine, ürününe ve kendisine yabancılaşan öğretmen çalışma arkadaşlarına da yabancılaşmıştır. Soyut emeğin egemenliğinde oluşan mantık, kendi dışında olan amaçlar çerçevesinde bir rekabet yaratır. Artık amaç, öğrencilerin çok yönlü gelişmesi ve kendilerini bir insan olarak var edebilmeleri, bir özne olarak yaratabilmeleri değil, bir emek gücü olarak nasıl şekillenebileceğidir. Bu bağlamda okul içinde kurulan ilişkiler emek gücünün yeniden üretim sürecinin gereklerine uygun olarak gelişir. Şeyleşme okulun her yerinde hâkim olurken, okul ve eğitim sürecinde gerçekleşen tüm faaliyetler öğretmenlere yabancılaşır.

TOPLUMSAL SINIF TARTIŞMALARI BAĞLAMINDA ÖĞRETMENLER

Orta sınıfın genişlediği, sınıflar arasındaki ayrımın giderek ortadan kaybolduğu, temel çelişkilerin artık sınıflar arasında olmadığına ilişkin söyleme rağmen, profesyonel meslek gruplarının giderek proleterleştiği ve bu anlamda genişleyen kesimin orta sınıf değil, işçi sınıfı olduğuna ilişkin çok sayıda çalışmadan bahsedebiliriz. Çalışma biçimlerinde olduğu gibi mesleklerde, meslek üyelerinin sınıfsal konumlarında yaşanan değişimleri anlama ve açıklama çabası sınıf tartışmalarını yeniden merkezî bir öge kılmıştır. Toplumsal sınıflara ilişkin analizlerin oldukça tartışmalı ve kapsamlı olması dolayısıyla, özellikle de bir meslek grubu özelinde bu tartışmaları tüm boyutlarıyla ele almamız mümkün değildir. Zira bir meslek grubunun üyelerinin türdeş bir sınıf konumu içinde değerlendirilmesi ayrıca tartışmalı bir konudur. Ancak bu çalışmanın ilgi alanı devlet tarafından istihdam edilen öğretmenler olduğu için, sınıf tartışmalarına da bu eksenle yer vermeye çalıştım.

Sınıf tartışmalarında iki ana yaklaşımdan bahsedebiliriz. Bunlardan ilki üretim ilişkilerini temel alan Marksist sınıf yak-

laşımaları, ikincisi ise mülk sahipliği ve pazar ilişkilerine odaklanan Weberci yaklaşımlardır. Kuşkusuz konu meslek, meslekler yaşanan dönüşüm ve meslek üyelerinin sınıfsal konumlarıyla ilişkili olunca Weberci yaklaşım önemli bir avantaj sağlıyor gibi görünse de, sınıf, üretim ilişkilerinden bağımsız olarak ele alındığında toplumdaki sınıfsal farklılaşmanın nedenini açıklamaktan daha çok bu farklılıkları, eşitsizlikleri betimlemeye yönelik bir analiz birimine dönüşür. Meslek, gelir ve statüye dayalı sınıf yaklaşımlarının bir grubun diğer grupların altında ya da üstünde olacak biçimde bir tür merdiven biçiminde toplumsal konumlar olarak statik biçimde tanımlandığını belirten Callicios ve Harman'a göre (2006, s. 16), bu yaklaşımlar, insanların değer yüklü ödüllerin dağıtımı çerçevesinde etiketlemeye bir temel sağlar, ancak bu dağılımı belirleyen toplumsal dinamikleri adlandırmada yetersizdir.

Marx'ın yaklaşımında toplumun sınıflara ayrılmasının temelinde sömürü ilişkisi yer alır. Sınıf olgusunun sömürü temelinde ele alınması, sınıfların öncelikle üretim noktasındaki rolüne / konumlanışlarına göre tanımlanması demektir (Öngen, 2006, s. 26). Üretim sürecinde üretime katılanların sömüren ve sömürülen olmak üzere birbirinden ayrılması ve karşı karşıya gelmesi, öncelikle üretim araçlarıyla kurulan ilişki çerçevesinde şekillenir. Üretim araçlarına sahip olmayanların emek gücünü üretim araçlarının sahiplerine satması ve bu süreçte yarattığı artığa üretim araçlarının sahipleri tarafından el konulması sınıf oluşumunun temelidir. Marksist sınıf yaklaşımının ayırt edici özelliği, sınıfı, nesnel bir ilişki olarak ele almasıdır (Callicios ve Harman, 2006, s. 17). Yani kişinin sınıfsal konumu, öznel tutumu ya da başkasının ne düşündüğünden bağımsız olarak üretim ilişkileri içindeki fiili yerine bağlı olarak şekillenir. Bu anlamda kendisini orta sınıf içinde gören bir işçi, bu manca nedeniyle işçi olmaktan çıkamaz.

Marx ve Engels'in eserlerinde bütünlüklü ve sistematik bir sınıf kuramı olmaması (Bottomore, 2005, s. 517) Marx sonrası sınıf tartışmalarının çeşitlenmesine ve Marksistler arasındaki görüş farklılıklarının ortaya çıkmasına yol açmış, işçi sınıfı-

nın hem kapsam hem de toplumsal değişim sürecindeki rolüyle ilişkili olarak farklı Marksist sınıf çözümlemeleri geliştirilmiştir. Sınıf tartışmalarına ilişkin pek çok sorun alanı tanımlamak mümkünse de, yapı ve özne arasındaki ilişkinin nasıl tanımlanacağı bu sorunlar içerisinde öne çıkar. Marksizm içinde temelde toplumsal sınıfa dair iki ana kuramsal yaklaşımın ortaya çıktığını vurgulayan Öngen'e (2002, s. 11-12) göre, bunlardan ilki, öznenin etkinliğine öncelik veren, işçi sınıfını toplumsal bir özne olarak ele alan "tarihselci yaklaşım", diğeri ise tarihsel hareketi yapının bir etkinliği olarak değerlendiren ve işçi sınıfını toplumsal pratiğin taşıyıcısı olarak gören "yapısalcı yaklaşım"dır. Bu yaklaşımların bütünüyle birbirini dışlamadığını ve aralarında tamamlayıcılık ilişkisinin kurulabileceğini de vurgulamamız gerekir. Zira bu tartışmalar yapı ve özne arasındaki gerilimleri aşmaya dönük çabanın bir ürünüdür aynı zamanda.

Marksist yaklaşımda sınıfların üretim sürecindeki yerlerine göre tanımlanması iki kutuplu bir sınıf yapısı ortaya çıkarır. Ancak, kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak sınıf yapısı ve sınıf ilişkilerinin sürekli olarak değişmesi, tanımlanan bu iki temel sınıf içinde farklılıkların oluşmasına neden olurken, bu değişimler yeni sınıfların ya da ara katmanların oluştuğu biçiminde yorumlanmıştır. Marksist yaklaşımda kapitalizmin ilerlemesine paralel olarak, tanımlanan ara katmanların zaman içerisinde ortadan kalkacağı ve bu katmanlardakilerin büyük kısmının proleterleşmesiyle birlikte sınıfsal kutuplaşmanın tam olarak sağlanacağı varsayılır. Ancak 20. yüzyılda orta sınıfın genişlediğine ilişkin argümanlar işçi sınıfının kapsamının değerlendirilmesi konusunda, özellikle Yeni Marksist olmak üzere yeni sınıf yaklaşımlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Marksist yaklaşıma yeni kavramının eklenmesi, bu kuramcıların Marksist sınıf kuramına denetim, statü gibi kimi Weberci öğeleri yerleştirmelerinden kaynaklanır. Bu çerçevede kamuda hizmet sektörü çalışanları olarak öğretmenleri, "orta sınıf" tartışmalarıyla ilişkili olarak ele almamız anlamlıdır.

Öğretmenlerin nesnel sınıfsal konumları üzerine

Weberci geleneğe dayanan birçok sosyolojik analizde beyaz yakalı çalışanlar gelir düzeyleri, işyerindeki otorite düzeyleri ve daha geniş biçimde statüleri gibi özellikleri göz önünde bulundurulurken orta sınıf içerisinde değerlendirilir. Böylesi bir yaklaşım çerçevesinde öğretmenler de orta sınıf içerisinde konumlandırılır. Eğitimin kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretimindeki işlevine odaklanan kimi çalışmalarda¹³ öğretmenler, egemen toplumsal değerlerin yeniden üretiminde rol aldığı için orta sınıf içerisine dâhil edilirler ve işçi sınıfından gelen öğrencilerle karşıtlık içerisinde tanımlanırlar (Carter ve Stevenson, 2005).

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

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

Emek süreci yaklaşımına dayanan çalışmalarda öğretmenler, proleterleştikleri için işçi sınıfı içerisinde değerlendirilir. Zira

13 Bu çalışmalar için bkz. Althusser, 2006; Bowles ve Gintis, 1976; Ehrenreich ve Ehrenreich, 1979.

gelişkin vasıflar gerektirmeyen, düşük ücretle çalışan ve kolayca diğer işçilerle ikame edilebilen bu yeni işçi kitlesi geleneksel işçi tanımına yaklaşır (Braverman, 2008). Proleterleşme tezinin merkezinde yer alan özerklik, takdir yetkisi ve vasfın yalnızca orta sınıf işleriyle ilgili özellikler olarak tanımlanması ve bu özelliklerin yitirilmesinin öğretmenlerin işçi sınıfı pozisyonunda tanımlanması için yeterli sayılması eğitimi, emek süreci kuramına dayanarak çözümleyen çalışmalara yönelik temel bir eleştiriydi (Carter ve Stevenson, 2005, 2012). Wright (1985) beyaz yakalı çalışanları, sahip oldukları özerklik ve denetim gücüne bağlı olarak işçi sınıfına ya da burjuvaziye yakın çelişkili sınıf pozisyonunda tanımlar. Wright'a göre işçiler, basitçe ücretli olarak tanımlanamaz; üretim içinde başkalarının emeğini denetleyemeyen ve kendi emek süreci üzerinde denetime sahip olmayan ücretli işçiler olarak tanımlanabilir. Bu tanımlama Braverman'ın proleterleşme kavrayışına yaklaşmakla birlikte, bazı sınıf konumlarının çelişkili olduğunu belirtmesi dolayısıyla ondan ayrılır. Wright (2005) çelişkili sınıf konumlarını belirlemede üretim araçlarının mülkiyeti dışında, üretim araçları üzerinde denetim, işyerinde özerklik, güç, otorite ve emekgücünün denetimi gibi ölçütler saptar. Wright'ın bu yaklaşımı öğretmenlerin sınıfsal konumlarının tanımlanması tartışmalarında hemen karşılığını bulmuş ve Braverman'dan esinlenen yaklaşımlar, öğretmen kategorileri arasında artan farklılaşmayı önemsemediği için eleştirilmiştir (Carter, 1997). Dünyanın pek çok bölgesinde, eğitim emek sürecinde yaşanan değişimlere paralel olarak öğretmenler arasında hiyerarşik bir farklılaşma oluşmaktadır. Bu farklılaşma dolayısıyla öğretmenlerin kendi aralarında ve okulun diğer çalışanları ve öğretmenler arasında sömürü ilişkisinin kurulabileceği ve proleterleşmenin bütünüyle değil, kısmi olarak gerçekleşebileceği öne sürülen bir tezdur. Örneğin Carter'a (1997) göre öğretmenler arasında ortaya çıkan hiyerarşik farklılaşmalar sonucu bazı öğretmenler emeğin denetiminde görev alır. Başkalarının emeğinin denetiminde işlev gören yönetsel görevler, ister üretken olsun isterse olmasın, emeğin işlevi çerçevesinde değerlendirilemez (Car-

chedi, 1977). Bu çerçeveden hareket eden Carter (1997), denetim görevinde bulunan öğretmenlerin sermayenin işlevini yerine getirmesi dolayısıyla, Carchedi'nin (1977) "emek" ve "emek olmayan" arasında yaptığı ayrımından yola çıkarak denetim görevi yapan öğretmenleri "emek olmayan" kategorisine dâhil eder. Bunun yanı sıra Robertson (2000), öğretmenlerin içinde yer aldığı ekonomik ve sosyal ilişkilerin, aldıkları eğitim ve sahip oldukları kültürel ve sosyal sermayenin öğretmenler arasında çatışmalar yaratabileceğini ve kültür üzerinde yaşanan hegemonya mücadelesinin okulda uzlaşmaz sınıf çelişkilerine dönüşebileceğini belirtir.

Öğretmenlerin sınıf ilişkilerinin tanımlanmasında üretim ilişkilerinin dışında bölüşüm ve tüketime de odaklanan Robertson (2000), Wright ve Bourdieu'nün analizlerine dayalı bir perspektifle kimi öğretmenlerin bulundukları konum ve sahip oldukları kültürel sermaye dolayısıyla diğerlerinden farklılaştığını öne sürer. Emek süreci yaklaşımının işverenin kontrolüne odaklandığını dolayısıyla okuldaki diğer ilişkileri gözden kaçırdığını belirten Robertson'a göre (2000), öğretmenler kendilerini diğer işçilerden ayırıştırır ve diğer işçi kategorilerine göre bütakim avantajları vardır. Wright'ın geliştirdiği sınıf kuramında üretim araçlarının mülkiyetinin yanı sıra, örgüt yapısı içinde hiyerarşik konum ve vasıf gibi varlıklar da "sömürü" ilişkisi yaratır. Bu analizden hareket eden Robertson, öğretmenlerin üretim araçlarına sahip olmamakla birlikte örgüt içi güç ilişkilerine bağlı olarak statü farklılıklarından dolayı hiyerarşik yapılanmada daha üst bir konuma sahip olduklarını, dolayısıyla daha altı konumda bulunanlara göre avantajlı olduklarını vurgular. Diğer yandan öğretmenlerin sahip oldukları akredite edilmiş vasıflar dolayısıyla da diğer çalışanları dışlama potansiyeli taşıdığını ve vasıfsız olanları sömürebileceğini vurgulayan Robertson, Bourdieu'nün "sermaye" çözümlemesinden hareket ederek öğretmenlerin sahip oldukları kültürel sermayenin onları ayırttığını öne sürer. Sonuç olarak öğretmenlerin uzmanlık ve vasıf gibi varlıkları dolayısıyla diğer çalışanları sömürme potansiyeli üzerinde duran Robertson'a göre, öğretmenler çelişki-

li sınıf pozisyonlarından dolayı “yeni orta sınıf” içinde değerlendirilmelidir. Ancak Robertson’un bu konuda dikkat çektiği önemli bir nokta statüye dayalı olarak öğretmenler arasındaki hiyerarşik farklılaşmaların evrensel olarak geçerli olmadığıdır. Örneğin Yunanistan’da öğretmenler arasında böyle bir hiyerarşik farklılaşma yoktur. Keza böyle bir farklılaşmanın kariyer basamakları yaratılmış olmasına rağmen Türkiye’de de olduğu pek söylenemez.

Bu tartışmalar bağlamında sorulması gereken sorulardan biri, örneğin emek süreci üzerinde görelî bir denetime sahip olan vasıflı işçilerin çelişkili sınıf konumunda değerlendirilip değerlendirilemeyeceğidir. Bu anlamda belirli bir dönemde öğretmenlerin müfredat hazırlama ve çalışma koşulları üzerinde söz sahibi olmaları, dolayısıyla emek süreçleri üzerinde görelî olarak denetim kurmaları ve vasıflı olmaları onların işçi olmadığı anlamına mı gelir? Callinicos (2006, s. 19, 32), sınıfsal konumun belirlenmesinde üretim ilişkileri içindeki yerin temel alınmasıyla, beyaz yakalı çalışanların üç sınıfsal konum içinde tanımlanabileceğini vurgular. Bunlardan ilki, sermaye birikim süreci ile ilgili kararların alınmasına katılan küçük bir azınlığın, yani fiilen kapitalist sınıfın aylıklı üyelerinin oluşturduğu gruptur. İkincisi ise, Wright’ın çelişkili sınıfsal konumları çerçevesinde tanımladığı, sermaye ve emek arasında ara kademede bulunan yönetici ve denetleme görevlerinde bulunan, yüksek maaşlı ücretlilerin oluşturduğu gruptur. Callinicos’a göre bu grup emek güçlerini satarak yaşamalarına rağmen, üretim sürecinde sermaye adına işlev gördükleri için işçi sınıfından ayrılırlar ve “yeni orta sınıf” olarak adlandırılmalıdırlar. Üçüncü ve son grup ise beyaz yakalıları içinde çoğunluğu oluşturan ve büyük bölümü düşük maaşla çalışan işçilerdir. “Alt meslekler” olarak tanımladığı bu kategori içerisine hemşireler, teknisyenlerle birlikte öğretmenleri de dâhil eden Callinicos (2006, s. 33) bu çerçevede öğretmenleri çelişkili sınıf konumu içinde, dolayısıyla yeni orta sınıf içinde değerlendirmez. Çok küçük bir azınlığın yönetici ve müdür pozisyonuna ulaştığını vurgulayarak öğretmenlerin ezici çoğunluğunun her koşulda işçi olduğunu belirtir.

Bu çerçeveye dayalı olarak tanımlanan yönetici ve öğretmenler arasındaki sınıfsal ayrışmanın Robertson'ın vurguladığı gibi, üretim ve emek sürecinin örgütlenmesine göre değiştiğini söyleyebiliriz. Özellikle merkezî örgütlenmenin daha güçlü olduğu Türkiye gibi ülkelerde her ne kadar yöneticilerin göçürlü bir denetim işlevinden bahsetmek mümkünse de buradaki denetim daha çok koordinasyonun sağlanmasına işaret eder ve emek içi bir bölünmeyi gösterir. Ancak yeni gelişen denetim stratejileri yöneticiler ve öğretmenler arasındaki mesafeyi giderek açmaktadır. Özellikle “yerelleşme” politikaları, yeni yönetimin biçimleri ve öğretmenlerin hiyerarşik olarak bölünmesi böyle bir denetimin oluşmasına neden olabilir.

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

Sınıfın tanımlanması ve çelişkili sınıf konumlarının belirlenmesine ilişkin önemli bir yaklaşım Carchedi'den (1977) gelmiştir. Ona göre toplumsal formasyon düzeyinde sınıfın tanımlanabilmesi ve kapsamının belirlenebilmesi için üretim araçlarının sahipliği ve sömürü ilişkilerine ek olarak üretim sürecinde öznelerin yerine getirdikleri işlev belirleyici bir özellik olarak öne çıkar. Kapitalist üretim tarzında üretimin öznelerinin ya emeğin toplumsal işlevini ya da sermayenin işlevini yerine getirdiğini vurgulayan Carchedi (1977, s.° 45) bu yaklaşımıyla ana sınıflar ya da çelişkili sınıf konumları olarak adlandırılan toplumsal konumların belirlenmesine önemli bir katkı sağlar. Emek

li sınıf pozisyonlarından dolayı “yeni orta sınıf” içinde değerlendirilmelidir. Ancak Robertson’un bu konuda dikkat çektiği önemli bir nokta statüye dayalı olarak öğretmenler arasındaki hiyerarşik farklılaşmaların evrensel olarak geçerli olmadığıdır. Örneğin Yunanistan’da öğretmenler arasında böyle bir hiyerarşik farklılaşma yoktur. Keza böyle bir farklılaşmanın kariyer basamakları yaratılmış olmasına rağmen Türkiye’de de olduğu pek söylenemez.

Bu tartışmalar bağlamında sorulması gereken sorulardan biri, örneğin emek süreci üzerinde görelî bir denetime sahip olan vasıflı işçilerin çelişkili sınıf konumunda değerlendirilip değerlendirilemeyeceğidir. Bu anlamda belirli bir dönemde öğretmenlerin müfredat hazırlama ve çalışma koşulları üzerinde söz sahibi olmaları, dolayısıyla emek süreçleri üzerinde görelî olarak denetim kurmaları ve vasıflı olmaları onların işçi olmadığı anlamına mı gelir? Callinicos (2006, s. 19, 32), sınıfsal konumun belirlenmesinde üretim ilişkileri içindeki yerin temel alınmasıyla, beyaz yakalı çalışanların üç sınıfsal konum içinde tanımlanabileceğini vurgular. Bunlardan ilki, sermaye birikim süreci ile ilgili kararların alınmasına katılan küçük bir azınlığın, yani fiilen kapitalist sınıfın aylıklı üyelerinin oluşturduğu gruptur. İkincisi ise, Wright’ın çelişkili sınıfsal konumları çerçevesinde tanımladığı, sermaye ve emek arasında ara kademedede bulunan yönetici ve denetleme görevlerinde bulunan, yüksek maaşlı ücretlilerin oluşturduğu gruptur. Callinicos’a göre bu grup emek güçlerini satarak yaşamalarına rağmen, üretim sürecinde sermaye adına işlev gördükleri için işçi sınıfından ayrılırlar ve “yeni orta sınıf” olarak adlandırılmalıdırlar. Üçüncü ve son grup ise beyaz yakalılar içinde çoğunluğu oluşturan ve büyük bölümü düşük maaşla çalışan işçilerdir. “Alt meslekler” olarak tanımladığı bu kategori içerisine hemşireler, teknisyenlerle birlikte öğretmenleri de dâhil eden Callinicos (2006, s. 33) bu çerçevede öğretmenleri çelişkili sınıf konumu içinde, dolayısıyla yeni orta sınıf içinde değerlendirmez. Çok küçük bir azınlığın yönetici ve müdür pozisyonuna ulaştığını vurgulayarak öğretmenlerin ezici çoğunluğunun her koşulda işçi olduğunu belirtir.

Bu çerçeveye dayalı olarak tanımlanan yönetici ve öğretmenler arasındaki sınıfsal ayrışmanın Robertson'ın vurguladığı gibi, üretim ve emek sürecinin örgütlenmesine göre değiştiğini söyleyebiliriz. Özellikle merkezî örgütlenmenin daha güçlü olduğu Türkiye gibi ülkelerde her ne kadar yöneticilerin göreceli bir denetim işlevinden bahsetmek mümkünse de buradaki denetim daha çok koordinasyonun sağlanmasına işaret eder ve emek içi bir bölünmeyi gösterir. Ancak yeni gelişen denetim stratejileri yöneticiler ve öğretmenler arasındaki mesafeyi giderek açmaktadır. Özellikle “yerelleşme” politikaları, yeni yönetim biçimleri ve öğretmenlerin hiyerarşik olarak bölünmesi böyle bir denetimin oluşmasına neden olabilir.

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

Sınıfın tanımlanması ve çelişkili sınıf konumlarının belirlenmesine ilişkin önemli bir yaklaşım Carchedi'den (1977) gelmiştir. Ona göre toplumsal formasyon düzeyinde sınıfın tanımlanabilmesi ve kapsamının belirlenebilmesi için üretim araçlarının sahipliği ve sömürü ilişkilerine ek olarak üretim sürecinde öznelerin yerine getirdikleri işlev belirleyici bir özellik olarak öne çıkar. Kapitalist üretim tarzında üretimin öznelerinin ya emeğin toplumsal işlevini ya da sermayenin işlevini yerine getirdiğini vurgulayan Carchedi (1977, s. 45) bu yaklaşımıyla ara sınıflar ya da çelişkili sınıf konumları olarak adlandırılan sınıfsal konumların belirlenmesine önemli bir katkı sağlar. Emek

sürecinde ve dolayısıyla artı değer üretim sürecinde kolektif işçi olarak yer almak emeğin işlevi olarak tanımlanırken, artı değer üretim sürecinin gözetim ve denetim işini yapmak ise sermayenin işlevidir.

Kapitalist üretimin sürekli ve düzenli biçimde sürebilmesi ve artı değerın yaratılabilmesi için emeğin gözetim ve denetim altında tutulması gerekir. Carchedi, emeğin gözetim ve denetim işlevini sermayenin işlevi olarak tanımlar. Ancak bu işlevin ikili doğası çelişkili sınıf konumlarının ortaya çıkmasında önemlidir. Çünkü Carchedi'ye (1977, s. 62) göre gözetim ve yönetim işinin biri disiplini sağlama, diğeri koordinasyon olmak üzere ikili bir işlevi vardır ve koordinasyon aynı zamanda emeğin işlevi olarak da ortaya çıkar. Bu durum, Callinicos'un vurguladığı gibi, eğitim alanındaki yöneticilerin çelişkili sınıf konumunda değerlendirilmesine yol açar. Üretim araçlarının mülkiyetine sahip olmayan bu çelişkili sınıf konumundaki kesim, yani "yeni orta sınıf" bir yandan gözetim ve denetleme göreviyle sermayenin işlevini yerine getirirken, diğeri yandan koordinasyon vb. işleviyle emeğin işlevini yerine getirir. Carchedi'ye göre (1977, s. 45) kolektif işçinin işlevini yerine getirmek için ayrılan süre artıp, sermayenin işlevini yerine getirmek için ayrılan süre azaldığında proleterleşme yaşanır. Kolektif işçinin ya da sermayenin küresel işlevlerinin yerine getirilmesi sermaye birikim süreciyle birlikte değişmekte, dolayısıyla sınıf yapıları değişime uğramaktadır.

Eğitim ve dolayısıyla öğretmen emeği makro düzeyde bir analizle kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretimindeki rolüyle tanımlanabilir. Ancak bu rol, öğrencilerin bir anlamda işçi prototipi olarak değerlendirilmesiyle geleceğin emek gücü üzerinde denetim kurma çerçevesinde sermayenin işlevi olarak ele alınır. Yeniden üretim kuramlarında öğretmenlerin daha çok orta sınıf içinde değerlendirilmesinin teorik temellerinin de böyle bir yaklaşıma dayandığı söylenebilir. Örneğin Ehrenreich (1996) kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde profesyonel yönetici sınıfın rolüne dikkat çekmiş ve bu kesimi ayrı bir sınıf olarak tanımlamıştır. Szymanski (1979) bir

sınıfı, sınıf ilişkilerini yeniden üretmek çerçevesinde tanımlanmanın neredeyse cephane fabrikasında çalışan işçilerin bile işçi sınıfı içinde değerlendirilmemesine götürebileceğini vurgular. Çünkü çalışanların sermaye açısından yerine getirdiği işlev çerçevesinde tanımlanması, neredeyse sermaye açısından bir işlev yerine getiren tüm ücretli kesimin işçi olarak değerlendirilmemesine yol açar (Callinicos, 2006, s. 44). Dolayısıyla “sermayenin işlevi” ile “sermaye açısından işlev” arasındaki ince çizginin belirgin kılınması gerekir. Öğretmenlerin sınıfsal konumları ne kadar kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretimi dolayımında çelişkili görünse de, ister mikro düzeyde eğitim emek sürecine odaklanalım isterse daha makro düzeyde kapitalist üretim ilişkilerine odaklanalım, öğretmenler artık değer üretim sürecinde kolektif işçi olarak yer alır ve emeğin işlevini yerine getirir. Dolayısıyla eğer öğrencileri işçiler olarak değerlendirmiyorsak ve okulu üretim sürecinin bir prototipi olarak görmüyorsak öğretmenlerin Carchedi’nin tanımladığı anlamda sermayenin küresel işlevini yerine getirmesi mümkün değildir.

Deneyim, çalışma kültürü ve toplumsal sınıf

Proleterleşme daha çok nesnel sınıf konumlarında yaşanan değişimi ifade eden bir kavram olarak kullanılır. Ancak böyle bir yaklaşım nesnel sınıf konumlarına ilişkin açıklayıcı bilgiler sunmakla birlikte, sınıfın öznel tutum alışını tamamen dışarıda bırakır. Bu çalışmada nesnel sınıf konumu ve öznellik arasındaki diyalektik bağı, emek süreci analizi ve genel olarak öğretmenlerin politik düzlemde tutum alışlarına ilişkin tartışmalarla kurmaya çalıştım. Ozga ve Lawn’ın (1988) da vurguladığı gibi, öğretmenlerin emek süreçleri üzerindeki kontrol kaybını ve vasıfsızlaşmalarını üretim örgütlenmesinde yaşanan değişimler sonucu göstermek çok zor değil, ancak proleterleşmeyle birlikte sınıf bilincinde nasıl bir değişim olduğunu ortaya çıkarmak oldukça güç bir çaba. Bu nedenle bu çalışmada sınıf bilincinin kanıtlarını göstermek gibi güç bir çabaya girmeden, proleterleşme sürecinde öğretmenlerin deneyimlerini odak noktasına

oturarak sınıf oluşumunda önemli bir yer işgal eden kültürel ve toplumsal öğelere yer vermeye, böylece proleterleşme sürecini farklı boyutlarıyla ele almaya çalıştım.

Ekonomik konum ve siyasal tutum alış arasında doğrudan, kendiliğinden bir bağ kurulamayacağı ve bu doğrultuda bir belirlenim ilişkisinin olmadığı pek çok Marksist sınıf çalışmasında ortaya konulmuştur. Bu anlamda tarihsel materyalist sınıf yaklaşımlarında nesnel sınıfsal konumu ifade eden “kendinde sınıf”tan nesnel konumla ilişkili düşünce ve bilinci ifade eden “kendi için sınıf”a geçişin nasıl gerçekleşeceği sorunsalı önemli bir yer işgal etmiştir. Thompson’un çalışmalarından hareket ederek bir sınıf kuramı oluşturmaya çalışan Wood’un (2001) ilişki ve süreç olarak sınıf yaklaşımı, bu sorunsalı aşmada önemli bir açılım sağlar. “Deneyim” kavramının merkezde olduğu bu yaklaşımda, üretim ilişkilerinin insanları sınıf konumlarına yerleştirdiği, bu konumların da temel antagonizmalar ve çıkar çatışmaları içerdiği ve böylece mücadelenin koşullarını oluşturduğu kabul edilir. Sınıf oluşumu ve sınıf bilincinin keşfi ise, insanlar bu sınıf konumlarını “deneyimledikçe” ve “yaşadıkça” mücadele sürecinden doğar (Wood, 2001, s. 95). Dolayısıyla Thompson’un sınıf yaklaşımında üretim ilişkileri ekseninde ortaya çıkan nesnel sınıf konumları analiz dışına çıkarılmadan, bu ilişkilerin bu süreçteki insanlarca nasıl deneyimlendiği ve yaşandığı önemli bir öge olarak ele alınır. Bu anlamda sınıfın salt iktisadi bir kategori olarak değil, üreticiler ve artığa el koyanlar arasında tarihsel ve toplumsal bir ilişki olarak tanımlanması, üretim ilişkileri çerçevesinde yaşanan kültürel ve toplumsal “deneyimler”in, ideolojik ve politik öğelerin de sınıf oluşumunda belirleyici bir rol oynadığının görünmesini sağlar.

Sınıfın ekonomik indirgenmesi ne kadar özcü-determinist bir bakış açıysa, tamamen sınıf bilinciyle özdeşleştirilmesinin de o kadar özcü ve indirgemeci bir tutum olduğunu belirten Öngen (2009, s. 88), sınıfın salt kültürel ve ideolojik bir formasyon olmayıp, sınıf bilincinin de baştan verili bir gerçeklik olmadığını vurgular. Dolayısıyla sınıf bilinci sınıfsal oluşum sürecinin belirli bir uğrağında ortaya çıkabilecek zihinsel bir

durumdur. Bu anlamda sınıf mücadelesi ve sınıf oluşumu arasında diyalektik bir ilişki vardır. Sınıfın analitik kullanımında kuramsal ilginin sınıftan ziyade sınıflar mücadelesinde olması gerektiğini vurgulayan Thompson, toplumsal sınıf ve sınıf mücadelesi arasındaki ilişkiyi şu şekilde tarif eder (Akt. Özüğür-lü, 2008, s. 33):

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

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

Sınıfın ilişkisel analizi öğretmenliğin politik doğasının ortaya çıkarılmasında da önemli bir işlev görür. Zira öğretmenler eyleyişi bütünüyle devlet tarafından belirlenen pasif uygulayıcılar değil, aksine bu sürece çeşitli şekillerde direniş ve uyum gösteren, çatışma ve çelişkiler yaşayan sınıfsal aktörlerdir. Öğretmenler bireysel olarak mikro düzeyde, kolektif olarak ise örgütlülükleri aracılığıyla makro düzeyde eylemliliklerde bulu-

nurlar. Eğitim emek sürecinin nesnesinin kanlı canlı öğrenciler olması ve bu öğrencilerin geleceğin emek gücünü oluşturması ise, öğretmenlerin üretim alanında mikro düzeyde takınacağı tavrın öğrencilerin farklı bir kültürle yetişmesinde önemli bir rol oynayacağını ortaya koyar.

Öğretmen emeğinin politik doğası

Eleştirel eğitim yaklaşımları çerçevesinde okullar tarafsız değil, kapitalist sistemin gerektirdiği toplumsal işbölümüne uygun olarak öğrencilerin toplumsal rollerine hazırlandığı, toplumsal sınıf eşitsizliklerinin yeniden üretildiği ve meşrulaştırıldığı yerler olarak tanımlanır. Genellikle yeniden üretim kuramı ekseninde şekillenen bu yaklaşımlarda, eğitimin kapitalist toplumda oynadığı rol açık bir biçimde ortaya konulurken, “yapı” üzerine çok fazla odaklanması eğitim sürecindeki öğrenci, öğretmen ve diğer “özne”lerin yeniden üretim sürecindeki failliklerinin ihmal edilmesine yol açmıştır. Böyle bir yaklaşım okulların güç ilişkileri ekseninde şekillenen, çeşitli çatışma ve çelişkilerin yaşandığı bir alan olarak kavranmasını ve dolayısıyla öğretmen emeğinin politik doğasının anlaşılmasını güçleştirir. “Direnç kuramları” (*resistance theories*) çerçevesinde ise yeniden üretim sürecinin direnişler ve çeşitli karşıtlıklar içerisinde sürdüğü ortaya konularak eğitimi makro düzeyde ele alan yeniden üretim kavrayışına okul içi süreçleri de katan mikro boyutlar eklenmiştir (Willis, 1977). Bu yaklaşım okulları egemen değerlere karşı öğrenci ve öğretmenlerce çeşitli mücadelelerin yürütülebileceği alanlar olarak kavramamıza olanak tanır. Zira eğitim, farklı toplumsal gruplar arasında eğitim politikalarının nasıl şekilleneceği, müfredatın nasıl biçimleneceği, “toplumsal pratik için kapasite”nin nasıl geliştirileceği üzerine çatışma ve çelişkilerin, mücadelelerin yaşandığı bir alandır. “Bu kapasite”nin teknik değil, toplumsal ve kültürel bir inşaa (Reid, Mccallum ve Dobbins, 1998) süreci olması ise öğretmenlerin işini politik bir faaliyete dönüştürür.

Eğitimin emek süreci perspektifiyle çözümlenmesi ise öğret-

menliğin bir iş olarak kapitalist üretim biçiminde oynadığı rolü, toplumla ve devletle olan ilişkisini ortaya çıkarmamıza olanak sunar. Emek gücünün toplumsal yeniden üretiminde görev alan öğretmenler sermayenin tahakkümüne karşı toplumsal adaletin, eşitliğin hâkim olduğu bir dünya görüşünün geliştirilmesinde rol oynayabilirler (Mclaren, 2007; Rikowski, 2001). Böylece öğrencilerin, Allman'ın vurguladığı gibi "kapitalizmin ufuk çizgisinin ötesinde geleceği düşünceleri" mümkün olabilir (Mclaren, 2007, s. 193). Bu anlamda okullar, soyut emeğin egemenliğine karşı direniş stratejileri geliştirebilmenin ve onun dışında toplumsal bir yaşam inşa edebilmenin nüvelemi barındırır. Bu ise öğretmenlerin başta kendileri olmak üzere öğrencilerin soyut emek dışında rotalar çizmelerine olanak tanıyacak bir alan yaratma girişimiyle başarılabilir.

Okullar toplumsal ilişkilerin ve etkileşimlerin geliştiği, toplumsal olarak inşa edilmiş, dolayısıyla politik örgütler olmalaından dolayı okul pratikleri çerçevesinde güç ilişkilerine dayalı olarak hangi grupların sesinin daha fazla duyulduğu, kimlerin sesinin kısıldığı ya da marjinalize edildiği önemlidir. Zira toplumsal sınıf, cinsiyet ve ırk temelinde yaşanan bu güç ilişkilerinde sesi kısılanların seslerinin yükselmesine yardım edecek politik aktörlerdir öğretmenler. Bu anlamda okulların demokratik ve eşitlikçi bir toplumsal düzenin inşa edilmesinde rol oynayabileceğini öne süren kimi eleştirel eğitimciler,¹⁴ öğretmenlerin eleştirel bir dile sahip olmasıyla eğitim sürecinin politik doğasını kavrayıp dönüştürebileceğini belirtirler.

Kapitalist toplumda eğitimin rolünü çatışma ve mücadele ekseninde ele alan eleştirel eğitim yaklaşımının temellerini Gramsci'nin (2009) toplumsal düzenin sürdürülmesi ve değişimini açıklamak için kullandığı "hegemonya" kavrayışında bulmamız olasıdır. Toplumsal rızanın alınması çerçevesinde egemen sınıfların bağımlı sınıflar üzerinde kurduğu ideolojik üstünlük olarak tanımlanabilecek "hegemonya"yı, Fiori, yöneti-

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

ci sınıfın felsefesinin bütün bir karmaşık basitleştirmeler dokusundan geçerek “ortak duyu”, yani içinde yaşadıkları toplumun kurumsallaşmış davranışını, geleneklerini, ahlâkını kabul eden kitlelerin felsefesi olarak ortaya çıkması şeklinde ifade eder (Carnoy, 2001). Giroux, bu rıza ilişkisinin durağan olmadığını, değişen tarihsel koşullara göre, insanların istek ve tepkilerine uyum sağlayabilmek için değiştiğini, dolayısıyla çelişkilerle dolu ve mücadeleye tabii olduğunu belirtir. Bu durum, “hegemonya”nın olduğu her alanda “karşı-hegemonya”nın da yaratılabileceğini gösterir. Bu anlamda eğitim süreci, hem “hegemonya”nın hem de “karşı-hegemonya”nın alanıdır.

Öğretmenlerin “entelektüel” olarak eşitlikçi bir toplumun yaratılmasında oynayabileceği rol sık sık vurgulansa da entelektüellerin kim oldukları ve toplumsal değişim sürecinde oynayacakları rol oldukça tartışmalıdır. Toplumsal sınıflardan bağımsız ayrı bir toplumsal kategori olarak “aydın” tanımlamasını reddeden Gramsci, egemen üretim tarzının gelişimi sürecinde sınıfların kendileriyle birlikte ekonomik, toplumsal ve siyasal alandaki konumlarının gerektirdiği işlevleri yerine getirecek aydın katmanlarını da yarattığını belirtir. Gramsci, “organik” olarak nitelendirdiği bu aydınlara ilişkin şu örneği verir: “Kapitalist girişimci kendisiyle birlikte sanayi teknisyenini, ekonomi politik uzmanını, yeni bir kültürün, yeni bir hukuk sisteminin oluşturucularını vb. yaratır” (Gramsci, 2009). Dolayısıyla, bağlı bulundukları sınıfın toplumsal ve siyasal alandaki sınıf bilincinin oluşumuna büyük katkı sağlayan organik aydınlar, hegemonya mücadelesinde bağlı oldukları sınıfın egemenliğinin yeniden üretiminde önemli rol oynarlar. Organik aydınları, eski “tarihsel blok”un nesnel gereksinimlerine göre biçimlenmiş olan “geleneksel aydınlar”dan ayıran Gramsci’ye göre, aydın kimliğini niteleyen temel öge zihinsel etkinlik değildir (Yetiş, 2002). Asgari bir entelektüel faaliyette bulunduğu kadarıyla herkes bir aydındır ve asgari bir zekâ ortaya konulmayan hiçbir insani faaliyet yoktur. Bu yaklaşımıyla kafa ve kol emeği arasındaki ayrımı reddeden Gramsci, entelektüel faaliyeti belirli bir alanda uzmanlığı ifade eden “entelektü-

ellikten” yani bir anlamda profesyonellikten ayırır. Ancak nasıldır her tavada yumurta kızartan aşçı, her düğme diken terzi değilse, tüm insanlar da entelektüel faaliyet rolünü yerine getiremez (Lombardi, 2000, s. 39). Dolayısıyla bütün insanlar, toplumsal yapılanmada aydınların işlevini yerine getiremediği gibi, kendi sınıfsal kökenleriyle organik bağını kaybederek işlevini yerine getiremeyen aydınlar da vardır. Bu anlamda öğretmenlerin entelektüel olarak toplumsal değişim sürecindeki nasıl bir rol oynadığı önemlidir.

Gramsci'nin entelektüel tanımından hareket eden Giroux ve Aronowitz (1986, s. 36-42) öğretmenleri yerine getirdikleri toplumsal işlevleri çerçevesinde hegemonik, yerleşik (*accommodating*), eleştirel ve dönüştürücü olmak üzere dört farklı entelektüel konumda tanımlarlar. Hegemonik entelektüeller bilinçli bir biçimde egemen sınıfın “memur”ları olarak işlev görürken, geleneksel entelektüeller daha çok yerine getirdikleri işlevin farkında değildirler. Bu entelektüel konum içerisinde bulunanlar daha çok bilimsel nesnellik, profesyonellik gibi hegemonik stratejiler ekseninde hareket ederler. Eleştirel entelektüeller kendi rollerinin mevcut toplumsal ilişkilerin eleştirisi çerçevesinde şekillendiğinin farkında olmakla birlikte, geleneksel entelektüeller gibi kendilerini daha aşkın bir politik konumda görürler. Dönüştürücü entelektüeller ise teori ve pratik birliği çerçevesinde hem kendilerini hem de toplumun diğer üyelerini egemen toplumsal ilişkilere karşı daha fazla güçlendirecek faaliyetlerde bulunarak diğer entelektüellerden ayrılırlar. Giroux'a (1988) göre öğretmenler, dönüştürücü (*transformative*) entelektüeller olarak öğrencileri yalnızca bilgi ve toplumsal beceriyle donatarak toplumda eleştirel özneler olarak görev yapmalarını sağlayacak biçimde güçlendirecek karşı-hegemonik pedagojiler geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onları toplumsal dönüşüm için eğitmelidirler. Bu yaklaşımıyla öğretmenlerin toplumsal değişim sürecinde aktif rol alabileceğini ve eğitimin toplumsal değişimde etkili olabileceğini belirten Giroux, bu mücadelenin yalnızca pedagojik değil aynı zamanda politik ve toplumsal bir mücadele olduğunu vurgular. Dolayısıyla öğ-

retmenlerin en temel işlevi “pedagojik olanı daha politik, politik olanı ise daha pedagojik” kılmaktır.

Öğretmenlerin böylesi bir entelektüel işlevi yerine getirebilmeleri çalışmalarını özerk bir faaliyet olarak gerçekleştirebilmelerine bağlıdır. Gorz (2001, s. 53), çalışmanın özerk bir faaliyet olabilmesi için çalışanlar tarafından örgütlenmesi, içeriğinin yeti ve yetenekleri geliştirici işbirliğine dayalı bir tarzda olması gerektiğini vurgular. Bu anlamda öğretmenlerin, entelektüeller olarak çalıştıkları koşulların doğasını sorgulamaları ve mümkünse dönüştürmeleri gerekir. Okuldaki günlük yaşamı organize edecek alan, zaman, mekân ve bilginin işleyeceği yolları şekillendirdikleri takdirde öğretmenlerin entelektüel işlevlerini yerine getirebileceğini savunan Giroux (1988), bunun da ancak üretecek, yazacak, araştırarak, birlikte müfredatı oluşturacak ve gücü paylaşacak yapısal koşulları yaratmakla mümkün olduğunu belirtir. Ancak öğretmenlerin çeşitli yönetim ve denetim stratejilerine bağlı olarak karar alma süreçlerinin dışında bırakılması toplum içinde dönüştürücü entelektüeller olarak rol almalarının önünde büyük engeller yaratır.

Öğretmenlerin toplumdaki politik işlevlerini yerine getirebilmeleri için iki mücadele stratejisinden bahsedilebilir. Öncü'nün (2009) genel anlamda vasıfsızlaşan profesyoneller için öne sürdüğü gibi, bunlardan biri “profesyonelleşme”, diğeri ise sınıf mücadelesidir. Geleneksel anlamda profesyonelleşme mücadelesi öğretmenlerin emek süreçleri üzerindeki denetimi sağlama, dolayısıyla bir dereceye kadar emek süreçlerinin nasıl şekilleneceğine kendi kurdukları örgütleri aracılığıyla karar verebilme ve bununla ilişkili olarak da vasıfsızlaşmanın ortadan kaldırılması stratejisi temelinde şekillenir. Öğretmenler proleterleşmeye karşı mücadele ederlerken belirli bir toplumsal ve ahlâki sorumluluk temelinde varlıklarını sürdürmeye çalışırlar. Ancak emeğin toplumsal biçiminin soyut emek olduğu, daha doğrusu soyut emeğin egemen olduğu bir toplumda böyle bir varoluş biçiminin nasıl gerçekleşeceği şüphelidir. Zira Öncü'nün (2009) de vurguladığı gibi emekçilerin profesyonelleşme yoluyla vasıfsızlaşmaya karşı mücadelede etkin olabilecek-

leri tek alan teknik vasıfsızlaşmadır. Dolayısıyla öğretmenlerin geleneksel anlamda “profesyonelleşme” mücadelesi ekserinde emek süreçleri üzerindeki kontrolü sağlama, okullarda kendilerine özerk bir konum yaratma potansiyeli vardır. Kuşkusuz böyle bir mücadele teknik vasıfsızlaşmanın aşılması, öğretmenlerin kendilerini entelektüeller olarak inşa etmeleri ve emeğin farklı bir biçimde gelişimini sağlayacak alanlar yaratmalarına olanak tanıyabilir. Ancak soyut emeğin egemenliğinde şekillenen kapitalist toplumsal sistemde üretimlerinin amacını belirleyecek şekilde “ideolojik vasıfsızlaşma”dan kurtulmaları pek mümkün değildir. Çünkü emek gücünün toplumsal yeniden üretimi çerçevesinde şekillenen kapitalist eğitimin amacının değişmesi bu eğitimin kapitalist niteliğinin değişmesiyle ilgilidir. Bunun da ancak çok daha geniş bir toplumsal değişim süreciyle birlikte olması olasıdır. Dolayısıyla profesyonelleşme mücadelesi ancak öğretmen emeğinin üretim sürecine yabancılaşmasının önünde engeller oluşturma potansiyeline sahipken, ürününe, yani öğrencilerine ve bu öğrencilerin yetiştirilme amacına yabancılaşmasını büyük oranda engelleyemez, ancak çatlaklar yaratabilir. Fakat bu çatlakların yaratılması ne yaptığını, niçin yaptığını sorgulamadan verili işbölümü çerçevesinde üzerine düşeni yerine getiren bir profesyonelin gerçekleştireceği bir faaliyet değildir. Said’in (1995, s. 27) vurguladığı gibi “entelektüel”; kimliksiz bir profesyonel, salt kendi işine bakan bir sınıfın yetenekli bir üyesi olmaya indirgenemeyecek özgül bir kamusal role sahiptir. Bu çerçevede ne ürettiğini, niçin ürettiğini sorgulama ve dolayısıyla soyut emeğin egemenliğine karşı somut eyleyişler ancak sınıf mücadelesi ekserinde şekillenebilir.

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN EMEĞİNİN TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜ

Türkiye’de öğretmen emeğinin dönüşümünü ele aldığım ikinci bölümde farklı dönemlerde görev yapmış öğretmenlerin çalışma deneyimlerini odak noktasına oturatarak meslekî pratiklerinde, çalışma ve yaşam koşullarında, eğitime ve kendi rollerine ilişkin kavrayışlarında nasıl bir değişim yaşadıklarını değişen ekonomi-politik bağlam içerisinde anlamaya ve değerlendirmeye çalıştım. Osmanlı’nın son dönemlerinden araştırmanın kapsamında olan 1950’li yıllara kadar öğretmenliğin tarihçesini kısaca özetlemek konunun anlaşılması için tarihsel bir bağlam oluşturacaktır.

Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Türkiye’de öğretmenliğin kısa tarihçesi

Türkiye’de öğretmenliğin bir meslek olarak doğmasının kökenlerini Osmanlı’da özellikle reform hareketlerinin başladığı Tanzimat’a kadar götürmek olasıdır. Bu dönemde medrese, enderun, sıbyan mektepleri, gibi eğitim kurumları bulunmakla birlikte, modern anlamda öğretmenlikten, eğitimde yenileşme hareketlerine paralel olarak yeni eğitim kurumlarının ve öğretmen yetiştiren okulların açılmasıyla birlikte bahsedile-

bilir. İlköğretime karşılık gelen sıbyan mekteplerinde eğitim, imamlar, müezzinler, hafızlar tarafından dini esaslara göre yürütülüyor, genellikle camilerin yanında açılan bu mekteplerin ve öğretmenlerinin masrafları toplum tarafından karşılanıyordu. 1839'da Tanzimat Fermanı'yla birlikte başlayan ve 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren pek çok alanda hayata geçirilen reformlar, eğitim alanında yaşanan değişimlerin de nedevidir. Osmanlı'nın dünya kapitalist sistemine eklemlenme sürecine girdiği bu yüzyılda eğitimde kitleselleşme çabaları görülür. Yeni eğitim kurumlarının açılmasında önemli etkenlerden biri, o dönemde genişleyen devlet örgütünde çalışacak memurların yetiştirilmesine olan ihtiyaçtır. Modern anlamda ilköğretime karşılık gelen iptidaiye mekteplerinin açılmasının yanı sıra memurların yetiştirilebilmesi için kurulan rüştiyelerin sayısının hızla artması bu okullara öğretmen yetiştirilmesi amacıyla 1848 yılında "Darülmuallimin-i Rüşdi" adıyla ilköğretmen okulunun açılmasını sağlamıştır (Güven, 2010, s. 141-142). Bu dönemden itibaren yeni açılan çeşitli tür ve düzeylerdeki okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla öğretmen okulları açılmıştır.¹ 1857'de Maarif-i Umumiye Nezareti (Eğitim Bakanlığı) kurulmuş ve 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayınlanmıştır. Böylece eğitim kurumlarının teşkilat yapısı belirlenmiş ve bir kurumsallaşmaya gidilmiştir.

Öğretmenliğin Türkiye'de meslekleşme sürecinin, Osmanlı'dan itibaren, Anglo-Sakson dünyanın aksine, Kıta Avrupası'na benzer biçimde devletin gölgesinde geliştiği söylenebilir. Öğretmen okullarının açılmasına I. Meşrutiyet sonrası devam edilmiş ve okul sayısında artış yaşanmıştır. Ancak, bu okullardan mezun olan öğretmenlerin mesleğe başladıktan kısa bir süre sonra meslekten ayrıldıkları, öğretmenlik yapmak istemedikleri görülmektedir (Gümüslü, 2005, s. 20). Çalışma koşullarının ağır, bununla birlikte ücretlerin yetersiz olması öğretmenlikten kopuşu hızlandırırken, artan eğitim talebine paralel daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulmuştur.

1 Osmanlı döneminde açılan darülmuallimler konusunda detaylı bilgi için Altın'ın (2009) doktora tez çalışmasına bakılabilir.

Meşrutiyet yıllarında kapitalist üretim ilişkilerinin gelişmeye başlamasının ulusal bir pazar kurulmasına yönelik baskı oluşturmaları (Topak, 2012, s. 174), bu yönde bir engel olarak görülen Osmanlı monarşisinin İttihat ve Terakki önderliğinde kaldırılmaya çalışılmasına yol açmıştır. 1908’de II. Meşrutiyet’in ilanı ile birlikte önem verilen alanlardan biri de ulusal yapılanmada rol oynayacak eğitimidir. Bu dönemde ortaokul olarak işlev gören rüştiyeler ve ilkokul seviyesindeki iptidailerin birleştirilmesiyle ilköğretim altı yıla çıkarılmıştır (Özalp, 1982). 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu (Geçici İlköğretim Kanunu) ile öğretmen okullarının niteliğinde bir değişim öngörülürken, öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bunlar, öğretmen ihtiyacının olduğu illerde sınavla öğretmen alınması, sınav sonucu öğretmenlere sertifika (ehliyetname) verilmesi, her ile ilköğretmen okulları açılmasının kararlaştırılmasıdır (Koçer, 1973, s. 10; Özalp, 1982). Bu dönemde öğretmen ve öğretmen yardımcılığı biçiminde bir tanımlama yapılırken, öğretmen olabilmek için darülmuallimden mezun olmak, öğretmen yardımcısı olarak çalışabilmek için ise sertifika sahibi olmak gereklidir (Gümüslü, 2005). Ancak, öğretmen ihtiyacının karşılanamaması farklı alanlarda eğitim alanların, hatta okuryazar olanların, imamların öğretmen olarak görevlendirilmesine neden olmuştur. Diğer yandan Batı’da eğitim alan kimi aydın ve eğitimcilerin eğitim sistemi içinde yer alması Osmanlı eğitiminin modernleşme sürecinde önemlidir (Koçer, 1991; Lewis, 1998). Bu dönemin öğretmenlerinin toplumda düşün ve edebiyat alanında öne çıkması, öğretmenlerin bir aydın olarak toplumsal değişimde rol oynayabileceği düşüncesinin yaygınlaşmasında etkili olmuştur.

Toplum ve devlet hayatında değişim rüzgârlarının estiği 20. yüzyılın başında öğretmenler çeşitli örgütlülükler etrafında toplanmışlardır. İlköğretmen örgütü 1908 yılında kurulan Encümen-i Muallimin’dir (Altunya, 1998; Akyüz, 1970). İlerleyen yıllarda “öğretmenlerin haklarını savunmak ve eğitimin yaygınlaştırılması” amacıyla farklı tür ve düzeylerde gö-

rev yapan öğretmenlerin bir araya gelmesiyle çeşitli örgütlülükler² kurulmuştur. Özellikle savaş yıllarında çalışma ve yaşam koşullarındaki kötüleşmeler, maaşlarının düzenli olarak ödenmemesi gibi nedenlerle öğretmenler 1920 yılında greve giderler. Ancak işçi grevlerinin de yoğun olduğu bu dönemde öğretmenlerin örgütlü olduğu Muallimler Cemiyeti grevi desteklemeyerek, “ilgimiz yoktur” açıklaması yapar (Altunya, 1998). Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılmasıyla birlikte Ankara hükümetinin kurulması, yeni hükümete bağlı öğretmen örgütlerinin kurulmasına zemin hazırlamıştır. Eğitimci kökenli milletvekilleri ve bürokratların kuruluşunda öncülük ettiği ve pek çok örgütü bünyesine katan Muallimler Birliği, 1930’lu yıllara kadar öğretmenlerin örgütlendiği merkezî bir yapılanmadır.

Dünyanın pek çok bölgesinde burjuva devrimleriyle birlikte ortaya çıkan ulus-devletler, kapitalizmin gelişimine zemin hazırlayan modern bir toplum yapısına dayanır. Zaman ve mekâna bağlı olarak farklılıklar göstermekle birlikte uluslaşma süreçlerinin, kapitalist sermaye birikiminin tek bir egemenlik çerçevesinde sürdürülmesi anlamında ortak bir noktaya sahip oldukları söylenebilir (Türkay, 2006). Ulus-devlet temelinde gelişen modern bir toplumun yaratılabilmesi, ihtiyaç duyulan politik ve kültürel birliğin sağlanabilmesi ancak bu devlet yapılanmasına uygun merkezî bir eğitim sistemiyle sağlanabilir. Dolayısıyla ulusal ortak bir pazarın kurulması için gerekli olan ulus-devlet modeline göre inşa edilecek eğitim, hem kapitalist sermaye birikiminin sağlanmasına olanak tanıyacak yapının kurulması amacıyla toplumsal işbölümünün farklı konumları için bireylerin seçimi ve yetiştirilmesi hem de Cumhuriyet ideolojisinin yaygınlaştırılmasında önemli işlevler görecekti. Bu çerçevede öğretmenlere önemli misyonlar yüklenmiş, öğretmenlik yalnızca bir iş ya da meslek değil, adeta Cumhuriyeti ayağa kaldıracak kutsal bir görev, öğretmenler bu görevi yerine getirecek “irfan ordusu” olarak tarif edilmiştir. 1923 yılın-

2 Bu dönemlerde kurulan öğretmen örgütleriyle ilgili detaylı bilgi için Altunya’nın (1998) ve Akyüz’ün (2012) ilgili çalışmalarına bakılabilir.

da Kütahya'da öğretmenlerle konuşmasında “asker ordusu ve ulan ordusu arasındaki benzeşme ve uyumdan” söz eden Mustafa Kemal'e göre, irfan ordusunun görevi “milletin istikbalini yönettirir” (Kaplan, 1999, s. 141).

Cumhuriyet'in kuruluş yılları ve öğretmenler

Cumhuriyet'le birlikte büyük hız kazanan modernleşme/kapitalistleşme süreci ulus-devlet çerçevesinde tüm toplumun “ortak iyi”si olarak ilan edilirken, toplumun ilerlemesi, çağdaş toplumlar seviyesine ulaşılması hedef olarak belirlenmiştir. Bunun için izlenecek yol “daha önceden aydınlanmış olanların aydınlanma değerlerini aydınlanmamış olanlara aktarması”dır. Bu görev ise bir tür toplum mühendisliği çerçevesinde “Cumhuriyet aydınları” olarak tanımlanan misyonerlerindir (Toker ve Tekin, 2002). Bu misyonu gerçekleştirmek, kitleselleşmesi ve en ücra köşelere ulaşması kolay olan eğitime ve dolayısıyla “Cumhuriyet aydını” olarak tanımlanan öğretmenlere düşmüştür. Eğitim, modernleşmenin sağlanması için devletin temel araçlarından biri olarak görülmüş, öğretmenler ise modern değerleri benimsemiş ve bu değerleri topluma kazandıracak yegane “aydınlar” ve araçlar olarak tanımlanmıştır.

Bu dönemde öğretmenlerin çalışma ve yaşam koşullarının kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmelerine olanak tanıyacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Akyüz (2012, s. 378-388) Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında yayınlanan gazete ve dergilerin yanı sıra, yabancı araştırmacıların raporlarında da öğretmenlerin yaşadığı ekonomik ve mesleki sıkıntılara bol bol yer verildiğini vurgular. Ancak öğretmenlerin yaşadığı bu sıkıntıların giderilmesinde dönemin merkezî öğretmen örgütlenmesi, Muallimler Birliği önemli bir rol oynayamamıştır. Akyüz (2012, s. 392-393) bu durumun ortaya çıkmasını üç nedene bağlar; bunlardan biri, öğretmenlerin bu örgütlere ilgi duymaması, diğeri bu ilginin azalmasına da neden olacak biçimde öğretmen örgütlerinin bağımsız meslek örgütleri biçiminde gelişmesinin merkezî idare tarafından istenmemesi, sonuncusu

ise bu örgütlenmelerin hedefinin öğretmen sorunlarından daha çok eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik olması dolayısıyla aynı işlevi yerine getiren başka örgütlerin varlığıdır.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında öğretmenlere ilişkin istatistiki bilgilerde farklılıklar olmakla birlikte, ilkokullarda öğretmen sayısı 10.238, ortaokullarda 796, liselerde ise 517'dir (MEB, 2010). İlköğretim öğretmenlerinin önemli bir kısmının medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yarım yamalak bir öğrenimle bir iki senelik darümualliminlerden mezun olmuş, medrese alışkanlıklarını sürdüren, çoğu imamlık ve müezzinlik görevlerini de yürüten hocalar olduklarını belirten Akyüz (2009, s. 380) bu öğretmenlerin yaklaşık bin kadarının kadın olduğunu vurgular. 1923-24 yıllarında sayısı 4.894 olan resmi ilkokulların kaç tanesinin şehirlerde bulunduğuna ilişkin istatistiki veri olmamakla birlikte, 1927-28 yılında 5.812 olan resmi ilkokulun 1.105'i şehirlerde, 4.707'si ise köylerde (MEB, 2010). 1923-24 yılında ilkokullara öğretmen yetiştiren okulların sayısı yedisi kız olmak üzere toplam yirmidir.

Yeni toplumsal yapının inşası amacıyla pek çok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da çeşitli reformlar gerçekleştirilmiştir. En önemli reformlardan biri 1924 yılında gerçekleştirilen Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu ile daha önceden var olan geleneksel ve modern ayırımına dayalı eğitimdeki ikili yapının kaldırılmasıdır. İmam, müezzin gibi din görevlilerinin öğretmen olarak yer aldığı sıbyan mektepleri bu anlamda son bulmuştur. Böylece "mahalle mektebi"nin hocasının yerini modern öğretmenin alabilmesinin de önü açılmıştır. 13 Mart 1924 günü çıkarılan Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nda öğretmenlik bir meslek olarak tanımlanmış, öğretmenlerin görev, yetki ve sorumluluklarına yer verilerek, çalışma koşulları ve emekliliklerine ilişkin çeşitli düzenlemeler getirilmiştir (TBMM).³ Öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla mevcut öğretmen okulu sayısı artırılmamış, aksine okul sayı-

3 Bu kanunun 1. maddesine göre, "muallimlik, devletin umumi hizmetlerinden, talim ve terbiye vazifelerini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir".

azaltılarak, öğrenci sayısı artırılmaya çalışılmıştır. Ancak yapılan çeşitli düzenlemelere rağmen öğretmen ihtiyacının karşılanmasında çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Bu sorunların yaşanmasının önemli nedenlerinden biri, büyük oranda eğitim alabilen kentli çocukların öğretmen okullarını tercih etmeler bile köy okullarında çalışmak istememeleri, diğeri ise öğretmenlerin, ekonomik koşullarında görece iyileştirmeler yapılsa da, mesleğin ekonomik geliri düşük ve alt gelir grubu içinde yer almasıdır. Özellikle Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde öğretmen maaşlarında önemli artışlar yaşanmasına rağmen, hem maaşların düzenli ödenmemesi hem de yaşanan fiyat artışları öğretmenlerin yaşam koşullarını zorlaştırmıştır. 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatı'na Dair Kanun çerçevesinde bir ilkokul öğretmenin maaşı en az 15 lira olarak belirlenmiştir. Bu yıllarda yaşanan fiyat artışları ilkokul öğretmenlerinin maaşlarının 18 Mayıs 1929 tarihli, 1452 sayılı "Devlet Memurları Maaşatının Tevhit ve Teadülüne Dair Kanun"la yeniden yükseltilmesine yol açmış, böylece bir ilkokul öğretmeni net 40 lira maaş almaya başlamıştır (Akyüz, 2012, s. 381). Oysa 1931 yılında İstanbul Ticaret Odası'nın hazırladığı geçinme indeksi-ne göre dört kişilik bir ailenin geçinebilmesi için gerekli asgari para 139 liradır.

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

Köy enstitüleri ve yeni öğretmen kimliği

Cumhuriyet'in ilk on yılında pek çok reform gerçekleştirilmiştir. Nüfusun büyük bölümü köylerde yaşadığı halde eğitim reformlarının büyük oranda şehirleri kapsadığı, öğretmen yetiştirmenin de köylere yönelik olmadığı vurgulanmalıdır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, milli mücadelenin sınıf karakterinde yatar. Milli mücadelenin büyük toprak sahipleriyle kurulan ittifak içinde yürümesi, köylü kitlelerini devrimden uzaklaştırdığı gibi, Cumhuriyet sonrası kültür ve eğitim alanında yapılan reformların istisnalar dışında kent toplumuyla sınırlı kalmasına yol açmıştır (Savran, 2010, s. 84). Ancak 1929 krizi ve sanayileşmede yaşanan başarısızlıklar, 1930'lu yıllarda köyün ve tarımsal üretimin tartışmaya açılmasında önemli bir dönüm noktasıdır.

Sanayileşmede yaşanan gecikmeler ve köyün kapitalist üretim ilişkileri içine çekilememesi bu sürece yönelik kimi müdahalelerin yapılmasını gerekli kılarken, üretimin artırılabilmesi için alınan önlemler köy kalkınmasına yöneliktir. Kapitalizmin yaşadığı 1929 krizi, serbest ticaret politikalarının askıya alınıp her ülkenin kendi içine kapanarak krizi aşmaya yönelik politikalar üretmesine yol açmıştır (Köymen, 2007, s. 97). Makineli tarıma geçmek üretimi artırmanın önemli yollarından biri olmakla birlikte, pahalı olması ve köylerin birbirinden uzak olması buna çok fazla imkân tanımamıştır (Karaömeroğlu, 1998). Dolayısıyla üretimi artırmanın yegâne yolu üretim tekniklerini değiştirmek ve geliştirmektir. Bu çerçevede, bu dönemde köye yönelik eğitim tartışmaları da hız kazanmıştır.

1927 yılında köylere öğretmen yetiştirme amacıyla iki adet öğretmen okulu açılmış ancak bu okullar, başarılı sonuç alınmadığı gerekçesiyle 1933 yılında kapatılmıştır (Kafadar, 2002, s. 371). Öğretmenlerin neredeyse yüzde onu aylıklarının düzenli ödenememesi gibi çeşitli nedenlerle öğretmenlikten ayrılmaktadır. Örneğin 1928-1933 arasında emeklilik, ölüm ve istifa gibi nedenlerle öğretmenlerin sayısı 4.565 kişi azalmıştır (Sakaoglu, 1992). Köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak ama-

ıyla askerliğini onbaşı ya da çavuş olarak yapanlar köylerde öğretmen olarak görevlendirilmeye başlamıştır. Sakaoglu (2003) 1940'lı yıllara doğru ilkokullardaki öğretmen sayısının ancak 14.760'a çıkarılabildiğini, bunlardan deneyimli ve başarılı olanların 7.788'inin kent okullarında, geriye kalanın ise köylerde görev yaptığını, ayrıca ilk üç sınıfı bulunan öğretmenli okullarda 5.200 öğretmenin görev yaptığını belirtir. 1946-1947 öğretim yılına kadar öğretmen kurslarında 8.756 öğretmen yetiştirilmiş ve bu sayede 7.090 köyde yeni ilkokul açılmıştır (Öztürk, 2005). Bu öğretmenlerin aldıkları ücretlerin yetersiz olması köylerinde tarımla uğraşmalarına neden olurken, aynı zamanda aldıkları ziraat eğitimi sayesinde yeni tarımsal üretim tekniklerinin köylüye benimsetilmesinde rol oynamışlardır. 1937 yılında İzmir Kızılçullu ve Eskişehir Çifteler'de Milli Eğitim ve Tarım Bakanlıkları'nın denetiminde beş yıllık "köy öğretmen okulu" açılmış, 1939 yılında ise tamamen Milli Eğitim'e, o zamanki adıyla Kültür Bakanlığı'na devredilmiştir. Köy enstitülerinin ilk modelleri olan bu okullardan sonra 1940 yılında 3803 sayılı kanunla tarım arazisi uygun olan köylerde öğretmenlerin yanı sıra köye yönelik diğer meslek elemanı da yetiştiren "köy enstitüleri" açılmıştır.

Köy enstitülerinin mimarlarından ve bu kurumların gelişiminde önemli bir payı olan İsmail Hakkı Tonguç, köylünün alacağı eğitim yoluyla tarımdaki sömürü mekanizmasının bilincine varacağını ve içinde yer aldığı koşulları dönüştürme gücünü kazanacağını düşünüyordu (Tonguç, 1947, s. 85). Köy enstitülerinin açıldığı yıllarda iktidarı oluşturan sınıfsal yapılanmada büyük toprak sahiplerinin ağırlıklı olduğunu belirten Timur (2008, s. 210), köylülerin bilinçlenmelerine yol açacak böyle bir eğitim sürecinin meclisten nasıl geçtiği sorusunu sorar. Ona göre bu gelişmenin iki önemli nedeni vardır; ilki iktidarın kontrolündeki orta sınıf kökenli bürokratların ağırlığının artması, diğeri ise savaş yıllarında silah altında tutulan büyük bir ordunun beslenmesini sağlayacak tarımsal üretim artışına olan ihtiyaç. Dolayısıyla toprak sahiplerinin topraklarında çalışacak nitelikli tarım işçilerinin yetiştire-

rilmesiyle üretim artışına yol açacağını düşündükleri bir projeyi desteklemeleri doğaldır.

Köy enstitülerinin kurulmasından nasıl işleyeceğine kadar bütün süreçlerin politik ve pedagojik farklı yaklaşımların çatışmaları çerçevesinde şekillendiğini söyleyebiliriz. Eğitim ve üretim ilişkisi çerçevesinde enstitülerde “iş için eğitim” ve “üretim için eğitim” yaklaşımlarını temel alan “iş” kavramının merkezde olduğu bir eğitim anlayışı söz konusudur. Bu yaklaşımlardan biri Fikret Halil Kanad’ın temsilcisi olduğu “iş okulu” akımının devamı niteliğinde, köye göre yetiştirilmiş öğretmenlerle kalkınmanın köylerden başlatılması ve modernleşmede önemli bir mesafe alınmasına yöneliktir. Bu yaklaşımla becerikli ve maharetli bireylerin ancak medeniyet ve ilerleme şuurunu aşılacak öğretmenlerin yetiştirilmesiyle mümkün olabileceği vurgulanmıştır. Bu yaklaşımın bir diğer destekleyicisi aynı zamanda geniş topraklara sahip olan ve daha sonra köy enstitülerine sert eleştirilerde bulunan Emin Sosyal’dır. Diğer yaklaşım ise “iş içinde, iş vasıtasıyla, iş için” eğitim ve öğretmen yetiştirmeye yönelik Tonguç’un önderliğini yaptığı harekettir (Kafadar, 2002, s. 372-375). Gerçi bu tanımlamanın eksik olduğunu düşünen Özsoy (2004, s. 10), Tonguç’un bu yaklaşımı “... işine güvenerek yaşayacak kültürlü bir nesil yaratmak için eğitim” biçiminde bütünlüklü bir çerçevede formüle ettiğini vurgular. Köy enstitülerinin felsefesine damgasını vuran Tonguç’a göre “... Köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi, mihaniki surette ‘köy kalkınması’ değil, manalı ve şuurlu bir şekilde ‘köyün içten canlandırılması’dır. Köylü insanı öylesine canlandırmalı ve bilinçlendirmeli ki, onu hiçbir güç yalnız kendi hesabına ve insafsızca sömüremesin, köyde oturanlara köle ve uşak muamelesi yapamasın, köylüler bilinçsiz ve bedava çalışan birer iş hayvanı haline gelemesinler...” (Tonguç, 1947). Kafadar (2002, s. 372-375) bu yaklaşımda üretici iş eğitimiyle Blonsky’nin endüstriyel iş okulu modelinde olduğu gibi sınıf bilincine sahip yeni bir toplum yaratılması hedeflendiğini belirtir. Tonguç’un nüfusun % 80’inin köylülerden oluştuğu bir dönemde mevcut sömürü düzenine karşı ayaklanabilecek tek gücün yine köylü-

nin, yani ezilenlerin kendisi olabileceğini gözlemlediğini belirten Özsoy'a (2009, s. 129) göre Köy enstitüleri, "bir eğitim projesi nasıl ezilenler için bir özgürleşme ve özerkleşme projesi olabilir?" sorusuna dönemin kısıtlı koşullarında verilen bir yanıt olarak görülebilir.

Köy enstitülerinin açılması gibi, 1947 yılında programlarından başlayarak dönüştürülmesi ve 1954 yılında tamamen kapatılması da pek çok tartışmaya konu olmuş, enstitüler hem muhalifler hem de sol yaklaşımlardan önemli eleştiriler almıştır. Bu eleştirilerin hepsini burada sıralamak mümkün değilse de konumuz açısından temel eleştirileri aktarmam gerekirse, sağ görüşe dayanan eleştirilerin büyük çoğunda enstitü mezunlarının faaliyetlerine dayanılarak bu kurumlar "solcu ve komünist yetiştirmekle" suçlanmışlardır. Diğer yandan sol yaklaşımlar içerisinde farklı eleştiriler olmakla birlikte temel eleştirilerden biri, enstitülerin "iş" esasını temel alan eğitim ilkesine dayanması dolayısıyla eğitimin bir kalkınma aracı olarak kullanılmasına yöneliktir.

TÜİK (2010) verilerine göre 1939-40 eğitim-öğretim yılında ilköğretimde öğretmen sayısı 19.063, 1947-48'de 32.081, 1954-55'te ise 40.035'tir. Bu dönem içinde göreve başlayan öğretmenlerin büyük bir kısmı köy enstitülerinden mezun olan öğretmenlerdir. Enstitüler 15.000 öğretmenin yanı sıra 2.000 kadar sağlık çalışanı da yetiştirmiştir (Akyüz, 2009, s. 357). Toplam öğretmen sayısının neredeyse yarısı köy enstitüleri mezunlarından oluşmasına rağmen, bu öğretmenler ilköğretmen okulu mezunu öğretmenlere göre hukuki ve ekonomik statüleri açısından kimi farklılıklar taşıyordu. 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'na göre, enstitü mezunlarına yirmi yıl köyde çalışma zorunluluğu getirilmiş ve bu öğretmenlerin geçimlerini sağlayabilmeleri için okulda öğrendiği yapıcılık, demircilik gibi meslekleri icra etmeleri ya da kendilerine verilen arazi ve uygulama bahçesinden gelir elde etmeleri öngörülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlere aylık yirmi lira üzerinden üç ayda bir ücret verilmesi, bu ücretin de yirmi yıl sonunda kırk liraya kadar yükseltilebileceği hükme bağlanmıştı. Oysa ilköğretmen

okulu mezunu öğretmenler aynı dönemlerde göreve yetmiş beş lira civarında bir ücretle başlıyorlardı (Aydın, 1999).

Bu dönemin öğretmen kimliğinde bir değişim yaşandığından bahsetmemiz mümkün. Öncelikle enstitülerle birlikte, eğitim alamadığı için daha önce öğretmen olması zor olan kesimlerin öğretmen olmalarının önü açılmıştır. Örneğin Arat (1998) Cumhuriyet'in ilk yıllarında çoğunlukla şehirlerde öğretmenlik yapan kadın öğretmenlerin çoğu zaman iyi eğitim almış ve hali vakti yerinde adamların kızları olduğunu belirtir. Oysa enstitüler köylerdeki kız çocuklarının da öğretmen olabilmelerinin yolunu açmıştır. Diğer yandan özellikle Cumhuriyet'in ilk yıllarında daha çok "modernleşme misyonerliği" ekseninde öne çıkan öğretmen kimliği söylemsel düzlemde sürüyor gibi görünse de, köy enstitülerinden yetişen öğretmenlerin yetiştirilmelerinden emek süreçlerine, toplum ve devletle kurduğu ilişkiden toplum ve siyasal yaşam üzerindeki etkilerine kadar bir dizi değişim yaşandığını belirtmeliyiz.

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

Araştırmanın metodolojisi

Emek Süreci Kuramı çerçevesinde yapılan çalışmalarda üretim alanına odaklanılması gerektiği sık sık vurgulansa da, bu alandaki dönüşümleri makro siyasal düzenlemelerin tezahürleri olarak okuyan yapısal analizler daha fazla tercih edilir. Yapısal koşullara odaklanılması ve bu anlamda öznenin rolünün ihmal edilmesi bu çalışmalara yöneltilen temel bir eleştiridir. Dolayısıyla kuramsal yaklaşımımızla da bağlantılı olarak yapısal olanla mikro düzey deneyimlerin ve mücadelelerin iliş-

kisine ve yapısal olanın şekillenmesinde öznenin rolüne yer vermek anlamlıydı. Bu yaklaşımdan hareketle, öğretmenlerin emek süreçlerini odak noktasına oturtan bu çalışmada onların deneyimlerini, işlerine yükledikleri anlamları, yaşam öykülerini dönüşüm sürecinin analizine dâhil edecek nitel bir araştırma tasarladım.

Araştırmanın, konusu gereği tarihsel bir çalışma olması, görüşmelerin bir boyutuyla sözlü tarih çalışması biçiminde şekillenmesine olanak tanıdı. Büyük ölçüde siyasi tarihe odaklanan egemen tarih yaklaşımı insan etkinliğini yönlendiren olaylar zinciri içinde insan iradesini yok sayarken, tarihte “büyük adamlar” ve “büyük olaylar” dışındaki şeyleri görünmez kılıyor (Şahin, 2004). Görünmeyeni görünür kılmak, Tan ve diğerlerinin (2007) vurguladığı gibi, tarihin kıyısında kalmış insanların tarihlerini ortaya çıkarmak başka bir tarih yaklaşımıyla mümkündür. Bu yaklaşım, Thompson’un (1999) “geçmişin yaşayan belleği” olarak tanımladığı, değişim dönemlerinin o dönemi yaşayanlarca anlatıldığı, yazılı kayıtlarda çok fazla değinilmeyen yaşam alanlarının ele alındığı, kabul edilmiş mitlerin yeniden değerlendirilmesine imkân veren sözlü tarih yaklaşımıdır. Belgelere dayalı tarih çalışmasından farklı olarak sözlü tarih görüşmelerinde tarihi olayların yaşandığı dönemde değil, belleğe dayalı olarak sonradan değerlendirildiğini vurgulayan Neyzi’ye (2004, s. 10-11) göre sözlü tarih, anlatıya dayalı yapısı nedeniyle tarihin bireyler tarafından günümüzde nasıl değerlendirildiğini, yorumlandığını anlamamızı sağlar. Thompson’un (1999, s. 88) vurguladığı gibi sözlü kanıtlar, araştırılan şeyi “nesne” konumundan çıkarıp “özne” haline getirerek yalnızca daha zengin değil, daha kesin ve daha acı, fakat daha gerçek bir tarihin oluşmasına imkân tanır.

Emek tarihi çalışmalarında sözlü tarih, biyografi, anı türü çalışmalara çok fazla yer verilmemesi çalışanların gündelik pratiklerinin, emek süreçlerinin bu çalışmalarda yer bulamamasına neden olurken, yer alsa bile birer istatistikî veriye dönüşmesine yol açıyor. Toplumun belirli kesimlerinin, sermaye sahiplerinin biyografilerine çeşitli çalışmalarda rastlamamız müm-

kün. Ancak ezilenlerin, dışta kalmışların, sıradan olanların, emekçilerin tarihi büyük oranda bilinmiyor ve kaleme alınmıyor. Bu nedenle bu çalışmada sıradan öğretmenlerin yaşam öykülerine odaklanarak onların yaşam koşullarında, gündelik pratiklerinde, emek süreçlerinde neler değiştiğini anlamaya ve açıklamaya, böylece öğretmen emeğini görünür kılmaya çalışmak önemliydi.

Çalışma grubunun seçilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Öğretmen emeğinin dönüşümünün toplumsal değişim süreciyle olan ilişkisini ortaya koyabilmek amacıyla farklı tarihsel dönemlerde görev yapmış öğretmenlerle görüşme yapmayı hedefledim. Zira Cumhuriyet'in kuruluşundan bugüne yaşanan toplumsal değişim süreci en genel anlamda "modernleşme" olarak adlandırılrsa da, bu değişim sürecinin, Türkiye'de kapitalizmin gelişim dinamiklerine ve toplumsal güç ilişkilerine bağlı olarak hızlandığı, yavaşladığı ya da farklı biçimler aldığı ifade edilebilir. Ancak kimi pratik sorunlardan dolayı dönemlendirmede çeşitli güçlükler yaşadım. "Cumhuriyet öğretmenleri" olarak tanımlanan Cumhuriyet'in kuruluş yıllarına tanıklık etmiş öğretmenlere ulaşmam mümkün olmadığı için, çalışma grubunu 1945 yılı sonrası göreve başlayan öğretmenlerle sınırladım. 1945'li yıllarda göreve başlayan öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinin 1940'lı yıllara dayanması dolayısıyla Cumhuriyet'in kuruluş dönemine dair izler taşıdıklarını da düşünüyorum. Bir diğer sorun, belirli bir tarihte göreve başlayan öğretmenlerin emekli oluncaya kadar uzunca bir süreci kapsayan çalışma deneyimlerine sahip olmaları dolayısıyla anlatılarının hangi dönemde değerlendirilmesi gerektiğine ilişkindi. Yaşanan dönüşümü anlayabilmek amacıyla ve pratik bir çözüm olarak, öğretmenlerin mesleğe başlama ve emekli olma yıllarını esas alarak çalışma grubunu temelde iki ayrı dönemden öğretmenleri içerecek biçimde oluşturdum. Bu gruplardan ilki 1980 öncesi göreve başlamış, çalışma sürecini tamamlamış ve emek-

lı olmuş öğretmenler, ikincisi ise halen çalışmaya devam eden öğretmenlerdi. Neo liberal politikaların hız kazandığı ve Türkiye'de eğitim alanında önemli değişimlerin yaşandığı 1990 sonrası yıllardaki çalışma deneyimlerine araştırmamın amacına uygun olarak daha fazla odaklandığım için adeta yeni politikaların içine doğan 2000 yılı sonrası göreve başlayan öğretmenlerle daha fazla görüşme yapmaya çalıştım. Diğer yandan görüştüğüm öğretmenler arasında 1970'li yıllarda çalışmaya başlayan ve halen görevine devam eden öğretmenler vardı. Mümkün olduğunca farklı dönemlerde çalışmış öğretmenlere ulaşabilmek amacıyla on yıl aralıklarla her dönemden öğretmenlerle görüşmeye çalıştım. Zira yaşanan değişimler dolayısıyla on yıl içinde bile hem yetiştirilmeleri hem de pratikleri nedeniyle öğretmenler arasında önemli farklılıklar bulunuyordu. Bu farklılıklar ve görüşme yapılan öğretmenlerle ilgili diğer bilgiler, onlara verilen kodlarla birlikte EK 1'dedir.

Araştırmada kullanılan kodlama sistemi yalın ve anlatıyı bozmayacak biçimdedir. Çalışmanın uzunca bir tarihsel dönemi kapsıyor olması ve kullanılacak kodun öğretmenlerin kıdem, cinsiyet gibi özellikleri yanında öğretmenlik yaptıkları dönemi de tanımlaması gerekiyordu. Ancak, tüm bu özellikleri içerecek şekilde harf ve sayılardan oluşacak bir kodun okuyucuyu uzaklaştıracak birer simgeye dönüşmesinden ve anlatının açıklılığını bozma potansiyeli taşımasından kaygı duydum. Bu nedenle tercihim görüşme yaptığım öğretmenlerin temel özelliklerini yansıtacak kodların çeşitli isimlerinden oluşmasından yana oldu. Kendi isimleri dışında ve cinsiyetleriyle uyumlu olarak verdiğim adları, 1950'li yıllardan başlayarak her on yıllık dönem için alfabetik sırayı takip edecek biçimde belirledim. Böylece tüm temel özellikleri yansıtan bu kodlar, ilk harfleri A ile G arasında değişen kadın ve erkek isimlerinden oluştu.

Görüşme yaptığım öğretmenlerin toplam sayısı 40'tır, bunların 19'u kadın ve 21'i erkektir. 1980 öncesi göreve başlamış ve emekli olmuş 6'sı kadın 15 öğretmenle, halen çalışmaya devam edenler arasından ise 13'ü kadın 25 öğretmenle görüştüm (EK 1). Ayrıca 2000 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlerden

bazılarının kadroya geçmeden önce sözleşmeli olarak çalışmaları o döneme ilişkin deneyimlerini paylaşmalarına imkân tanıdı. Görüşmeleri gerçekleştirdiğim 2012 yılı içinde sözleşmeli çalışanların tamamı kadroya geçirilmişti. Araştırmanın ek yük getirmesini engellemek amacıyla halen görevine devam eden öğretmenlerden Ankara’da çalışanları tercih ettim. Öğretmenleri belirlerken, araştırmanın amacına uygun olarak farklılıkları yakalayacak bir yöntem izledim. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu bölgelerin sosyoekonomik özellikler açısından farklılıklar barındırmasına ve öğretmenlerin örgütlülükleri açısından da dengeli bir dağılım göstermesine özen gösterdim.

Görüşme sürecinde yaşananlar, çevresel ve kişisel faktörler araştırma bulgularının çözümlenmesinde ve anlamlandırılmasında önemlidir. Bu nedenle kısaca veri toplama sürecinden bahsetmeliyim. Thompson (1999, s. 174) görüşme yapılacak döneme ilişkin ne kadar çok şey biliniyorsa, görüşmede o döneme ilişkin tarihsel bilgi elde etme olasılığının o kadar yüksek olduğunu vurgular. Bu nedenle görüşmelere başlamadan ilgili yıllara dair bilgi edinmek amacıyla dönemin ekonomik ve toplumsal koşulları, eğitim yapısı ve öğretmenlerle ilgili yasal belgeler, araştırma, makale, anı gibi çalışmalar üzerinden bir literatür taraması gerçekleştirdim.

1980 öncesi öğretmenliğe başlamış ve emekli olmuş öğretmenlere ulaşmak amacıyla çeşitli dernek ve vakıfları ziyaret ettim. Bu kuruluşlara daha çok erkek öğretmenlerin gitmesi nedeniyle kadın öğretmenlere ulaşmam zordu. Yanlarına oturup bir bardak çaylarını içtikten sonra neden oraya geldiğimi anlattım ve uygun kişilerle görüşme yapmak istediğimi belirttim. Genellikle daha önce bu tip çalışmalara katılmış olanlar ve bir şekilde ismi öne çıkanlar önerildi. Onlardan bazılarıyla da görüşmeler gerçekleştirdim. Ancak bu kişilerin zamanla anlatılarını sorulardan bağımsız bir hikâyeye dönüştürme ihtimalini göz önünde bulundurarak daha çok kendisini, mesleği ve yaptığı işle ilişkili olarak ifade eden öğretmenlerle görüşmeye çalıştım. Bu görüşmelerin bir kısmı görüşülen kişilerin evlerinde, bir kısmı ise dernek ve vakıflarda gerçekleştirildi. 1980 sonra-

sı göreve başlamış ve halen çalışmaya devam eden öğretmenlere ise genellikle çalıştıkları okullarda ulaştım. Görüşme yapacağım öğretmenler arasında bir çeşitlilik sağlamak amacıyla farklı sendikaların genel merkezlerini ya da şubelerini ziyaret ederek öğretmenlere ulaşmak için yardım istedim. Görüşülecek öğretmenlerle iletişim kurduktan sonra bazı görüşmelerin mekânı okullar oldu. Ancak okulda yapılan görüşmelerde öğretmenlerin rahat konuşamadıklarını, bazı şeyleri söylemekten çekindiklerini fark ettim. Bu nedenlerle görüşmelerin, görüşülen kişiyle yalnız kalmaya olanak sağlayacak dernek, sendika gibi mekânlarda gerçekleştirilmesine gayret gösterdim.

Daha sonra çözümleyebilmek amacıyla, görüşmeleri, görüşmecinin iznini alarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına aldım. Bulguların sunumunda öğretmenlerin emek süreçlerini, eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamları, örgütlenmelerine dair anlatılarını ilgili tarihsel ve toplumsal koşullar çerçevesinde aktarmaya çalışarak öğretmen emeğinin dönüşümünü tarihsel bir analizle tematik başlıklar altında betimlenmeye çalıştım.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri

Genel olarak baktığımızda öğretmenlerin ailelerinin eğitim düzeylerinin, çalışma ve yaşam koşullarının büyük ölçüde benzerlikler gösterdiğini söyleyebiliriz. Gerek evdeki çocuk sayısı gerekse öğretmenlerin anne ve babalarının meslekleri ve eğitim düzeyleri ailelerin daha çok alt sosyo-ekonomik kesimlerle mensup olduklarına işaret ediyor. Görüşme yaptığım öğretmenlerin kardeş sayısının ortalama beş civarında olması dikkat çekiciydi.

1980 öncesi çalışmaya başlamış ve emekli olmuş öğretmenlerin neredeyse tamamı çocukluk ve gençlik dönemlerini köyde geçirmişlerdi. Erkek öğretmenlerin eşleri büyük oranda gelir getiren bir işte çalışmamış, kadınların eşleri ise öğretmen ya da eğitim müfettişi olarak görev yapmışlardı. Bu gruptaki öğretmenlerin annelerinin yarıdan fazlasının okuryazar olmadığı,

küçük bir kısmının ilkököl mezunu olduğu ve tamamının gelir getiren bir işte çalışmadığı kişisel bilgilerden anlaşılmaktadır. Babalarının büyük bir kısmı çiftçilikle uğraşan ve neredeyse yarısı okuryazar olmayan öğretmenlerden yalnızca ikisinin babası öğretmendir. Halen çalışmaya devam eden öğretmenlerin büyük bir kısmının çocukluk ve gençlik dönemlerini geçirdikleri yer il merkezi idi. Yarıdan fazlası evli olan bu gruptaki öğretmenlerin ortalama iki çocukları var. Eşlerinin büyük bir kısmı yükseköğretim mezunu ve çalışıyor. Erkek öğretmenlerden küçük bir kısmının eşi gelir getiren bir işte çalışmıyor, onların da biri sınavlara hazırlanıyor. Bu gruptaki öğretmenlerin annelerinin de büyük bir kısmı ilkököl mezunu ve gelir getiren bir işte çalışmıyor. Babaların yaklaşık yarısı ilkököl mezunu, birkaçı okuryazar değil, birkaçı yükseköğretim mezunu, diğerleri ise ortaokul ve lise mezunu. Baba mesleklerini genellikle çiftçi, işçi, alt düzey memur ve küçük esnaf olarak belirttiler.

Mesleğe giriş öyküleri

1940'lar Türkiye'sinde öğretmen yetiştiren kurumlardan biri ilköğretmen okulları, diğeri ise köy enstitüleridir. Bu yıllarda öğretmenlerin büyük bölümü köy enstitüleri mezunlarından oluştuğu için genellikle enstitü mezunu öğretmenlerle görüşmelerim oldu. Doğal olarak bu öğretmenler köy kökenli öğretmenlerdir. Diğer yandan öğretmenliği daha çok alt sosyo-ekonomik kesimlerden insanların tercih etmesi ve bu dönemde nüfusun önemli bir bölümünün köylerde yaşaması dolayısıyla ilköğretmen okullarının yatılı olanlarına gidenler de büyük oranda köy çocuklarıdır. Ancak, bu okullara gidebilmek için öncelikle ilkokulu tamamlamak gerekiyordu. Oysa o dönemlerde pek çok köyde ilkököl yoktu. Köy enstitülerine gidebilen öğrencilerin ya köylerinde ilkököl olduğu, ya ilkököl olan bir yerleşim biriminde akrabaları bulunduğu ya da çavuş eğitimcilerden üç yıl eğitim aldıktan sonra yakın bir köyde ya da kasabada ilkokulu tamamladıkları anlaşıyor. Bu dönemlerde köylerde eğitim alabilenlerin yalnızca maddi koşulları elve-

renler olduğunu belirten Adalet, “birkaç zengin ailenin dışında kasabalarda ev tutup çocuğunu orada okutma[nın] imkânsız” olduğunu dile getirdi.

Okuma yazma seferberliğinin başladığı bu yıllarda okuma yazma öğrenmenin yollarından biri askerden gelenlerin yaptıkları çalışmalara katılmaktır. Kendisinin de okuma yazmayı böyle öğrendiğini vurgulayan Aliyar, köylerinde okuma yazma bilen birisinin çocukları okuttuğunu ancak para istemesinden dolayı bu eğitimi almakta bile güçlük çektiğini “...çocuklarınızı okutacağım dedi ama üç liraydı çocuk başı. Biz o üç lirayı veremedik de, anam dedi ki eğer kabul edersen ben size iki çift yün çorap örerim dedi. Kabul etti, ben gidip okudum” sözleriyle ifade etti. Dolayısıyla bu dönemlerde köy çocuklarının bırakın meslek tercihi yapmayı, ilkokulu okuma şansları bile neredeyse yoktur. Öğretmenlik ya da sağlık memurluğu ulaşabilecekleri yegâne mesleklerdir. Zira başka bir meslek de bilmiyorlardı: “Öğretmen bir gün ödev verdi bize. ‘Ne olmak istiyorsunuz?’ dedi, ben bir öğretmenlik biliyorum, başka meslek de bilmiyorum” (Adalet). Bu nedenle, ilkokul öğretmenleri ve eğitmenlerin köy çocuklarının öğretmenliği yönelmesindeki rolü önemlidir.

Bu dönemlerde kasabalar da köy statüsünde kabul edilmektedir. Ancak köy enstitülerine karşı güven eksikliği ilk başlarda köylerdeki ağaların ya da varlıklı olanların çocuklarını bu okullara göndermek istememelerine yol açmıştır. Bununla birlikte toprak ağaları zaten büyük oranda kasaba ya da kentlerde yaşadıkları için çocuklarını istedikleri okula gönderebiliyorlardı. Dolayısıyla köyün genelinde bir yoksulluktan bahsetmemiz mümkün. Bu nedenle de büyük oranda yoksul çocukların yönelmediği köy enstitüleri köy çocuklarının okuyabilmesi için neredeyse tek seçenektir.

Köy ve kent ilkokullarında verilen eğitimde farklı müfredat izlenmesi köy çocuklarının daha sonra devam edecekleri okullarda başarılı olmalarının önünde önemli bir engeldir. Bunun yanı sıra, çocukların sayıları oldukça az olan orta öğretime ulaşabilmeleri için kentlerde ev tutmaları ya da yatılı olarak okumaları gerekiyordu.

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

Kadın öğretmenlerin mesleğe girişleri erkeklere göre çok daha zordur. Görüştüğüm kadın öğretmenlerin babalarının eğitim düzeyindeki farklılaşma dikkat çekiciydi. Zira o dönemlerde kız çocuklarının okuması çok olağan bir durum olmadığı için okula gidebilenler aileleri görece eğitilmiş olanlardır.

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

Köylerinde bir ilkokul olması dolayısıyla ilkokulu bitirebildiğini belirten Adalet, ilkokul sonrası okumaya devam etmek istediğini ancak bu konuda güçlük yaşadığını şu sözlerle anlattı:

...öğretmen sonra bana geldi dedi ki; köy çocukları için köy enstitüleri açıldı, orda beş sene okursun öğretmen olursun. Bu benim aklımda kaldı. Sevinerek eve gittim. Ne o dedi anam, seviniyorsun. Böyle böyle ben okuyacağım, okul açılmış oraya

gideceğim. Sen önce ekmek yapmasını öğren, (...) ondan sonra okumaya dedi. Yok, ben okuyacağım dedim. Ablaların okumadı da aç mı kaldı dedi. Babam geldi, babama şey yapıyorum. Ben okuyacağım filan. Ben gidip bir bakayım kadro nasıl filan beni oyalıyor, hiçbir şeye hayır demez babam. Gider gelir kadro dolmuş seni alamıyorlar, vazgeç kızım diyor. (Adalet)

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

Başka bir mesleği tercih etmek konusunda çok fazla seçeneği olmayanların öğretmenliğe yöneldiklerini ilerleyen yıllarda da görüyoruz.

Ben beşinci sınıftayken biri, ya Hasanoglan diye bir okul varmış, öğretmen olunuyormuş, imtihanla giriliyormuş dedi. Ben öğretmene söyledim. Öğretmen de ilgilendi, giriş formlarını buldu. O zaman form bulmak da zordu. Kendi el yazımızla formları çoğalttık. Biz ilçede yazılıya girdik. İki arkadaş kazandık. Ondan sonra mülakata girdik, ikimiz birden aynı köyden ilk defa biz başladık. Bizden sonra çok gelen oldu da, ilk biz başladık. Yani tesadüf oldu. (Bedirhan)

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

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

Atatürk ilköğretmen okulu köy enstitüsünden ilköğretmen okullarına döndüğünde Hasanoğlu'da görev yapan öğretmenlerin çocuklarının okuması için bir ortaokul açılıyor. O ortaokula biz de gidiyoruz. (...) Biz on beş kişi mezun olduk bunların beş tanesi okul öğretmenlerinin çocuklarıydı. Bunları hemen Atatürk ilköğretmen okuluna aldılar. (...) Öğretmen çocukları kontenjandan giriyordu. (Bahtiyar)

Bu durum babası öğretmen olan kız öğrencilerin öğretmen okullarına yönelmelerinde bir etki yaratmış olmakla birlikte, 1970'li yıllarda da kız öğrencilerin okullara gidebilmesinde yaşanan güçlükler devam etmiştir. Neler yaşadığını öğrenmek için Derya'ya kulak verelim:

Baba, sağlık meslek lisesinin başvuruları geldi, başvurayım dedim. Kızım, bize göre değil dedi. Sonra polislik geldi kızım bize göre değil dedi. Öğretmenlik başvuruları şey yapınca o zaman öğretmen okulunda okumak şimdiki fen liselerine seçilir gibi, puanı yüksek olan öğrenciler öğretmen okuluna girebiliyordu. Öğretmen okulu başvuruları gelince ben babama söylemeden oraya başvurdum. (Derya)

Bu yıllarda erkek çocukları birkaç kişi bir araya gelerek kasaba ve ilçelerde ev kiralayarak okullarına devam edebiliyorken, kız çocukları için böyle bir seçenek tercih dışıdır. Dolayısıyla yatılı okullar, özellikle öğretmen okulları kız çocukları için önemli bir seçenektir.

Bulduğumuz kasabada lise bile yoktu, abim için ev tutuldu, okudu. Ablam yatılı sınava [girdi] öğretmen oldu. Ben de yine maddi imkânsızlıklardan dolayı bir de kız çocuklarını dışarı göndermediklerinden yatılı okudum, dört yıl aileden uzak okudum. (...) Kızların okulda okumasına çevreden çok fazla pozitif bakılmıyordu, ama annem ve babam okumaktan yana oldukları için bizi sürekli desteklediler. (Eylül)

Derya ile aynı yıllarda öğretmenliğe başlayan Doğan, öğretmen okulunu "memleketine yakın olması" ve "kısa yoldan

meslek edinmeye olanak tanınması” dolayısıyla tercih ettiğini belirtti. Eğitim talebinin artmasıyla birlikte ilçe ve kasabalardaki ortaokul sayısı artmış, ancak buralarda lise olmaması nedeniyle bir üst eğitim kurumuna devam edemeyen öğrenciler de öğretmen okullarına yönelmişlerdir.

Köy enstitüleri de dâhil olmak üzere 1970’li yıllara kadar öğretmen okullarına gidenlerin öğretmen olmaktan başka çok fazla seçenekleri yoktur. Zira öğretmen okullarından mezun olanların üniversitelerin farklı bölümlerinde eğitim alabilmeleri için fark derslerini tamamlayarak genel lise mezunu olmaları gerekiyordu. Dolayısıyla köy çocuklarının öğretmen olmalarına olanak tanıyan öğretmen okulları, onların farklı bir meslek edinmelerinin önünde bir engeldi aynı zamanda. 1970-71 öğretim yılından itibaren öğretmen okullarında uygulanmaya başlanan yeni program içerisinde meslek derslerinin yanı sıra normal lise müfredatının da yer alması bu okullardan mezun olanların diğer yükseköğretim programlarına yönelebilmelerine olanak tanımıştır.

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

Artan öğretmen ihtiyacını karşılamak için kullanılan yöntemlerden biri de “Mektupla Öğretim”dir. 1974 yılında Bakanlık bünyesinde kurulan “Mektupla Öğretim Merkezi” yoluyla öğretmenler yetiştirilmiştir. Giderek artan toplumsal olaylar

hem eğitim sürecinin kısa sürmesine hem de kayıt yaptıran bazı öğrencilerin eğitim enstitülerinden ayrılmalarına neden olmuştur. Ege yaşanan süreci şu sözlerle özetledi:

Çankırı'ya eğitim enstitüsüne kayıt yaptırdım. Fakat olaylar ciddi olarak had safhadaydı. İşte 1979-80 yılları. ... Olaylar oldu, ondan sonra bıraktık orayı. Dedim ki en güzeli askere gitmek, işte Ulus'ta (...) diye bir arkadaşım ile karşılaştım. Hiç unutmam çünkü hayatımıza yön veren de o arkadaş oldu. Dedim ne yapıyorsun. Böyle böyle. Sen ne yapıyorsun? Dedim askere gideceğim. Niye dedi? Çünkü biliyor puanım falan da iyi lisede. Niye dedi. İşte ya dedim oraya gittik kayıt olduk. Sarpa sardı. Ortalık karıştı dedim. İşte onun [müdahalesiyle]. Oradan gittik kaydı aldık, buraya geldik. Kısa yoldan şey yapalım dedik. O şekilde başladık yani. (Ege)

Diğer yandan neredeyse her dönemde çok sayıda öğretmen ihtiyacının ortaya çıkması çok farklı alanlardan üniversite mezunlarının öğretmen olabilmelerine olanak tanımıştır. Görüşme yaptığım öğretmenlerden özellikle 1990'lı yıllarda göreve başlayanların öğretmenliği diğer mesleklere göre “küçümsemeleri” nedeniyle, mesleğe girişte çok istekli olmadıkları göze çarpıyor. Halk arasında sık sık tekrarlanan “hiçbir şey olamazsan öğretmen olursun” yaklaşımı görüşmelerde de sık sık dile getirildi. Özellikle öğretmen okullarının kapanmasıyla birlikte, geçmişte çok küçük yaşlardan itibaren mesleki değerlerle yetişen öğretmenlerin yerini daha çok başka bir mesleğe yönelemeyen ve bir iş edinmek amacıyla öğretmenliği tercih eden kişilerin almaya başladığı söylenebilir.

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

Bu yıllarda üniversitelerin çeşitli bölümlerinden mezun olan öğrenciler “ya iş bulamazsam” kaygısıyla öğretmen ola-

bilmenin yolunu açan pedagojik formasyon almaya yönelmişlerdir. Örneğin öğretmenliği hiç düşünmediğini vurgulayan Feray, aynı bölümden mezun arkadaşları böyle bir yönelime girdiği için formasyon almaya gider. Diğer yandan Evrim'in, "Bizim ailede öğretmen sayısı fazlaydı, özellikle anemin de öğretmen olması nedeniyle o çevrede bulunuyordum. Onların ortamında hem mesleği tanıdım hem de hoşuma gitti, bu şekilde başladım" sözleriyle vurguladığı gibi aile çevresinde örnek alınabilecek öğretmenler olması, öğretmenliğin her dönemde daha idealist bir yaklaşımla tercih edilmesine yol açan bir faktördür.

2000 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlerin mesleği neden tercih ettiklerini ücretli olarak çalışan bir öğretmen-den dinleyelim:

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

İşsizlik ve güvencesiz çalışma koşullarının yarattığı ortam dolayısıyla daha önce yalnızca alt sosyo-ekonomik kesimlerin güvencesizlikten ve işsizlikten kaçınmak için garantili mesleklerle yönelme eğilimlerini, görece ekonomik koşulları daha iyi olan kesimlerde de görebiliyoruz son dönemlerde. İlköğretim ya da lise yıllarında öğretmenlerini örnek aldıkları için mesleğe yönelen öğretmenlerden de bahsedebiliriz. Bu öğretmenler daha çok ilgi duydukları alanın öğretmenliğine yönelmişler. Ancak yine de Gökhan'ın "Türkçe öğretmenliğini tercih etmemin en büyük sebebi atamasının kolay olmasıydı" sözleriyle belirttiği gibi, belirli bir alan öğretmenliğinin tercih edilmesinde bile atanma koşullarının öne çıktığını vurgulamamız gerekir.

Öğretmenlerin yaşam koşulları

Çeşitli mesleklerden insanların yaşam öyküleri, toplumsal konumlarına ve yaşam koşullarına ilişkin bilgi verdiği gibi, anlatılan döneme ilişkin tarihsel ve toplumsal koşullara da ışık tutar. Diğer meslek elemanları gibi öğretmenlerin de geçmiş yıllardaki ücretleri/gelirleri hakkında bilgi edinmemiz ve buradan yola çıkarak yaşam düzeyleri hakkında akıl yürütmemiz mümkün. Ancak böyle bir bilgilenme, öğretmenlerin ekonomik koşullarını ve yaşam biçimlerini anlamamıza yetmeyecektir. Aynı tarihsel dönemde bir öğretmen için elde ettiği gelir oldukça iyi olarak nitelenebilirken, bir başkası için sefillik olarak tanımlanabilmektedir. Bu tanımlamaları mevcut koşullarla birlikte ele aldığımızda açıklığa kavuşuyor ve öğretmenlerin yaşam standartlarındaki değişim görülebiliyor.

Hem kaynakların askeri alanlara aktarılması hem de üretimi gerçekleştirecek nüfusun silâh altına alınması dolayısıyla üretimde meydana gelen daralmalarla birlikte İkinci Dünya Savaşı döneminde pek çok ekonomik sıkıntı yaşanmıştır (Boratav, 1998). Savaş yıllarında reel ücretlerin yarı yarıya düştüğünü belirten Makal'a (2007, s. 225) göre savaş sonrasındaki yükselmelere rağmen ücretler, 1950 yılında bile 1938'deki seviyesine ulaşamamıştır. Diğer yandan savaş sonrası dönem sermaye birikim sürecinin hız kazandığı, Marshall yardımlarıyla birlikte yatırımların arttığı yıllardır. Boratav (1998, s. 80) 1946-1953 döneminin sermaye birikimi ve büyüme bakımından Cumhuriyet tarihinin en elverişli dönemlerinden biri olduğunu vurgular. Yardım ve kredilerden yararlanan büyük toprak sahipleri ve ticaret sermayesi gelişirken, küçük toprak sahibi ya da topraksız köylüler ve ücretliler bu gelişmeden yeterince pay alamamışlardır. Köylünün genel olarak yoksulluk içinde olduğu bu yıllarda, öğretmenlerin ekonomik koşulları görece iyi olsa da, onlardan çok farklı değildir.

1948 yılına kadar ilkökul öğretmenleri maaşlarını il özel idarelerinden alıyor ve ücretlerin ödenmesinde çeşitli güçlükler yaşıyordu.

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

Yirmi lira aylık ücretle görevlerine başlayan köy enstitülerinden mezun öğretmenlere gittikleri köylerde üretim faaliyetinde bulunarak geçimlerini sağlayabilmeleri için çeşitli araç ve gereçler veriliyordu. Gelirin yeterli olup olmadığını anlamak için Adalet'e kulak verelim:

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

Öğretmenler, gelirlerinin düşük olmasının yanı sıra köylere gittiklerinde yaşayacakları evlerden beslenmelerine kadar bir dizi sorunla karşılaşıyorlardı.

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

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

Öğretmenlerin yaşadıkları evler, Engels'in (1997) *İngiltere'de Emekçi Sınıfların Durumu* adlı eserinde 18. yüzyılın ikinci yarısında kentlerde yaşanan konut sıkıntısı dolayısıyla her mekânın, ahırların bile işçilere kiraya verilmesine ilişkin anlatılarını hatırlatıyor. Öğretmenlerin elde ettikleri gelirlerle yaşamalarını sürdürmelerinde zorluk çekmelerinin temel nedenlerinden bir başkası da, yoksul ailelerden geldikleri için gelir elde etmeye başladıktan sonra ailelerine çeşitli biçimlerde yardım etmek zorunda olmalarıdır.

Yaşam koşullarımız şöyleydi. Köylüyüm. Ailem yoksul. Bütün Doğu Anadolu köyleri yoksul köylerdi. Benim kardeşlerim, kayınlarım vardı, feodal yapıdan dolayı onları da okutmak durumunda kaldığımız için sıkıntı çekiyordum. (Arif)

Bizim en fazla ek yükümüz ailelerimize bakmakla ilgiliydi. Kardeşlerin okutulması, bakılması, askerliğe gönderilmesi, aileye harçlık verilmesi bu benim için aralıksız on yıl sürdü. (Bahri)

1960'lı yıllar fordist üretim örgütlenmesi ve yaşam tarzıyla birlikte "sosyal devlet" uygulamalarının dünyanın pek çok bölgesinde hayata geçirildiği, eğitim ve sağlık alanında yapılan düzenlemelerle refahın görece arttığı bir dönemi ifade eder. Bu anlamda çalışanların da mücadeleleriyle birlikte ücret ve yaşam koşullarında çeşitli iyileştirmeler yaşanmıştır. Bu yıllarda özellikle de şehirlerdeki öğretmenlerin ekonomik açıdan sıkıntıları çektiğini belirten Bahri, yapılan eylemlerle birlikte dönemin koalisyon hükümetinin, "olayları önlemek, güvenlik önlemi almak ama öğretmenleri bir ölçüde rahatlatmak için..." ücret artışına gittiğini, "1963'de [maaşının] 340 liradan 449 liraya çıktığını" ifade etti. 1965 yılında Devlet Memurları Kanunu'nun çıkması ve sonrasında öğretmenlerin derece ve kademelerinde yapılan düzenlemelerle ekonomik koşullarında kısmi iyileşmeler yaşanır. Ancak bu süreç de çok uzun sürmez. Yine Bahri'nin anlatılarına göre yaklaşık beş yıl içinde maaşlara yapılan artış enflasyon karşısında erimiştir. Belirtilen rakamlarda farklılıklar

olmakla birlikte öğretmenlerin aldığı maaşları reel ücretler üzerinden değerlendiren Aydın (1999, s. 94), 1950'den 1963 yılına gelindiğinde maaşların 225 liradan 215 liraya gerilediğini belirtir. Diğer yandan köylerde yaşam koşullarının ağır olması dolayısıyla para olsa bile bazı gıda maddelerini satın almak mümkün değildir. Bunları ya kişinin kendisinin üretmesi ya da köylülerden temin etmesi gerekiyordu.

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

1960'lı yıllarda köylülere göre ekonomik durumunu değerlendiren Bahtiyar, "O dönem o köyde en zengin ekonomik yönden bizdik. Paranın alım düzeyi çok yüksekti. Ben dört yüz lira maaş alıyordum o dönemlerde. Yüz, yüz elli lirasını anamlara gönderiyordum. Gerisi bana çok yetiyordu" ifadesiyle köy içindeki ekonomik konumuna ışık tuttu. Ancak köylerde temel ihtiyaçların karşılanması dışında çok fazla para harcanmaması ve sosyal yaşantının oldukça kısıtlı olması böyle bir değerlendirmeye yol açabilir. Zira ekonomik olarak iyi olduğunu düşünmekle ve "gezme"yi sevdiğini vurgulamakla birlikte Bahtiyar, bulunduğu yörede turistik pek çok gezi alanı olmasına rağmen en yakın yerlere bile gidemediğini belirtti.

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

Diğer yandan kimi öğretmenler bu durumu "ufkun kapalılığı"na bağlayarak açıkladılar. Örneğin köydeki yaşamını,

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

ifadeleriyle dile getiren Derya, yaşama dair tahayyüllerini, “Bir de biz istedik ki küçük yerde çalışırken evimiz olsun istedik. Bir kışlık bir de yazlık ayakkabı olunca daha iyisi yoktu. Ankara’ya geldikten sonra ufkumuz açıldı” sözleriyle açıkladı.

Temel ihtiyaçlarının çoğunu köyden karşılayan öğretmenler yol kapanması gibi nedenlerle bazen aylarca köyün dışına çıkmıyorlardı.

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

Köyde çalıştığın için yol, su ücreti ödemiyorsun, elektrik de ödemiyorduk. İlk zamanlar aydınlanma bile tüp ya da gaz lambasıyla sağlanıyordu. Sonrasında memlekete geldikten sonra çalıştığımız köylerde bazı yiyecek içecekleri, işte ne bileyim süt gibi köylüler getirirlerdi. Biz onlara yardım ettiğimizde, bir şeyler yaptığımızda boş göndermezlerdi. (Doğan)

Köyde yaşayan öğretmenler ya ailelerinden kalan arazilerde çeşitli biçimlerde üretim faaliyetlerine devam ediyorlar ya da köylülerle ortak olarak çeşitli tarımsal faaliyetlerde bulunuyorlardı. Kooperatif aracılığıyla bir ev sahibi olabilmek için köyde yaptığı ek işleri ve yaşadığı sıkıntıları Doğan şöyle dile getirdi:

Köyde zaten kooperatif ödemeleri ne varken, onları ödeyebilmek için bazen köylülerle mercimek, nohut ektiğimiz oluyor-du ortaklaşa. Oradan bir gelir sağlıyorduk. Onun dışında öyle büyük çaplı hayvancılık ne yapmadık ama işte tavuk, hin-

di gibi kümes hayvanları besleyip hem etinden, yumurtasından faydalanabiliyorduk hem de zaman zaman satıp gelir sağlıyorduk. (Doğan)

Zira öğretmenlerin aldıkları maaşlarla kentlerde yaşamlarını sürdürmeleri neredeyse imkânsızdır. Bu durum aynı zamanda kentte öğretmenlik yapmaya yönelik bir korku da yaratır. Uzun yıllar kente taşınmayı göze alamadıklarını belirten Doğan, yaşadıkları durumu “çünkü tek maaşla köyde geçinmekte bile zorlanıyorduk” sözleriyle ifade etti. Görüşmelerden hem barınma imkânlarının hem de yaşam koşullarının çok iyi olmadığını anlıyoruz. 1970’li yıllara gelindiğinde de İç Anadolu’da bir öğretmenin yaşam koşulları 1950’li yıllarla hemen hemen aynıdır.

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

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

Sanayileşmeyle birlikte kentlere göçün artması okul ve öğretmen ihtiyacını artırmıştır. Ancak öğretmenlerin eğer çeşitli mazeretleri yoksa kente gelmeleri bir hayli zordur. Özellikle ilkokul öğretmenleri kente gelebilmek için yıllarca sıra bekliyordu.

1974'de öğretmen oldum, seksen dörtte biz hâlâ ücra bir köydeyiz. Gelemiyoruz Ankara'ya, sıraya girdik, tam sıramız geldi derken ihtilal oldu. Ankara'da sıramız iptal edildi. (...) İkimiz de öğretmen olduğumuz için küçük yere nikâhlandık. Sanki o küçük yerde çalışmak zorundayız. (Derya)

Ücretlerin ve alım gücünün görece yüksek olduğu 1965 yılında kente tayini çıkan Arif, kente gelmesiyle birlikte ekonomik sıkıntılarının başlamasını, “Şimdi yaşam koşulları pek iyi değildi. Bütün öğretmenlerin memurların iyi değildi. İkinci bir iş yapanlar hariç normal maaşla geçinenler yeterli değildi...” sözleriyle dile getirdi. Ancak öğretmen olmanın verdiği “meslek ideolojisi” ek iş yapmasını da engellemiştir: “Şimdi ikinci bir iş yapmak için öğretmenlikte o dönem biraz olumsuz karşılanıyordu. Öğretmen nasıl çalışır. Bir havası vardı öğretmenlerin” (Arif). Sağlık raporu alarak 1970’lerde büyük bir kentte öğretmenliğe başlayan Beyza, ekonomik sıkıntılardan kurtulmak için neler yaptığını şu sözlerle ifade etti:

...ekonomik yönden ben biraz rahatladım. İyileşti demem için sadece öğretmenlik yaparak değil, mesleğimi yaparak değil, özel ders verdim, el işi yaptım. Ortaokullara seçmeli derslere gittim. Her sene bir okul yetmediyse yakındaki bir okula da gittim. Ancak o zaman eh idare eder dedim. Yoksa benim aldığım maaşım sadece kiramı karşılıyordu. Ek işler yaptığım için idare ettim. (Beyza)

1965-70 döneminde yaşanan görece refah artışı 1970’lerin sonlarında önemli ölçüde bozulmuş, ekonomik krizle birlikte ücretlilerin alım gücü büyük oranda düşmüştür. Bu yıllarda öğretmenlerin maaşlarında artışlar yapılmasına rağmen alım gücü oldukça düşüktür. Öğretmen maaşlarının çeşitli yıllardaki değişimini maaşla alınabilecek Cumhuriyet altınına göre değerlendiren Aydın (1999, s. 111), 1965 yılında bir öğretmenin maaşıyla 28,6 adet Cumhuriyet altını alınabildiğini, ancak 1980 yılında bu rakamın 1,5 altına kadar düştüğünü vurgular. 1980’lerin sonlarında göreve başlayan Eren, o dönemdeki maaş artışıyla ilgili hatırladıklarını şöyle anlattı:

Özal göreve yeni başlayan bir öğretmenin yüz beş bin lira maaş alacağını söylüyordu. Köye gittiğimizde maaşımız seksen beş bin liraydı. Bir hayal kırıklığı oldu ama o zamanki koşullara göre iyiydi. Mesela babam da devlet memuruydu. Hasta-

bakıcıydı, O altmış bin lira alıyordu. Aradaki yirmi beş bin lira küçümsenecek bir fark değildi. Tabii o zamanlar bugünkü gibi ek ders yoktu. Almazdık bile, çünkü ek ders çok cüzi bir ücretti. Bekâr olduğumuz için de temel ihtiyaçlarımızı karşılayabiliyorduk. (Eren)

1990 yılında neredeyse bir milyona yaklaşan öğretmen maaşıyla alınabilen Cumhuriyet altını ancak 4,4 adettir. (Aydın, 1999, s. 101). Bu yıllarda kente taşınan Doğan,

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

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

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

Şimdi sendikalı işçilere göre bakarsan bizden daha iyiydi. Bir avukat, doktor onların ücretleri bizden çok daha iyiydi. Ama sendikasız işçiler, mevsimlik işçiler filan düşünürseniz biz on-

lardan daha iyiydik. (...) Hatta aynı statüde olup da biri memur kadrosunda olup da diğeri işçi kadrosunda olan farklı para alıyorlardı. Bazen işçi müdürünün iki katı para alıyordu. Bu durum biraz ciddi biraz şaka bazen espri konusu da oluyordu. (Dilaver)

1970’li yıllara ait olan bu karşılaştırma, işçilerin çeşitli mücadeleler sonucu elde ettikleri yüksek ücretlerin pek çok memurdan daha iyi olduğu yıllardır. Günümüzde çalışmaya devam eden öğretmenler yine çeşitli biçimlerde ekonomik sıkıntı yaşıyorlar. Otuz altı yıldır öğretmenlik yapan Eylül,

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

sözleriyle yaşam alanındaki daralmayı ayrıntılarıyla betimledi.

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

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

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

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

Tek bir öğretmen maaşının bırakın bir ailenin yaşamında beklentilere karşılık vermeyi, temel ihtiyaçların karşılanması bile yetmediğini, tek başına yaşayanların bile bazı ihtiyaçla-

rını karşılamakta güçlük çektiklerini belirten öğretmenlerden biri olan Ferit, verdiği yaşam mücadelesini şu sözlerle özetledi:

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

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

Her şeyi düşünerek alıyorsunuz. Rahat harcama yapamıyorsunuz. Eşim de öğretmen olduğu halde yetiştirmek için zorluk çektiğimiz dönemler oluyor. Üstelik ev kirası vermiyoruz. (...) Yani bu ücretle yaşamımızı sürdürmemiz zor. Ücretler çok yeterli değil. Biz başka bir iş yapmıyoruz ama dersane falan olsa iyi olur. Birçok arkadaş dersanelerde çalışıyor. (...) Özel dersin büyük bir getirisi var. (Fera)

Yaşam koşullarındaki değişimi eşinden boşanmış bir öğretmen çok daha çarpıcı bir biçimde anlattı:

Şimdi iki kişi çalışırsanız karı koca, birinin de maaşı daha iyiyse öğretmenlikte idare edilebilir. Önceden daha iyiydi. Şimdi ben eşimden ayrıldım. Yalnız oturmam imkânsız. Ablamla oturuyorum, benim bir de kızım var. Onun ihtiyaçları var, evin ihtiyaçları var, kira vermiyorum. (...) Kendimden feragat etmek zorunda kalıyorum. İşte çok yoğun kitap almak istiyorum fakat sahafları dolaşmak zorunda kalıyorum. Bulabildiklerimi almak zorunda kalıyorum. Koşullar zor. Çevrenizde iyi yaşam koşullarını gördüğünüz zaman siz de öyle yaşamak, in-

san gibi yaşamak istiyorsunuz, insan gibi alışveriş yapmak istiyorsunuz. (Feride)

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

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

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

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

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

Normalde okula giderken önce Ulus'a sonra oraya gidiyorsunuz. Ne oluyor günlük iki iki dört, on lira sizin yolunuza gidiyor. Ücretli olarak ben 25 saat çalışıyordum, ders başı yedidendi, benim, tatil filan elime en fazla 650 lira geçiyordu. Düşünsenize yola denk geliyordu. İşte öğretmenler kendi araba-

larıyla geliyorlardı. Onlarla gidiyorum, benim şansım o oldu. Kalan para bir şekilde gidiyordu. (Gülseren)

Diğer yandan ücretli olarak çalışan öğretmenler, neredeyse bir joker işçi durumunda, çeşitli işler yapabilmektedir. Dolaşısıyla bugün öğretmen olan yarın bir güvenlik elemanı, ertesi gün gazete dağıtıcısıdır, hatta aynı anda hepsi birdendir. Örneğin, “Şu anda güvenlik personeli olarak çalışıyorum genelde, gece güvenlik, gündüz de ücretli öğretmenlik yapıyorum. İki maaşı birleştirdiğiniz halde bir maaş yapmıyor” sözleriyle yaşam ve çalışma koşullarını özetleyen Gültekin, bu durumun tipik bir örneğidir. Ücretli öğretmenlik, kadrolu olarak atanamayan ve kazandığı meslek ideolojisi nedeniyle başka bir iş yapmak istemeyen öğretmenlerin tercih ettiği bir çalışma ya da başka bir çaresi olmayanların işidir.

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

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

Güvenlik görevlisi olarak çalıştığı firmada ilkokul mezunu şoförlerin kendisinin neredeyse üç dört katı maaş aldığını vurgulayan Gültekin, işyerinde “ ... [bu kişiler] size şunu yapıyor, bunu yapıyor. Yeri geliyor fakülte mezunusunuz diye dalga geçiriyorlar. Bazen onun verdiği bir eziklikle isyan etme noktasına geliyorsunuz ama hayat koşullarının bu olduğunu ve sabretmek gerektiğini biliyorsunuz, sabrediyorsunuz ama sis-

teme devlete daha fazla cephe alıyorsunuz” sözleriyle eğitilmiş olmanın anlamsızlaşmasına dikkat çekti ve diğer işçilerle kendisini şöyle kıyasladı:

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

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

Yok, o kadar da değil ya, en azından eğitilmiş olduğumuz belli oluyor. Ama şöyle sorarsanız. Maaş açısından falan bakarsanız. Hademeler bizden çok alıyor. 1.500 lira alıyor dediler bize şaşırdım, dört yıl oku, KPSS için çabala, emek ver onlar senden daha fazla alıyorlar.

Görüşmelerden yola çıkarak öğretmenlerin yaşam koşullarını değerlendirdiğimizde, Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında mevcut olan sıkıntıların 1950’lerde de devam ettiği, dönem dönem iyileşmeler yaşansa da genel olarak öğretmenlerin ekonomik sıkıntılarla boğuştuğunu söyleyebiliriz. Yaşam standardı, yaşam alanına ve görev yapılan yöreye göre büyük ölçüde değişimler gösterse de, köylerde görev yapan öğretmenler burarlarda mevcut olan yoksulluk ve yoksunluklardan etkilenmiş, kentlerde yaşayanlar ise ekonomik sıkıntılardan kurtulmak, yaşamını sürdürebilmek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çeşitli ek işler yapmaya yönelmişlerdir.

TÜRKİYE’DE ÖĞRETMENLERİN EMEK SÜRECİ VE TARİHSEL DÖNÜŞÜMÜ

Öğretmenlerin emek sürecini iç ve dış emek süreci olarak adlandırılabilir. İkili bir yapı çerçevesinde tartışmamız mümkün. Öğrencilerin çeşitli bilgi ve becerilerle donatılması ama-

cıyla okulda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri iç emek sürecini, öğretmenlerin okul dışında gerçekleştirdikleri toplumsal faaliyetler ise dış emek sürecini ifade eder. Kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak diğer pek çok meslek gibi, öğretmenliğin de yalnızca iç emek süreci ekseninde tanımlanabilecek bir işe dönüşmesiyle birlikte, onu tanımlayan ve diğer işlerden ayırtıran somut özellikleri zamanla ortadan kalkar.

Türkiye’de 1950’li yıllarda, özellikle köylerdeki öğretmenlerin emek süreci, günümüz koşullarına göre kimi farklılıklar barındırıyordu. Köy enstitüsü mezunu olan Arif, okul işinin sınırlarını aşan görev ve faaliyetleri şöyle tanımladı:

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

3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu’nun 6. maddesinde belirtildiği gibi “Köy enstitüsü çıkışlı öğretmenler atandıkları köylerin her türlü eğitim-öğretim işlerini görürler. Örnek bağ-bahçe, atölye gibi tesisler kurarak köylüye önderlik eder, bunlardan yararlanmalarına yardımcı olurlar”. Bu yıllarda mesleğe girmiş öğretmenler için “okul işi” görüşmelerde çok küçük bir yer kaplarken, bağ-bahçe işleri, yeni bir ürün ortaya koyma veya farklı bir hayvan yetiştirme birçok defa vurgulandı.

Çalışma hayatım şöyle, sadece öğretmenlikle olmuyor. Ben ayrıca bir montofon inegi aldım. Bunun için de çok çaba gösterdim. Amasya’ya gittim. Baktım inekler kırmızı tiplerden fakat süt verimi aynı, ben istiyorum ki montofon olsun veya hoştan tipler olsun, örnek olayım, hem de yan gelir sağlayayım. (...) Orada korunga dediğimiz şey var, yoncanın diğer çeşidi. Ama su istemeyen bir bitki, zirai yerde kısırağımlı tohumlamaya gö-

türdügümde orada gördüm. (...) Dedim köylüye dağıtacağım ekecek. Yedi sene ürün veriyor, her sene ekmeye gerek yok. Senede de birkaç defa biçilebiliyor. (Adil)

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

Öğretmenlerin dış emek sürecini yalnızca bağ-bahçe işleri ya da hayvancılıkla sınırlandırmamak gerekir. Zira öğretmen, bu dönemlerde köyün hem doktoru, hem mühendisi hem de yol göstericisidir. Sağlık problemleri olan bir hastaya yardım ettiği gibi, köylünün devletle olan ilişkisini de kurmuş, bir anlamda devletin köydeki temsilcisine dönüşmüştür.

...cumartesi günü öğleden sonra gelirdim, berber dükkânı ya da terzi dükkânına otururdum, mutlaka bir köylü bir vatandaş gelir şu dilekçemi bir yazıver, bu dilekçemi bir hallediver derdi. (...) Hiç durmazdık hep çalışırdık, hep hizmet etmeye çalışırdık. (Adil)

Hayvanın her yeri kabuk tutmuş. (...) Hem baytarlık yapıyorsun, hem mühendislik yapıyorsun. Kara saban en fazla iki santim toprağı kaldırıyor. Pulluk için hayvan gerekli, besili öküz lazım. Bütün bunlara öğretmenler yardımcı oluyorlardı. (...) Bu kayısıların şu türü para ediyor, şu yemek için. İşte aşı alıyordum, aşı yapıyordum. (Arif)

Bir iş olarak öğretmenliği tanımlayan temel faaliyetler, iç emek süreci olarak tanımlanabilecek biçimde eğitim hizmetlerinin üretim noktası olan okulda geçer. Ancak 1950 ve 60'lı yıllarda öğretmenlerin iç emek süreci yalnızca öğrencilerin yetiştirilmesi bağlamında değerlendirilemez. Öğretmenliğin bir meslek olarak doğmaya başladığı 19. yüzyılın ikinci yarısında dünyanın çeşitli bölgelerinde soba yakmaktan sınıfın temizlenmesine kadar bir dizi iş, öğretmenlerin görevleri arasında sıralanmıştır (Richter, 2006). Türkiye'de de 1942 yılında çıkan Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu'nun 10. maddesine göre, okul binalarının yapılması ve bahçenin kurulması öğretmenlerin vazifeleri arasındaydı. Ancak bunların yanı sıra bu yıllarda öğretmenler okulun temizlenmesinden sobaların yakılmasına kadar pek çok şey yapıyorlardı.

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

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

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

Diğer yandan öğretmenler okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için pek çok hazırlık yapıyorlar, eğitim hizmetlerinin üretim araçlarını da üretiyorlardı.

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

...köyde hiç boş kalmadım, on ikiden aşağı da yatmazdım, dört beş sınıf bir arada onların programlarını yapacaksınız. (...) Duvarın bir tarafına boydan boya tahta yaptım duvarı kazıyarak. Sıvayı yaptım ondan sonra siyah boyayla bir top şeklinde oraya emdirerek, bir tahta yaptım böldüm, birinci ikinci üçüncü dördüncü sınıf diye. (Adil)

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

Şimdi bir kere köyde kapıyı kapatamazsınız. Herkese açık kapı, kimi bir derdini anlatmaya gelir, kimi iki laflayalım diye gelir. (...) O zaman bir de öğretmenin sadece dershaneyi düzenli hale getirmesi yetmiyordu. Bahçeye de bakacaksın, ağaçlandıracaksın. Çatı akıyor, siz çıkıp yapacaksınız ya da köylülerden bekleyeceksiniz, çünkü başka görevli yok. Ben oturup bir hafta boyunca sıra yaptım. Yani klasik öğretmen işi değil. Ben kendi becerilerimle yaptım. Köylülere de çeşitli şeyler yaptır-dım. Fakat bütün bunlarla birlikte düşündüğünde, çok enerji isteyen bir şey. Birçok arkadaşın daha kırkına gelmeden sağ-lıkları bozuldu. Çocuğunun, eşinin sağlığı bozulur gidemez. Bu gibi yaşamsal sıkıntılar çok oldu. (Bahri)

Zaman içinde öğretmenlerin emek süreçlerinde çeşitli değişimler yaşansa da, 1980’li yıllara kadar sürecin temel karakterinin korunarak devam ettiğini söyleyebiliriz. Bu dönemlerde öğretmenlerin emek sürecindeki en büyük farklılaşma köy ile kent arasındadır. Her iki mekânda temelde yapılan iş aynı olmakla birlikte emek sürecinin örgütlenmesi, okuldaki işleyişin planlanması ve uygulamalar, daha temel olarak öğretmen-

liğe yüklenen anlamla birlikte gündelik yaşamın düzenlenmesinde önemli farklar vardır. Örneğin köyde on iki yıl çalıştıktan sonra bir kasabada çalışmaya başlayan Aliyar, yaşadığı duyguları şu sözlerle ifade etti:

Orda şöyle, tek sınıftı elbette. Ben oraya gelince rahatlama oldu. Tek bir sınıf okutuyorum. O, uururum bu çocukları dedim. Hakikaten bir sınıf vardı. Yirmi, yirmi beş ğretmen vardı. (...) Okul çok iyiydi. Donanımlı, ihtiyaçları karşılanıyor. Her ğretmene bir sınıf veriliyor. (Aliyar)

1980’li yıllarla birlikte tüm toplumsal ilişkilerde olduğu gibi hem ky okullarında hem de kentlerde değişim başlamış, öğretmenlerin emek süreçleri geçmiş yıllara göre farklılaşmıştır. Küresel düzeyde artan rekabet dolayısıyla ihtiyaç duyulan ulusal beşeri sermayenin yaratılabilmesine ilişkin çaba, eğitim alanında önemli dönüşümler yaşanmasına neden olurken, “eğiticilerin de eğitilmesi”ni, yani öğretmenlerin de bu işlev değişimine ayak uyduracak biçimde değişmesini gerekli kılıyordu. Türkiye’de özellikle 1990’lı yılların sonu ve 2000’li yıllarda “eğitimin kalitesini artırmak” gerekçesiyle pek çok alanda reformlara hız verilmiştir. İinden geçtiğimiz süreçte “2013 programı”nda belirlenen hedeflere ulaşmak için “eğitim yönetimi, ğretmen yetiştirme süreçleri, müfredat, eğitim ortam ve araçlarının bu dönüşüm sürecini destekleyecek biçimde güçlendirileceği” net bir şekilde vurgulandı (Resmi Gazete, 2012). Dolayısıyla son dönemlerde çok daha hızlı bir biçimde kendisini hissettiren ğretmen emeğinin dönüşüm sürecini ortaya koyabilmek için hizmetin üretim koşullarında yaşanan değişime, denetimin değişen doğasına, yeni yönetim süreçlerine, öğretmenlerin okul bileşenleri ve toplumla kurduğu ilişkiye ve dolayısıyla bu eksen de öğretmenlerin deneyimlerine odaklanmak gerekir.

Eğitimde emek sürecinin denetimi ve dönüşümü

Köylerde tek başına bir zanaatkâr gibi çalışan öğretmenin de, daha büyük yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenle-

rin de çalışma biçimleri çeşitli şekillerde belirlenir ve emek süreçleri denetim altında tutulur. Böylece öğretmenlerin işvereni olarak devlet, eğitim hizmetlerinin belirlenmiş hedefler doğrultusunda üretilmesinin koşullarını oluşturur.

Türkiye’de öğretmen emeğinin tarihini incelediğimizde gerek teknolojik gerek müfredat biçimlerinde önemli değişimler olmasına rağmen, öğretmenliğin icra ediliş biçiminin, mekândan bağımsız olarak temelde benzer bir nitelik gösterdiğini söyleyebiliriz. Günümüzde ilk ve ortaöğretim düzeyinde hâlâ büyük ölçüde sınıflarda gerçekleştirilen eğitim sürecinde öğretmen, adeta bir zanaatkâr gibi mesleğini icra eder. Ancak denetim biçimlerinde, yönetim süreçlerinde, teknolojiye yaşanan değişimler öğretmenin okuldaki konumu gibi, öğretmenliğin sınıfta icra ediliş biçiminde, öğretmenlerin mesleği ve okul bileşenleri ile kurduğu ilişkide önemli değişimlere neden olurken onu tanımlayan somut özelliklerini ortadan kaldırmıştır.

1950’li yıllarda Türkiye’de öğretmenlerin temel olarak kendilerinden beklenen rol ve işlevleri yerine getirmeleri için teknik ve bürokratik olarak denetim altında tutulduklarını ifade edebiliriz. Aslında teknik, bürokratik ve ideolojik denetim mekanizmaları kapitalist üretim örgütlenmesinin çeşitli dönemlerinde görülmekle birlikte, hegemonik olan denetim biçimi tarihsel ve toplumsal koşullara göre değişir. Bu yıllarda üretimi artırmak için uygulamaya sokulan Taylorist düzenlemelerin eğitim alanında da kullanılması öğretmenliğin denetlenebilen ve standardize edilebilen bir meslek olarak tasarlanmaya çalışılmasına yol açmıştır. Fordist üretim örgütlenmesinin geçerli olduğu, özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası yıllarda Fordizmle özdeşleşmiş standardizasyon ve hiyerarşik işleyişe bağlı olarak şekillenen bürokratik denetim temel denetim mekanizmasıydı. Öğretmenlerin iş tanımı, emek süreci müfredat aracılığıyla belirlendiği gibi, bu süreçte nasıl hareket edecekleri de bürokratik olarak denetlenmeye çalışılıyordu. Ancak bu tanımlama ideolojik denetimin olmadığı anlamına gelmez, hatta “milli değerler” ekseninde “kalkınma, ilerleme” mitleri her zaman ideolojik denetim araçları olarak kullanılagelmıştır.

Bu yıllarda köylerdeki öğretmenlerin tek başlarına ya da diğer birkaç öğretmenle birlikte çalışmaları emek süreçleri üzerinde daha fazla söz sahibi olmalarına, kimi konularda takdir yetkilerini kullanabilmelerine ve eğitim hizmetlerinin üretiminin planlanmasında rol oynayabilmelerine olanak tanımıştır. Bürokratik örgütlenme modelinin temel özelliklerini yansıtan okullar her ne kadar birbirinden bağımsız olsa da, eğitim sistemi içerisinde yukarıdan aşağı doğru hiyerarşik bir örgütlenme mevcuttu ve öğretmenlerin görev tanımları açık bir biçimde belirlenirdi. Bu görev tanımlarına bağlı olarak köyde tek başına çalışan öğretmen de, kentlerde çalışanlar da sorumluluklarının bilincinde hareket etmiştir.

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

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

Örnek anlatılarda da görüldüğü gibi, belirli bir rasyonaliteye bağlı olarak hazırlanmış prosedürler çerçevesinde öne çıkan öğeler dakiklik, kurallar ve biçimselliktir. Bürokratik örgütlenmeye uygun olarak kurumsal bir kimlik geliştirmeleri beklenen öğretmenler, bu kimlik ekseninde birtakım etik kurallar ve ilkeleri de benimsiyorlardı. Kuşkusuz bu görevlerin yerine getirilmesinde denetim işlevinde bulunan müfettişlerin rolü önemliydi.

Dışarıdaki şeyle ilgili, biz Cumartesi günü bile izin almadan çıkmamız mümkün değildi. Bilhassa maarif memuruna gidip derdimizi anlatıp yazı varsa bırakıp dönerdik geri. Hatta bir zamanlar Pazar günleri bile niye bırakıp geldi diye takip ederlerdi. Biz de zannediyorduk hep öğretmen köyde çakılı kalacakmış gibi. (...) Öyle takip ediyorlardı. Demek ki öğretmenin

köyden ayrılmasını istemiyorlardı. Artık ne ise öğretmen Pazar günü bile köyden ayrılmayacak diyen maarif memurları vardı, ben bunu iyi hatırlıyorum. (Aliyar)

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

Kırsalda derslere giriş çıkışı herkes kendisi ayarlıyordu. Zaten vicdanınla baş başasın. Milli Eğitim'in gönderdiği bir program saati vardı. Tam gündü zaten, dokuza on kala başlıyordu. Bir öğle tatili vardı, tekrar gelip üçü on gece bitiyordu. Bir de başkasının denetlemesinden öte kendi kendine denetliyorsun. Bir sorumluluk duyuyorsun. Yani sistemin gereğini uyguluyorsun aslında. Sanki devletin gözü her zaman üstünde gibi, o şekilde yetiştiriliyorsun. (Doğan)

Kentlerdeki öğretmenlerin emek süreçlerinin örgütlenmesi ise köylere göre kimi yönleriyle farklıdır. Köyde tek başına çalışan ve emek süreci üzerinde görece bir hâkimiyete sahip olan öğretmen, kente gelmesiyle birlikte üzerindeki bürokratik denetimin artmasına paralel, sahip olduğu bu özelliğini koruyamamıştır.

Oraya varınca okulun müdürü var, müdür yardımcısı var. Sonra müfettiş her zaman gelebiliyor. Tabii denetim daha sıkı oldu üzerimizde. (Aliyar)

Okul yönetimleri gittikçe baskı yaparak birliği ya da otoriteyi, okul düzenini sağlamaya çalışırdı. Severek eğitim öğretim yapmak gittikçe kayboldu. Eğitim öğretim severek yapılırsa benimsenir. Korkuya dayalı eğitim öğretim geçicidir. Okullar severek gitmek, kaynaşmış olursa severek gider, kaynaşmış olmazsa ayakları arka arkaya gider eğer yönetici bağırır çağırır ters tipli falan olursa. (Adil)

Öğretmen üzerindeki denetim biçimlerinin bazıları çeşitli tarihsel dönemlerde ağırlığını hissettirse de genelde hepsinin birbirleriyle ilişkili olarak eğitimdeki emek sürecinin örgütlenmesinde ve öğretmen emeğinin biçimlenmesinde rol oynadı-

ğını vurgulamamız gerekir. Ancak tüm bu denetim biçimlerinde yaşanan değişimlerle birlikte okulda yaşanan ilişkilere, gündelik pratiklere ve yaşanan deneyimlere odaklanmak öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümü ortaya koyabilmemiz açısından önemli. Bu nedenle aslında birbiriyle ilişkili ve bir bütün halinde yaşanan sürecin çeşitli başlıklar halinde analiz edilmesiyle bütünde yaşanan dönüşümü gözler önüne serebiliriz.

Emek sürecinin ana ögesi: Bir denetim biçimi olarak müfredat

Ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte okullarda uygulanacak programlar kimi ülkelerde öğretmenler tarafından oluşturuluyordu ve okulun bulunduğu çevreye, öğrencilerin özelliklerine göre içerik ve biçim kazanabiliyordu. Son dönemlerde gerçekleştirilen reformlarla öğretmenlerin bu geleneksel rolleri ellerinden alınırken, müfredat merkezleştirilmiş ve öğretmenler programların oluşturulma sürecinin dışına çıkarılmıştır. Türkiye’de ise öğretmenler bu “geleneksel rollerini” hiçbir zaman yerine getiremediler. Zira Cumhuriyet’in başından itibaren belirli bir tarihe kadar köy ve kentlerde farklı uygulanan ilköğretim programı, merkezî olarak ve standart bir biçimde hazırlanmıştır. Bu programlar tarihsel süreç içinde çeşitli değişimler geçirse de, merkezî olma özelliğini korumuştur.

Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yapılacağı, emek sürecinin nasıl örgütleneceği, ders içerik ve biçimlerinin nasıl düzenleneceğinin tanımlandığı programlar, bunları uygulayacak öğretmenler sürece dâhil edilmeden oluşturulmaktadır. Bu çerçevede tasarlama, programı hazırlayan ve bu programın uygulanmasında önemli bir araç olan kitapları düzenleyen uzmanlar tarafından gerçekleştirilirken, uygulama ise bu araçları kullanarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlere bırakılır.

1945 sonrası merkezî olarak hazırlanan eğitim-öğretim programları büyük ölçüde çerçeve bir özellik gösterir (Türer, 2010). Bu özellik, öğretmenlerin planlarını hazırlarken çev-

resel şartları, toplumsal koşulları ve öğrencilerin seviyesini de dikkate alması anlamına gelir. Ancak, 1948 ilköğretim programında öğretmenlerden beklentiler, “direktifler” başlığı altında verilmiş ve öğretmenlere küçük değişiklikler yapabilmeleri için çok az esneklik tanınmıştır (Arslan, 1999). Bu dönemde görevde olan Aygöl, merkezî program çerçevesinde neler yapabildiğini şöyle ifade etti:

Onun üzerinde değişiklik yapabilirsiniz ama programın ana fikrinden de şey yapamazsınız, bu konuyu bırakayım da şu konuyu yapayım diyemezsiniz, ama o konuyu yaparken ilave etmek istediğiniz konuları da ekleyebilirsiniz. Neden yapmayalım? (Aygöl)

Sonradan hazırlanan diğer programlarda olduğu gibi 1968 programında da çerçeve olma özelliği korunmuş, hatta bu özellik daha geniş bir yapıya kavuşmuştur. Bu programda öğretmenlerden beklenenler, 1948 programındakinden farklı olarak “öğrenciye telkin edilmesi istenen düşünceler” biçiminde ifade edilmiştir (Türer, 2010).

Bizdeki şey şu: Bir müfredat var, bizim mesela altmış sekiz programımızda ana başlıklar vardı içini sen dolduruyordun, yani öğretmen burada aktifti, öğretmen bunu istediği gibi dolduruyordu. Burada öğretmen ister istemez sürece katılıyordu. Bunu nasıl yapacaksın onu sen buluyordun. Araştırıyordun, gidiyordun bakıyordun sağda solda öğretmen sürece katıldığı için ne kadar sürece katılırsan o kadar etkili olursun. (...) Ne kadar işin içine girersen o kadar çok sorumluluğun ve söz hakkın artar. (Dilaver)

Konumuz açısından resmi müfredatın okuldaki emek sürecinin ve öğretmen pratiklerinin şekillenmesinde nasıl bir rol oynadığı, içeriğinden daha fazla önem taşıyor. Görüşmelerde öğretmenler büyük oranda merkezî olarak planlanmış müfredata uyduklarını ve bu konuda büyük bir sorumluluk hissettiklerini söylediler. Onlara standart müfredatın yıllar içerisinde deneyimleriyle geliştirdikleri öğretmenlik anlayışlarının önünde bir

engel yaratıp yaratmadığını sorduğumda, ilk dönem öğretmenler “keyfi davranışlardan kaçınmak” için standart müfredata uymanın gerekliliğine daha çok vurgu yaptılar.

Herkesin bir yoğurt yiyişi var gibi, olur mu öyle şey. Elinde bir program var, biz o programa uymak zorundaydık. Ben öyleydim. Ona kesinlikle uyarım. Hatta uyamadığım yer varsa gelecek sene onu alarak değişiklik yaparım. Durmadığım yerleri plana dâhil ederim. (Aliyar)

Hayır, müfredat neyse o, biz onu okuturduk. Ama müfredat dışına çıkıp kitap okuttuğumuz oluyordu. Mesela ben varlık yayınlarının bir liralık çocuk kitapları vardı, çok güzel. Onları getirttim sınıfta onları okuttum. O müfredatta yazılı değil. Mesela Türkçe dersinde serbest okuma diye yazıyoruz ama içini biz dolduruyoruz. (Adalet)

1950 ve 60’lı yıllarda öğretmenler köylerde büyük oranda yalnız ya da birkaç öğretmenle birlikte görev yapmalarına rağmen, hazırlanmış standart programlar çerçevesinde belirlenen okulun işleyiş sürecine ve öğretim programlarına çoğunlukla uygun hareket ediyorlardı. Kuşkusuz bu uyum sürecinde öğretmenlerin taşıdıkları sorumluluk duygusu büyük bir etken olmakla birlikte, Bahri’nin “çok gençsiniz düşünün ilk çalıştığım yere yirmi yaşında gittim” sözleriyle vurguladığı gibi, yaşlarının küçük olması ve büyük oranda tecrübesiz olmaları bu işleyişte önemli bir etkindir. Diğer yandan öğretmenlerin bu programları uygulayıp uygulamadıkları müfettişler tarafından yılda birkaç defa denetleniyordu. Zamanlamasının belirsiz olması dolayısıyla bu denetimler, tıpkı bir “panoptikon” gibi öğretmenler üzerinde sürekli bir baskı mekanizmasıdır. Müfettişlerle yaşadığı bir deneyimi Beyza’dan dinleyelim:

Bir iç sorumluluk demek ki, başta iç sorumluluk diyeceğim ama işte mesleğe başladığımda [müfettiş] her şeyi çocuklara dahi soruyor ya, hangi saatte girip hangi saatte çıkıyorsunuz, bu senede bir iki oluyor ama. Ben bunu Bursa’da yaşadım. Biz saat dokuzda derse giriyoruz. Dokuza beş kala ağaçların arka-

sına saklanmış [müfettiş], zamanında zili çalıyoruz, çocukları sıra ediyoruz, bir bakıyoruz ki tam zamanında çıkıyor. Bunu da bir şey anlatırken, bir şey söylerken açık veriyor, orda ortaya çıkıyor. (Beyza)

1980'li yıllardan itibaren ilköğretim programında çeşitli değişiklikler yapılmış olsa da 1968 programının amaçlarına bağlı kalınmış, 1995 yılında yapılan değişikliklerle birlikte yeniden yazılmıştır. Türkiye'de ilköğretim müfredatında en köklü düzenleme ise 2004 yılında hayata geçirilmiştir. Bu düzenleme, tüm dünyada olduğu gibi 1990'ların ikinci yarısından itibaren Türkiye'de de gerçekleştirilmeye çalışılan eğitim sistemindeki dönüşüm süreciyle yakından ilişkilidir. 1990'lı yıllardan beri Dünya Bankası desteğiyle Müfredat Laboratuvar Okullarında yürütülen projelerle müfredat değişikliğinin ön çalışmaları yapılmış ve 2001 yılında Milli Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından, "Öğrenci Merkezli Eğitimi Uygulama Modeli" geliştirilmiştir. Böylece yeni birikim rejimine uygun bir eğitim modeli oluşturulmaya çalışılırken, yeni bireylerin nasıl yetiştirileceği de planlanmıştır. Öğretmenin eğitim sürecindeki etkinliğini azaltan, öğrencinin merkeze alındığını vurgulayan bir söylem kurulmaya (oluşturulmaya) çalışılmıştır. Hedeflenen ise üretim sürecindeki esnek yapıya uyum sağlayabilecek şekilde öğrencilerin proje ve performans ödevleriyle daha esnek olarak yetiştirilmeleridir. Ancak yeni programın uygulanması çok kolay değildir.

Çok güzelmiş gibi söylendi. Güzelmiş gibi anlatıldı, işte projeler performanslar, çıkırından çıktı. (...) O projeleri, performansları öğrenciler yapmıyor, aileleri yapıyor, zor duruma düşüyorlar. Dolayısıyla ben onları şey yaptım. Öğrenciler kendileri basit şeylerle yapsın diye uğraşıyorum. Bir de şu oldu. Öğrenciler kendileri uygulasin diye bu program geldi, ama biz gördük ki bu program öğrenciler arasındaki mesafeyi daha fazla açtı. Farkında olmadan iyiler daha iyi, kötüler daha kötü oldu. Programı nasıl hazırladılar bilmiyorum ama programın uygulanış biçiminde sıkıntı var. (Güney)

Adıyaman'da dağ köyü, çocukların elinde ne internet, ne kaynaklar, ne bilgisayar, ne ek kaynaklar, bunlar düşünüldüğünde alt yapı düşünülmeyen uygulamalar yapıldı gibi görünüyor. Şimdi bazı düzenlemeler var mesela işte Fatih projesi gibi ama ben çok daha insanî şeyler olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bizim okula Adıyaman'da bilgisayar ilk gönderildiğinde de ilk zamanlar heyecanla slaytları filan izliyorduk ama sonra işte tahtaya yazacağınızı orada göstermiş oluyorsunuz, bizde en fazla işte son ders çizgi film izleme şeklinde yapıyorduk. (Gencay)

Çocuklar bu sisteme zaten alışık değillerdi. Bir yandan siz teknolojiyi sokmak istiyorsunuz, bir yandan yapılandırmacı yaklaşımı sokmak istiyorsunuz. Bir yandan yüklü bir ders müfredatı var, diğer taraftan sınav var. Burada yapılandırmacı yaklaşımla başladınız işe, öbür taraftan SBS, seviye tespit sınavı çağıştılar. Galip gelen sınav kısmı oldu. Yani o programın uygulanma biçimi ortadan kalktı. (Güney)

Son dönemlerde mezun olan öğretmenler, eğitimlerini yeni programa uygun olarak aldıklarını ancak mevcut koşulların yanı sıra sürenin bu programları uygulamak için yetersiz olduğunu belirttiler.

Biz o şekilde eğitim gördük ve öyle de öğretmenliğe atandık. Tabii uygulayabilerseniz üniversitede uygulamalı gördüm, ama yok yani böyle kâğıtta yazılmış sözler, bunu anlatmak bir dert, uygulamak bir dert bence hazır değil bu çevredeki okullar oralardaki okullar. Süre yetmiyor. Bunu uygulayayım diyene kadar, onu anlatana kadar bir sürü ders gidiyor, diğer çalışmalarımız aksıyor. Tabii ki çok güzel, öğrenciyi çok düşündüren bir yaklaşım özellikle. Uygulayabiliyor musunuz? Hayır, uygulayamıyorum çok nadirdir uygulayan okullar. (Göknur)

Yeni müfredatın esnekliği ön plana çıkardığı ve bu nedenle öğrencilerin farklı yönlerinin gelişmesine olanak tanıdığı vurgulansa da, aynı durumun öğretmenler için geçerli olduğu pek

söylenemez. Kimi öğretmenler görüşmelerde, yeni müfredatın tıpkı öncekiler gibi standart olarak hazırlanmasının öğretmenleri, “hükümetin beklentilerini yerine getiren uygulayıcılara” dönüştürdüğünü ve kendilerinin bu programlarda çok az değişiklik yapabildiklerini ifade ettiler.

Şimdi eğitim sistemini eleştirdiğimiz birçok nokta eğitim sisteminden kaynaklanıyor. Kendi politik yaklaşımları doğrultusunda program gönderiyorlar. Öğretmenler de o programı uygulamaya çalışıyorlar. Bu anlamda öğretmenler uygulayıcı pozisyonunda. Al benim şu reçeteyi şu hastaya uygula pozisyonunda. Ama öğretmenlerin ufak tefek katkıları olduğunu söyleyebilirim. (Fahri)

Müfredat bağlıyor. Sen de onun içinde dönmek zorundasın, o kadar müfredatın dışına çıkamıyorsun. (Fehmi)

Standart programın kendilerini nasıl sınırladığını “...işte müfredata bağlıyız. Mesela öğrenciye uygulayamıyorsun. Öğrencinin durumuna, yapısına göre uygulasam daha iyi olur ama engelliyor işte bizi” sözleriyle ifade eden Ege, kendi yaklaşımını şöyle açıkladı:

Diyor ki mesela şu programı şöyle değil de böyle uygulamalısın, bana kalsa mesela farklı uygulamam ama mecbur ona bağlı kalıyoruz. Mesela ben öğrencinin kapasitesine uygun davranmak isterim. Ben mesela hangi öğrenci, hangi düzeyde alabilir, bilirim. Ona göre uygulamak isterim. Bir yıldan sonra hangi öğrenci hangi yükü kaldırır keşfederim. Bazı öğrenci vardır sandalyeyi alır götürür, bazı öğrenci vardır o da alır götürür ama sandalyeyi parçalarsan götürür. Yükü hafifletirsen götürür. Yani sandalyede bazı değişiklikler yaparsan parçalarsan götürür. Ama öbür türlü çocuk düşer, hem sandalyeyi parçalar hem de kendisini heder eder. (Ege)

Diğer yandan öğretmenler, müfredatta çeşitli şekillerde değişiklikler yapabildiklerini ve bunun yaptıkları işin doğası gereği olduğunu vurguladılar.

Bir müfredat var, müfredat çok engellemez. Öğretmen onu esnetebilir. Tabii belli kalıplar var. Orada Milli Eğitim'in amaçları var. İlköğretimin amaçları var. Hatırladığım kadarıyla, Atatürk ilke ve inkılâplarına göre. Öğretmen bütün bu kalıpları iyi bilirse, önce o programa hâkim olman lazım. Sürekli olarak, arada bir okuyarak bir iş yürümez. Hâkim olacaksın ona göre de kendin esnetebilirsin. (Bedirhan)

Ben müfredata genel olarak bakıyorum, hangisi benim düşündüklerime paralel. Eğer onlarda bana uygun olmadığını gördüğüm ama yapmak zorunda olduğum şeyler varsa, yapmak zorunda olduğum şeyleri yapıyorum. Ama müfredatta yok ama kendi yapmak istediğim şeyler varsa onları da yapıyorum. (Evrım)

Öğretmenliğin uzun süre “müfredatı aktarma işi” olarak algılandığını, oysa bu aktarımın da özgünlükleri olduğunu vurgulayan Ferit, zamanla eleştirilerin arttığını şu sözlerle ifade etti:

Kuşkusuz engelliyor ama bunu aşmanın bir öğretmenlik anlayışı da yok. Öğretmenlik bir yerde müfredatı aktarma gibi anlaşılmış uzun süre. O aktarmanın özgünlükleri var. Herkes kendine göre aktarıyor. Türkiye’de zaten öğretmenin müfredatı belirlemeye çalışması, hiçbir zaman açılmadı bu kapı. Doğal olarak öğretmen de böyle düşünüyor, zaman zaman aslında küçük tartışmalar oluyor, işte bunu niye koymuşlar, ne gerek var diye soruyor. Ama böyle bir tahayyül yok. Öğretmenlik ona biçilen çerçeve içerisinde yapılan bir şey olarak algılanıyor. Giderek müfredatta [değişikliğe] gidildiğini hissediyorum. Çünkü zaman zaman kimi konular temelinde de olsa bir takım eleştirilerin olduğunu görüyoruz. (Ferit)

Müfredatın yol gösterici olduğunu vurgulayan Feray ise, “siz kendi anlatımınızla öğrenciye ulaşmanızı kendiniz belirliyorsunuz. Ne anlatmamız gerektiğini belirliyor ama nasıl anlatacağımız o kadar şey değil. Yine biz kendimiz belirliyoruz. Gerçi kılavuz kitaplarda ne yapmamız gerektiği yazıyor ama işte yine kendi bildiğimiz gibi yapıyoruz” sözleriyle her ne ka-

dar müfredat merkezî ve standart olsa da kendilerine özgü bir biçimde yorumladıklarını belirterek öğretmenin rolüne dikkat çekiyor.

İş üzerinde kontrol kaybı:

Planlamanın yok oluşu ve vasıfsızlaşma

Yeni ilköğretim müfredatının hayata geçirilmesiyle birlikte öğretmenlerin ana müfredatı temel alarak yaptıkları planlama faaliyetlerinde önemli değişiklikler gerçekleşmiştir. Araştırmamıza konu olan 1950'li yıllardan itibaren okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin müfredatta belirlenen esaslar doğrultusunda yürütülebilmesi için öğretmenler yıllık, ünite ve günlük planlar hazırlamak zorundaydı.

Olmaz, plan, sizin bir nattan faydalananarak sorduğunuz gibi sizin önderiniz oluyor. Plan yapmazsanız, dersin yavan geçtiğini anlarsınız zaten. Plan yaparsanız hangi konulara değineceksiniz, hangi konuları işleyeceksiniz falan size yol gösteriyor. Beş tane sınıfta olunca şu sınıfta hangi işi yapacaktım diye derse girmeden planınıza bir bakacaksınız, o plan öğretmenin yolunu gösteren bir şey. (Adil)

Bir defa derse girmen mümkün değildi planlamadan. Öyle bir alışkanlığım vardı benim. Bu alışkanlık köy enstitülerinden, okullardan geliyordu. Yapmazsak rahatsız oluyorduk. (...) Bugün de günlük plan yapma ne olur. Bu mümkün olmamıştır. Yapmadın mı uyku yoktur, rahatsızsın daha doğrusu. Bu plan, bu sorumluluk daha doğrusu sonuna kadar devam etmiştir. (Aliyar)

Günlük planları öğretmenler hem rahat etmek hem de büyük bir sorumluluk duygusuyla hazırlıyor olsalar da, plan yapmak zorunlu olduğu için önemli bir denetim mekanizması olarak işlev görüyordu. Ücra bir köye denetim amacıyla bir müfettiş gittiğinde ilk soracağı öğretmenin yaptığı planların nerede olduğudur.

Plan, program sürekli yapıyorduk. Zaten o Demokles'in kılıcıydı. Ama öyle bir şekilde garip bir şekilde dayatmacı oluyordu ki, benim emekli olmamdaki etkenlerden diyelim ki beş tane neden varsa bunlardan bir tanesi de buydu. Uygulaman o kadar önemli değildi. (...) O programı o standartlar içerisinde yetiştireceksin. İşte o planda olacak, defterde yazacaksın işleyeceksin. Bu benim görüşüm, yanlış olabilir, ben öyle yaşadım diyelim. O süreç içinde onlar bölünecek, parçalanacak, o süreçte bitirilecek. Bence bu planlı bir yaşam olmuyor. Çünkü yetiştiremediklerin oluyor. Çünkü her sınıf aynı seviyede olmuyor. (Beyza)

Planlamanın, eğitim-öğretim sürecinin önemli bir ögesi olduğu bu yıllardan bir zorunluluk olmaktan çıkarıldığı yıllara kadar, öğretmenler tarafından düzenli olarak yapıldığı görüşmelerden anlaşılıyor. Öne çıkan en önemli vurgulardan biri öğretmenin plan yapmadan, yapacağı dersi tasarlamadan bu süreci nasıl yerine getireceğine ilişkindir.

Müfettiş de olumsuz karşılayabilir ama plansız hele de birleştirilmiş sınıflarda plansız yürütmek çok zor. Ben planı yaparken kafamda dersi kurguluyordum. Bence planın amacı da o olmalı. Nasıl anlatırım diye düşünüyorsun. (...) Günlük plan önemli, yani ders hazırlığı, plandan tasarlamışsanız o dersi çok iyi götürürsünüz. (...) Plan dediğim senaryo yazmak aslında. Bu hayatın her aşamasında geçerli. Bir sayfalık mektup da yazsak, neyi nasıl anlatacağız, karşıdaki bunu nasıl algılar. Planın asıl amacı budur. (Bahri)

Mesleğe yeni atanmış, daha önce bu konuda deneyimleri olmayan öğretmenler plan yapma ve dersleri tasarlama sürecinde güçlük yaşarlar. Özellikle ücra bir köyde tek başlarına çalışan öğretmenlerin yaşadıkları bu güçlüğü aşmalarının tek yolu, kendilerine gönderilen örnek planlardan ya da çeşitli dergi ve kitaplardan faydalanmalarıdır bu dönemlerde. Ancak neredeyse her gün yapılan günlük planlar önemli görülmeyle birlikte, kimi öğretmenler tarafından genellikle bir angarya olarak değerlendirildi.

Çok gereksiz şeyler vardı, sanırım kalktı onlar. Yıllık planlar, ünite planları, günlük planlar. Ben plana karşı değilim. Tabii ki öğretmen derse gitmeden önce ne yapacağını şöyle bir gözünün önüne getirsin, ne verecek onu bir kâğıda döksün. (...) Bizim zamanımızda çarşaf gibi uzun uzun yazı yaz, durmadan şunu yaz, bunu yaz hiç durmadan yaz ne gerek var. (...) Dedim ya eğer onu taslak halinde yaparsan bizi güçlü kılar da bizimki gereksiz yere bir format var. (Derya)

Özellikle köylerde plan yapma ve uygulamada yaşanan zorluklar, 1970’li yıllardan itibaren programlara uygun olarak çeşitli yayınevleri tarafından hazırlanan ve sayıları giderek artan dergilerin kullanılmaya başlanmasıyla birlikte kentlerde çok fazla hissedilmez. Örneğin kente geldiğinde işlerin biraz değiştiğini vurgulayan Doğan, “Hazır dergilerden faydalanarak planlar yapıyorduk. Yine öğretmen kendi yapıyordu ama dergilerden faydalanıyordu” sözleriyle dergilerin okullara nasıl girdiğine işaret etti. Öğretmenlerin yapacağı faaliyetlerin, dersini nasıl yapacağına ilişkin tasarımın çerçevesini çizdiği planlamayı artık onun adına, işini kolaylaştıracak bir biçimde başka birileri yapmaktadır.

Dergiler çocukların elinde bir kaynak oluyordu, ödevlerde kolaylık oluyordu mesela çocukların elinde materyal fazla olduğu için, oradan destek oluyordu. Dergi işleri seksende falan, işte şehre geldik seksenden sonra oldu. Sınıftaki çocuklara mecburen alıyorlardı. Okula geliyorlardı, okul idaresi bazen bizim görüşlerimizi aldıkları da oluyordu. Ondan sonra her sınıf alıyordu. (Defne)

Dergi alınması öğretmenlerin işlerini kolaylaştırırsa da planlama sürecinden kopmalarının başlangıcı olarak kabul edilebilir. Günlük koşuşturma ve yoğunluk içerisinde derslerin planlanmasına zaman ayırmak istemeyen öğretmenin yapacağı tek şey, bu konuda uzmanlaşmaya başlamış dergi yazarlarının planlarını kopyalamak ve orada yazanları uygulamaya çalışmaktır.

Diğer yandan her zaman maddi kaynak sıkıntısı çeken okullara dergi alınması okulların bazı ihtiyaçlarının karşılanmasına

olanak tanımış, bu durum dergileri çıkaran yayınevi ve şirketlerle kimi ticari anlaşmalar yapılmasına neden olmuştur.

Şu şu kitapları veya dergi okutmayalım dendiğinde öğretmen kullanamıyordu. Okul müdürleriyle ilgiliydi. Okul müdürleri dergiye karar verdilerse, çünkü onların da okula bıraktığı para var. Arkadaşlar olmaz diyor çocuklara derginin ne gereği var di mi, kabul etmeyelim dedik ama kabul ediliyordu. (Beyza)

Ders planı uzman işidir: Kılavuz kitaplar

Müfredat değişikliğini takiben 2005 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge”de değişiklik yapılarak kılavuz kitabı bulunan derslerde öğretmenlerin günlük plan hazırlaması bir zorunluluk olmaktan çıkarıldı. Anlatılarda da sıkça vurgulanan bu durum, pek çok öğretmen tarafından sevinçle karşılanmıştır.

Yok yok Allah’a şükür her şey hazır geliyor, hazır olduğu için de o planları uyguluyoruz. Hiç plan yapmıyoruz ve çok rahatız. Ben memnunum bu hazır bulunuşluktan, bunları çocuğa vermek çok kolay oluyor. Diğer türlü ilk başladığımızda yazardık, sayfalar dolusu yazardık. Gerçi ben yazmayı severdim ama benim şimdi mesela yazmaya başlamam gerekiyordu. Bizim bu seminer dönemi defterler doldurmakla geçirdi. Şimdi öyle bir derdimiz yok. İşimiz çok kolaylaştı. (Fazilet)

Bundan on beş yirmi yıl önce kendimiz yazardık planlarımızı. Ünitelere ayırırdık, yıllık planlar yapardık bir de günlük plan yapardık. Sanki öğretmen bütün zamanını yazarak geçiriyormuş gibi görünürdü ama çok yararlıymış. Ben bunu her gün birazcık daha fark edebiliyorum. Şimdi ise bu yıllık plan ortadan kalktı. Şimdi beşinci sınıfa geçiriyorum öğrenciyi ben ne işleyeceğimi bire bir görmüyorum. İnternete girip şöyle bir bakıyorsun, ondan sonra ne geliyor senin önüne hazırlanmış bir rehber kitap geliyor. Deneyimlerin olmazsa o rehber kitap öğretmenliği öğretir sana, yani “sözde öğretmenlik” ta-

bii. (...) Çünkü içinde adım adım ne yapman gerektiği anlatılıyor. Burada öğretmeni bir kalıba sokuyor, sen bunları öğreteceksin diyor. Senin burada yaratıcılık yönünü bastırıyor. Çözüm üretmeni engelliyor. Diyor ki orda çoklu zekâ uygula diyor. Ama bu arada öğrenciye çoklu zekâ uygula diye yönlendirirken, öğretmeni de bir kalıba sokuyor. Sen bunları uygulamla öğrenciler bu şekilde gelişsin sen de benim standartlarımda öğret diyor. (Eylül)

Buradan kalktığımda ne yapacağımı bilmiyorsam nasıl olacak. Bir aşama sonrasında ne yapacağımızın belli olması gerekir. Yarın okula gidiyorum, elimi kolumu sallayarak gidersem, hangi konuda olduğumu bile bilmiyorsam nasıl ders yapacağım. Ben yıllık planı, ünite planını filan onaylamıyorum. Ama günlük planı, günlük olarak ne yapılacağını planlamak gerekir. Benim okulda değer verdiğim iki şey; bir günlük plan, iki zümre toplantılarıdır. Plan başarının anahtarıdır. (...) Öğretmen dersime hazırlıklı gideceğim diyor, bire bir hazırlık yapıyorsa plan yapmayabilir ama derse hazırlıklı gitmeli. (Faruk)

Fatih'e göre de planlar hazır gelse bile öğretmen,

Mutlaka işlediklerini yazmalı, akşam okuldan çıkarken veya okulda zaman verilmeli. Öğretmen dersten çıkar çıkmaz okuldan gitmemeli, ona zaman ayırmalı, okulda oturup onu planlamalı. Her gün olmasa da örneğin her Cuma onu planlamalı. Eksikler gedikler değerlendirilmeli, haftanın hazırlıkları birlikte yapılmalı, bu çerçevede notlar alınmalı bu çerçevede plan üzerinden hareket ederek uygulanmalıdır.

Günlük plan yapılmasının bir zorunluluk olmaktan çıkarılmasıyla birlikte derslerin nasıl işleneceğini tanımlayan ve dolaşısıyla öğretmene yön veren kılavuz kitaplar, müfredatın standartlaştırılmasıyla ne öğreteceğine karar verme yetisi elinden alınan öğretmenin nasıl öğreteceğini de belirlemeye başlamış ve öğretmenin emek süreci üzerindeki görece hâkimiyetini büyük oranda ortadan kaldırmıştır. Türkiye'de kılavuz kitapların ilk olarak yabancı dil kitaplarında uygulandığını, uzman-

larca hazırlanmış kılavuz kitapların yayınevleri tarafından sağlandığını görüyoruz. Ancak görüşmelerde ortaya çıktığı kadarıyla kılavuz kitap uygulamasının tarihi oldukça eskiye dayanıyor. Örneğin Aygöl, öğretmen yetersizliği dolayısıyla eğitmen olarak görevlendirilmiş kişilerin bir tür kılavuz kitap kullandığını şu sözlerle ifade etti:

Biliyorsunuz bu, askerde, Atatürk'ün fikriymiş, Atatürk Hamdullah Suphi'yi çağırması, memleketin yüzde sekseni okuryazar değil, siz askerde okuma yazmayı nasıl öğretiyorsunuz, nasıl alıştırılmalı vatandaşı demiş. Eğitmenlik oradan gelmiş. O Milli Eğitim Bakanı'ndan gelmiş fikir. İşte askerlikte çavuşluk, onbaşılık yapan kişiler toplanıyor, altı ay bunlara kurs veriliyor, ondan sonra köylere eğitmen olarak gönderiliyor. Bu eğitmenlere de bu kitap hazırlanıp veriliyor. (...) Görmek isterseniz o müzede var. Beşevler Maarif Müdürlüğü'nün olduğu binada. (Aygöl)

Öğretmen yetersizliği gerekçesiyle atanmış, yeterince eğitim almamış ve bu nedenle de mesleğinde yetersiz olarak kabul edildiği için çeşitli yoklukların olduğu dönemlerde ilkokulun ilk üç sınıfında eğitim vermiş eğitmenler için hazırlanmış kılavuz kitaplar, 2000'li yıllarda çok daha geliştirilmiş bir biçimde neredeyse bütün öğretmenler için geri dönmüştür.

Daha çok uyarız ama bazı etkinlikler öğrencinin seviyesinin üzerindeyse onu geçeriz ama yüzde doksan beş o etkinliğin tamamını yapmaya çalışıyoruz. Çünkü müfettiş geldiğinde o etkinlikler yapılıyor mu, kılavuz kitaba uyuluyor mu diye bakılıyor. (...) Ben kılavuz kitabı eve götürüyorum, etkinliklerde neler var, neler yapacağız onlara bakıyorum. (...) Onlara tam olarak uyamıyorum, noktası noktasına işlediğimiz zaman mümkün değil yetiştiremezsiniz, süre yetmez çünkü mesela bir konuyu bir haftada bitirmeniz lazım ama süre uzar ve konulara yetmez, bu nedenle bazı bölmeleri atladığınız da oluyor. (Gökhan)

Merkezî olarak hazırlanan ve belirli bir standarda sahip olan kılavuz kitapları toplumsal ve ekonomik koşullar dolayısıyla

b  birlerinden ayr         ve farklıla       okullarda uygulamaya çalışmak yaşanan g        n önemli nedenlerindendir.

Ders saatinin kaç saat olacağı, işte konuların ne kadar s  rece  ı konusunda evet. Ama etkinlik diye kısımlar var, o etkinlikler konusunda hayır. Zaten yeri geldiğı zaman biz çocuğa bir A4 k  ğıdı bile   ıkarttırıyoruz. Orda bir sürü malzeme isteniyor. Birçok eksikimiz var o yüzden o etkinlik konusunda hayır. (Gamze)

Beni yönlendiriyor ama içinde bulunduğunuz durumla ilgisi yok. Onu yazan kişi nasıl yazmış biz bilmiyoruz. Örneğin orada laboratuvarda bir deney yazmış, ha diyor şunu da kullanabilirsiniz şunu da diyor. Ama sizde hiçbiri yok, siz onu nasıl kullanacaksınız. Biz de ne yapıyoruz, kendi kullanabileceğimiz şeyi kullanıyoruz. (Güney)

Benzer koşullarda ücretli öğretmenlik yapan Gültekin de bulunduğu yerde müfredatı takip etmenin bile oldukça zor olduğunu, bu nedenle eğitim ve öğretimin amacının da diğer okullardan farklıla      nı   u sözlerle ifade etti:

Plan yapıyoruz ama bizim okulda eğitim öğretimin önüne geçmiş durumda. Oradaki   ocuklar nasıl oturup kalkacağını, nasıl konuşacağını bilmiyorlar.   o  unda davran     bozukluğu var. Müfredata uyarak giden     retmen yoktur. Matematikte, fende mesela. Çocuklarda derse karşı bir direnme var. Burada daha çok öğrencinin ortama uyum sağlaması, nerde oturacak nerde kalkacak, nerde duracak. Temizlik mesela bizim okulda sorun. Bit oluyor. Daha çok günlük yaşamda toplumsal uyum sağlayıcı şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ders anlatıyoruz ama derste huzuru sağlamak, motivasyonu sağlamak dersin yarisını süre olarak götürüyor. (Gültekin)

Kültürel farklılıklar da, merkezî ve standart olarak hazırlanan kılavuz kitapların sınıfta bazen işlevsiz hale dönüşmesine neden olabiliyor.

Şimdi bu planlar hazırlanırken Talim Terbiye Kurulu neyse bir merkezden hazırlanıyor ve Türkiye'nin her yerine bunlar dağıtılıyor. Bunlar dağıtılırken içinde bulunduğun coğrafyanın koşulları sosyoekonomik yapı kesinlikle göz ardı ediliyor. Ben Adıyaman'da birinci sınıf okuturken öğrencilerime A sesini verecektim. Kılavuz kitapta bir plan var, plan gayet güzel görünüyor. Planı uygulamaya çalışırken uygulayamayacağımı gördüm ve plandan vazgeçmek zorunda kaldım. Kılavuz kitapta şu var. Bir kız çocuğu elinde vazo var. O vazoyu yere düşürüyor ve ona şaşıyor, şaşıırken de "A" demesi gerekiyor ve böylece öğrenci bu görseli algılayacak işte bu sesi çıkardığında bu tepkiyi gösterdiğinde A sesini öğrenmiş olacak. Öğrencilere gösteriyorum ben, köy yeri çocukların çoğu daha Türkçe'yi doğru düzgün bilmiyor. İşte kız var, kızın elinde bir kavanoz var. Kavanoz kırılmış, işte şaşırmış, işte soruyorum susuyorlar, işte ne demişler çocuklar tekrar soruyorum susuyorlar. Bir noktadan sonra sizin de sabrınız taşar gibi oluyor, ya söyleyin böyle sesimi de yükselterek soruyorum yok. En sonunda çocuğun birine biraz da konuşkan bir çocuktu, dedim sen şaşıınca ne dersin, o da şey yaptı, "ha!" gibi bir tepki verdi. Şimdi sen tepki bu olmaması gerekiyordu, "A" olması gerekiyor, "A" sesi de bu diyorsun. Şimdi plan ne işe yaradı, ne oldu? (Gencay)

Kılavuz kitapların uygulanmaya çalışılmasıyla pek çok şeyin eksik kalması ve/veya kitaptaki etkinliklerin uygulanmasındaki güçlükler öğretmenlerin kimi değişiklikler yapmasını beraberinde getiriyor.

Dersin işleyişi ile ilgili uygulayabiliyoruz. Birçoğu gerçekleşmiyor ama az çok uyguluyoruz. Diyor ki mesela müze etkinliği, ben buradan çocuğu nasıl müzeye götüreyim veya bir sinvizyon gösterisiyle dikkat çek diyor, mesela haritayla sınıfa gir çocuğun dikkatini çek diyor ama yapamıyoruz, bazı şeyleri uyguluyoruz ama genelde yok, ama kılavuz kitaptan yararlanıyoruz. (Göknur)

Uygulamadaki güçlüklerin yanı sıra kimi öğretmenler eğer kendilerine mantıksız gelen bir şey varsa o konularda da değişiklik yapıyorlar.

Ha öyle yapmıyorum, o kadar bağımlı değilim, kendim ekler, çıkarır, parçalar bölerim, o benim için bir yoldur. Yani direkt bire bir uygulamam, yetişmez zaten... Hazırlanırım, okumadan gitmem, düşünmeden gitmem. Şimdi bakın göstereyim çantamda öğretmen kılavuzum var, onu okuyacağım hazırlanacağım. Hazırlıksız olursanız bocalarsınız sınıfta ne yapacağız, ne vereceğinizi bilemezsiniz. (Fazilet)

Görüşüğüm kimi öğretmenlerin bırakın kılavuz kitapta söylenenler üzerine düşünmeyi ya da hazırlık yapmayı, bazen ders öncesi on-on beş dakika bakmak için bile zor vakit ayırdıklarını fark ettim. Örneğin Gencay derse yönelik hazırlığını şu şekilde tanımladı:

Derslere hazırlanmam işleyeceğim konuya bağılı. İşleyeceğim konu hani öğrencinin daha çok içselleştirmesi, kavraması gereken bir konuyla ön hazırlık yaptığım oluyor. Onlarda işte öğrenciye yaptıracağım etkinlikler. (...) Kılavuz kitap size nerede ne yapmanız gerektiğini tek tek söylüyor. Benim yaptığım, arkadaşlar ne yapar bilmiyorum ama bir beş on dakika ana hatlarıyla göz atmak oluyor. (Gencay)

Kılavuz kitaplardan yararlanmanın kolaylık sağladığını düşünen Fazilet ise, plan yapmamanın kendisinde yarattığı etkiyi şöyle tanımladı:

Keşke planımı yapsaydım da, ne yapacağımı bir görseydim. Şimdi alıyorsunuz direkt gün gününe, yani orda ne varsa o gün onu yapmaya çalışıyorsunuz. Diğerinde ise bir yıl boyunca ne yapacağınızı biliyorsunuz. Aslında onları düşünürüm zaman zaman, ben ders verirken keşke dedim kendim yapsaydım da, çünkü o zaman gerçekten baştan sona ne yapacağımı biliyordum. Şimdi kolaylaştı ama bir o kadar da basitleşti, yüzeyselleşti diyeyim. (...) şunu yap, bunu yap, saat saat ne yapacağınızı söylüyor. (Fazilet)

Kitapta yazılan her şeye uymadığını, sınıf seviyesine göre kılavuz kitabı rehber olarak kullandığını belirten Evrim, “eski planlardan daha iyi oldu. Kılavuz kitap adı üzerinde insana kılavuzluk ediyor. Bana öneriler sunuyor, ben oradan etkilenip kendimi geliştirip bir şeyler yapabilirim. Planı yapan benim, okuyan benim, bana ekstra bir şey getirmiyor” sözleriyle kılavuz kitap kullanmanın çeşitli avantajlarından bahsetse de, plan yapmanın gerekliliğini de ısrarla vurguladı.

Evrin’in deneyimli bir öğretmen olması eğitim-öğretim faaliyetlerini nasıl yapacağına ilişkin bir plan ortaya koymasını mümkün kılarken, emek sürecinde nasıl hareket edeceğine ilişkin bir tasarlamayı gerçekleştirebilmesine olanak tanıyor. Oysa mesleğe derslerin kılavuz kitaplar aracılığıyla yürütölmeye başlanmasından sonra giren öğretmenlerin planlama faaliyetlerinden uzak oldukları, aldıkları eğitim de dâhil olmak üzere adeta yeni sürecin içine doğduklarını söyleyebiliriz.

...Bu yeni müfredat daha onlardan sonra başladı, onlar öğretmenliğe başladıktan sonra başladı. Biz kendimizi bu ortamda bulduğumuz için bize farklı gelmiyor, yani hani şunu yapalım, şu şekilde devam edelim diye bir düşüncemiz yok, ilk gördüğümüz bu şekildeydi o yüzden bize zor gelmiyor. (Gökhan)

Biz hiç plan yapmadık. 2006’da başladık. Galiba 2006’da bu kılavuz kitap değişti. Ondan sonra plan yapan da görmedim yani. (Gencay)

Yetiştirilme süreciyle de ilişkili olarak öğretmenliğin planlama faaliyetlerinden koparılmış bir biçimde kavranması dolayısıyla, “kılavuz kitap varsa bir nedeni vardır” düşüncesi 2000’li yıllarda göreve başlayan öğretmenler arasında hâkimdir.

Genelde kitaptakine uymaya çalışıyorum. Kitap verildiğine göre bir faydası vardır diye düşünüp onun dışına çıkmamaya çalışıyorum. Çünkü bunlar talim terbiyeden geçen konular. Oradaki insanların da belli bir birikimleri vardır yani, o yüzden dışına çıkmanın, farklı bir konu parça işlemenin faydası olduğunu düşünmüyorum. (Gökhan)

Plan yapmanın ve bu anlamda bir ders tasarlamının artık öğretmenlerin bir vasfı olmaktan çıktığını Gencay'ın yaşadığı bir olay üzerinden gözlemlememiz mümkün.

Yakın zamanda başıma gelen bir olay: Sendikanın birinin toplumsal cinsiyet konusunda yapması gereken bir plan vardı. Öğretmen arkadaşlar bir araya gelmişler ama plan dışında her şey var. Planın hiçbir aşaması yok. Öğretmenlere şu konuda şu etkinliği yaptırın gibi bir kâğıt parçası. Bu sendikanın genel merkezine bu bizim planımız diye ulaştıracaklar. Yani öğretmenler artık plan yapabilecek yeterlikte değiller. Artık plan yapamıyorlar. Bu da tamamen kılavuz kitaplardan ve hazır planlardan dolayı kaynaklanıyor. Öğretmenin iş yükü biraz bu anlamda azaldı ama öğretmenin yeteneği de yeterliliği de elinden alınmış oldu. (Gencay)

Güney'e göre bu kitaplar öğretmenleri sınırlandırıyor.

Biz eskisine nazaran iyice kısıtlanma durumuna geldik. Eski-den kısıtlama vardı ama ders planını kendimiz yapıyorduk. Metin vardı ama metni nasıl işleyeceğimize kendimiz karar verebiliyorduk. Şimdi metin var metni nasıl işleyeceğimizin de planı var. Bir elimiz kelepçeliydi şimdi iki elimiz de kelepçeli, tam tutuklusunuz yani. Diyor ki kılavuz kitap şunları şunları yapmalısınız. Şunları öneririz. İyi de kılavuz kitapta önerdiğiniz şeyi belki benim sınıfım müsait değil, öğrencinin hazır bulunuşluk durumu müsait değil. Öyle bir sıkıntıyla karşı karşıyayız. Yani kılavuz kitaplar bize biz onlara bakıyoruz, biz öyle ders işliyoruz. (Güney)

Deneyimli bir öğretmen olan Ezgi de, kılavuz kitapların yol gösterdiğini, ancak bunun beraberinde nasıl bir denetim kültürü getirdiğini, bu kitapların yalnızca öğretmenleri sınırlandırmadığını aynı zamanda öğrencilerin de belirli bir mantık ekseninde yetiştirilmesine hizmet ettiğini şöyle ifade etti:

Ona kendinden ne katabilirsin, hiçbir şey, o zaman ne olur eline verilen ne ise matbu, onu almışsın sınıfa girmişsin onu oku-

muşsun, o sana yazmış şu soruları sor, şunları anlat, ben robot muyum, hem sen beni robot istiyorsun hem benim yetiştirdiğim öğrencileri robot istiyorsun, o zaman bir çelişki var. İnsanların fark edemediği bir şey var. Tek tip insan mı yetiştirmek, tahakküm altına almak mı?

Müfredat hazırlamak gibi, dersin planlanması da öğretmenlerin geleneksel vasıfları arasındadır. 2000 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlerin anlatılarında da rahatlıkla görebileceğimiz gibi yetiştirilme sürecinden itibaren yaratılmaya çalışılan ve kılavuz kitap uygulamasıyla pekiştirilen yeni öğretmen modeliyle öğretmenlerin planlama vasfı da giderek ortadan kalkıyor.

“Ben robot değilim ki öğretmenim”

Öğretmenler kılavuz kitaplarda kendilerinden beklenen rol ve davranışları sergilemeye karşı bazen koşullar dolayısıyla bazen de bilinçli olarak direnç gösteriyorlar. Her şeyden önce eğitimin etkileşime açık bir süreç olması, eğitimde üretim sürecinin nesnesinin kanlı canlı insanlar olması, öğrencilerin farklı nesnel koşullara ve hazır bulunuşluk düzeylerine sahip olmaları merkezî olarak hazırlanmış, standart, uyulması gereken kurallar ve söylenmesi gereken sözlerin dışına çıkılabilmesine olanak sunar.

Müfredatın hazırlanması gibi müfredatın uygulanması da bazen bir hegemonya mücadelesine sahne olur. Müfredatta yaşanan değişiklikler ve merkezî bir planlamayla öğrencilerde oluşturulmaya çalışılan “istendik davranışı” eğer öğretmen onaylamıyorsa, bu sürecin karşısında kendi inşa ettiği eğitim yaklaşımıyla çeşitli direniş stratejileri geliştirebiliyor.

Ağustos böceği ve karınca iki ayrı kitapta farklı bir biçimde anlatılmış. İkisinin sonucu da farklı, birinde bildiğimiz klasik sonuç, diğesinde saz çaldı, çalışmadı ama onun müziğinden yararlandı kışın da yiyeceğini paylaşıyor. O zaman ağustos böceğine de öyle söylüyor. Bölüşmek doğru bir şeydir. Bu bir çeliş-

kiydi. Bu durum hoşuma gitmedi. Paylaşma bölüşme bu kadar kalıplaşmış bir hikâye üzerinden öğretilemez ve iki ayrı hikâye birbiriyle çelişmemesi lazım. Ben klasik bildiğimizi sayıyorum, çünkü alışageldiğimiz hikâye bu şekilde eğer paylaşma öğretilcekse farklı bir hikâye olmalı diye düşüncelerimi çocuklara anlattım. Plana deftere bu kadar ayrıntılı yazılmıyor. Bu parça işlendi, değerlendirildi diye yazıyoruz. (Evrin)

Gültekin'in "Değişiklik yapabiliriz ama metinlerde değil, biz sadece orda yöntem ve teknikleri değiştirebiliriz. Yoksa kullanılan metinleri kesinlikle değiştiremezsiniz. Farklı metinler kullanabilirsiniz ama bunu saklı yaparsınız. Sınıf defterine yazmamanız lazım" sözleriyle vurguladığı gibi bir metni, öğretmen pedagojik açıdan doğru bulmasa bile sınıfta uygulamak durumundadır. Eğer bir değişiklik yapmak istiyorsa resmi yöntemlerin dışında yollar bulması gerekir. Görüşmelerde ortaya çıkan, öğretmenlerin uyguladığı temel strateji "kâğıt üzerinde gösterme"dir.

Uygulamış gibi gösteriyorum. (...) Ben o çalışma kitabını kullanmıyorum. Ben sınıfımda kendi yöntemlerimle metni okutuyorum. Kendi öğreteceğim yöntemi kullanıyorum. Bir ezgi varsa metinle bağdaşan onu metne sokuyorum. Bir şiir varsa, resim varsa onları o metinle birlikte kullanıyorum. Yani kendim metni daha iyi işlemek için alanımı genişletiyorum. Tabii bu imkânlarla sahip olmamla ve hazırlıklı gelmemle de alakalı. (Eylül)

Müfredatta yapılan değişiklikler ve kılavuz kitapları kullanma konusunda deneyimli öğretmenlerin çok daha fazla direnç gösterdikleri söylenebilir.

Biliyorsunuz daha önce performansa dayalı eğitim vardı ilkökulda, öğretmen arkadaşların çoğu ona uymadı. Ben dedi, yeni kılavuza göre ders anlatamıyorum dedi ve ben eski sisteme göre devam ediyorum dedi ve eski sistemin daha faydalı olduğuna inanıyorum dedi. Sen zorlarsan, mantığını anlatmadan bir şeyi zorlarsan tepkiyle karşılaşırsın. Bir şeyin mantığını anla-

tacaksın insanlara, ben sana kılavuz kitap gönderiyorum, buna göre dersini anlat. O gün olağanüstü bir durum olmuştur ona göre bilgi veririm, *ben robot değilim ki öğretmenim.* (Ezgi)

Farklı bir deneyim yaşamadıklarından dolayı kendilerinden beklenen rolleri daha kolay yerine getirenler ise son dönem öğretmenlerdir. Genç öğretmenler yeni programı anlamamakla suçladıkları deneyimli öğretmenleri değişimin ve başarının önünde adeta bir engel olarak görüyorlar. Üniversitede aldığı eğitimle yeni sisteme uyumlu bir biçimde başlayan genç öğretmenler, okullara geldiklerinde böyle bir ortam bulamadıkları için hayal kırıklığı yaşıyorlar. Dolayısıyla fakülte yıllarında inşa etmeye başladıkları mesleki kimliklerinin şekillenmesinde, çalıştıkları okulda yaşadıkları deneyimlerin yanı sıra daha deneyimli öğretmenlerle girdikleri etkileşimlerin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Bilişim teknolojilerinin kullanımı: Vasıfsızlaşma vs. yeniden vasıflan(dır)ma

Eğitim emek süreci üzerinde denetimin artmasına yol açarak öğretmenin bu süreç üzerindeki hâkimiyetini azaltan teknik denetim biçimlerinden bir başkası da eğitim-öğretim sürecinde kullanılan bilişim teknolojileridir. Teknolojinin gelişmesine paralel olarak eğitim sürecinde tepegözlerden akıllı tahtalara, bilgisayarlardan üç boyutlu görüntülere kadar çeşitli biçimlerde faydalanılmaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımının tarihini çok eskilere kadar götürmek mümkünse de, bilgisayarların ortaya çıkması ve eğitimde kullanılması çok eski bir zaman dilimine karşılık gelmez. Öğretmenlerin gelişen teknolojiye paralel olarak derslerinde en fazla kullandığı araçlar bilgisayarlardır. Postman'ın (2004) "araç metafordur" kavramsallaştırmasından hareketle, bilişim teknolojilerinin kullanımıyla birlikte öğretmenlerin işleri ve okuldaki diğer bileşenler ile kurduğu ilişkinin önemli değişimler geçirdiğinden bahsetmemiz mümkün. Konunun kapsamına

bağlı olarak yapılan görüşmelerde öğretmenlere derslerin planlaması sürecinde ve derslerde bilişim teknolojilerinden yararlanıp yararlanmadıklarını sorduğumda, önemli bir kısmı çalıştığı okula, öznel koşullarına göre değişmekle birlikte az ya da çok bilişim teknolojilerini kullandıklarını belirttiler. Örneğin okulda, derslerde teknolojiyi kullanmanın kaçınılmaz olduğunu Feray şu şekilde ifade etti:

Artık teknoloji kullanmadan ders yapmak çok zor. Siz kullanmasanız öğrenciler kullanıyor. Bu sefer siz öğrencinin gerisine düşünüyorsunuz. Şimdi okullarda projeksiyondur, akıllı tahtadır her türlü teknoloji var. Okul almasa bile veliler bunları sağlıyor. Kendi aralarında para toplayıp sınıfa bilgisayar alıyorlar. Siz de zaten mecburen kullanmak zorunda kalıyorsunuz. Bir de öğrencinin ilgisini çekmek için bunu kullanmak zorundasınız. Çünkü öğrenci zaten bunu evinde, dershanede kullanıyor. (Feray)

Özellikle orta-üst gelir gruplarından insanların yaşadığı bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenler teknoloji ile daha fazla ilgililer. Zira velilerin bir araya gelerek “akıllı tahta” vb. teknolojileri satın almaları öğretmenleri de teşvik ediyor.

Çocuklar görsel ve işitsel uyaranlardan daha fazla etkileniyorlar. Mesela “morpakampus”, “okul istek” gibi çeşitli siteler var. Onları açıyorum, ya çocuklarla işlediğimiz dönemlerde oradan devam ediyoruz ya da sonra bir tekrar şeklinde oradan paralel işliyorum. Çocukların da hoşuna gidiyor. Onlara da çeşitli görevler veriyorum teknoloji kullanımında çünkü onların da hoşuna gidiyor. (Evrin)

Alt gelir gruplarından insanların yaşadığı yerleşim birimlerinde bulunan okullarda ise öğretmenler teknolojiyi kullanmak istiyor, ancak çeşitli imkânsızlıklar yüzünden ya kullanamıyor ya da kendi imkânlarıyla kullanıyorlar.

Tabii burada projeksiyon filan sıkıntı olduğu için. Ama işte kendimin küçük bir bilgisayarı var. Onu götürüyorum. Notla-

rıma filan bakıyorum. İşime gelirse bazen internetten de indiriyorum. (Fehmi)

Teknoloji imkânı varsa kullanıyoruz. Bu okulda bir tepegöz olsun, akıllı tahtanız filan yok, ama olsa kullanırız. Şimdi derisi dinleten öğretmen, bence daha iyi öğretmendir. Çok güzel o zaman biraz daha eğlenceli hale getirip dinleyebiliyorlar. Sınıf öğretmenleri beş yıl kullandığı için velilerle işbirliği içinde alıyorlar ve gerçekten eğleniyorlar. (Gamze)

Diğer yandan merkezî düzeyde gerçekleştirilen “Fatih Projesi” gibi kimi projelerle son dönemlerde tüm okullara akıllı tahta vb. teknolojik donanımlar sağlanmaya başlanmıştır. Okullara alınan teknolojinin nasıl kullanılacağı tartışmaları devam etmekle birlikte, merkezî müfredat ve kılavuz kitaplarla öğretmenler üzerinde oluşturulan denetimin kullanılan yeni teknolojiyle birlikte daha fazla artacağı söylenebilir. Kılavuz kitaplarla uyumlu bilgisayar programlarıyla öğretmenlerin ders işleme biçimleri çok daha merkezî olarak denetlenebilecektir. Halen kullanılan programların çeşitli piyasa aktörlerince sağlanması ise öğretmenlerin bu sürecin içerisine daha fazla çekilmesine neden olurken, eğitim hizmetlerinin ticarileşmesini hızlandırıyor.

Öğretmenlere akıllı tahtaları kullanırken hangi programları kullandıklarını sorduğumda çeşitli firmaların ücretsiz olarak sağladıkları yazılımlardan bahsettiler. Öğretmenlere ücretsiz olarak sağlanan bu yazılımlar yeni müşteriler olan öğrencilere ise parayla satılıyor.

MEB girişleri için, öğretmenler şifrelerle girebiliyor. Ücretsiz olarak girilebiliyor. Herhalde Milli Eğitim’le anlaşmalı, onu bilmiyorum ama bundan çocuklar da veliler de memnun ders işlerken bir hareket oluyor, biz de memnunuz, sorun yaratacak bir durumla da karşılaşmadım. (Evrin)

Öğretmenlerin derslerin yanı sıra bilgisayar teknolojisini kullandıkları bir başka alan planlama, derslere hazırlık ve sınavlardır. Pek çok öğretmen daha önce hazırlanmış planları

internetten indiriyor ve üzerinde pek bir değişiklik yapmadan okul yönetimine teslim ederek resmi prosedürün gereğini yerine getiriyor.

İşte internetten indiriyorum bazen power-point sunuları filan oluyor. Konu anlatımı oluyor, onları alıyorum. Kullandığın materyal tabii belli bir şeye yönlendiriyor ama ben yine de bir hazırlık yapıyorum. İndirip olduğu gibi kullanmıyorum. Alıp onun üzerinde uğraşıyorum anlatmadan ya da kullanmadan önce. (Feray)

Paylaşılan yazılı sorularına bakıyorum ben. (...) Onun dışında pek fazla materyal indirme şeyimiz olmuyor. Sitelere üye olmak gerekiyor. Başka birçok şey gerekebiliyor. (Eren)

İnternetten hazır materyaller ve sınav sorularının alınması öğretmenin hem yaptığı iş üzerine düşünmesinin hem de sınıfında, okulunda yaşadığı deneyimleri bu sürece yansıtmasının önünde önemli bir engel. Ferit'in "Evet hazır materyallerden, öğretmenlerin paylaşımlarından yararlanıyorum. Yani aslında özellikle kılavuz kitaplar dolayısıyla konular giderek aynı şekilde işleniyor. Bu nedenle kullandığım materyal çok yabancı materyal olmuyor, bu tür yakın bulduğumuz şeyleri kullanıyoruz. Kolaylık sağlıyor size" sözlerinde de görüldüğü gibi, aslında kılavuz kitaplar dolayısıyla eğitim ortamının giderek standartlaşması internetten indirilen sorularla birlikte daha da artmaktadır. Bu durum eğitim alanının diğer özneleri olan öğrencilerin deneyimlerinin de dikkate almaması anlamına geliyor.

Şöyle normalde ben öyle hiç hazır materyal filan almıyordum. Yazılı sorularını filan da kendim hazırlıyordum. Ortak sınav oldu bu hafta zümrem dedi ki ben hep internetten alıyorum dedi. İyi tamam, bana da internetten alalım gibi bir şeyler söyledim. Bu da benim çok sinirimi bozdu. Bazen benim önemsemediğim yerler olabiliyor. (Gülçin)

Gelişen bilişim teknolojisine paralel olarak öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerinden başlayarak teknoloji okuryazarı ol-

maları hedeflenmektedir. Bu çerçevede günümüzde öğretmenlerin bilişim teknolojilerinden yararlanmaları vasıf kazandıkları biçiminde yorumlanarak profesyonelleştikleri ileri sürülüyor. Oysa öğretmenlerin emek süreci üzerindeki göreceli denetimlerini azaltan bu süreç, geleneksel anlamda vasıfsızlaşmalarına neden olurken, bilişim teknolojilerinin kullanımı gibi yeni beceriler kazanmalarını sağlıyor. Dolayısıyla öğretmenlerin yeniden vasıflandırılması olarak ifade edilen, aslında birtakım teknik becerilere sahip olmaları, yeni yöntem ve teknikleri kullanabilmeleridir.

Merkezî sınavlar: Ölçülebilirlik ve hesap verme

Kapitalist üretim koşullarında paraya benzer biçimde işlev gören eğitim ve bilginin gelecekte daha fazla gelir ve statü sağlayacak bir araç olarak görülmesi, üst öğretim kurumlarına geçiş ve dolayısıyla mesleklere ulaşmayı olanaklı kılan merkezî sınavların yaygınlaşmasına yol açmıştır. Sınavlar dolayımında görünür olan rekabete dayalı işleyişin, öğretmen emeğinin dönüşümünde önemli bir rolü var. Merkezî sınavlar bir yandan girişimci ve rekabetçi kültürün yaygınlaşmasında işlev görürken, diğer yandan öğretmenlerin performanslarının ölçülmesine olanak tanıyarak daha fazla denetim altına alınmalarını mümkün kılıyor.

Türkiye’de eğitimin henüz çok fazla kitleselleşmediği ve dolayısıyla ilkokul üstü eğitimin daha çok kentlerde yaşayanlara açık olduğu 1950-60’lı yıllarda, köy çocuklarının eğitim olanaklarından yararlanabilmesi için yatılı okullar önemliydi. Öğretmenler de bu çerçevede bir tür sınavla girilen okullara öğrencilerinin gidebilmesi için ek dersler veriyor ve çeşitli çalışmalar yapıyorlardı.

O zamanlar yatılı okullar vardı, mesela astsubay [okulları]. Benim hazırladığım çocuklar genelde astsubaydır. Liseyi okuyanlar da var ama genellikle astsubaylığa gittiler. Müracaat edenler önce Milli Eğitim’e bildiriliyordu. Biz oradan alıyor-

duk. Genellikle okul tatil olduktan sonra yazın ya da okuldan sonra hafta sonları da bu çocukları hazırlıyorduk. İşte diyorum ya bu heyecanı nasıl vermişler bize inanın yıllık izin falan kullandığımız yoktu. Ben hayatımda izin diye bir şey bilmiyorum. O sıcakta dershanede hatta evlerine giderek matematik ve Türkçe dersleri veriyordum. Yeter ki kazansın. (Aliyar)

Ne ücreti, ücret falan yok. Yeter ki kazansın, Yeter ki desinler işte Aliyar öğretmenin öğrencileri şu sınavları kazandı, bizim başka bir terfimiz, rütbemiz yoktu. Çocuğun yetişmesiydi önemli olan. Benim çocuklarım var orda da var, Kalaycık'da da var. Hatta bana karşı gelen yerde de var. (Aliyar)

Yalnızca köylerde değil, kent ilkokullarında da öğretmenler benzer biçimde 1950'li yıllarda açılan Maarif kolejlerine öğrencilerini hazırlıyorlardı. Bu kolejlerin yaygınlaşmasıyla birlikte 1975 yılında Anadolu liselerine dönüştürülmesi bu okullara olan talebi artırmıştır.

Okuma yazma hizmet için kurslara gittim. İşte çocuklara cumartesi pazar okulda grup halinde ders veriyorlardı gönüllü, ücret yok bunda. O zamanlar Anadolu liseleri gündemdediydi. Hepimiz bir ders alarak ders veriyorduk. (Beyza)

Bu yıllarda eğitimde yaşanan kitleselleşme ortaöğretimde de çeşitliliğe yol açmıştır. Özellikle yükseköğretime yönelik talep artışına paralel merkezî sınavların uygulamaya sokulması hem yükseköğretime geçişi kolaylaştıran ortaöğretim kurumlarına talebi arttırmış hem de sınavlara hazırlayan kursların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sayıları giderek artan merkezî sınavlar, bu sınavlara hazırlık amacıyla özel ders, kurs ve dershane piyasasının ortaya çıkmasına ve gelişmesine neden olmuştur.

Gelişen meta ilişkilerine bağlı olarak öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkinin niteliği biçim değiştirirken, piyasa benzeri ilişkilerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Sınavların daha iyi öğretim kurumlarına geçiş için önemli bir mekanizma olarak işlemeye başlamasıyla birlikte öğrencilerin ve dolayısıyla velilerinin öğretmenlerden beklentileri farklılaşırken, öğrencinin

çok yönlü gelişmesini sağlayacak bir eğitimden daha fazla öne çıkan ise “sınav kazandıran eğitim”, “meta bilgi”dir.

Veliler sınavlara hazırlık amacıyla ders işlememizi istiyor. Ama ben sınavlara hazırlık amacıyla ders işlediğimde o çocuklara davranış olarak, ne bileyim konuşmadır, yazmadır, toplum içinde konuşabilmedir bunları öğretemiyoruz. Okul yönetimi sizden SBS başarısı istiyor, aile sizden SBS başarısı istiyor. Ama siz biliyorsunuz ki o öğrenci hayatını SBS ile devam ettirmeyecek. Çoğu zaman da SBS'ye yeniliyorsunuz açıkçası. Test çözmek zorunda kalıyorsunuz, ona yönelik dersler yapıyorsunuz. Matematik özellikle hep test çözmekle geçiyor maalesef. (Güney)

İster istemez konuyu anlatınca sınavlara yönelik soru çözmek gerekiyor. Çünkü öğrenci bekliyor, test sorusu istiyor. Öğrencinin iyi bir okula gidebilmesi için sınavlarda başarılı olması gerekiyor. Bunun için de test çözmek gerekiyor. (Feray)

Sınavlarda başarıyı yakalamada öne çıkan matematik, fen gibi dersler okullarda öğrenciler tarafından daha dikkatli bir şekilde izlenirken, müzik, beden eğitimi gibi çocuğun gelişiminde önemli rol oynayan kimi dersler o kadar gerekli değildir artık. Benzer bir yaklaşımı öğretmenler de gösterebiliyor. Örneğin Eylül, öğrencilerinin sınavlarda daha başarılı olabilmesi için neler yaptığını şöyle anlattı:

Bundan önceki mezunlarım şu anda sekizinci sınıfı bitirdiler, birden aldım beşinci sınıfa kadar okuttum. Bu sınıfı sosyal anlamda diyelim ki beceri, yetenek anlamındaki dersleri, işin doğru tarafını söylersek, çocukları akademik bilgi aşılayarak geçirdim. Evet akademik olarak başarılı sınıf ama sosyal anlamda eksik yetiştiler. Çünkü resim dersini 1, 2, 3. sınıfta verdim ancak ikinci sınıfta birinden birini çaldım, çünkü yetmiyor program. Bu derslerde matematik, fen Türkçe yaptım, yetiştiremediğim dersleri verdim. Matematikten beş problem çözüyorsam ona çıkarıyordum. Başarıyordum evet öğretiyordum ama bu çocuklar sosyal anlamda çok gelişemiyorlardı. (Eylül)

Sınavlara yönelik ders yapılmasına ilişkin beklentiler öğretmenler ve sınıflar arasında rekabete yol açıyor. Zira bir sınıftaki öğrencilerin sınavlarda başarılı olması, diğer öğretmenlerin de böyle bir çabaya girmelerini tetikleyen bir faktör.

Aslında benim direkt etkilemiyor ama okulda ister istemez rekabet koşulları oluşuyor. Bu sınıftaki öğrenciler sınavlarda daha yüksek not almadığında, diğer sınıf aldığında siz yapmasanız bile öğrencilerin ve velilerin yaptığı bir yarışmaya dönüşebiliyor. İşte dersten sonra konu değerlendirmesi ya da öğrencilerle birlikte bir değerlendirme yapmak yerine test vermek, testi şu sürede çözün gibi şeyler oluyor. (Gencay)

Biz SBS'yi kazanan çocuk yetiştirirsek başarılı görünüyoruz. Artık iyi adam yetiştirmek esas değil, iyi sınav kazanan yetiştirmek gerekiyor. (...) Senin öğretmenliğini belirleyen sınavlarda başarılı olup olmamandır. Sen çocuğa SBS ile ilgili ders hane anlayışına yönelik bir şey öğrettiysen başarılı öğretmen sin. Şu öğretmen bana insanlığı öğretti diye ölçülmüyor artık. (Fatih)

Öğretmenler emek ürünleri üzerinde, yani öğrencilerin nasıl yetiştirileceği üzerinde söz sahibi olmaya çalışsa bile, velilerin istek ve beklentilerinin önünde durması mümkün değildir.

Her sene bir kaynak test kitabı aldırma meselesi, benimle veliler arasında bir tartışma konusu oluyor. Veya bizim zümremizde her sene bir tartışma konusudur. Bu merkezî sınavları bir liraya yapan firmalar var. Bunlar yalnızca okul değil, Türkiye çapında yapıyorlar. Velilerin de bu yönde beklentisi var, niye yapmıyoruz, yapalım çocuklar SBS'ye hazır olur. Kodlamayı öğrenirler gibi beklentiler de oluyor. Zorlamalar da oluyor. (Eren)

Veliler etkiliyor. Eğer SBS çalıştıran, test çözdüren öğretmen daha çok hoşlarına gidiyor. İşte öğretmen hiç test çözdürmüyorsa veliler şikâyet etmeye başlıyorlar. Öğrenciler içinde SBS çalıştıran öğretmeni daha iyi öğretmen olarak görüyorlar. Ço-

culklar hep test çözdürelim istiyor. Öğretmenleri de etkiliyor bu durum. (Güney)

Merkezî sınavların öğretmenin performansını gösteren bir araç olarak işlev görmesi başarılı olmak isteyen öğretmenlerin pratiklerini değiştirmesinde önemli bir rol oynamakla birlikte, sınav eksenli ders yapılması konusunda veli ve okul idaresinin beklentileri öğretmenler üzerinde bir baskı oluşturmuyor. Zira okul içinde öğretmenlerin performansları sınav kazandırıp kazandıramama biçiminde, kimi zaman toplantılarda bir karşılaştırmaya tabii tutuluyor.

Şeye yansıtılıyor yılsonunda puanlar, o öğretmen bu öğretmen şu sınıfın başarısı böyle. Teşhir ediyor. İster istemez öğretmen kendini suçlu hissediyor. Oradan tartışmalar başlıyor. Tek başına bu sınıf böyle olabilir mi diyor. Benden önce sınıf öğretmeni gönderdi. Haydi bu sefer sınıf öğretmenleri başlıyor. Ortaokul öğretmenlerine siz bizi beğenmiyorsunuz. Siz bizi beğenmiyorsunuz, benim suçum mu ben iyi gönderdim, siz bozdunuz gibi şeyler oluyor. (Feride)

Okul idaresinin öğretmenler ve sınıflar arasında İngiltere’de olduğu gibi bir tür lig tablosu oluşturmaları ve öğretmenlerin performanslarının sınav başarıları ekseninde tanımlanmasıyla okullarda rekabet ortamı yaratılıyor.

Kurullarda bir değerlendirme yapılıyor. Milli Eğitim SBS’deki başarıları gönderiyor. Diyelim ki Türkçe dersinde şu öğrenciler şu kadar başarılı olmuşlar. Veya işte şu sınıfın öğrencileri şu şu derslerde başarılı olmuşlar. Eğer o sınıflara da farklı öğretmenler giriyorsa öğrencilerin başarılı olduğu sınıflara giren öğretmenler başarılı olmuş oluyor. Veya işte hayat bilgisi de veya sosyal bilgiler dersinde soru çözme oranları az, ortalamanın altında kalmışlar. İldeki ortalamanın, ilçedeki ortalamanın altında kalmışlar gibi değerlendirmeler oluyor. İster istemez rekabeti körükleyen bir yanı oluyor. (...) Hızlandırmayı istiyor öğretmen, mesela müfredatta olmayan sınava yönelik bir şey de koymak istiyor. Bu iyi niyetli yapılan bir tartışma da olsa iş-

te o sınıfı zorlayıp, gelip ek çalışıp ona yetiştirmek gibi bir algıya rekabete neden oluyor. (Eren)

Okul bazında yapılan bu karşılaştırmaların çok daha geniş kapsamlı olanı ise ilçe bazında yapılıyor ve bu durum okulların performanslarının da sınav başarıları ekseninde karşılaştırılabilmelerine olanak sunuyor. Çocuklarına daha iyi bir gelecek sağlamak isteyen veliler, okulların ve öğretmenlerin sınav performansları hakkında bilgi veren bu karşılaştırmaları takip ederek öğretmen ve okul seçimini gerçekleştirmeye yöneliyor.

Günümüzde veli bir şekilde öğretmen, okul hakkında bilgiye bir şekilde ulaşıyor. Veli artık eğitimi bir şekilde satın alıyor, sadece öğretmenle yetinmiyor, dershaneye gönderiyor, okulu bir sürecin tamamlanma aşaması olarak görüyor.

Eğitimde bir tür piyasa mekanizmasının işleyişine karşılık gelen bu mekanizmanın daha çok orta-üst gelir grubunun yaşadığı yerleşim birimlerinde işlediği söylenebilir. Zira okulların sahip oldukları teknolojik donanımın, okula devam eden öğrencilerin toplumsal kökenlerinin okulların sınav performanslarında önemli bir rolü var. Okullara kayıt işlemlerinde adrese dayalı sistemin kullanılmasıyla birlikte ikamet edilen yer dışında öğrencilerin kayıt yaptıramaması gerekirken, pek çok veli taşınma, okula bağış, başkasının adresinde gösterme gibi yöntemler kullanarak çocuklarının kaydını bu okullara yaptırmaya çalışıyor. Ancak okul seçimiyle bu süreç bitmiyor. Bir sonraki aşama, sınav kazandıracak bir öğretmenin seçilmesidir.

Veli geliyor şu öğretmen iyiymiş diyor. Neden, onun geçen yıllarda mezun ettiği öğrenciler şu okulları kazanmış. Ancak şu nu sormuyor, o çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi nedir? Her şey sınava dayalı olduğu için öğretmen tüm derslerini ona göre yapmaya çalışıyor. Oysa her çocuğa zaman ayırması lazım, sınıf sayıları yüksek, öğrencilere zaman ayıramıyor. (Fatih)

Okul yönetimi de okul ve öğretmen seçme talepleri karşısında velilerden okula bağış yapmasını talep ederken, yapılan ba-

ğışlarla bu okullar daha iyi imkânlarla kavuşuyor ve sınav performansıyla birlikte giderek diğer okullarla aralarındaki fark açılıyor. Bu sürecin nasıl olması gerektiğini Evrim'den dinleyelim:

Şu an zaten veliler biliyor SBS sonuçlarına göre hangi okul iddialıdır, başarılıdır. Bunu düşünerek o okula yöneliyor, çocuğunu oraya vermeye çalışıyor. O okuldaki velilerin ve çocukların amaçları çalışmak, bir şeyler başarmak, eğer öğretmen de o okulu biliyor, oraya gidersem çalışacağım, boş oturamam, veliler bunu bekliyor diye onu göze alan öğretmen o okula tayin istiyor. Bence bu resmi olarak da belli olmalı. Nasıl fen liselerine öğrenci seçiliyorsa, okulların SBS başarı sonuçları belli zaten, ona göre öğrenci yönelsin, belli başarı düzeyindekiler o okullara yönelsin. İyi çocuklar da bu ortamlarda kaybolmasın, iyi okullara yönlensinler. (Evrım)

Ancak burada şu soru akıllara gelmektedir: İktisadi rasyonalitenin işlediği günümüz dünyasında, ne kadar çalışırsa çalışsın aynı maaşı alacak bir öğretmen neden kendisinden daha çok şey beklenen ve belki de daha fazla baskı altında hissedeceği bir okulda çalışmak istesin? Bu sorunun cevabını almak için ise Eylül'e kulak verelim:

Bunun tabii maddi anlamda nedenleri var. Öğretmen çok iyi ise devletin verdiği para yeterli değil. Özel ders verebilmesi için öğretmenin çok iyi olması, isminin sayılı olması lazım. Sınıfta çocuk eksik kaldığında ya dershaneye gönderiyor ya da özel ders alıyor. Öğretmen ya dershanede çalışarak ya da evinde grup oluşturarak böyle bir şeye yöneliyor. Evinde grup oluşturabilmesi için çocuğun o konuda eksik olması, öğretmenin de çok iyi olması lazım. Mini toplantılar yaparak, aile içlerine girerek, öğrenci velileriyle iletişim kurarak, işte ders vereyim, şu eksikliği var. On saat gelirse şu şekilde yetiştiririm gibi öğrenci toplayan öğretmenler var. (Eylül)

Öğretmenlerin etüt merkezleriyle anlaşmaları, evde özel ders grupları oluşturmaları, kendi öğrencilerine ders vermelerinin

yanı sıra öğrencileri anlaştıkları, öğretmenlik yaptıkları çeşitli dershanelere yönlendirdikleri de oluyor.

Bazen etkiliyor. Dershaneler mesela, şu dersane diyor ki öğrenciler bana gelsin, öbür dersane diyor bana gelsin. İşte biri bana geliyor, diğeri sana geliyor. Benim ilişkim iyiye oraya yönlendiriyorum. Sen öbür tarafa yönlendiriyorsun. İşte bazen bu tartışmalar falan oluyor. (Fehmi)

Mesela bazı öğretmenler dershanelerin reklamlarını getiriyorlar. Bazen çocukların ellerinde dershanelerin küçük el ilanlarının sınıf sınıf dağıtıldığını görüyorum. (...) Bazı öğretmenler reklamları gelip panoya asıyorlar. (Feride)

Öğrencilerin SBS başarılarının öğretmenlerin performanslarını gösteren bir işlev görmesi daha çok okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile ilişkilidir. Ancak her ne kadar “iyi” okullara öğrenci gönderme konusunda merkezî okullara göre daha az iddialı olsa da, görece gelişmemiş bir çevredeki okullarda da tercih edilip edilmeme, dolayısıyla sıralanan ortaöğretim kurumları arasından daha altlarda yer alan okullara girme konusunda bir yarış ve rekabet var. Bu durum kimi zaman okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun performansının ilçe düzeyinde daha yüksek olması için öğretmenler üzerinde kurduğu baskının da nedeni.

Mesela geçen sene SBS sonuçlarına göre fendeki, matematikteki başarıımız hepsi geldi, ilçedeki başarı durumumuz geliyor. Mesela matematikte bu sene başarılı olunmuş diyelim, geçen yıldaki öğretmenlerle karşılaştırma yapılıyor. İşte bu sene bu öğretmenler geldi ondan sonra böyle oldu. İşte fen bilgisinde de diyelim ki düşüş olmuş, İşte bu öğretmenler hiçbir şey yapmıyor ki yükselsin gibi öğretmenlerin arkasından konuşmalar oluyor. (Güven)

Okulların “tercih ediliyor, başarılı okul olarak ilan ediliyor” olması, okula gelen öğrenci profilini etkilediği için bir sonraki SBS’de daha başarılı bir grafik çizilebilmesine olanak sunu-

yor. Ancak okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değıştikçe eğitimden ve öğretmenlerden beklentiler de değışmektedir. Öğrencilerin merkezî sınavlarda başarı umudunun azaldığı alt sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin anlatıları bu okullarda merkezî sınavların okul kültürünün şekillenmesinde çok fazla belirleyici ol(a)madığını ortaya koymuştur.

Öğrenci değil SBS, normal derse bile gelmiyor. O yüzden SBS olayı konusunda çok etkin olduğumuzu, başarılı olduğumuzu düşünmüyorum. (Gültekin)

Merkezî sınavların henüz yaygınlaşmadığı dönemlerde devletin eğitimden temel beklentileri doğrultusunda müfredat belirlenmiş olsa da, öğretmenlerin derslerini nasıl yapacaklarına dair görelî bir özerkliğe sahip olduklarından bahsedilebilir. Ancak merkezî sınavlarla birlikte ölçme ve performans mekanizmasının devreye girmesi ve hizmetin üretim koşullarının dönüşmesi, öğretmenlerin işlerini nasıl yapacaklarını ve hatta hızlarını belirlemektedir.

Gözetleme ve gündelik pratiklerin disipline edilmesi

Öğretmenlerin, kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirmeleri için pek çok denetim mekanizmasına maruz kaldıkları ve üzerlerinde baskı hissettikleri yapılan görüşmelerde ortaya çıktı. Teknik denetime ek olarak kimi zaman doğrudan denetimi de içerecek biçimde bürokratik denetim mekanizmalarının, kimi zaman tüm yapısal ve ideolojik denetim mekanizmalarının bir bileşkesi olarak disipline edici iktidarın öğretmenlerin disiplin altına alınmasında rol oynadığını vurgulamamız gerekir.

Öğretmenlere okulda yapmaları gereken işler, hiyerarşik örgüt yapılanmasına uygun bir biçimde resmi olarak okul yönetimi tarafından bildirilir.

Yapmanız gereken görevlerle ilgili yazı çıkar. Şunlar şunlar yapılması gerekir, mutlaka sisteme girilmesi gereken bilgiler var, imza karşılığı yöneticiler tarafından öğretmenlere duyurulur. Böyle bir yoğunluk hemen başlar. (Fahri)

Ancak okuldaki işleyişin istenen biçimde sürdürülmesinde resmi ve yazılı duyurular bazen yeterli gelmez. O zaman doğrudan gözetleme, öğretmenlerin denetim altında tutulmasının temel yollarından biri olarak devreye girer. Aslında son dönem değişen denetim stratejilerine bağlı olarak eğitimdeki emek sürecinde çok fazla uygulanmayan bu yol, geçmişten beri öğretmen emeğinin kontrol altında tutulmasında klasik olarak kullanılır.

İşte müfettişler, müdür bazen derslere geliyor. Dersi dinliyor. Bence ders dinlemenin hiçbir anlamı yok. Sorduğun sorulara bile cevap vermiyorlar. Ama üzerinizde bir baskı oluşturuyor tabii. Acaba yanlış mı yaptım veya istenmeyen bir şey mi yaptım gibi şeyler oluyor. (Ferah)

Özellikle öğretmenlere psikolojik baskı yapılıyor. Mesela ders kitaplarını evlerine götürüp getirmeyen öğretmenlere mesela evde çalışmıyor musun, derslere hazırlanmıyor musun? Neden kitapları götürmüyorsun bile deniyor. Kitaplarınız niye hep burada gibi şeyler söyleniyor. Bu anlamda bir baskı var. (Gönül)

Öğretmenin istihdam biçimi, güvencesiz koşullarda çalışması maruz kaldığı doğrudan gözetleme ve baskı altına alma mekanizmasını daha yoğun yaşamasının temel nedenidir.

Derslere de müdahale ediliyor. Mesela geçmişte kadrolu öğretmenin dersine gelemiyordu. Ama benim derse çat kapı giriyordu. Geliyordu, öğrencilere bir şeyler anlatıyordu, dersimi bölüp gidiyordu. Ama ben diyemiyordum, yav sen nasıl bir müdürsün, nasıl bir müdür yardımcısısın, ben burada ders anlatıyorum, sen nasıl olur da benim dersimi bölebilirsin. Özür dilemiyorsun, gevrek gevrek sırtıp çekip gidiyorsun. Benden

izin almadan dersimin bölünmesi; bu suçtur normalde. Kadrolu öğretmene bunu yapamaz. Ama bize derse gelip dersin ortasında istediğini anlatma [durumu] oluyor. Çünkü ücretli öğretmeni okulda kimse adam yerine koymuyor. (Gültekin)

Gözetlemeye dayalı denetim okuldaki işleyiş sürecinin yanı sıra okula geliş gidiş, ders giriş çıkış saatlerinde ve nöbetlerde de yaşanabiliyor. Kadrolu öğretmenlerin önemli bir kısmı, kendilerinin görev tanımlarının belirlenmiş olması dolayısıyla ve mesleki sorumluluk çerçevesinde tanımlı norm ve prosedürlere uyduklarını belirttiler. Derslere giriş saatlerinde aksamalar olduğunda ise doğrudan uyarılar yerine daha çok genel ifadeler kullanılıyor.

Genelde müdür bey, zil çaldı arkadaşlar derse geçelim şeklinde uyarılar oluyor. Ama ben hiç gitmediğim geciktiğim olmadı. Nasıl başladıysam öyle giderim. (Ege)

İşte müdür bey sabah geliyor haydi arkadaşlar zil çaldı gibi bir uyarı olabiliyor. (Fehmi)

Bir kere sorumluluğunu bilen bir öğretmen zamanında dersine girer ve hiçbir zaman da ikaz almaz. Ama zil çaldığı halde oturmayı tercih eden, kâr kârdır diyen öğretmenler de var. Uyarılar hiç ismen olmamıştır. Genelde “arkadaşlar lütfen derse gidelim” şeklinde olmuştur. Yüz yüze uyarı, resmi uyarı ben rastlamadım. Toplantılarda gündeme gelir ya da arkadaşlar derse giriş çıkış saatlerine uyalım, çocukların zamanı boşa gitmesin gibi uyarılardır. (Eylül)

Eylül’ün ifadelerine de yansıdığı gibi, öğretmenler kimi zaman derslere geç giriyor, yaşadıkları sıkıntılar ve aldıkları ücretlere adeta bir tepki olarak yaptıkları işleri zaman zaman savsaklıyorlar.

Aramızda kalacaksa onu da söyleyeyim. Biz teneffüsleri mutlaka uzatıyoruz, mutlaka beş dakika uzatırız. Yani bu nedendir bilmeyiz ama mutlaka beş dakika uzatırız. Çay şeyimiz biraz uzar. Müdür bey iyi niyetlidir. Aslında rahatsız da oluruz, öyle

olmasına rağmen bunu hepimiz yaparız. Müdür bey de bunu senede birkaç defa uyarır. Yine de yaparız, üzülürüz ama yine de yaparız. Çok dakik arkadaşlar da var, özellikle erkek arkadaşlar zamanında giderler. Biz yaparız. Neden yapıyoruz bilmiyorum ama sohbet çok tatlı gelir, bayanların sohbeti biraz uzar, şu çay bitsin bir iki tatlı söz daha söyleyelim. Neden bilmiyorum ama yapıyoruz. (Fazilet)

Diğer yandan öğretmenler yaptıkları işin doğası gereği teneflülere bazen hiç çıkamaz, bazen de öğrencilerle ya da velilerle konuştukları için hiç teneffüs yapamazlar. Bu nedenle daha çayını bile alamadan derse gitmesi gerektiğini bildiren zili ya da sesi duyan olur. Bu kurala uymadığı takdirde ise çeşitli yaptırımlarla karşılaşması söz konusudur.

Öğretmenler odasındaki panoya öğretmenlerin görevleriyle ilgili, vicdanla ilgili bir yazı asmış. Ama sınıf öğretmeni diyor ki teneffüsün bazen altı yedi dakikası dersle ilgili bir şeylerle geçiyor. Kadın diyor ki yorulduğum artık diyor. Tamam, öğretmenler zili çaldı da, ben bu sınıftan geç çıktım diyor. Biraz daha durayım, çayımı alıp geçeceğim diyor, daha doğrusu çayı alıp götürmesi yasak olduğu için bir iki yudum alıp geçeceğim zaten diyor. Onlar da kesinlikle anlayış göstermiyor. Hiç inisiyatif kullanmasına izin verilmiyor. Hiç esneklik yok. (Gülçin)

Gamze'nin "Diğer okulumda daha çok denetleniyor ve daha çok geç kalınıyordu. Bu okulda denetlenmiyor o yüzden daha çok dikkat ediliyor. Bu okulda daha saygı var ve daha kontrollü" sözlerinden de anlaşılabilceği gibi bu durum bazen artan denetim mekanizmasına bir tepki olarak ortaya çıkabiliyor.

Yani nasıl diyeyim bir şeyleri kontrol etmek çok iyi bir şey değil. Herkes zaten ne yapacağını biliyorsa biliyordur ve süreç gider yani. Ama diğer okulda öyle değildi bazen iter bu insanı. Yapacağını da yapmazsın. Çünkü sürekli söylenir ve sürekli direktifler verilir ve yapmak istemezsin. Bu biraz zıt psikoloji yaratır öğretmende. Bir şeyi on kere yap demek, irdelemek daha çok itici olur ve öyle oluyor. (Gamze)

Bilişim teknolojilerinin gelişmesine paralel olarak okullara kamera kurulması öğretmenlerin elektronik olarak gözetlenebilmelerini mümkün kılmıştır. Okullarda “panoptikon”un tezahürü olabilen kameralar, bazen öğretmenlerin gözetim altında tutulmasında önemli bir araç olarak kullanılabiliyor.

Fiili olarak hep başında işinin, zaten hep kendisi de takip ediyor diye düşünüyorum. Hatta derse giriş çıkışları bile takip ediyor. Kameralı sistem var. Hepsini takip ediyor. İnanın takip ettiğini gördüm, kameralarla takip ediyor. İşte sen on dakika geç kaldın, sen şöyle yaptın gibi. Ama tabii bunu çok fazla yapmıyor. Sonuçta otobüsle geliyorsun geç kalabilirsin. (...) söyledikleri oluyor. Bana hiç söylemedi ama giyim kuşam konusunda da söyledikleri oluyormuş. (Gülay)

Mesela kantinde nöbetçisiniz, bir çay alayım veya çok bunaldım, lavaboya gideyim geleyim deseniz, bakıyorsunuz on dakika sonra öğrenci geliyor, öğretmenim müdür bey sizi çağırıyor diyor. Gidiyorsunuz, müdür bey diyor, hocam sizi görmedik neredeydiniz. Müdür bey sağ olsun oturduğu yerden okulu çok güzel düzenliyor. (Güney)

Öğretmenlerin gözetim altında tutulmasıyla çalışmalarının ve hareketlerinin sınırlandırılmasının yanı sıra kamera görüntüleri, Gönül’ün; “Kameralar üzerinden denetleniyor. Derse geç giren öğretmenlere uyarı verildiği oluyor. Diğer öğretmenler üzerinde caydırıcı olsun diye,” sözleriyle belirttiği gibi, bazen de doğrudan ceza verme ya da baskı aracı olarak da işlev görüyor. Kameraların “çocukların başına bir şey gelmesin diye” takıldığını düşünen Fazilet, daha önceki müdürüyle yaşadığı bir deneyimi şu sözlerle ifade etti.

Sabah biraz geç kaldık. Ben arabayı park ettim, onlar da tam giriyorlardı. Müdür bey de kamerayı yeni almış, benim arabayı park ettiğimi görmüş, sıraya yetişemedim hemen sınıfa girdim. Daha da gelmeyen arkadaşlar var. Fazilet hanım sıranızın başında yoktunuz dedi. (...) Bana gerçekten soruşturma açtı. Bir sürü şey yaşadım kameradan dolayı, meğerse o kamera o gün

takılmış, o kamerada izliyormuş geleni gideni, kafaya da takmış bir grubu onların neyi eksik onları gözleyip oradan bir şey yapmaya çalışıyormuş. (Fazilet)

Okuldaki “Panoptikon” a dayalı işleyişin yapılan işin doğasını nasıl değiştirdiğini ve öğretmenlerin mesleklerini icra ederken neler hissettiklerini öğrenmek için Güney’in sözlerine kulak verelim:

Tabii siz o anda gözetleniyorsunuz. Ama hareket derken biz normalde zaten görevimizi yaparız ama birileri sizi gözetlemeye başladığında siz rahatsız oluyorsunuz. O iş size daha sıkıcı geliyor. Belki kamera olmasa siz o işi daha rahat yapacaksınız ama sizi biri gözetlemeye başladığı an siz sıkıldığınız için artık o iş size biraz, nöbet size biraz zulüm gibi geliyor. Kamera olan okullarda öğretmen nöbet tutmak istemiyor. Eskiden ben köylerde görev yaparken ne kamera vardı ne bir şey vardı. Biz on dakika okulun her yerinde rahatlıkla dolaşıyorduk, top oynuyorduk. Şimdi siz çocuklarla bir top oynayın da görün, hemen öğrenciyi gönderir, çağırırttırır, öğretmenim der nöbetçi öğretmenin görevleri şunlar der, hocam sizi kamerada gördük top oynuyordunuz, yapmayın hocam der. Bu ne oluyor, sizi sınırlamaya başlıyor. Kameranın böyle bir sıkıntısı var. (Güney)

Kameraların yalnızca koridorlar ve okul bahçesinin gözetlenebilmesine imkân tanınması, emek sürecinin temel mekânı olan sınıflarda kullanılmaması öğretmenlerin doğrudan denetim mekanizmasının baskısından görece uzak kalmalarının fırsatlarını yaratır. Zira sınıfların gözetlenmesi, öğretmenlerin görece bireysel özerkliğini yaşayabildiği sınıfların da gözetim altında tutulmasına ve Taylor sisteminin her alana sızmasına neden olacaktır. Bazı okullarda sınıfların kapılarına sınıfın gözetlenmesine olanak tanıyacak biçimde küçük cam pencereler konulmaktadır. Görüşmeleri gerçekleştirdiğim kimi okullarda da böyle bir sistemin uygulandığını gözlemledim. Bu pencerelerin yerine kameraların konulmaya çalışıldığı Ezgi’nin, “Valla bu sınıflara konulacaktı, biz buna karşı çıkmıştık bu sınıflardan çe-

kildi. Okulda kameralar güvenlik açısından olmalı” sözlerinden anlaşılıyor. Ferit de sınıf ve öğretmenler odasının gözetlenmesi amacıyla takılacak kameralara karşı çıktıklarını ve bunu engellediklerini şöyle dile getirdi:

Öğretmen odasına kamera koymuşlardı, ben onu söktüm, fişini çektim. İlk geldiğim yıl mıydı, sonra mıydı hatırlamıyorum ama ben onu oradan çıkardım ve yönetime kamera istemediğimizi söyledik, o da biz usulen koyduk gibi bir şeyler söylemişti ama biz ona müdahale ettik. (Ferit)

Bir öğretmen ise, kameraların takılmasının öğretmenlerin ders giriş saatlerine uymalarında çok etkili olduğunu, kendilerine çeki düzen verdiklerini belirtti:

Kamera çok etkili oldu. Mesela kameranın takılması. Mesela on dakikalık teneffüste bakıyorum, herkes çayını dahi bitirmeden gidiyor. Çünkü oradan takip ediyor kimse kendisine bir şey gelsin istemiyor. Halbuki şöyle bir şey var, sen kırk dakikalık derste sen öğrencilerin haklarından çaldım diye düşünmüyorsun da onu düşünüyorsun. O da farklı bir konu. (Gülay)

Bununla birlikte bu etkinin yalnızca kameraların ilk takıldığı dönemlerde yaşandığı daha sonraki süreçlerde zamanla ortadan kalktığı anlatılardan anlaşılıyor.

İlk takıldığı zamanlarda biraz etkili oldu. Okul içinde gezerken filan kamerayla gözetlendiğimiz gibi bir şey vardı, ilk uygulanmaya başladığında tedirgin olduk. Şu anda zaten normalleşti. Yokmuş gibi davranıyor insanlar. (Faruk)

Zaman içinde kamera olsa da onu aklınıza getirmiyorsunuz. Hatta sınıfın kapısı açık da olsa, sınıfta kamera da olsa beni etkilemez. Çünkü ben ne yapmam gerekiyorsa onu yapıyorum. (Evrin)

Kuşkusuz okuldaki öğretmenlerin tutumu, örgütlülük düzeyleri ve yönetimle kurduğu ilişkiler okul ikliminin şekillenmesinde önemlidir. Geçmiş dönemlere baktığımızda doğrudan

denetlemenin, gözetlemenin, kapıda beklemenin sözle ya da yazılı olarak uyarmanın daha yoğun olarak yaşandığını görüyoruz. Okullara göre değişmekle birlikte, günümüzde klasik / bürokratik yönetim anlayışının baskın olduğu okullarda bu uygulamalar daha fazla yaygın. Örneğin klasik yönetim yaklaşımının hâkim olduğu bir okulda ücretli olarak çalışan Gülçin'in anlattıkları yaşanan süreci özetliyor:

Müdür yardımcısı zaten bağırıp çağırıyor. Gür sesli biraz da... Hiç risk almıyor idareci... Ben bir gün dolabımın anahtarını unuttum, kılavuz kitabım yok, diğer kaynaklarım yok. Testlerim falan hep içinde. Ne yapacağım, ne edeceğim diye düşünüyorum. Ya dedim gideyim bari müdürden yedek anahtar alayım. Herkes dedi gitme, şimdi o sana bir sürü şey çıkarır. Tutanak tutturur, dilekçe yazdırır. Anahtar alırken dilekçe yazıyorsunuz, on yirmi yere imza atıyorsunuz. Zaten sürekli okulda bir imza şeyi var. İlçe milli eğitim mi bu konuda çok hassas bilmiyorum. Sürekli imza atılıyor. Ben de artık alıştım sürekli bir yerlere imza atıyorum. Artık insanlar on altı yıllık filan öğretmen oldukları için bıkmışlar imza atmaktan. İçerisinde ne var diye bakmadan imzalıyorlar. (Gülçin)

TKY gibi yeni yönetim anlayışlarının uygulamada ağırlığını hissettirdiği okullarda ise baskı hiçbir zaman dışlanmamakla birlikte rızanın daha yoğun olduğu hegemonik denetim mekanizmalarının egemen olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla baskının egemen olduğu denetim biçiminin ağırlığı giderek göreceli olarak azalıyor.

Bakanlığın öğretmenleri denetim altında tutabilmek için uyguladığı bürokratik ve teknik denetim mekanizmalarının yanı sıra bu sürecin beklenen hedefler doğrultusunda işleyip işlemediğini doğrudan müfettişler aracılığıyla da denetim altında tuttuğunu belirtmeliyim. Özellikle geçmiş dönemlerde müfettişlerin çok daha etkili olduğu, okulun işleyiş sürecine ilişkin okul yönetimi ve öğretmenler üzerinde baskı kurduğu anlatılarda yer alıyordu. Okul yönetimini, "Müfettiş gelirken ellerini ovuşturup ne yapacağız falan diyor" diye tanımlayan Adil'in

ve Dilaver'in, "Bizde işte şey vardı. Teftiş anında öğretmenlerin, idarenin bir şeyi vardır. Sanki yer yerinden yıkılır" sözleriyle ifade ettiği gibi müfettişler, okulda birtakım eksiklikleri ortaya çıkaracak ve böylece okul yönetimi ve öğretmenlerin cezalandırılmasına neden olacak denetim elemanları olarak algılanıyordu.

2000 yılından sonra mesleğe başlayan öğretmenler de müfettişlerin ilk göreve başladığı yıllardan bugüne yaklaşımlarının çok farklı olduğunu dile getirdiler.

Şimdi müfettişler hiçbir şeye karışmaz oldular. Eskiden her şeye karışırlardı, şimdi hiçbir şeye karışmıyorlar. Eskiden şu şöyle olacak diye en ince ayrıntısına kadar söylerlerdi. Şimdi geliyorlar işte çocuklar nasıl? Hocam çok iyi, çok güzel diye söylüyorlar. Var mı bir sıkıntınız? Yok, iyi tamam o zaman. (...) Size bir rehberlik falan yok zaten. Şimdi de onlar hiçbir şeyle ilgilenmemekte. Daha çok müdür şey yapar ya işte. Güney Bey işte okulda biraz sıkıntı yaratıyor, onun dersine girin de biraz gözünü korkutun, o zaman Güney Bey'e gidiyorlar, Güney Bey, görelim bakalım ne yaptığını. İşte bunlar eksik olmuş böyle çalışıyor maalesef. (Güney)

Bu durumun değişmesinde denetimde yaşanan dönüşümün önemli bir rolü olduğunu vurgulamak gerekir. Doğrudan denetimin giderek azaldığı, denetlemenin, disipline etmenin farklı mekanizmalarla sürdürüldüğü ifade edilebilir. Öğretmenlerin ölçülmesi ve notlandırılmasında müfettişlerin rolü azalırken, işlevleri de önemli ölçüde değişmektedir.

Müfettişlerin tutumu çok değişti. Eskiden bu sicil notun filan verilmesinde müfettişler çok etkiliyken daha esip gürleyen tiplerken, ilk başladığım yıllarda hiç babacan bir tavır görmemişim. Şu anda müfettişlerin yaptığı tek şey işte derse girip gözlemlemek. Daha sonra gerekli fikirlerini açıklaması. Açıkçası şu anki müfettiş profili daha olumlu geliyor bana. İşte Mardin, Adıyaman filan buralarda çalıştım tek başımızaydık, müfettişin üzerimizde baskı kurmaları daha fazlaydı belki, hani bura-

da Ankara'da olmamız mı yoksa elinden alınan yetkiler mi o konuda net bir şey söyleyemiyorum açıkçası. (Gencay)

Müfettişler, okuldaki emek sürecinin denetiminden daha çok farklı mekanizmalarla denetlenen sürecin aksayan ve işle-meyen yönlerinin neden işlemediğine dair soruşturmalar ekse-ninde devreye girmeye başlamıştır. Özellikle öğretmenler üze-rinde artan veli denetimi ve bu nedenle ortaya çıkan uyuşmaz-lıklar müfettişlerin müdahil oldukları temel sorunlardır.

Okulun “yeni” aktörleri: Söz velilerde

Çocuğunun daha iyi bir geleceğe sahip olabilmesi için alaca-ğı eğitimi yönlendirmek isteyen velilerin her zaman okul ve öğ-retmen üzerinde baskı uyguladığını ve denetim kurmak istedi-ğini söyleyebiliriz. Ancak 1980’li yıllara kadar öğretmenler ken-di emek süreçleri üzerinde ve öğrencilerinin geleceği konusun-da daha fazla inisiyatif sahibidir. Çocuk, donanımlı bir biçimde gelişebilmesi için bilgisine güvenilen, yetki ve sorumluluk sahi-bi ve bu nedenle güçlü bir konumda bulunan öğretmene ema-net edilirdi. Ancak zaman içerisinde öğretmenin hem okulda hem de toplum içinde gücü azalmış, öğretmenler üzerindeki baskı ve denetim mekanizmaları artmıştır. Özellikle öğrenci ve-lilerinin bu süreçte aktif bir rol oynadığını vurgulamak gerekir.

Müfettişin, idarenin denetiminden ziyade velilerin gözü her zaman öğretmenin üzerinde zaten. Hem şehirde hem kırsalda aynı. Veli çocuğa eve geldiği zaman ne öğrendin neler yaptın diye soruyor, araştırıyor. Neler yaptın? Sonraki yıllarda bu şe-kildeydi yani. (Doğan)

Velilerin öğretmenlerden beklentilerini, dolayısıyla onlar üzerinde kurdukları baskının biçimini belirleyen temel öge okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevredir. Alt sosyo-ekono-mik çevrede bulunan okullardaki öğrenci velilerinin öğretmen-ler üzerinde kurduğu baskının diğer okullara göre daha az ol-duğu anlatılarda yer aldı.

Buranın velileri pek öyle değil. Öğretmenlere isteklerini bildiriyorlar, ama idareye bildirip de bir öğretmenden şikâyetçi oldukları hiç olmuyor. Böyle bir şey yapmaktan çekiniyorlar. Genelde öğretmene söylüyorlar ama genelde öğretmenlerin söylediklerini dinliyorlar. Hani bazı okullarda veliler bilgili olduğu için okul üzerinde etkili oluyor ama burada veliler çok bilgili olmadığı için genelde öğretmenlerin dediklerini dinliyorlar. (Gönül)

Yok yok bizde öyle bir veli kapasitesi yok. Bizim orası biraz varoştı, yeni yeni apartmanlaşmaya başladı kentsel dönüşümle beraber... Bizde öyle aman aman gelip de karışan yok. (Fazilet)

Öğrencinin geleceğini yönlendirmede kendisini daha güçsüz konumda gören velinin sahip olduğu “habitus” dolayısıyla çocuğunun nasıl bir eğitim aldığından daha çok davranışları ve görebileceği zararlar konusunda beklentileri vardır.

Veli çocuğu için işte biraz daha korumacı davranıyor. İşte eğitim düzeyinde düşünmüyor da, işte çocuk nasıl giyindi, nasıl şey yaptı ona bakıyor, eğitime yönelmiyor, o da neden velinin eğitim düzeyinin düşük olmasından veli eğitim veremiyor ki çocuğa. (Ege)

Sosyo-ekonomik düzeyin görece yüksek olduğu okullarda ise velilerin okul yönetimi üzerinde daha etkili olduğu, öğretmenlerden beklentilerini doğrudan iletme yerine okul aile birlikleri aracılığıyla okul yönetimi üzerinde baskı oluşturarak dolaylı bir biçimde bu süreci yönlendirdikleri dikkat çekiyor.

Veli, okul yönetimi üzerinde çok etkili. Çocuklarının derslerine girecek öğretmeni bile belirliyorlar. Bir öğretmeni okulda istemediklerinde İlçe Milli Eğitim üzerinde bile baskı kurarak bir şekilde o öğretmenin uzaklaştırılmasını sağlıyorlar. Artık veliler okulun her yerindeler. (Feray)

Veliler kimi zaman öğretmenin ders işleme biçimine bile müdahale edebiliyor.

Veli mesela geliyor diyor ki hocam diyor diğer sınıf şu konuya geçmiş, bizimkiler şu konuda. Doğal olarak o da sana başka bir mesaj veriyor. O öğretmen hızlı gidiyor, şey yapıyor. Sen görevini yapmamış gibi oluyorsun. Veya işte şu okulda bizim komşumuzun çocuğu var onlar şu konuda. Bir de mesela belediye'nin bilgi evleri, çocuk kulüpleri filan var. Çocuklar oralara gidiyorlar. (...) Geliyor veli orda şöyle yapmışlar da, burada şöyle yapmışlar çocuk oradakini anladı da buradakini anlamadı. Doğal olarak seni de bir yargılama şeyi oluşuyor. Öğretmenler şu kaynak kitabı aldırılmışlar siz kaynak kitap almıyorsunuz. Size başka bir mesaj veriyor. İşte siz buna zaman ayırmıyormuşsunuz gibi kaynak kitap almayarak. (Eren)

Velilerin öğretmenler üzerindeki denetim gücünün artmasının çeşitli nedenlerinden bahsetmemiz mümkün. Bunlardan biri, toplumda eğitim seviyesinin yükselmesine ve gelişen bilişim teknolojilerine bağlı olarak öğrenci velilerinin eğitim ve diğer konular hakkında geçmişe göre daha fazla bilgi sahibi olması dolayısıyla bu sürece katılımlarının artması. Daha önceden aldığı eğitim dolayısıyla toplumun geneline göre eğitim seviyesi yüksek olan ve uzmanlık bilgisine sahip olan öğretmenin, toplum içinde ve dolayısıyla velilerin gözünde bir otoritesi vardı ve kararlarına bu noktada itiraz edil(e)miyordu. Ancak bilginin daha kolay ulaşılabilir olması öğretmenin sahip olduğu bilginin sorgulanmasına neden olurken, otoritesini de sarsıyor.

Bununla birlikte öğretmene olan güvenin ortadan kalkmasının bir diğer nedeni öğretmenin toplumsal statüsünün zaman içerisinde azalmasıdır. Özellikle sınav mekanizmalarıyla görünür olan rekabet ortamında çocuğunun geleceğini garantilemek isteyen veliler, bunun kararını kendi maddi yeneden üretiminin kaygısına düşmüş öğretmene bırakmak istemiyorlar. Diğer yandan öğretmenlere müdahale edilmesinin yine öğretmenlerden kaynaklandığı, öğretmenlerin gösterdikleri çeşitli tavırların böyle yaklaşımlara neden olduğu da görüşmelerde vurgulandı. Örneğin bir öğretmen yaşadığı deneyimlerinden yola çıkarak taviz vermediği, güçlü olduğu ve işlerinin gereği-

ni yaptığı takdirde velinin böyle bir müdahalede bulunamayacağına iddia etti.

Veli yönünden mesela, kendi doğru bildiklerini söylerler. Ben kendim mesleğe başladığımdan beri kendimi ezdirmedim ve her veliye de verilmeyecek hesabım yok. Ben her şeyin hesabını verebilirim, suçum varsa özür dilerim ama suç olacak bir şeyi de yapmam. (...) Onlardan bazı öneriler geliyor. Ben o zaman sizin mesleğiniz şudur. Siz o konuda uzmanlaşmışsınız. Benim işim budur, böyle düşünüyorsanız benim işime karışmayın, yok farklı düşünüyorsanız benden iyi olduğunuzu düşünüyorsanız, evinizde kendi eğitiminizi kendiniz verin diyorum... Kararlı duruşu önemli öğretmenlerin, yani velinin ağzına bakarsanız sizi sınıfta döndüre döndüre dolaştırır. (Evrin)

Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olarak velilerle karşı karşıya gelmesi hemen şikâyet konusu olabilirken, öğretmenler hakkında soruşturma açılabilir. Bakanlığın uygulamaya geçirdiği “Alo 147” gibi ihbar ve bilgilendirme hatları bu amaçlar için kullanılıyor.

Öğretmen istese de yapamıyor, otoritesi yok oluyor. Eğitimde kızma da vardır, sevme de vardır. Ama şu anda bunu yapamıyor. Öğretmen bunların hepsinden uzaktır. En ufak bir şeyde veli şikâyet ediyor. Alo 147’yi kurdular, en küçük şeyde şikâyet et. Bakanlık öğretmenleri şikâyet et diye bir hat kuruyorsa öğretmen anlatıp anlatıp geçiyor, kavramış kavramamış bu hale geldi. Veliye neredeyse senin çocuğun şu konuda eksik dediğin zaman başına iş alırsın. Veli diyor sen karışamazsın, öğretmenliğini yap, git diyor veli. Yoğun bir biçimde veli baskısı var öğretmen üzerinde. Öğretmen ben bu günü nasıl zararsız atlatırım derdinde. (Fatih)

Bir öğretmen arkadaş bir öğrenciye sesini yükselttiği için büyük bir tartışma yaşadılar. Hatta öğrenciyi ondan almak istediler. (...) Veli gider gitmez hemen BİMER’e (Başbakanlık İletişim Merkezi) şikâyet etmiş. Velinin öğretmenler üzerindeki denetiminde şu anda en etkili organ bence BİMER. Özellik-

le o dönemde seçimlere yakın olması dolayısıyla Haziran ayından önceydi. Ciddi anlamda baş ağrıtıcı şeyler de yaşanmıştı. İfadeler falan alındı. O süreçte arkadaşla neler yapıldı tam olarak hatırlamıyorum ama bir şekilde huzursuzluklar yaşandı. (Gencay)

Velilerin, okulun işleyişinde etkili olabilmesinin en önemli nedenlerinden biri, artık büyük oranda okulların finansmanına bir biçimde katılmalarıdır. Velilerin okullara çeşitli biçimlerde verdiği bağışlar ya da okullarda yaptırdığı sınıf, tahta ve diğer fiziki donanımlar okuldaki eğitim sürecinin örgütlenmesinde çok daha etkili olabilmelerinin olanaklarını yaratıyor.

Veli okula yüklü bir miktar bağış vermişse tabii okuldan, öğretmenlerden farklı beklentileri oluyor, birtakım taleplerde bulunabileceğini düşünüyor. Veli sürece çok katılıyor, önceki gibi değil. Önceden ayda, yılda bir uğrar çocuğumuzun durumunu sorardı, önemliydi o toplantılar. Şimdi veli her gün okulda, okulun bir personeli gibi. (...) Dolayısıyla bunun peşinden baskı geliyor. (Fatih)

Okul Aile Birliği'nin okul yönetiminde etkili olması, okulun işleyiş sürecinde rol oynaması velilerin okuldaki eğitim sürecine daha aktif katılımlarını sağlıyor. Diğer yandan sınıfın temizliği ve ihtiyaçlarının karşılanması için velilerden destek alan öğretmenler, sürecin bazı öğelerinin kontrolünü de bu desteği sağlayan kişilere kaptırıyor elbette.

Sınırı ayarlayamayan öğretmenler yaşıyor. Sınıf annesi olsun, sınıfa yardım etsin derken bu sefer öğretmenin rolünü üstlenmeye başlıyorlar. Arkadaşlara şey yapmaya, müdahale etmeye karışmaya başlıyorlar, bu sefer de önünü alamıyorlar. En basiti iki öğrenci arasında kavga oluyor. Öğretmeni karıştırmıyor. Kendisi müdahale ediyor. Öğrenciye müdahale ediyor. Bu sefer diğer aile geliyor, derken iş büyüyor. Bu sefer öğretmene sen pasifsin senin yapman gerekeni ben yapıyorum gibi ifadeler kullanıyor, çünkü öğretmen bir kere o şeyi vermiş ona. (Fazilet)

Okulda yaşanan ticarileşme ve öğretmenlerin bir şekilde bu sürece dâhil olmaları, emek süreçleri üzerindeki hâkimiyetlerini kaybetmelerinde önemli bir faktör. Okulun çeşitli ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanmaması, bu ihtiyaçların sağlanması için velilerden para toplanması öğretmenler üzerinde bir baskı nedeni aynı zamanda.

Şimdi okula ödenek bile göndermiyorlar. Okul aile birliği para toplamaya çalışıyor. Bizim açımızdan olumsuz etkilere neden oluyor. Öğrencinin morali bozuluyor... Bizi düşünün yani, öğretmen öğrenciye daha doğrusu para olmadığı için idareci öğretmeni, öğretmen öğrenciyi sıkıştırıyor. Öğrenci arkadaşları içerisinde rencide oluyor. Aile bize geliyor. (Fahri)

Zorluk yaşıyoruz tabii, Milli Eğitim'in verdiği belli, okulların imkânları kısıtlı. Okul idaresi, okul idaresi değil, okul aile birliği tuvaletleri olsun, temizlik olsun bunları yaptırmak zorunda. Benim velilerime söylediğim ben de bir veliyim, ben de çocuğuma bağış gönderiyorum. Vermezseniz çocuğunuz şundan şundan dolayı rahatsızlanır. İlişkilerinizin iyi olmasına rağmen bazen çok zor toplanıyor. Bazı veliler de ben veriyorum o vermiyor ben enayi miyim şeklinde yaklaşıyor ve bu şekilde vermeyen oluyor. (Fazilet)

Velilerin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu okullarda temel ders araçlarını sağlamak için bile para toplamak başlı başına bir sorun. Yaşanan durum öğretmen, öğrenci ve veli arasında kurulan ilişkiyi de zedeliyor. Örneğin “Okulun matematik araçları yok. (...) Düşünebiliyor musunuz cetvelim yok. Kırık bir cetvelle ders yapıyoruz. Bir cetvel takımı alayım. Kendim de kullanırım okula da destek olurum diyorum” sözleriyle yaşadığı soruna dikkat çeken Gamze, ders için gerekli bazı ihtiyaçları karşılamak için öğrencilerden nasıl para topladığını şu sözlerle dile getirdi.

Mesela fotokopi ücreti diye bir ücret var onu bile toplamak çok zor. Diğer masraflar da çıkıyor tahta kalemi filan içinde çok komik rakamlar filan da toplamaya çalışıyoruz ama başa-

rılı olamıyoruz. Yani 2-3 TL'yi vermekten aciz, kasıtlı vermediği de oluyor. Hani okul devlet okulu, parasız okul niye vereceğim diyor. Ama bilmiyor ki burada üç tane hizmetli çalışıyor, iki tane bina var temizlik açısından sağlık açısından kendi kendimize pişmemiz gerekiyor. Arada sırada toplantılar yaparak okulu sahiplenmelerini, kendi evleri gibi görmeleri gerektiğini düşünüyoruz ve anlatmaya çalışıyoruz. Ama bu konuda çok bilinçli olduklarını düşünmüyoruz. Bazı velilerimiz var bu durumun farkında olan destek olmaya çalışan ama bunların sesi çok az, çok da fazla yok. (Gamze)

Sosyoekonomik koşulları iyi olan okullarda ise fiziki donanımın iyileştirilmesine yönelik süreç çok rahat bir biçimde işliyor ve öğretmenlerin istekleri veliler tarafından karşılanıyor.

Öğretmenler para olayına karışmıyorlar. Sınıfta sınıf temsilcisi veliler oluyor. Bunlar parayı topluyorlar, ben kendi adıma söyleyeyim. Çalışmada neler yapacağımızı kararlaştırdık. Ben veli toplantısı yaptım. Maddeleri saydım, şunları şunları yaptırmayı düşünüyoruz, bunları bir hesaplayın ne kadar tutar, yaptırabilir misiniz gibi benim yönlendirmem bu. Velide de şu oluyor, bu kadar masraf yaptık bunlar kullanılsın, bu bilinçli veli. (Evrin)

Bazen kendimi dilenci gibi hissediyorum. Çünkü öğrencilerden para toplamamızı istiyor idare. Mecburen topluyorsun, toplamazsan bu sefer işler iyi gitmiyor. (...) İşte dediğim gibi sınıfların seçilmesinden programların düzenlenmesine kadar idareyle işiniz oluyor. Bu sefer onlar da size zorluk çıkarabiliyor. Mecburen bu şeyleri yaşamamak için siz de ne yapıyorsunuz? Onların dediklerini yapıyorsunuz. (Feray)

Yönetsel süreçlerin dönüşümü: Bürokratik yönetimden yeni kamu işletmeciliğine doğru

Okullarda, eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülebilmesi için bir dizi planlama ve koordinasyon faaliyeti gerçekleştirilmek-

tedir. Eğitim-öğretim sürecinin etkin bir şekilde işleyebilmesi için koordinasyonu sağlamak ve planlamanın bir bölümünü yapmak okul yöneticilerinin işidir. Okul bileşenleri olarak öğretmenler ise bu süreçte çeşitli görevler alırlar. 1950'li yıllardan günümüze genel olarak okuldaki hizmetlerin planlanması, koordinasyonu ve işleyişinde temel bazı özellikler korunmakla birlikte önemli değişimler yaşandığını söyleyebiliriz. Eğitim hizmetlerindeki metalaşmaya bağlı olarak okuldaki yönetim anlayışı performansı ve rekabeti öne çıkaracak biçimde önemli ölçüde değişirken, daha “esnek”, “müşteri” taleplerini dikkate alan uygulamalar hayata geçirilmeye çalışılıyor. Kamu yönetiminde paradigma değişikliğini de ifade eden, “katılım” söyleminin ön plana çıkarıldığı bu süreçte öğretmenlerden beklenen değişim sürecinin gönüllü katılımcıları olmaları, kendilerini yeni becerilerle ve “girişimci” bir kültürle donatmalarıdır.

Okuldaki işleyişin sürdürülmesinde Doğan'ın “Kırsalda zaten okuldaki her şeyden öğretmen sorumlu ve öğretmen yapıyordu. İki üç kişi çalıştığında öğretmenlerden biri müdür oluyordu. Eğer tek kişi olarak çalışıyorsan müdür yetkili öğretmen oluyorsun, her şeyle zaten ilgilenmek zorundasın” sözlerinde de görüldüğü gibi, müdür ve öğretmenler arasında yalnızca rol paylaşımına ilişkin bir işbölümü vardır. İl/ilçe merkezlerindeki toplantıların yanı sıra öğretmenlerden beklenen rol ve işlevler ise yazılı olarak kendilerine bildiriliyordu. Kent okullarında da durum çok farklı değildir. Öğretmenler yapılan toplantılar ve oluşturulan komisyonlar aracılığıyla okuldaki sürecin işleyişinde çeşitli görevler alsa da, daha çok bu görevler kendilerine tebliğ ediliyor, toplantılarda aktif bir rol oynayamıyorlardı.

Genelde öğretmenler kurulu şöyle olur: Müdür konuşulacakları konuşur, yapılacakları yapar, siyaset yapar, çok büyük zaman geçer. Ondan sonra saatler geçer lüzumsuz konuşmalardan, ondan sonra o kadar sıkılmıştır ki öğretmen, konuşan öğretmen olduğu zaman herkes artık konuşma yeter bırak gidelim der. (Derya)

Herkes kendi işiyle ilgilensin diyorlar. İdareci idareciliğini, müdür müdürlüğünü yapsın diyorlar. Kimse kimsenin işine pek karışmasın diyorlar. Onlar da karıştırmak istemiyor, öğretmenler de karışmak istemiyor. (Feride)

Öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımlarının okuldan okula farklılıklar gösterdiğini, okul yönetiminin tutumunun, öğretmenlerin örgütlülük düzeyinin bu süreçte etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Okul idaresi sorar, kim olmak istiyor der, gönüllü olursunuz, komisyon oluşturulur. Komisyonlar dâhilinde çalışmalar yapılır. Bizim şansımız bizim müdürümüzün iyi olması, müdür yardımcılarımızın iyi olması, adı üstünde idare ediyorlar herkesi. (Fazilet)

Ancak görüşmelerde öğretmenlerin yönetim süreçlerine katılımları, çoğu zaman okul yönetiminin öğretmenlerin taleplerine, oluşan ihtiyaçlarına cevap vermesi ve bunların bir kısmını karşılaması biçiminde anlaşıldı. Dolayısıyla genel olarak yöneticilerin tutumuna göre sürecin işleyişi kısmen farklılaşsa da, okulda geçmiş dönemlerdeki hiyerarşik ve bürokratik yapılanmanın büyük oranda devam ettiği söylenebilir.

Bu okulda özellikle son yöneticilerle birlikte bunun çok mümkün olmadığını, daha klasik anlamda yönetim anlayışları var, okulda olması gerekenleri onlar yapıyor, planlıyorlar siz onları yapıyorsunuz. Ya da onları yasal prosedür gibi görüyorlar ve sizin onlara uymanız gerekiyor. Zaman zaman yükü paylaşma, işi paylaşma anlamında size işi devrediyorlar yoksa paylaşma anlamında değil, yani ben öyle katılımcı anlamda bir yönetim gördüğümü söyleyemem. (Ferit)

Geçici ve güvencesiz olarak çalışan ücretli öğretmenlerin ise okuldaki yönetim süreçlerine katılması söz konusu değil.

Bir taraftan kayda alınmıyorsunuz. Mesela öğretmenler kurulu toplantısına katılıyorsunuz, çocuklarla ilgili bir şey yapacaksınız ama sizi ciddiye alan yok ya da hocam siz bilmezsiniz diye geçiştirmeye çalışıyorlar. (Gülseren)

Gültekin'in "Toplantıları oturup dinliyoruz. Aynı oradaki bir figür gibi. Ortada bir kapris varsa, tartışma varsa kadrolular konuşuyor. Ama müdür ak derse siz kara diyeceksiniz mümkün değil, siz o okulda ücretli olarak kalamazsınız" sözlerinden de anlaşılabilceğı gibi, ücretli bir öğretmen'in okulda varlığını devam ettirebilmesi müdürle kurduğı ilişkiye bağılı.

Ya şimdi süreçlere katılabileceğim durumlar var, katılamayacağım durumlar var. Zaten zaman çizelgesi geliyor. Derslerle ilgili şunlardır bunlardır geliyor. En fazla sürelerini ayarlayabilirsin. Mesela ders programı meselesinde de zaman zaman soruluyor, nöbetlerin nasıl olması gerektiğı konusunda filan kullarda konuşuluyor. (...) Önerilerini dikkate alıyorlar. Eger basit bir şeyde soruna çözüm üretebilirsen onları yapmaya çalışıyorlar. Mesela geçen sene soyunma odası sorundu. Kızlar ve erkekler bir soyunma odası var, biri sınıfta soyunuyor, geç kalıyor falan. Bir öneri getirdim, o gün beden eğitimi olan öğrenciler eşofmanla gelsinler bu sorun ortadan kalkar. Kabul gördü. O günden beri beden eğitimi dersi olan öğrenciler eşofmanla geliyorlar. (Eren)

Eren'in de ifade ettiğı gibi, öğretmenler okul içi ve dışı çeşitli nedenlerle birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyduklarında, ders çizelgelerinin planlanmasında, derslerin belirli gün ve saatlere toplanmasında okul idaresi öğretmenlerin görüşlerine başvuruyor. Ancak ifade edilen süreç, öğretmenlerin okuldaki eğitim sürecinin örgütlenmesinde söz sahibi olması anlamına gelmez.

Öğretmen girdiğı ders sayısına göre bir gününü boş bırakmaya çalışıyor. Kimi öğretmen onu düzenlemeye çalışıyor. Kimi ilk derslerini doldurup son derslerini boşaltıyor. İdare bunları ayarlamaya çalışıyor. (Eylül)

Zaman çizelgeleri önce idare tarafından oluşturulur, diyelim ki bir öğretmen arkadaşın farklı bir durumu var bunu idareye söylediğı zaman idare elinden geldiğı kadar yardımcı olmaya çalışır. (Gökhan)

2003 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 65. maddesinde “Yönetici ve öğretmenler; Resmî Gazete, Tebliğler Dergisi, genelge ve duyurular-dan elektronik ortamda yayımlananları Bakanlığın web sayfa-sından takip eder. Elektronik ortamda yayımlanmayanları ise okur, ilgili yeri imzalar ve uygularlar” ibaresi var. Dolayısıyla okul bileşenlerinin okuldaki emek sürecinde önemli bir belir-leyiciliğinden söz etmemiz mümkün değil. Ancak eğitim-öğre-tim yılı boyunca okulda yürütülecek faaliyetlerin nasıl yapıla-cağı, bu faaliyetlerin yürütülmesinde rol oynayacak komisyon-ların seçimi her sene başında, ikinci dönem başı ve sonunda gerçekleştirilen öğretmenler kurulu toplantılarıyla sağlanır. Bu anlamda öğretmenler kurulu okuldaki eğitim sürecinin örgüt-lenmesinde en yetkili organ olarak işlev görür.

Yönetmeliğin 94. maddesinde de belirtildiği gibi, sene başı toplantısında “önceki yılın değerlendirilmesi ile yeni öğretim yılı çalışma esasları belirlenir ve işbölümü yapılır”. Dolayısı-yıla öğretmenlerin bu kurullarda aktif rol alabilmeleri ve okulun işleyiş sürecinde rol oynayabilmeleri söz konusu. Ancak yapı-lan görüşmelerden öğretmenlerin bu sürece aktif katılımlarının çok fazla olmadığı anlaşıyor.

Kurul hemen bitsin gündem bitsin kaçalım diye bakıyorlar, uzamasın istiyorlar. (Feride)

Öğretmenler çok o kadar aktif değil, idarenin almış olduğu ka-rarlarla işler. (Ege)

Öğretmenler aktif değil. İdareci ne söylüyorsa o sonuç orta-ya çıkıyor. İdarecinin kararı doğrultusunda idareci ne diyor-sa onun paralelinde, özellikle baskın kişilikte olan idareciler de var. (Evrin)

Öğretmenler kurulunun nasıl geçtiğini, kararların nasıl alın-dığını sorduğumda öğretmenlerin sürece ilişkin anlatılarının büyük oranda benzerlik taşıdığını fark ettim.

Kurullar, yalnızca bizim okul için söylemiyorum, bir ev ortamı gibi. Müdürler, idareciler anlatır anlatır, öğretmenler suçlanır, öğretmenler onore edilmez, kurul anında bir şey demezler, bittikten sonra da onlar idareyi suçluyor. Öğretmenlere çalışmadınız, şunu yapmadınız, bunu yapmadınız gibi şeyler söylüyorlar. Öğretmenler birbirlerini suçluyorlar. Toplantı bittikten sonra da öğretmenler kendi aralarında kulis oluşturarak idare hakkında konuşuyorlar ama idarenin yüzüne bunu dile getiremiyorlar. İdare de öğretmenden bir geri dönüş alıp bir şeyler yapayım demiyor. (...) Hiç takip yok, her şey oldu bitti. (Evrım)

Genelde idare birtakım görevler veriyor. Yapılması gereken görevleri söylüyor. Öğretmenler de o görevleri alıyor. Genelde aslında kâğıt üzerinde olan görevler. Bazen öğretmenler kurulunda da kararlar alınıyor. Ama çok aktif değil. (Feray)

Kararları genelde müdür, müdür yardımcısı alır biz uyguluyoruz. Bazı öğretmenlerin muhalefetini almamak adına toplantılar yapılır. Komisyonları dersenez o genellikle okul müdürünün sendikası hangi sendikaysa, müdür ve müdür yardımcısı genelde aynıdır, aynı değilse biri istifa eder ve ötekine geçer, siz hangi sendikadaysanız o okul içerisinde bulunan öğretmenlerden aynı sendikada olanları daha rahat komisyonlara yazarsınız. Bunun ille de öğretmenler kurulunda görüşülmesine gerek yok. Müdür sorar kurulda en pasif olarak çalışılacak, üstüne yük binmeyecek komisyonlara onları yazar. Öbür taraftan zor işleri sorumluluk gerektirecek olanları tam karşısına yazar. Böyle işliyor. (Güney)

Öğretmenlerin öğretmenler kurulundaki işleyişe aktif olarak katıl(a)mamalarının pek çok nedeninden bahsedebiliriz. Bunlar içinde okul yönetimiyle ters düşmemek ön sıralarda yer alıyor. Çünkü okul yönetiminin herhangi bir konudaki beklentilerine cevap vermeyecek biçimde davranmak, Evrim'in, "idareci yönünde konuşup o yönde oy veriyor ki idareyle başıma iş açmayayım diye" sözleriyle de ifade ettiği gibi, öğretmenin ça

lışıma yaşamında kimi sıkıntılarla karşılaşması anlamına gelir. Diğer yandan öğretmenlerin, kurulları bir an önce bitirilmesi gereken bir formalite olarak görmeleri de sürecin işleminin engellerindendir.

Valla ne yalan söyleyeyim, bir an önce bitse de eve gitsek diye bakıyor. Bir an önce bitireyim. Herkes zaten baştan bir uyarıyor. İşte sorun çıkartmayın falan diyorlar. Herkes çıkarına müdahale edilmediği sürece evet diyor. Kuyruğuna bastığınız anda ses çıkıyor. (...) Dayanışma, birlikte bir şey yapmaktan daha çok, herkes bir an önce bitsin diye bakıyor sanırım. (Gülçin)

Öğretmenlerin kendi dersleri, sınıfları dışında okulda gerçekleştirilen faaliyetleri işlerinin bir parçası olarak görmemele-ri ve okuldaki işleyiş sürecinin belirlenmesinde görev almak istememeleri de kurullarda aktif ol(a)mamalarının nedenleri arasındadır.

Nasıl işten kaçınabilirim, kaytarabilirim diye bakıyor. Hani ortada bir iş olduğunda kafasını kuma sokma durumunu görebiliyorsunuz. Özellikle okula dair bir şey varsa şu tutumu net görebilirsiniz. Benim işim sınıfım, sınıf dışında beni bir şey ilgilendirmez gibi bir şey sezinleniyor. Artık bu yönetici tavır mı, öğretmenin içinden geldiği kültür mü? Öğretmenin hiç böyle bir şeyi sahiplendiğini görmedim. (Gencay)

Okuldaki sürecin örgütlenmesinde çok fazla bir etki yaratmasa da oluşturulan komisyonların önemli olduğunu belirten Fren'e göre, bu sürecin işleyebilmesi için "buralarda iş yapacak gönüllü öğretmenler olması gerekiyor ama öğretmenlerin çoğu buralarda iş olsun diye hatta hiç olmasa daha iyi mantığıyla bakıyor. Çünkü ek yük olarak görüyorlar." Ancak daha temel olarak öğretmenlerin neden süreç dışında kaldığını anlamak için Gülay'ın sözlerine kulak vermemiz lazım.

Bilmiyorum sıkıcı geliyor. Bakıyoruz her şey afaki kalıyor, uygulamaya geçilemediği için öğretmenler böyle yapıyor bence. Biz ne dersek diyelim olması gerektiği gibi. Alınan kararlarda

şunu yapalım bunu yapalım diyoruz ama birçok şeyi yapmıyoruz, yapamıyoruz. (Gülay)

Komisyonlara öğretmenlerin nasıl seçildiğini “bir görev, bir sorumluluk verilince öğretmen bunu yapıyor. Açıkçası bende de o söylemeden ben buna katılayım gibi bir şey yok. Şu kurulu oluşturuyoruz deniliyor, hiçbir öğretmen parmak kaldırmıyor mesela, müdür bey seçiyor siz olun, siz olun diye. Aktif değiliz evet o konuda” sözleriyle tarif eden Göknur’a göre bu durumun nedeni ise öğretmenlerin üzerindeki baskıdır.

Öğretmen kaçıyor olabilir, çünkü bu çevrede sorumluluğunuz gerçekten çok çok büyük, düzen de bunu gerektiriyor, öğretmene bir yerde hak veriyorum. Şu yoldan çıktığında niye yardım gelmedi diye önünü kesen bir veli oluyor. Daha sağlıklı sistematik bir düzen olsa o zaman öğretmen daha aktif olabilir. (Göknur)

Komisyonların nasıl işlediğini ise Ferit’ten dinleyelim: “Sembolik olarak işliyor. Diyelim ki satın alma komisyonu kurulu, kimse istemez, onlara görev verilir. Orda olmak zorundadırlar. Gerektiğinde imza atarlar ve iş yapılmış gibi gösterilir. Ciddi olarak bir katılım sağlandığını görmedim. Öyle komisyonlu katılımı sağlayan, sürece öğretmenin müdahalesine imkân veren bir süreç olarak değil, bir prosedür olarak...”

Yönetim süreçlerinin okuldan okula farklılık gösterebileceğini, her ne kadar merkezî bir kontrol olsa da okulda yaratılan iklimin işleyiş üzerinde etkili olabildiğini kimi öğretmenler vurguladılar.

Öğretmenler kurulu işliyor. Hatta bu okulda çok iyi, sakın bu okul, güzel işlediğini düşünüyorum. Bu okulda yani garip bu disiplini var kendi arasında sessiz, belki de herkes yapmaya çalıştığı için, okul bir şekilde yürüyor. Biz diğer okulda daha çok kontrol edilirdik. İşte idareciler sürekli kontrol ederdi. Özellikle evrak olarak denetleniyorduk. Ekstradan sürekli toplantılar olurdu. Müdür gelirdi öğle arasında veya öğretmenler toplantıları gidişat hakkında bir konuşma yapar, uyarılar yapardı

Ama inanın o okulda daha çok aksaklık olurdu. Ama bu okulda herkes her şeyin bilincinde gibi işler birinin üzerine atılmadığı için daha rahat gidiyor sanırım. (Gamze)

Şu anda standarda girdi. Öğretmenlere sen şu görevi alacaksın gibi bir şey yok. Yapılacak görevler var. Herkes bu görevleri birileri yapacak. Dönüşümlü olarak yapılıyor. Ve artık yıl sonuna kadar oturarak geçiren bir öğretmen yok. Mutlaka taşın altına elini koyacak, ve üzerine düşen görevleri yerine getirecek... Sağlık problemleri olmayan, sorunu olmayanlar daha fazla görev alıyor. (Fahri)

Fahri ifade ettiği sürecin işleyişinde en önemli etkinin ise Toplam Kalite Yönetimi çerçevesinde yaptıkları çalışmalar olduğunu iddia etti:

Bizde dediğim gibi okul yönetim gelişim ekibi var. Bu ekip dönem başı okulun risklerini, okulun artı ve eksilerini masaya yatırırız, artılarımızı daha da arttırmaya çalışırken veya mevcut olanları korumaya çalışırız. (Fahri)

Dolayısıyla okuldaki yönetim sürecinde yetki ve karar alma anlamında öğretmenlerin çok fazla yer alması söz konusu olmamasına rağmen, TKY gibi uygulamalar ve “katılım” söylemiyle böyle bir illüzyon yaratıldığını ifade edebiliriz.

Toplam kalite yönetimi çalışmaları ve yönetime katılım söylemi

TKY içerdiği “katılım”, “demokrasi”, “paylaşım” gibi olumlu anlamlar taşıyan sözcükler dolayısıyla çoğu zaman okulda daha demokratik bir ortamın yaratıldığına ilişkin bir algı oluşturuyor. Daha önceki bürokratik örgütlenme dolayısıyla hizmetlerin etkili ve verimli bir şekilde sunulamadığına dair söylemlerle de uyumludur bu algı. Katılımcılığı artıracak söylemiyle 1990’lı yılların sonunda hızla eğitim alanında uygulanmaya başlanan TKY’nin kurum kültüründe yavaş ama derinden dönüşümler yarattığını söylememiz mümkün.

TKY çalışmalarının pilot uygulamaları Dünya Bankası destekli çeşitli projelerle başlamıştı. 1993 yılında uygulamaya sokulan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), TKY'nin pratik olarak uygulandığı ilk çalışmalardır. Pilot uygulamalardan sonra bu amaçla okullarda "Planlı Okul Gelişim Modeli" uygulamaya geçirilmiş ve okullarda Okul Gelişimi Yönetim Ekiple-ri (OGYE) ve kalite çemberleri oluşturulmuştur. Öğretmenle- rin bu ekiplerde görev almaları sağlanmaya çalışılarak TKY'nin okullarda işler hale getirilmesi hedefleniyordu.

Okuldaki yönetim süreçlerine dair anlatılarda da görülebi- leceği gibi okulun işleyiş sürecine öğretmenlerin katılabileceği çeşitli mekanizmalar olsa da, dersleri ve sınıfları dışındaki ko- nularda kendilerine söz hakkı tanındığını ve okuldaki eğitim sürecinin örgütlenmesinde rol oynadıklarını söylemek zor. Bu- nun yanı sıra daha sıkı bir biçimde denetlenmeye başlanan öğ- retmenlerin, görece sahip oldukları bireysel özerkliklerini kay- betmelerinden dolayı da sıkıntıları var. Okullarda kendisini gösteren eğitim eşitsizlikleri de hem toplum içinde hem de öğ- retmenler arasında eğitimin işleyişine dair kimi eleştirilerin ge- lişmesine yol açıyor. Öğretmenlerin eğitim sürecinin işleyişi ne çok fazla müdahil olamamaları, yaşanan olumsuzluklar ve bu olumsuz gelişmelerden dolayı daha fazla suçlanmaları onla- rı çeşitli arayışlara itiyor. TKY ile öğretmenlerin okullarda da- ha fazla etkili olabileceği ve böylece eğitimin kalitesinin artabi- leceği söylemi ise öğretmenlerin bu çalışmaları benimsemeleri- nin ve sürece olumlu anlamlar yüklemelerinin başlıca nedeni

Bizim okulda tam anlamıyla uygulanmadı ama TKY'de Anka- ra'da birinci olan arkadaşımın olduğu bir okul var. Ben de or- dan mezunum. İnanın gurur duydum, çok güzel işler yaptıl- lar, çok iyi yerlere geldiler. Olması gerekiyor, gerçekten de okulun kalitesi çok çok arttı. Onlar veliyi okula kazandırdıl- lar. (Fazilet)

Bence TKY iyi, rekabet dedik ya az önce, okullar arasında böy- le bir şey başladı. En iyiyi, en güzeli bulma noktasında, bu da- sulandırılmazsa. (Ezgi)

Dolayısıyla okullarda niteliği artırıcı faaliyetlerin ancak TKY ile yapılabileceğine ilişkin kısmen kabul gören bir düşünce yaratılmaya çalışılıyor.

TKY gerekli ama evrak üzerinde kalıyor. Ölçülebilirliği, insan üzerinde ölçülebilir hale getirilmeli. Dünya açısından ihtiyaç var, kesinlikle gerekli. Dünya küçülmüştür, dünyanın her yerinde yaşayabilecek insan yetiştirmek zorundayız. Bunun için de dünyada nasıl, buna göre hareket etmeliyiz. (Fatih)

Özellikle son dönemlerde mezun olarak göreve başlayan öğretmenler yetiştirilme sürecinden itibaren yeni süreçle tanıştıkları için TKY uygulamalarına genelde olumlu anlamlar yüklüyorlar.

TKY'nin zaten keşke uygulansa bence çok iyi bir yönetim sistemi olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben üniversite seçmeli ders olarak alıp okuduğum bir sistem. Çok iyi bir sistem. Ama eğitimde uygulanıyor mu diye sorun bence uygulanmıyor. (Gülay)

Yaptığım görüşmelerde öğretmenlerin TKY hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları, çalışmalara büyük oranda katılmadıkları, katılanların bir kısmının da katılıp katılmadığını bilmedikleri ortaya çıktı. Çeşitli yarışma ve kampanyalarla cazip hale getirilmeye çalışılan TKY, daha çok resmi prosedürlerin yerine getirilmesi çerçevesinde kâğıt üzerinde işliyor. Okulda bu konuda görev alabilecek öğretmenlerin bulunmasıyla kâğıt üzerinde işlemler yapılarak, süreç yasal olarak tamamlanıyor.

Toplam kalitenin içinde dört tane eleman var biri benim. Öğrencilerin yönlendirilmesi, sosyal etkinliklerle ilgileniyorum. Onda da çok başarılı değiliz. Geçen gittik işte ödülleri-ne, adamlar şeye bakıyorlar. Onu yapmış mı bunu yapmış mı? Uygulanabilirlik kısmına bakılmıyor. Daha çok kâğıt üzerinde yürüyor. (Güven)

Bir öğretmenin anlatıları ise TKY çalışmaları ve uygulamalarının eski teftiş sistemini aratmadığını gösterdi. Yalnızca ödül

kazanarak okulun adını duyurmak ya da ilçe ve il bazında sıralamaya girmek için bu sürece dâhil olmaktadır okullar.

Bizdekiler hep göstermelik, nasıl olacak ki. Mesela bizim okula trafik ödülü verdiler. Gelecekleri zaten belli. Arkadaşlar trafik işaretleri filan yaptılar. Merdivenleri filan boyadılar. Giriş çıkış. Bir gün çalışma yaptılar. O gün geldi öğrencilere elbise, şapka giydirdiler yola çıkardılar okul ödül aldı. Onlar gitti olay bitti o kadar. Sistem askerdeki sistem gibi. Komutan gelecek hazırlığı yap. Burada da aynı yönetici gelecek hazırlığını yap. Git yat. O kadar. (Fehmi)

Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanmasına İlişkin Temel İlkeler bölümünde “TKY uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılımı sağlanarak, ekip çalışması ön plânda tutulur” ifadesi yer almaktadır (*Tebliğler Dergisi*, 1999). Aslında hedef ekiplerde yer alan öğretmenlerin bu sürece gönüllü olarak katılmalarıdır. Zira bu çalışmalar çalışanların kalplerinin ve beyinlerinin zapt edilmesine yöneliktir ve öğretmen emeğinin denetiminde yeni bir stratejidir. TKY çalışmalarıyla birlikte öğretmenlerin okuldaki yönetim süreçlerine belirlenen hedefler doğrultusunda aktif olarak katılması, ısrarla göstermesi ve süreci desteklemesi bekleniyor. Ancak bu gönüllü katılım çok fazla gerçekleşemiyor.

Dersin dışında OGYE çalışmalarımız var. Okul gelişim yönetimi ekibinde olmaları gerekiyor. Aslında gönüllülük esas ama kimse gönüllü olmayınca herkesi katıyoruz. Bir ekipleri var, orda herkesin görevleri var. Okulda bir proje hazırlamaları var. İşte çocukların sağdan yürümesi için bir proje. Örnek proje incelemiştik, işte adımlar çizmişler koridorlarla. İşte bu şekilde okulda neler eksik diye oturup düşünüp bu anlamda bir plan bir proje geliştirmeleri gerekiyor. Çalışmaları gerekiyor ama çok da bir şey çıkmıyor sonucunda, zaten zamanları yok gerçekten. Mesela ekibin yarısı sabahçı yarısı öğrenci o nedenle bir araya gelemiyorlar. O nedenle daha çok seminer dönemlerinde bir araya geliyorlar ve o dönemlerde bir şeyler ya

pyorlar, fazla bir şey çıkmıyor. Daha çok kâğıt üzerinde yapıyor. Bir de öğretmenlerin evrak işleri de çok zaten. (Gönül)

2006 yılında öğretmenliğe başlayan ve başlamasıyla birlikte İKY konusunda hizmet içi eğitime alınan Gencay, ilk atandığında tek başına olduğu için fazla uygulama olmadığını, sonrakı okula geldiğinde ise yaşadığı süreci şu sözlerle anlattı:

Ama geçen yılki okulumda stratejik planlama, 2010 yılı itibarıyla herkesin yaptığı bir şeydi. O süreçte yer aldık, o süreçte grupların oluşturulması, o süreçte raporların hazırlanması, okul gruplarının toplanıp onunla ilgili çalışmaların yapılması. Aslında yürütülen çalışmalar değil de, mevzuata uyulması için kopyala yapıştırın yapılması. İşte özellikle bir iki arkadaş yapar. Yine yüksek lisans yapmış bir arkadaşımız vardı. O ve ben stratejik planlamada yapılacak işleri birçok kişinin yapacağı şeyleri biz yapıyorduk, onlar da altına imzalarını atıyordu. (Gencay)

Görüşmelerin büyük bir kısmında TKY çalışmalarının kâğıt üzerinde gerçekleştiğinin, okul bileşenlerinin isimlerinin bu evraklarda geçtiğinin, hatta bazı öğretmenlerin hangi ekipte yer aldıklarını dahi bilmediklerinin ifade edilmesi dikkat çekiciydi.

Senede iki ya da üç toplantı yapılır bununla ilgili. Az önce söylediğim gibi “miş” gibi yapılır. Yani kâğıt üzerinden öteye geçmedi uygulanabilirliği. Toplam kalite dediğin zaman yetki paylaşımı da işin içine girer. Ama bizde yetki paylaşmak isteyen insan sayısı çok azdır. Dolayısıyla toplam kalite kâğıt üzerinden ileriye gitmedi. Bizde bir etki yaratmadı. Ne vermek istediği de anlaşılmadı. Sadece üst yazıyla toplam kalite çerçevesinde şu şu çalışmaların yapılması biçimindedir. OGYE çalışmaları çerçevesinde ekipler kurulur. Hangi ekipte olduğunu bilmeyen bir ekip düşünün bunun ne katkısı olacak. Sadece kâğıt üzerinde ekipler kurulur. Ha bazen iyi niyetle faaliyet gösterenler yok mudur, vardır ama istisnadır onlar. (Faruk)

Her ne kadar devlet okullarında TKY yaklaşımı çerçevesinde “müşteri” tanımı doğru bulunmasa da, Evrim’in piyasa mekanizmasını akıllara getiren tarifine kulak verelim:

Burayı bir vitrin, bir dükkân gibi düşünün, fiziki koşullar insanları ilk cezbeden şeyler oluyor. Ama şey var. Gelenlere müşteri gözüyle de bakmak doğru değil. Diyelim daha çok müşteri geldi, bizim amacımız para kazanmak değil ki, beş yüz kişi geldi ne olacak iyice sıkışacak böylece kalite düşecek. Ben o yönden bakmıyorum, müşteri yönüyle görmüyorum çünkü burası özel okul değil. Özel okulda müşteri gelecek okul para kazanacak bu böyle olacak. Ama devlet okulunda da okulun kalitesi artacak, daha çok tercih edilecek, böylece gelen insanlara paralel olarak öğretmen maaşları artacaksa, biz okul olarak birinci sınıf okul olacaksak otellerdeki gibi, okulun kalitesini artırarak fiyat tarifesini yükseltilecekse, öğretmen maaşı, müdür maaşı buna göre belirlenecekse müşteri gözüyle görelim. Yoksa, nasıl müşteri gözüyle görelim? (Evrim)

Evrim, performans karşılığında maaşların düzenlenmesiyle birlikte öğrencilerin müşteri gözüyle de görülebileceğini vurguladı. Hem zihni hem kalbi fethedilmiş olan Evrim’in belirttiği gibi TKY’nin işlemesi diğer pek çok düzenlemeyle birlikte gerçekleştirilecek bir süreç. Eren’in, “Var işlemiyor. Şimdi devlet de bunun işlemediğini biliyor. Sadece ön kabul, kavram olarak kabul görmesi için şu anda zorlamıyor. Başka birçok şeyle yan yana gelmesi gerekiyor. Bir güvencesizlik olması, performansla göre çalışma, buna uygun bir denetim olması gerekiyor” sözleriyle vurguladığı gibi, aslında mevcut durumdan rahatsız olan öğretmenlerin zihinlerinde önemli bir değişim yaşanıyor.

Belirlenen hedeflerin hayata geçirilmesinde öğretmenlerin daha aktif rol almaları ve sürecin işlemesinde daha yoğun çaba harcamaları bekleniyor. Özellikle okullara finansman sağlanması, kermes düzenlenmesi, okulların rekabete sokulması gibi konularda öğretmenlerin sorumluluk almaları beklenirken, öğretmenlerin kendi beklentileri ya da eleştirilerinin ne kadar dikkate alındığını öğrenmek için Fehmi’yi dinleyelim:

Zümreleri zorunlu kılıyorlar. İlçede yapıyoruz. Fakat zümre kararları bakanlığa gidiyor, sümen altı ediliyor. Okumuyorlar. Tekrar bizden istiyorlar. Ne ilçe okuyor, ne il okuyor, ne bakanlık okuyor. Yine aynı şeyleri bizden isteyip duruyorlar. Madem okumayacaksın niye istiyorsun. (...) Öğretmenin hiçbir etkisi yok, evrakları doldurup gönderiyoruz. Aynı evrağı tekrar istiyorlar. Bilgisayara bakmaktan dahi acizler yukarıdakiler. Yerellik diyorlar ama bir şeyi yok, hep merkezi. Burada konuşmuşsun hiçbir önemi yok. Bakan bir karar alıyor bunu uygulayacaksın. İlçe milli eğitim bir karar alıyor bunu uygulayacaksın. İyi de ne oluyor. Gönder uygula. (...) Veliyle okul idaresini karşı karşıya getiriyorlar. Aha gaz bitti herhalde. Kaloriferde yanacak gaz yok şu anda. Eskiden küçük okulda yedi sekiz tane hizmetli varmış, şimdiki blokta bir kadrolu hizmetli var. Ücretli üç tane çalışıyor. Mecbur çalışmak zorunda. Parası yok. Veliden alma, öğrenciden alma. Nasıl olacak bu iş. Bu sefer diyor bakan veliden kimse para almasın. Derler ya hani bu ne perhiz bu ne lahana turşusu. (...) Almazsanız ne bu sefer diyor niye okul pis. (...) Tabii idareciler de gebe olduğu için herkes birbirine bağlı. İşletme gibi, şirket gibi okul işlesin. Bana sıkıntı doğurmasın. Yönetici o işletmeyi nasıl götürüyorsa götürsün. Zaten anlayış da buna gidiyor. (Fehmi)

Yeni bir denetim biçimi olarak performans: Kendini dönüştür ya da yok ol

Öğrencilerin girdiği merkezî sınavlar ekseninde okulların ve öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin alttan alta işleyen sürecin resmi olarak da uygulamaya geçirilmesi planlanıyor. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda belirlenen hedeflerden biri, hesap verilebilirliği artırmak ve şeffaf bir denetim sistemi kurmak amacıyla performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesi. 2013 yılını kapsayan Dokuzuncu Plan'da da "etkili ve verimli bir hizmet alanı yaratabilmek için" performans değerlendirmenin gerekliliğine dikkat çekili-

yor. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı performans değerlendirme sisteminin geliştirilmesine yönelik çalışmalara hız verdi

Performansa dayalı esnek bir ücret sistemine geçebilmek ve öğretmenler arasında farklılık ve derecelendirme yaratabilmek amacıyla kariyer sisteminin geliştirilmesi hedefleniyor. İngiltere’de olduğu gibi öğretmenler arasında hiyerarşik bir yapı oluşturulması amacıyla 2004 yılında çıkarılan 5204 sayılı yasaya dayanarak 2005 yılında, “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” yayınlanarak “Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı” yapıldı. Sınavda başarılı olan ve diğer koşulları sağlayan kimi öğretmenlerin bir kısmı “uzman öğretmen”, bir kısmı ise “başöğretmen” olarak adlandırıldı. Ancak bu hiyerarşik yapılanmanın Türkiye’de çok fazla işlemediği ve öğretmenler arasında bir ayrışma yaratamadığı söylenebilir. Rekabete dayalı ve hiyerarşik bir yapıyı özendirebilmek amacıyla bu unvanları alan öğretmenlere belirli bir miktar daha fazla ödeme yapılmaya başlandı.

Yok canım, hiçbir fark yok. Sadece aldıkları ücretlerde bir 70-80 lira fark var. Başka bir şey yok. (Fehmi)

Öğretmenler odasına giriyorsunuz başöğretmen, uzman öğretmen, ücretli, sözleşmeli öğretmenler var. Farklı ücretler alıyorlar ama yaptıkları işlere baktığınızda hepsi aynı işleri yapıyorlar. Uzman öğretmen yaptığı farklı hiçbir şey yok ama fazla ücret alıyor. Onun dışında hiçbir statüsü, getirisi yok. (Faruk)

Ancak Fahri’nin, “Uzman, başöğretmen arasında hiyerarşik bir şey yok canım. Bizim sendikamız protesto etti diye bırakmadık. Bir de imtihanla sadece bununla bir puan aldın diyor böyle mi uzman olunuyor” sözleriyle vurguladığı gibi sendikaların etkili muhalefeti pek çok öğretmenin bu sınava girmesini engellemiştir. MEB’in öğretmenler arasında rekabet oluşturma politikasına karşın kariyer basamakları uygulaması öğretmenler arasında alay konusudur. Örneğin öğretmenler arasında hiyerarşi olması gerektiğini savunan ve kendisi de uzman öğretmen olan Evrim bu durumu şu sözlerle ifade etti:

Ben o sınava girmiştim ilk yapıldığı dönemde. Uzman öğretmen de oldum. Ama onun da şeyini çıkardılar, çok fazla dalga geçildi. Öğretmenler odasında mesela bir şey yapılacağına başımızda uzmanlar var onlar yapsın şeklinde yaklaşıyorlar. Uzman olduğunuzu söyleyince utanç duymaya başladınız. Evet bu sınavı açmışsa kimse kimseyi engellemedi girmesi için, herkes girseydi. İşte ben girsem kazanırdım, çamur atmak. Girdi kazanamadı diyelim hastaydım, gözlüğümü unuttum gibi bahaneler. Yiğidi öldür hakkını yeme. Sınava girilsin ne kadar kazık yapılırsa yapılsın, soruyu da sorsunlar alan kişiye de saygı duyulsun. *Yani bir hiyerarşi olmalı öğretmenler arasında.* (Evrin).

Sendikaların açtığı davalar dolayısıyla Danıştay tarafından bazı maddeleri iptal edilen, 2005 ve 2006 yıllarında uygulandığı biçimiyle sürdürülen kariyer basamakları sisteminin performans modeliyle ilişkili olarak yeniden gündeme gelmesi olasıdır. Zira Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde seçilen okullarda pilot uygulamaları süren performans değerlendirme sisteminin yapılan uygulamalar sonrası hayata geçirilmesi planlanıyor.

Görüşmelerde öğretmenlerin büyük bölümü performans değerlendirme sisteminin eğitimin ve öğretmenliğin doğasına uygun olmadığını vurguladılar. Neden uygun olmadığını Feride'den dinleyelim:

Kim değerlendirecek. Öğretmenin performansı en iyi öğrencide görülür. Ama eğitim böyle hemen görülebilir bir şey değildir ki. *Toplumda seyredersiniz öğretmenin performansını.* Kıt değerlendirme. Müfettiş gelecek kırk dakika dersime benim performansımı değerlendirecek. Şimdi veliye değerlendirtilecek, veli yağcılığı mı yapalım? İyisin güzelsin, al sana yetmiş, al senin çocuğuna doksan. (Feride)

Öğretmenlerin performanslarının aslında öğrencilerin girişimleri merkezî sınavlarda gösterdikleri başarı ekseninde dolaylı olarak belirlendiğini belirtmiştim. Ancak görüşmelerde de vurgulandığı gibi, öğretmenin performansının öğrenci-

nin performansı anlamına gelmesi ve bu performansın da ölçülebilmesinin zor olması dolayısıyla böyle bir değerlendirme çok fazla mümkün değil. Zira eğitim başarısı yalnızca öğrencinin merkezî sınavlardaki başarısına ya da ulaştığı eğitim düzeyine odaklanarak değerlendirilemez. Çünkü eğitim, bu araçsalıcı yönleri aşacak biçimde öğrencinin çok yönlü gelişmesine olanak tanıyabilecek bir süreçtir. Ancak merkezî düzeyde alınan kararların ve belirlenen eğitim politikalarının hayata geçirilebilmesi, öğretmenlerin bu politikalar doğrultusunda kendilerinden beklenenleri ne kadar yerine getirebildikleriyle yakından ilişkilidir. Bunun ölçülebilmesi ise performans değerlendirme sistemiyle sağlanacak, böylece eğitim alanının temel aktörleri olan öğretmenler çok daha sıkı bir denetim altında tutulabilecektir.

Performans değerlendirme sisteminin hayata geçirilmesinde kullanılan argümanlardan biri olan “çalışan ve çalışmayan ayrışsın” söylemi, performansın belirlenmesi gerektiğini savunan öğretmenler tarafından da dile getirildi.

Öğretmen kendisini devamlı geliştirmeli. Muhakkak ki bir performans değerlendirilsin. Başarısızsa ona göre eğitim verilsin. İşte ücret karışırса bilmiyorum nasıl olur. Ücretler konusunda bir fikrim yok. Ama öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yıllarca aynı metotları kullanıyorlar, devamlı bilim gelişiyor, değişiyor (...) öğretmenler bugün de geçsin, günü kurtaralım diye düşünüyor, salmış kendini. O yüzden yapılsın performans değerlendirme, ne kadar kendini geliştiriyor, ne kadar alanında uzman. (Güzin)

Performans sistemini bu anlamda savunuyorum. Performans sistemi kendi kurumu içinde değil de özel bir şirket yapsın bu değerlendirmeyi. Yani öğretmenin performansını bu özel şirketler yapsın. Şu şu öğretmenin performansı bu desinler. Kurumun kendi içinde yapacağından daha objektif olur. Beni değerlendirsin. Bizde başladı, on öğrenci, on veli, geçen yıl Toplam kalitede de yaptık bir şeyler. (Güven)

Öğretmenlerin dikkat çektiği bir başka konu, performans değerlendirilmeye bağlı olarak çalışma ortamında çeşitli çatışmalar yaşanacağı ve bu çatışmaların öğretmenler arasındaki dayanışma ilişkilerini zedeleyeceğine ilişkindir.

Yav işte çalışan çalışmayan belli olsun. İş barışı olan bir öğretmen, sen çalışıyor musun kardeşim, sana ne diğerlerinden. Diğer öğretmen arkadaşı küçümsemek için, sen onu çalışmıyor olarak gördüğünde az not verdiğinde o da sana az not verecek. Bunlar açıklanmayacak da bana böyle bir şey olduğunda ben bunu kimden bulacağım ya öğretmen arkadaştan ya da idarenden bulacağım. İlk performans değerlendirmede bunun acısını alacağım. (Eren)

Aslında hem iyi bir şey de düşününce bu sefer öğretmenler arasındaki ilişkiyi zedeleyecek okulun iklimini, ilişkileri zedeleyecek. Mesela çok güzel bir dostluk ortamı varken onu bozacak, dayanışmayı bozacak. (Gönül)

Çalışan ve çalışmayan ayrışsın söyleminin okullarda pek geçerli olmadığını; “Ama okul ortamı zaten öyle bir yer ki, çalışmak zorundasınız. O yüzden bunları çok anlamlı bulmuyorum. Siz çalışmazsanız zaten öğrenciler okulu başınıza yıkar” sözleriyle açıklayan Gamze, bu sürecin kimi hak kayıplarını beraberinde getireceğini ifade etti.

Bana çok böyle içten samimi bir yöntem gibi gelmiyor. Biraz hakları alacaklarmış gibi geliyor. Onlar da bunun bahanesi olacak gibi. Neden? İşte, performansınız düşük gibi. Çok fazla öğretmenlerin haklarında gerileme olacak. İşte sağlık imkânlarından tutun bir sürü sosyal yönde bir on sene öncesine kadar çok çok farklı. (Gamze)

Mevcut durumdan memnun olmama, yeni olana ilişkin kullanılan kavram ve argümanların öğretmenlerin dikkatini çekmesi ve daha adaletli olacağına duyulan inanç, performans değerlendirme sisteminin destek bulmasının nedenleri arasındadır.

Şimdi bizim inancımızda da var. Çalışanla çalışmayan bir olur mu? Bunu belirlemen gerekiyor. Biz öğrencilerimize bir sınav yapıp belirliyoruz. Efendim özel şirkette vatandaş çalışmayanı maaş karşılığında neden çalıştırsın, bir tespit gerekiyor. Ama bizim siyasi yapımız ne kadar demokratik olduğumuz bu performans değerlendirmede nasıl bir yol izler, objektif olduğuna inanabilir miyiz, yoksa kesinlikle bu performans değerlendirmenin yapılması gerekiyor. Ama nasıl, her kesimin katılımıyla objektif kriterler belirlenir. Bana göre, sana göre olması gereken bir şeydir. Performans değerlendirme kesinlikle yapılmalıdır. (Faruk)

Bunu hayata geçirmek o kadar kolay değil. Yoksa daha fazla çalışan bir öğretmen tabii ki çalışmalarının karşılığını alsın, ama nasıl olacak? Torpil olur. Bu benim adamım daha çok performans sergiliyor mu olacak? Ama iyi çalışan hakikaten iyi maaş alsın gerçekten isterim, ama biz şu anda o olgunlukta değiliz. (Fahri)

Eğitimde performans değerlendirmenin uygulanmasında yaşanacak zorluklar konusunda dikkat çekilen konulardan bir başkası da toplumsal eşitsizlikler dolayısıyla objektif olunamama yacağıdır. Okulların ve öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının birbirlerinden farklı olması dolayısıyla öğretmenler, performanslarının standart bir çerçeveden değerlendirilemeyeceğini düşünüyorlar.

Köydeki hiçbir imkânı olamayan bir öğretmenle merkezdeki bir öğretmeni, köydeki ve merkezdeki bir öğrencinin başarısını nasıl kıyaslayacaksınız? Bizde mesela köydeyken öğrenci gidiyor, öğrenci iki hafta bir ay yok, neredesin oğlum, babam şehre gitti, hayvanlarla ben ilgilenmek zorundayım diyor ve okula bir ay ara veriyor. Öğrenci hayatını geçindirecek bir ekonomik düzeye sahip değil ki. Bir de anne babası öğretmen ya da doktor olan bir öğrenciyle köydeki öğrenciyi aynı sınavı sokuyorsun bunlardan aynı başarıyı nasıl bekleyebilirsiniz? Şimdi oradaki öğrenci başarısız olduğunda öğretmen de başı

rısız oluyor. Bu performansı değerlendirdiğiniz zaman bence objektif olmaz diye düşünüyorum. (Gökhan)

Ezgi, diğer öğretmenlerin de bir biçimde vurguladığı gibi performans sisteminin zaten işlediğini, çalışanla çalışmayanın ayrıştığını şu sözlerle vurguladı.

Öğretmen performansı çok mantıksız geliyor bana, çalışan çalışmayan zaten ayrılıyor, mezun ettiğin öğrencilerden ayrılıyor. Veli, okul idaresi bunu fark ediyor. Bu nedenle performansla dayalı ayırtırmaya gerek yok. Veli okulda hangi öğretmen iyi, hangisi kaliteli bunu herkes biliyor. Performansa ne gerek var o zaman. (Ezgi)

Dolayısıyla öğretmenlerin en fazla karşı çıktıkları noktalardan birisinin aslında bir şekilde öğretmenler arasında yaşanan ayrışmanın daha görünür olmasına ve bunun resmi olarak da tanımlanmasına yönelik olduğu söylenebilir. Gülay'ın "Performans değerlendirme yeni geldi bildiğim kadarıyla. Çok merak ediyorum nasıl olacak, benim performansımı neye göre değerlendirecek. Performans değerlendirme, büyük bir ihtimalle öğretmenler ayağınızı denk alın, ona göre davranın. Hani ben bunu bir tehdit olarak algılıyorum" sözleriyle vurguladığı gibi, öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmeleri için daha fazla denetim altına alınmalarında önemli bir işlev göreceği gibi duruyor. Sistemin ne beklediğini ise Gencay'ın şu sözlerinden çıkarmamız mümkün:

Sistem okuyan, düşünen bireyler değil, geçinme kaygısına düşmüş günü kurtarma peşinde koşan bireyler istiyor. Bu performansla entelektüel birikim nasıl olabilir bunların hepsinden mahrum kalması anlamına gelecektir. (Gencay)

Performans değerlendirme sistemi henüz uygulamaya geçmemiş olmakla birlikte çalışmalar hızla devam ediyor. Öğretmenlerin "profesyonelleş(tiril)mesi" söylemi çerçevesinde 2007 yılında yayınlanan Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli Fıkhıvuzu'nda, tanımlanan öğretmen yeterliklerinin, "öğretmen

yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde, yönetici ve öğretmen seçimlerinde, hizmet-içi eğitim programlarının planlanmasında, iş başarımlarının değerlendirilmesinde ve kariyer gelişimlerinde” kullanılmasının amaçlandığı vurgulanmaktadır. Kılavuz kitaplar, standart müfredat, merkezî sınavlar, yeni yönetim süreçleri ile emek sürecinin çerçevesi belirlenen ve denetim altında tutulan öğretmenin bu sürecin dışına çıkması performans değerlendirme ile imkânsız hale gelirken, belirlenen yeterlikleri sağlayamayanlar ise düşük performanslı olarak tanımlanabilecektir.

Eğitim hizmetlerinin üretiminde esnek uygulamalar: Güvencesiz öğretmen istihdamı

Düşen kâr oranlarının yükseltilebilmesi ve verimliliğin sağlanabilmesi amacıyla 1980’lerle birlikte üretim süreçlerinin örgütlenmesinde önemli değişimler yaşanmaya başladı. Post-Fordist olarak da adlandırılan bu örgütlenmenin temel ögesi ise “esneklik”tir. Yaşanan değişim sürecine paralel diğer alanlarda olduğu gibi, eğitim hizmetlerinin üretim sürecinde de kimi esnek uygulamalar hayata geçirilmektedir. Tabii esnekleştirilen yalnızca organizasyon yapısı değil, aynı zamanda bu hizmetlerin üretimini sağlayan emeğin istihdamı ve çalışma koşullarıdır. Maliyetlerin azaltılmasını sağlamak ve istihdamda yaşanan sorunlara hızlı çözüm bulmak gerekçesiyle pek çok devlet sektöründe sözleşmeli, geçici ya da yarı zamanlı istihdam biçimleri hızla uygulamaya sokulmuştur.

Türkiye’de kamu personelinin istihdamı, memur, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçi statüsünde olmak üzere dört temel biçimde sağlanır. Öğretmenler büyük oranda 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4/A maddesine bağlı olarak kadrolu, memur statüsünde istihdam edilir. Ancak 2000’li yıllarla birlikte diğer kamu çalışanları gibi öğretmenlerin bir kısmı da devletteki hizmet alanlarında uygulanan esnek istihdam politikalarına bağlı olarak sözleşmeli ve / veya ücretli olarak is-

ıllıdam edilmeye başlanmıştır. 2011 yılında sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçirilmesiyle birlikte sözleşmeli öğretmenlik fiilen yürürlükten kaldırılırken, çok daha güvencesiz koşullara sahip bir istihdam biçimi sunan ücretli öğretmenlik uygulamasına devam edilmektedir.

Devlet Memurları Kanunu'nun 4/C maddesi kapsamında görevlendirilen ücretli öğretmenler girdikleri ders saatlerine bağlı olarak ücret alırlar. Cumhuriyet'in eğitim tarihini incelediğimizde öğretmenlikte kadrolu istihdamın yanı sıra farklı istihdam biçimlerini görmemiz mümkün. Öztürk (1996) 1930'lu yıllarda öğrenci sayısının artmasına paralel olarak öğretmen sayısının yetersiz kalması nedeniyle "orta tahsil mekteplerinde açıktan, resmî dairelerden veya hususi işi olanlardan aylık ücretle üç yıl için yardımcı muallim tayin edilmesine" karar verildiğini belirtir. Kısa bir süre için planlanan yardımcı öğretmenlik uygulaması 1951 yılına kadar sürmüştür. Bir diğer uygulama ise, çeşitli nedenlerle görevden uzaklaştırılan ya da izinli öğretmenlerin yerine ve öğretmen bulunamayan yerlere diğer kurumlardan ya da açıktan vekil öğretmen atanmasıdır. 1961 tarihli 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 16. maddesinde tanımlanan "asil öğretmen atanamadığı takdirde görevi devam eden vekil öğretmenler"e tatil aylarında bile aylıkları ödenir. Ancak kadrolu öğretmen atandığında vekillerin görevleri sona erer. Dolayısıyla 2000'li yıllar öncesinde de mevcut olan ama istisnalar oluşturan farklı istihdam uygulamaları bu yıllarla birlikte yaygınlaştırılmıştır.

Öğretmenlerin güvencesiz olarak istihdam edilmeleri çalışma koşulları ve özlük haklarıyla ilgili pek çok sorun yaşamalarına neden olurken, eğitim sürecinde de çeşitli olumsuzluklara yol açıyor. Görüşme yaptığım öğretmenlere güvencesiz öğretmen istihdamı konusunda ne düşündüklerine ilişkin soru yönelttiğimde birçoğu bu durumu adaletsizlik örneği olarak tanımladı ve büyük bir haksızlık yaşandığına dikkat çektiler.

Eskiden Ankara Ulus'ta inşaatlar için işçi, böyle sabah beklerler, işte müteahhit, ustabaşı gelir der ki bize dört tane işçi la-

zım. Okulda müdür, müdür yardımcıları şu anda böyle. İşte doğum iznine ayrılmış öğretmen veya atanmamış öğretmenler var. Telefon ediliyor, deniliyor ki bize ücretli öğretmenler lazım, nereye öbür ilçeye telefon ediyor, o diğerine ediyor. Bazen şahsi olarak ayarlıyorsunuz. Çok affedersiniz amele pazarı gibi oldu. Ben onları küçümsediğimden değil ama halk arasında bir amele tabiri vardır ya, boş ders geçiyor, ama bir iki kişi bulalım da bu dersleri doldursun. Bu öğretmenliğin değerini düşürdüğü gibi yarın bir gün bize de öyle yapacaklar gibi. Sözleşmeli olup kendimize okul arayacağız. Biraz inşaat işçisi gibi olacağız. (Güney)

Bu benzetme ilk bakışta biraz abartılı gibi görünse de, ücretli öğretmenlerin hiçbir iş güvencelerinin olmadığı ve yarın işlerine devam edip edemeyeceklerinin belli olmadığı dikkate alındığında çok da abartılı olmadığı söylenebilir. Farklı okullarda yaklaşık altı yıldır ücretli öğretmenlik yapan, çok çalışmasına rağmen çok düşük ücret aldığını ve sistem tarafından adam yerine konulmadığını düşünen Gültekin, yaşadığı durumu şu sözlerle betimledi:

Sigortanız derse ne kadar girerseniz girin ayda on beş gün yatırılıyor. Yani daha çok fedakârlık yapıyor ücretli öğretmenler. Çoğu kadrolu öğretmenlerden çok daha fazla çalışıyor. Aynı özel sektör mantığı gibi müdür, müdür yardımcısı ne derse yapmak zorunda. Dersi bittiği halde okulda kalmak zorunda. Mesela ücretli öğretmenin nöbet tutması, törenlere katılması şart koşulamaz ama ücretli öğretmen olup da törenlere erken gelmeyen, nöbet tutmayan yoktur. Zaten gelmediği takdirde ihtar yer ya da işten atılır. Hiçbir şekilde iş güvencesi yoktur. (Gültekin)

Ücretli öğretmenlerin çalıştıkları okullara kadrolu öğretmenlerin atanması halinde, okuldaki çalışma yaşamları son bulur. Ücretli bir öğretmenin iş bulabilmesi herhangi bir okulda öğretmen ihtiyacı olmasına bağlıdır. İhtiyaç ortadan kalktığında ise hızla çalışmasına son verilirken, kendi kaderine terk edilir.

Yani her an gidebilirim hissiyatı var. Beni müdür gönderir diye bir korkum yok ama ya öğretmen gelirse diye düşünüyorum. Öğretmen bir yıl gelmeyecek dediler ama ya ikinci dönem gelirse diye düşünüyorum. İş olmazsa oturur KPSS'ye çalışırım herhalde, öğretmen gelirse. (Gülçin)

Bir okulda matematik öğretmeni olan eğitim fakültesi ya da işletme mezunu bir ücretli öğretmen, bir başka okulda sınıf öğretmeni olarak çalışabilir, diğerinde ise din derslerine girebilir. Hatta aynı okulda farklı derslerin öğretmenliğini üstlenebilen adeta bir jokerdir ücretli öğretmen.

Bir öğretmen geliyor ya da birkaç öğretmen gidiyor. Müdür bizi odasına çağırdı, dersleri paylaşacağız. Ortada boş dersler var, onları paylaştıracak, hangi branştansın, nesin ne yaparsın bir önemi yok. Ben eğitim fakültesi mezunuyum, bu bir avantaj ama işletme mezunları var, diğer alanlardan var. İşte sen beden derslerine gir diyor, sen dine gir diyor. Ben fen bilgisi öğretmeniyim ama ben beşleri okuttum, din derslerine girdim. Öğretmenlik artık kolay, kılavuz kitabı veriyorlar, oradan takip ediyorsunuz. Ben de yaparım diye düşündüm. (Gülseren)

Ücretli öğretmenlerin çalıştıkları kuruma uyum sağlamakta zorlandıkları ve okula bağlılık hissetmedikleri, hem kadrolu öğretmenler hem de kendileri tarafından dile getirildi.

Aynı işi yapıyorsunuz ama farklı para alıyorsunuz. O öğretmen biraz gariban öğretmen oluyor. Çalışan kadrolu öğretmen de öyle bakıyor. O da kendisine öyle bakıyor. İçine girmeye de çekiniyor. Bugün varım yarın yokum, garantim yok bu okulda, samimiyet kurmaya gerek yok diye düşünüyor. (Feride)

...Siz de belli bir zaman sonra, neyse bu okuldan gideceğim zaten diye susuyorsunuz. O çocukları bırakacaksınız, üç ay onlarla berabersiniz, sonra oradan gideceksiniz. Dolayısıyla olduğunuz sürece bir şeyleri değiştirmeye, iyi örnek olmaya çalışıyorsunuz ayrı bir şey ama daha fazlasını yapabiliirdim ama yapmadım. (...) Kendi girdiğim sınıfta bile okula karşı bir so-

rumluluk hissetmiyordum. Sınıfta bir şey olduğunda düzeltmeye çalışıyordum ama okulun genelinde böyle bir şey hissetmiyordum. (Gülseren)

Kimi ücretli öğretmenlerin okula ve yaptıkları işe karşı bağlılık oluşturmamaları aynı zamanda yaptıkları iş konusunda sorumluluk hissetmemelerine neden olurken, bu durum okulda öğretmenler arasında kimi çatışmalar yaşanmasına, okulda çeşitli olumsuzlukların ortaya çıkmasına neden oluyor. Örneğin Güney'in "Geliyorlar hiçbir şey yapmadan gidiyorlar" sözleriyle özetlediği durumu Eylül ise şöyle ifade etti:

Bu öğretmenler imkân dâhilinde kendine maddi bir imkân sağlamak için geliyor. Görevini yapıyor, öğretmesi gerekeni verip gidiyor. Hiçbir sorumluluk duygusu yok, ben sınıfa girer, yapılması gerekeni yaparım. Mesleği de olumsuz etkiliyor. Çünkü sözleşmeli öğretmen hiçbir sorumluluk üstlenmiyor. Bu yıl bu okulla sözleşme yaparım. Olmadı başka okulla sözleşme yaparım. Ne ailelerle ilgili, ne çalışmalarla, öğrencilerle ilgili hiçbir sorumluluk hissetmediği için, ben sadece verilen görevi yapar giderim diyor. Bu sorumsuzluk da direkt etkiliyor tabii, hem aileyi, hem çocuğu hem de okulu. (Eylül)

Okulların da öğretmene ihtiyaç duyulmasından dolayı sık sık ücretli öğretmenlerin görev yaptığını vurgulayan kimi öğretmenler, büyük haksızlık yaratan ücretli öğretmenlik uygulamasının okullarda huzursuzluğa yol açtığını şu sözlerle dile getirdiler:

Burada gerçekten emeğin çok fazla sömürülmesi var. Aynı işi yapan bir arkadaşım maaş almadan ek ders ücreti karşılığı aynı işi yaparak bizim üçte bir oranında belki ücret alıyor. Tamamen emeği sömürülüyor bu kişilerin. Diğer taraftan boşluk dolduruyormuş gibi görünse de bu öğretmenlerin niteliği ile ilgili sorunlar da yaşıyoruz eğitim kurumlarında. Tam yeterli olmayan insanların da geldiğini görebiliyoruz. Çünkü elinde ne varsa onu istihdam ediyor. (Fahri)

Yaşanan olumsuzlukların güvencesizlik ekseninde oluşan çeşitli nedenlerinden bahsetmek mümkünse de, temel nedenin “uzun vade yok” sloganının pratiğe dökülmüş hali olduğu söylenebilir. Daha önce ücretli ve sözleşmeli olarak çalışmış olan Gamze, hissettiklerini şu sözlerle dile getirdi.

Her zaman işten atılma olarak değil de ücretli öğretmenlik zaten oradaki kadrolu öğretmen hastadır, izne ayrılmıştır, doğuma gitmiştir, askere gitmiştir. Onun yerine geliyorsunuz. O geldiği anda sizin otomatikman hiçbir hakkınız olmuyor. Bir gün içinde de işi bırakabilirsiniz. İş kendi işiniz olarak benimsemiyorsunuz, benimsemediğiniz için de oraya ait olarak hissetmiyorsunuz. (Gamze)

Kadrolu olarak çalışan Eren, ücretli öğretmenlerin güvencesiz çalışma koşulları nedeniyle yaşadıkları sorunlara dikkat çekerken okulda, eğitim sürecinde neden olumsuzluklar yaşandığını da gözler önüne seriyor.

[Güvencesizlik] öğretmenin kendine olan güvenini kırıyor. Bildiği doğruları söylemesini de geriye iten bir faktör. Senin iş akdinin fesh olması müdürün iki dudağının arasında. Çoğu zaman angaryaları da kabul etmek zorunda kalıyor. Nöbet mesela. Nöbet görevine itiraz eden ücretli öğretmen yok. O ara boşsa, idare şu işi yap dediğinde yapmak zorunda kalıyor. Çünkü idareyle iyi geçinmek zorunda oluyor. İşin eğitim boyutuna öğrencilere yansıyan boyutuna gelince de aslında bütün bu saydığımız şeyler öğretmeni derste de başarıya değil, başarısızlığa koşullandıran, kendine olan güvenini azaltan. Bildiği öğrendiği şekilde değil de, daha çok idarenin veya daha çok toplumun kendisinden beklediği şekilde öğretmenlik yapmaya çalışan kendi işine gelip geçici bir sahiplenme duygusunu azaltan bu, onun niyetinden bağımsız olarak... (Eren)

Okulda nasıl bir çalışma ilişkisi içerisinde olduğunu “Görevim dışında görev verildiğinde hiçbir zaman yok diyemiyorum. Dersler bitti, kadrolulardan kimse kalmadı ben gideceğim diyemiyorum. Yeri geliyor dersim bittiği halde okulda bekledi-

ğim oluyor. İdari işler, angarya işler veriliyor. Yapmayacağım diyemiyorum. Çoğu kadrolunun yapmayacağı işler ücretli olduğum için bana veriliyor” sözleriyle ifade eden Gültekin, yaptığı işleri şöyle sıraladı:

İdari görevler, evrak hazırlama, bilgisayarda yazı yazma, törenleri düzenleme, disiplin işlemleri, her gün nöbet tutma. Okulda kooperatif açılacaksa o kooperatife yardım etme. Bir sürü sorunlu öğrencilerle uğraşma, okuma yazma kurslarıyla uğraşma. Aslında bunun gibi işim olmayan pek çok şeyi yapmak durumundayım. Yapamam dediğim anda belki yarın gelme diyecek. Hiçbir iş güvencesi yok. Çünkü hakkınızı arayacağınız hiçbir merci yok. Çünkü hiçbir hakkınız yok. (Gültekin)

Ücretli öğretmenlerin yaşadığı önemli bir diğer sıkıntı ders ücreti karşılığı oldukça düşük ücret almaları ve bu ücretin de derse girmedikleri takdirde kendilerine ödenmemesidir.

Mesela geçen annem vefat etti. İzin alıp gittiğim halde üç gün ek ders ücretim kesilmiş. Bu kadrolularda yapılması normal, onların çünkü sabit maaşı var. Ama benim yalnızca gelirim bu. Birinci derecede akrabam ölmüş, izin almışım buna rağmen ek ders ücretim kesilmiş. Ben burada devlet tarafından iliklerime kadar haksızlığa uğratıldığımı iliklerime kadar hissettim. (Gültekin)

Diğer yandan, aldıkları ücretlerle hayatlarını idame ettirmeleri mümkün olmayan ücretli öğretmenlerin ek olarak başka işler yaptığı ya da başka işlere ek olarak ücretli öğretmenlik yaptığı ortaya çıktı:

Akşam nöbete gidiyorum. Güvenlik personeli olarak çalışıyorum. Çünkü sigortam tam yatmıyor, on beş gün yatıyor. (...) Okul dışında işte bir ara anket yapıyordum. Şimdi güvenlik görevlisi olarak çalışıyorum. Ondan önce bir ara gazete dağıtımı işinde çalıştım. O hareketli bir iş olduğu için o çok yoruyordu. Güvenlik kısmen daha az yorucu olduğu için öğret-

menlikle beraber devam ettiriyorum. Sistemin adaletli olduğunu düşünmüyorum. Sistemin herkese adamına göre muamele yaptığını düşünüyorum. Yani siz okumuşsunuz falan bir önemi yok. Okumanın bir önemi kalmadı. (Gültekin)

Atanamayan öğretmen olmaktan ya da ücretli öğretmenlikten kurtulmak için KPSS sınavında başarılı olarak kadroya atanmak, ücretli öğretmenlerin en temel hedefi. Bunu gerçekleştirmek için yoğun çaba harcarlarken, hayatlarındaki pek çok şeyi erteliyorlar.

Bir kere çok yorgun oluyorum. Kesinlikle uyuyorum. Çünkü okuduğumu falan anlamıyorum. Bir de dikkatli çalışmam gerekiyor artık. Çünkü çok detaylı sorular soruyorlar. Haftada bir kez dizi izliyorum. Kalkıyorum, çalışıyorum, tekrar yatıyorum. Annemin benden zaten hiçbir iş beklentisi filan da yok. (Gülçin)

İşte aslında kadrolu olsam böyle hissetmem. İşte tek çabalayacağım yer orası. Tek mesleğin tek çaban oraya olur. Ama ücretli olunca KPSS'ye çalışmam gerekiyor, yapmam gereken şeyler oluyor. Bütün enerjimi oraya veremeyince bir bölünme, hapsolme oluyor. (...) İşte evde KPSS'ye hazırlanıyorum. Çok büyük zaman alıyor. İşte okul olduğu zaman daha fazla zaman geçiyor. (Güzin)

Ücretli öğretmenlik uygulamasının hem okullarda yaşanan olumsuzluklar hem öğrenci ve velilerin ücretli öğretmenlere ilişkin yaklaşımları hem de bu öğretmenlerin özlük haklarındaki kısıtlamalar nedeniyle öğretmenliğin toplumda gördüğü değere zarar verdiği de sıklıkla vurgulandı.

Demin bir kutsiyetten filan bahsettik ya. Bu insanı alıp öğrencinin karşısına getiriyorsun. Olumsuz davranışlar sergileyebiliyor. Dayak atma, kötü söz söyleme gibi. Kendi kendine bir sınıf yönetimi yaratabiliyor. Ders sunuşunu ona göre ayarlıyor tamamen görsel olan öğrencilere ders sunumu yapıyor. Bu tarz sorunlar yaşıyoruz. (Fahri)

Bir de öğrencinin gözünde şey oluyor. İşte öğrenci şey diyor, “zaten sözleşmeli, üç ay sonra yok” diyor, öğretmene verdiği değer de ona göre değişiyor. (Fehmi)

Ankara gibi büyük bir şehirde çalışmasına rağmen okulunda yedi tane ücretli öğretmenin görev yaptığını belirten Güney, yaşanan bu durumun mesleğinin toplumdaki algısında önemli bir değişim yarattığını söylüyor:

Gelen arkadaşlar sağ olsunlar onlara kızmıyoruz, ekonomik sıkıntıları var. Yedi yüz lira sekiz yüz lira alıyorlar ama. Ben bunu kısa dönem askerliğe benzetiyorum. Geliyorlar hiçbir şey yapmadan gidiyorlar. Bu, öğretmenliğin düştüğünün göstergesi. Bu işi herkes yapabilir, ne bileyin bir ay da yapabilir, iki ay da yapabilir, dört yıl okuyan da yapabilir. Mesela biz şu anda Türkçe öğretmeni arıyoruz, bulamıyoruz. Dört yıllık fakülte mezunu olsun yeter deniliyor. Biz de o zaman şunu anlıyoruz. Biz istediğimiz kadar uğraşalım çabalayalım ama yan sınıfta bunu geçici olarak yapan bir insan var ve her ikiniz de toplumda öğretmen olarak gözüküyorsunuz. Siz ne kadar uğraşırsanız uğraşın ağzınızla kuş tutsanız sizi gören olmayacaktır. (Güney)

Görüşme yaptığım öğretmenlerin dikkat çektikleri en önemli konulardan bir diğeri öğretmenlerin sözleşmeli, ücretli gibi esnek istihdam biçimleri aracılığıyla sınıflandırılmasına, aralarında ayrışmalar yaratılmasına ilişkindir.

Öğretmenleri sınıflandırıyor, atanmadan önce de var ama atandıktan sonra da var. Ne bileyim o kıdem alıyor, siz alamıyorsunuz. Sadece stajyer öğretmen diye gözüküyorsunuz, onun hakları var sizin yok, her yılın sonunda bir sözleşme imzalamak zorundasınız, acaba sonunda ne olacak düşüncesi var her zaman, bir daha KPSS'ye çalışayım açık kadroya çalışayım durumlarını ben hep yaşadım. Çok farklıydı. (Gülây)

Bu aslında okulda bir çatışmaya neden oluyor. (...) Zaten aynı sınıf dayanışması deriz ya, o birliği bir şekilde bozmak. Fark

lı sendikaların gelmesi ayrışmayı getiriyor, ücretli, kadrolu, sözleşmeli öğretmenler bölünmeyi getiriyor. İç içe bölünmeler, bir araya gelememeler, konuşamamalar, bunu da amaçlıyorlar. (Feride)

Kadrolu öğretmenlere öğretmen istihdamında ortaya çıkan esnek uygulamalar dolayısıyla bir kaygı yaşayıp yaşamadıklarını sorduğumda, bu öğretmenlerin önemli bir kısmı iş güvenceleri olmasından ve bunun “kazanılmış bir hak” olmasından dolayı böyle bir kaygı yaşamadıklarını ifade ettiler.

Kendi adıma böyle kaygılar yaşamıyorum çünkü yasal güvencem var, kadrolu olarak tanımlanmışsınız. Bunun dışına çıkacak daha güçlü bir düzenleme olamaz. Çünkü bu zaten kanunla düzenlenmiş ve kanuni bir güvenceyle tanımlanmış. Ancak bundan sonra başlayanlar için böyle bir kaygının olabileceğini söyleyebilirim. (Ferit)

Şu anda hayır kesinlikle hiç öyle bir kaygı yaşamıyorum tabii ki de kadrolu öğretmen olduğum için. Okulu şu anda çok daha sahipleniyorum. Benim okulum, okul benim için daha değerli, öğrenciler benim öğrencilerim, okulum benim okulum, arkadaşlar benim öğretmen arkadaşlarım, biraz yetim, öksüz gibi hissediyorsunuz ücretli çalıştığınız zaman. (Gamze)

Diğer yandan yaşanan süreci daha bütünsel değerlendiren, dolayısıyla esnek istihdam biçimlerinin aslında iş yaşamında genel olarak bir güvencesizleşme yarattığını düşünen öğretmenler, yaşanan dönüşümün şu anda da kendilerini etkilemekle birlikte asıl etkilerinin zamanla ortaya çıkacağını dile getirdiler.

Tabii öyle bir kaygım var. Herhalde kadrolu öğretmen diye bir şey bırakmayacak. İşte devlet bankalara yaptı. İsterseniz şu işe gidin orda çalışın dedi. Ya da sözleşmeli olun burada devam edin dedi. Öbürleri, başka yere geçenler düşük maaşlı çalıştılar. Bankada kalanların iş güvencesi kalmadı. Aynı kaygıları biz de yaşıyoruz. (Feride)

657 sayılı devlet memurları kanununu beğenmiyorduk. Onunla ilgili mücadele ediyorduk. Şimdi o bile elimizden alındı alınacak. Ufak bir şeyde bile işten çıkarma olacak duruma getirdiler. Örgütlülüğün önünde engeller çıkıyor. Sayı olarak örgütlülük artmış gibi görünse de örgütlülük nitelik anlamında düşüyor. (Fahri)

Güvencesiz öğretmen istihdamı, TKY ve performans uygulamaları eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında önemli değişimlere neden olurken, öğretmenlerin çalışma koşullarının, yerine getirdikleri rol ve işlevlerin değişen kapitalist mantık ekseninde yeniden biçimlenmesini sağlıyor. Eğitim hizmetlerindeki metalaşma sürecinin temel uğraklarından olan bu uygulamalar aynı zamanda, “yarı zamanlı çalışma”, “katılım”, “demokratikleşme” gibi söylemlerle bir mistifikasyon yaratıyor. Okuldaki emek sürecinde ve öğretmenlerin çalışma koşullarında yaşanan değişimlerin neden olduğu sonuç ise sermaye birikim mantığına uygun olarak öğretmen emeğinin diğer emek biçimleri gibi değersizleşmesi ve vasıfsızlaşmasıdır.

“Bireysel özerklik” tartışması: “Sen sınıfın kapısını kapattığında kimse sana karışamaz” mı?

Geleneksel anlamda profesyonel meslekleri diğer işlerden ayıran en önemli özelliklerden biri, meslek üyelerinin kendi mesleklerinin geleceği konusunda söz sahibi olmaları ve bu çerçevede kolektif olarak mesleğin kurallarını, mesleğe katılımı ve mesleğin icra edilmesini belirleyebilmeleri idi. Dolayısıyla öğretmenlerin özerkliği, okuldaki işleyişi tartışacak, yönlendirecek, müfredatı birlikte oluşturacak yapısal koşulları oluşturmaları anlamına gelir. Kolektif bir özerklik tanımına karşılık gelebilecek bu uygulamaların öğretmenlik mesleği açısından dünyanın birçok ülkesinde gerçekleştiğini söylememiz zor. Türkiye’de de öğretmenlerin mesleklerinin geleceği konusunda söz sahibi olma, müfredat oluşturma, okuldaki işleyişi belirleme noktasında özerk olduklarından bahsetmek ise mümkün değil. Diğer

yandan öğretmennin bireysel olarak yaptığı faaliyetleri düşünmesi, planlaması, tasarlaması, uygulaması ve bu anlamda kendi emek süreci üzerinde görece hâkimiyet kurması bireysel anlamda özerklik olarak ifade edilebilir.

Öğretmenler özellikle “sosyal devlet” uygulamalarının hız kazandığı yıllarda bağımsız çalışma anlamında daha güçlü oldukları için sınıflarını, derslerini yönlendirmede daha özerk hareket edebiliyorlardı. Türkiye’de, özellikle köylerde tek başına çalışan öğretmenin böyle bir özerkliğe sahip olduğu, her ne kadar merkezî müfredat dolayısıyla neleri yapıp neleri yapamayacağı tanımlanmış olsa da, nasıl yapacağına karar verme noktasında görece bağımsız davranabildiği anlatılarda vardı. Öğretmenin bu anlamda sahip olduğu bireysel özerklik, genelde “sen sınıfın kapısını kapattığında kimse sana karışamaz” ifadesine karşılık geliyor.

Aslında öğretmen bunu kendi ihtiyacına göre, sınıfın ihtiyacına göre azaltabilir ya da biraz daha ağırlaştırabilir belirli bir alanda tabii. Onu yapabiliyordun sen sınıfın düzeyine göre, eğer sınıfın daha düşüğe yavaş gidiyordun, tamam o öyle oluyordu ama teftişlerde o şekilde olmuyordu. Ben sınıfın ihtiyacına göre davrandım, planlarımı ona göre yaptım. Şunları hafiflettim, şunları da vermedim. Böyle bir şansın var. Öyle abartılıyordu ki uygulanabilir mi bilmem *cumhurbaşkanı bile kapıya gelse benim dersim var şu anda dersin, almayabilirsin.* (Beyza)

Ben sınıfa girdikten sonra sınıfın ağası da, annesi de, babası da, öğretmeni de benim sanıyordum. (Derya)

1960-70’li yıllarda göreve başlamış öğretmenlerin ifadelerinde de görüldüğü gibi, öğretmenin özellikle köylerde, ama genelde sınıfında kendisini görece özerk hissettiğinden bahsetmemiz mümkün. Ancak bu durum, Bahri’nin, “benim anlayışım bu, böyle yaparım şeklindeki yaklaşımı doğru bulmuyorum ben” sözleriyle de ifade ettiği gibi, herkesin kendi istediği gibi hareket etmesi anlamına gelmez.

1980'li yıllarda göreve başlayan öğretmenlerin önemli bir kısmı da benzer biçimde, yaptıkları iş dolayısıyla kendilerini görece özerk hissettiklerini vurgulayarak, sınıfta önemli bir özerkliğe sahip olduklarını ama sınıf dışında durumun değiştiğini belirttiler.

Sınıfta daha bağımsızım. Başından beri öyle. Sınıf benim, ne yapacağıma ben karar veririm. Müdahale edilmesine izin vermem. Müdür bey pat diye sınıfa giremez mesela. Geleceğini haber verir, öyle gelir. (Feride)

Sınıf içinde benim kontrolümde. Ama sınıfın dışında, mesela derse giriş çıkış nöbet esnasında falan, ben görevimi yapma rağmen mesela bazen kameralarla izliyorlar. Böyle gözetlenmek insanı rahatsız ediyor. Sürekli denetim altında hissediyor insan. (Fehmi)

2000'li yıllarda göreve başlayan ve genellikle yeni sisteme göre yetişmiş öğretmenlerin önemli bir kısmı da artan denetim mekanizmalarına rağmen, sınıfta daha bağımsız olduklarını ve kendi kararlarını alabildiklerini ve bu anlamda özerk hissettiklerini vurguladılar.

Sınıfta kimse karışamaz, ben istediğim şekilde dersimi götürebilirim. İstersem drama katarım, istersem araç gerecimi kullanırım. İstersem hiçbir şey yapmadan da dersimi devam ettirebilirim. Çok şükür şimdilik buna karışan yok. Çalışmasam da sınıfta buna kimse karışamaz. Zaten çalışanla çalışmayan da bu noktada ayırt edilmiyor. Kapıyı örttüğünüzde baş başasınız. Ama okulun işleyişine bakarsınız, siz orda çok fazla söz sahibi değilsiniz zaten. (Güney)

Sınıfa girdikten sonra ben hiçbir kontrole açık bırakmıyorum kendimi. Tamamıyla sınıf da benim, öğrenciler de benim. Ne kadar desek de plandır programdır belli bir sistemdir. Tamamı, ana hatlar var, kırmızı çizgiler var, onun dışına çıkmamamız gerekiyor ama sınıfa girdikten sonra en özgür olduğum ortamı yaşıyorum. (Gencay)

Öğretmenlerin sınıfta ne yapacakları, ne anlatacakları, nasıl sorular soracakları bile kılavuz kitaplarda yazılı olmasına rağmen, Güney'in ve Gencay'ın vurguladığı gibi, sınıfta kontrolün kendilerinde olduğunu iddia etmeleri biraz ironik bir durum gibi görünüyor. Aynı şekilde Güven, okulda yapacağı herhangi bir sosyal ve kültürel faaliyet için ilçe müdürlüğünden izin alması gerektiğini bilmesine rağmen, bu durumu sorgulamadığı gibi müdahale olmadığını da düşünüyor.

Ya hakikaten de şimdi çok fazla müdahale eden olmuyor. Sonuçta oynatacağız oyunun da şunun da bunun da iznini ilçeden alıyorsunuz. Ama hiç müdahale olmadı. (Güven)

Öğretmenlerin önceki dönemlerde bireysel olarak daha “özerk” olabilmelerinin önemli nedenlerinden biri, hem tek başlarına çalışmaları hem de diğer öğretmenlerle birlikte çalışmalar bile kendi işleriyle ilgili karar alma sürecinde daha bağımsız hareket edebilmeleridir. Günümüzde artan merkezî sınavlar okul, sınıf ve öğretmenler arasındaki rekabeti artırırken ve buna hazırlık amacıyla yapılan ders ve hazırlıkları standartlaştırırken; il, ilçe, okul ve zümre düzeyinde yapılan karşılaştırmalı sınavlar ise öğretmenlerin sınav sorularını ortaklaştırmalarını bir zorunluluk haline getirerek bu süreçteki “bireysel özerklik”lerini sınırlandırıyor.

Bir ara ilçe düzeyinde de oluyordu, karşılaştırmalı sınavlar filan ama şimdi yok sanırım. Okulda işte her zümrenin dönemde bir defa ortak sınav yapması gerekiyor. Zümre öğretmenlerinin birlikte hazırlaması lazım bu sınavları ama genelde bir öğretmen hazırlar, diğerleri kullanır. Bu sefer de konular birbirini tutmuyor, konu tutsa anlatımınız, vurguladığınız yerler birbirini tutmuyor, öğrenciler itiraz ediyor, bazen sıkıntı yaratıyor. (Feray)

Hem bu sınav mekanizmaları ve ölçme-değerlendirme sistemi dolayısıyla hem de öğrencilerin durumlarının değerlendirilebilmesi amacıyla şube öğretmenleri, zümre öğretmenleri okulda sık sık toplantı yapmak zorunda kalıyorlar. Neredeyse sınıflarda

ne yapılacağı, hangi konuların işlenip hangilerinin işlenmeyeceği, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağının detaylı bir biçimde tartışıldığı bu toplantılar, öğretmenin bağımsız hareket etmesinin önünde önemli bir engel. Zira her ne kadar öğretmenler işleyiş mekanizmasına birlikte karar veriyormuş gibi bir görüntü ortaya çıksa da, bu toplantıların kapsamı merkezî olarak istenilenlerin nasıl daha iyi uygulanabileceği ile sınırlıdır.

Şube öğretmenler kurulu toplantısı oluyor düzenli olarak. Nasıl oluyor, sınıf sınıf görüşülüyor. Her sınıftaki problemli öğrenci, iyi öğrenci, standart öğrenci ne yapabiliriz, rehber öğretmen not alıyor, kendi sınıf öğretmeni kendi sınıfıyla ilgili not alıyor o şekilde oluyor. (Feride)

Şube öğretmenler, zümre öğretmenler kurulları toplanır. Buralarda kararlar alınıyor. Orda herkes kendi fikrini düşüncesi ni ortaya koyuyor. Makul olanlar orda kararlaştırılıyor. Bu anlamda katılıyorlar. (Fehmi)

Çalışmanın ritmi de dâhil olmak üzere öğretmen emeği pek çok noktada denetim altında. Denetim mekanizmalarını kırmak için bireysel olarak çeşitli mekanizmalar yaratan öğretmenler, “özerk olmalarını” da yarattıkları özgün mekanizmalar ve kendi kişisel özellikleriyle ilişkilendiriyorlar. Örneğin Feray, karar alma sürecinde yaşananı, “tamam dersleri anlatırken filan kendin de karar alıyorsun ama genelde onlar alıyor biz uyuyoruz” sözleriyle özetledikten ve üzerlerindeki baskılardan bahsettikten sonra bunlardan kaçmanın bağımsız hareket etmekle mümkün olabileceğini vurguladı.

Yönlendirmeyi kabul etmem. Kontrolü elden bırakmamak lazım. Çünkü az önce saydığım bir sürü etken var. Özellikle veliler, okul aile birliği kanalıyla öğretmen üzerinde çok baskı kuruyor. İşte idare var. Her şeye karışmak istiyorlar. Yayı bir kere kontrol kaçarsa toparlamak zor olur. Bir de rahat edemem. Bazı şeylere karşı gözleri kulakları kapatacaksın. Kendi işine bakacaksın. Diğerleriyle birlikte yapayım zor. Bence kendin olmak daha iyi. (Feray)

Gamze ise sınıfta özerk hareket edebilmesini, “ben sanki biraz daha yaptığımı filan biliyorum tavrı var bende. İşim üzerinde kontrolüm olduğunu hissediyorum. Başkasının dedikleri de bu anlamda çok etkilemiyor” sözleriyle işin bilgisine sahip olmasını biraz kişisel özellikleriyle de ilişkilendirerek ifade etti.

...hocam siz niye kapıyı açıyorsunuz ders anlatırken dedi. Benim de müdür beyle sınıfımın arasında iki üç sınıf var ama aynı koridordayız. Ben bunu bana negatif olarak anladım. Açıyorum çünkü dışarıdan gürültü geliyor, pencereleri kapatıyorum. Nefes almak için kapıyı koridora açıyorum. Bu nasıl bir özgüvendir. Kapı açık, şeffafsınız, içeride ne yaptığınız tamamen belli. Oradan müdür de geçecek, müdür yardımcısı da geçecek, o sınıf benimdir artık. (...) Ne yaptığımı, ne yapmaya çalıştığımı çok iyi biliyorum. Bir şeyler verdiğimiz çok farkındayım. O yüzden öz güvenli bir öğretmenim ve özerk çalışıyorum. Zaten birisi yönlendirirse zorlanırım gibi geliyor. (Gamze)

Öğretmenlerin yukarıda aktarılan ifadelerinde ortaklaştıkları en önemli nokta, iş güvencesine sahip olmaları, yani kadrolu olarak görev yapmalarıdır. Dolayısıyla günümüzde öğretmenlerin kimi özerkliklerini devam ettirebilmelerinin okullardaki güçlü konumlarını sürdürebilmelerinin, sınıfta daha özerk hareket edebilmelerinin temel nedenlerinden biri hâlâ iş güvencesine sahip olmalarıdır. Kadrolu olmanın farkını ücretli statüde çalışan Güzin’den dinleyelim:

Yapılması gereken şeyler var. Uyguluyorum. Uygulamak zorunda olduğum için uyguluyorum. Ha kadrolu olsam kafaya yatmayan şeyler olduğunda elbette ki sorgulayabilirim, sesimi çıkarabilirim. İster istemez kendimi bu konuda bir baskı altında hissediyorum. (Güzin)

Öğretmenin sahip olduğu bireysel özerkliğin müfredatın ve yönetsel süreçlerin öğretmenlere sağladığı esneklikten daha çok öğretmenliğin etkileşime açık olan doğasından kaynaklandığını ve sınıfta öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim süre-

cinin öğretmene görece hareket alanı tanıyarak kendisini daha özerk hissetmesini sağladığı söylenebilir. Bununla birlikte toplumsal yapıya bağlı olarak öğretmenin toplum içinde saygı duyulan ve bilgisine güvenilen bir kişi olması da öğretmenin güçlü bir kimlikle ortaya çıkmasını mümkün kılıyordu. Ancak bu gücün zamanla azalması öğretmenin iş üzerindeki takdir yetkisinin zamanla kaybolmasına yol açan önemli bir faktör.

Çalışmanın yoğunlaşması

Bilim ve teknolojinin gelişmesine paralel işçinin emek süreci üzerindeki hâkimiyetini bütünüyle kaybetmesi anlamına gelen sermayenin emek üzerindeki gerçek boyunduruğu, çalışmanın yoğunlaşmasında önemli bir aşamadır. Merkezî müfredat, kılavuz kitaplar, gelişen teknoloji ile gerçek boyunduruk altına giren, çalışma biçimi ve hızı daha fazla dıştan belirlenen öğretmenlik de giderek daha yoğun bir iş haline geliyor.

Türkiye’de özellikle son yıllarda eğitim sisteminde ve müfredatta yapılan düzenlemelerle öğretmenlerin çalışmalarında önemli bir yoğunluk yaşandığı söylenebilir. Hargreaves (1994) öğretmenlerin çalışma saatleri içinde dinlenmek, hatta öğle yemeği için bile zaman bulamamalarını öğretmen emeğinde yaşanan yoğunlaşmanın temel bir göstergesi olarak tanımlıyordu. Yapılan görüşmelerde de bu tanıma benzer biçimde öğretmenlerin okula gitmeleriyle birlikte koşturmaya başladıklarına ilişkin ifadeleri görmemiz mümkün.

Günaydın iyi günler. İşte derse girmeye başlıyoruz. Kırk dakika bir sigara içmek için dışarı kaçıyorum. (...) Yine de bir teneffüs içiyorsam bir teneffüs arkadaşlarla oturmak için gidiyorum. Öğretmenler odasına gidip paldır küldür çay içiyoruz zaten. Bir iki sohbet çok az. Sohbetin yarısını merdivenlerde uzatarak sürdürüyoruz. Ondan sonra bay bay. (Feride)

Kırk dakika gir çık, bazen yarış atı gibi çayını iç koş gir, bazen çayını içecek bile vaktin olmuyor, çünkü o anda öğrenciyle ilgilenmek zorunda kalıyorsun ya da veli geliyor, o anda müdür

başında bitiyor, hadi çayını iç de gir diyen bir müdürün oluyor. Güzel geçiyor mu, hayır geçmiyor, tek güzel yanı ders anlatmak, bazen hani teneffüse çıkmayayım ders anlatayım. Ama çocukları tutmak imkânsız, zil çaldığı anda kapıdan fırlayıp gidiyorlar. (Gülay)

Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri içinde koşturmalarının pek çok nedeni var. Bunlardan biri, zamanı belirli olmayan ve genellikle öğretmenlerin tek dinlenme zamanları olan teneffüslerde gerçekleştirilen veli ziyaretleri. Sınav mekanizmasının yarattığı bir sonuç olarak velilerin beklentilerindeki artışa paralel veli ziyaretleri giderek artıyor.

Velilerle toplantı, onun dışında nerden baksan üç beş tane veli her gün çocuğun özel durumuyla ilgili seninle görüşme yapmak istiyor. Nerden baksan bu da on beş, yirmi dakika onlara ayırman gerekiyor. (Eren)

Teneffüse çıkıyorsunuz, bir veli geliyor, bir öğrenci geliyor, bir şeyler anlatıyorsunuz. Ya hiç dışarı çıkmadan sınıfta kalıyorsunuz ya da daha öğretmen odasına giderken zil çalıyor. (...) Çayınızı doldurdunuz bir iki lokma bir şey yiyeceksiniz, zil çalıyor. (...) Arka arkaya derse girmek ve aralıksız uğraşmak doğru değil. (Evrin)

Velilerin daha fazla okulda olmaları ve işleyiş süreci üzerinde baskı kurmaları öğretmenlerin okulun performansını artırmak ve bu çerçevede merkezî sınavlarda başarı sağlayabilmek için daha yoğun bir çalışma temposu içerisine girmelerinde etkili bir faktör. Öğretmenleriyle bireysel olarak bir şey paylaşmak isteyen öğrenciler de teneffüsleri kullanıyor. Bunun yanı sıra müfredatı yetiştirme kaygısıyla sınıfta derslerin yoğun tempoda yapılması, merkezî sınavlarla ilgili soru ve testlerin çözümünü de teneffüslere bırakıyor.

Teneffüslerde öğretmenler odasına gidemiyorum zamanım olmuyor. Ben öğrencilere şunu söyledim, evde test çözüyorsanız teneffüslerde bakalım diyorum. Sadece test anlamında değil de

benim çocukları tanımam için teneffüste de onları kontrol etmem lazım, kontrol demeyelim de onları tanımaya çalışıyorum. Teneffüste işte birisi geliyor işte tiyatro hazırlamışlar, öğretmenim biz senaryoyu yazdık ama bir kontrol eder misiniz diyor, o benim zaten zamanımı alıyor. (Güney)

Okullardaki ikili öğretim uygulaması, öğrencilerin öğretmenlerini görebilecekleri zamanı ve mekânı kısıtlıyor. Dolaşısıyla okuldaki emek sürecinin bu kadar yoğun geçmesinin önemli nedenlerinden bir diğeri, maliyetlerin düşürülebilmesi için eğitimin, tıpkı fabrikalardaki vardiyalı sistem gibi ikili öğretim biçiminde gerçekleştirilmesidir. Tam gün ve ikili öğretim biçimleri arasındaki farkı Eren, “tam gün eğitim yapan okullarda bu duygu bende yoktu. Kırk dakikalık zaman diliminde yetiştirmem gereken bir sürü şey var. Yetiştiremeyeceğimi de biliyorum” sözleriyle ifade ederken, tam gün eğitim yapılan bir okulda çalışan Fazilet, zamanın yeterli olduğunu “bizde tekli öğretim olduğu için... Eğer ikili olsa olmaz da... On dakika teneffüsler, yirmi dakika yemek molası, bir saat öğle yemeği, öğleden sonra da iki saat dersimiz oluyor. Bizim bu şekilde yeterli, ama ikili öğretim olunca herhalde sürelerimiz yetmeyecek, dinlenemeyeceğiz” ifadeleriyle dile getirdi.

Özellikle yeni müfredat ve öğretmenlere verilen yeni görevler dolayısıyla iş yükünde önemli bir artış olduğu görüşmelerde sık sık dile getirildi. İş yükünde artışa neden olan ek görevlerden bir başkası öğretmenlerin interaktif olarak doldurması gereken formlardır.

Mesela RİDEF, ADEY diye bir şey doldurtuyorlar bize. Her öğrenci için dört tane test doldurdum. Bunlar da ortalama yirmi, yirmi beş soruydu. Ben çok hızlı yapayım diye zaman tuttuğumda bir öğrencinin bir testini iki buçuk dakikada yaptım. O da çok hızlı bir şekilde baştan savma, öğrenciyle dikkate alarak yaparsak daha uzun sürer. Bunu otuz öğrenciyle yaptığınızı düşündüğünüzde dört test için üç yüz dakika eder. Bunun dışında TEFBİS var. Bu da gitti geldi. Başka bir angarya dönem sonlarına doğru olsa da çocukların okuduğu kitapların giril-

mesi, öğrencilerin bütün bilgilerini sen giriyorsun oraya. Tabii bunlar işin bir boyutu. (Eren)

Öğretmenlere iş yükü getiren bir diğer uygulama, artık sınıf ve şubelere hatta derslere ilişkin kararların çeşitli adlar altında yapılan toplantılarda alınmasıdır.

Bir sürü kırtasiye işi var. ADEY'di, TKY çalışmalarıydı, yok BEP'ti her gün kuruldayız, her gün toplantıdayız. Toplantılar hiç bitmiyor. Ders sonrası mutlaka şube öğretmenler kurulu, yok başka bir şey bir toplantı mutlaka oluyor. Onlara katılıyoruz. Sonra doldurulması gereken bir ton form var bilgisayarda. Misyon, vizyon sürekli bir şeylerden bahsediliyor. Ne olduğunu da anlamıyorum, ilgilenmiyorum da ama katılmam gereken bir sürü toplantı var, doldurmam gereken bir sürü form var. (Feray)

Kimi öğretmenler Fazilet'in "çok yoruluyorum, inanılmaz yoruluyorum. Eve geldiğimde gerçekten pilim bitmiş oluyor" sözleriyle ifade ettiği gibi, işlerinin çok yoğun ve yorucu olduğunu belirttiler. Örneğin Derya,

Bana öğretmenlik rahat diyorlar ya, diğer mesleklere göre falan, öğretmenlik gerçekten çok yorucu bir şey. Mesela memurlar oturuyorlar, memuriyette bir kişinin yaptığı şeyi, akşama kadar yaptıkları iş belli. Ama öğretmenlik öyle değil. Belli bir süre, ama diyelim sabahtan öğlene kadar diyelim, çok yorucu bir ortam, pilin bitiyor, kendi çocuğunla ilgilenemeyecek duruma geliyorsun. Kendi çocuğunun yüksek sesle konuşmasına tahammülün olmuyor. (Derya)

sözleriyle öğretmenliğin yorucu olmasının işin niteliğinden kaynaklandığını ve bu nedenle diğer işlerden ayrıştığını dile getirdi.

Öğretmenliği diğer işlerden ayıran önemli özelliklerden biri çalışma süresinin belirsizliğidir. Aslında tanımlı bir mesai kavramının olmaması, yani çalışma süresinin okulda geçirilen zaman ve girilen derslerle sınırlı olmaması öğretmenliğin yoğun

bir iş olmasında önemli bir faktör. Anlatılarda öğretmenlerin önemli bir kısmı okul dışında pek çok çalışma yaptıklarını ve eve iş götürdüklerini vurguladılar.

İş ağır. Şimdi otuz saat dersimiz var. Ben haftada altı yüz tane bireyle karşılaşıyorum. Bu bireylere eğitim, öğretim, ahlâk bir şeyler vermeye çalışıyoruz. Eve gidiyoruz, bunların yazılı, sözlü, ders hazırlanması filan, yani işi eve götürüyoruz, işimizin yarısı evde. (Fehmi)

Şimdi şöyle, yoğun bir çalışma. Ama sadece okulda, sınıfta kalmıyor, eve götürüyorsunuz çalışmayı. Düşünün bir insan evde televizyon izliyor, dizi, film izliyor, siz o arada sınav okumakla, soru hazırlamakla geçiriyorsunuz. Yarın bir gün yapacağınız bir etkinliği önceden hazırlamak zorunda kalıyorsunuz. İşinizi eve getiriyorsunuz, evde bundan dolayı sorun yaşıyorsunuz. Ailenize zaman ayıramıyorsunuz. Aslında işinizin büyük bir kısmını eve getiriyorsunuz. (Güney)

İşteki yoğunlaşmaya yol açan önemli mekanizmalardan bir diğeri de ölçme ve değerlendirme sisteminde gerçekleştirilen değişimlerdir. Öğrenci merkezli bir eğitim modeline geçme söylemi ekseninde müfredatta yapılan değişiklikler, öğrencilerin performanslarının da ölçülmesini gerektiren yeni bir değerlendirme modelini beraberinde getirdi. Bu durum ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye daha fazla zaman ayırmaları anlamına geliyor.

İş çok yoğun, kesinlikle rahat değil. Şimdi her internet ortamında biliyorsunuz e-okul sistemi filan var. Ayrıca not girişleri var ama sadece bunlar istenmiyor, proje, performans, yeni eğitim yaklaşımının yeni değerlendirme aşamaları var. Bir öğrenciyi neredeyse sekiz kez değerlendiriyorsunuz. Ve bir branş öğretmeni iseniz en az iki yüz öğrenciniz oluyor. Bir de adil olmak zorundasınız. Adaletli bir değerlendirme yapmak istiyorsanız çok dikkatli olmak zorundasınız. Bu bizi çok yoruyor. (Gamze)

Bunun yanı sıra Gülay'ın "...var, görevlerimiz var ama biz onları kâğıt üzerinde yapıyoruz. İşte onları hazırlıyoruz, yapmış gibi gösteriyoruz" sözleriyle vurguladığı gibi TKY için yapılanlar ve diğer doldurulması gereken formlar, her ne kadar kâğıt üzerinde yapılan çalışmalar olsa da öğretmenlerin önemli oranda zaman harcamasına yol açıyor.

Şimdi şöyle bu elektronik ortamın, bilgisayarların gelişmesiyle bir şeyler arttı. (...) Ama bürokratik işleri sevmiyorum. O işler bizi kapsamadığı için, bizi aştığı için yapmak istemiyorum. Zorunlu olarak yapıyorum. Ve tiksinti duyarak yapıyorum. (Ege)

Bunun yanında en az yoran şey ders anlatmak, ders anlatmanın dışındaki şeyler çok yoruyor. Başarıyı arttırma çalışmalarımız, anketlerimiz var. Bize o tür, toplantılarımız oluyor, seminerlerimiz oluyor. Her tarafta olabiliyoruz. Yani hani, ben sonuçta evli olmamama rağmen, bir ailem olmamasına rağmen gerçekten de böyle kapanıp çok fazla çalışmak zorunda kalıyorum. Yani çok değil, hiç rahat bir meslek değil. (Gamze)

Gamze'nin "evli olmamama rağmen" sözleriyle vurguladığı gibi evli olan öğretmenlerin ailelerine de zaman ayırması gerektiği için eve götürülen işler kimi zaman aile içinde problemler yaşanmasına yol açıyor.

Evde okul için çalışmak zorunda kalıyorum. Bunun için kendime bilgisayar bile aldım. Sırf okulun işlerini yapabilmek için, hem devamlı not gir şunu gir bunu gir, devamlı yanımda taşıyorum mesela. Çocuk mesela rahat bırakmıyor. Eşim ne diyor bunları okulda yap niye eve iş getiriyorsun diyor. Eve iş getirmemi istemiyor. Böyle zorluklar tabii ki yaşıyorum. (Gülay)

Biraz da evle ilgilen, çocukla ilgilen gibi sıkıntılar oluyor tabii. Ailem, kendi mesleğimden olmadığı için olayı anlayamıyor. Ama onları da işte hoşgörüyü kapatıyoruz. (Ege)

Özellikle toplumsal cinsiyet rolleri dolayısıyla kadın öğretmenlerin erkek meslektaşlarına göre çalışma tempolarının nasıl değiştiğini öğrenmek için Feray'ın sözlerine kulak verelim:

Yapmam gereken şey yoksa, yani zorunlu değilsem hemen çıkarım bir dakika durmam okulda. Çünkü eve gideceğim. Bir sürü iş beni bekliyor. Evde bir sürü sorumluluğum var. Ama işte bu toplantılar yüzünden bazen kalmak zorunda kalıyorum. (...) Hem çalışma yaşamına hem ev yaşamına hapsedilmiş gibi hissettiğim oluyor. Daha doğrusu hep bir koşturmaca var. Oradan çıkıp oraya yetişmeye çalışıyorum. İşte okul işleri çık, ev işleri. Yine evde okul işlerini hallet. (Feray)

Görüşme yaptığım okullarda öğretmenlerin önemli bir kısmının ders zili çalar çalmaz okulu hemen terk ettikleri dikkatimi çekti. Bunun bir nedeni, daha önce vurguladığım gibi ikili öğretim yapılmasının okulun fiziken kullanımını imkânsız hale getirmesi. Diğer bir nedeni ise öğretmenlerin, evde yapılacak başka işlerinin yanı sıra, yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeniyle ek iş yapmaya çalışmasıdır.

Asıl mevzu şu; sizin başka yapmanız gereken işler var. Ekonomik anlamda siz o açığı kapatmak zorundasınız. Onun için kafa yormak zorundasınız. Artık özel ders mi verirsiniz, başka bir yerde kursa mı gidersiniz. Dolayısıyla zil çaldığında okulu terk etmek zorunda kalıyoruz. Kalsak da bize ekonomik anlamda bunu düzeltecek bir düzenle karşı karşıya değiliz. (Güney)

Aslında öğretmenliğin son dönemlerde yoğunlaşan bir iş olmadığını görüşmelere dayanarak söyleyebiliriz. Zira 1980 öncesinde öğretmenliğe başlayanlar, yapılan faaliyetlerin neredeyse bir günün tamamını kapladığını belirttiler.

İnanır mısınız, bu, öğretmenin çalışmasına bağlı, bana zaman yetmezdi. ...zaman yetmezdi şöyle, köyde beş sınıf bir arada o çocuklara fişler hazırlama, birinci sınıfa vereceğiniz fişler, ben fişleri hazırlarken her kelimenin rengini ayrı yapardım dikkat çeksin diye. Öteki fişlerle karıştırırım, sonra keser falan. (...) Gece kalkar sobaya bakardım ben, hadememiz yok, köz kalmış mı diye, çocuklardan nöbetçi yapardık ama çocukların yaptığı iş tam olmaz diye mecburen ben ilgilenirdim. Günlük çalışmalar yetmezdi. (Adil)

Üretim araçlarının bir kısmının üretimi de dâhil olmak üzere okulda pek çok iş olması öğretmenleri yoğun bir çalışmaya itiyordu. Özellikle köylerde birtakım eksiklikler olması nedeniyle yaptıkları bu faaliyetlerin yanı sıra, öğretmenlerin zaman ayırmaları gereken bir başka çalışma neler yapabileceklerine ilişkin planlama faaliyetleriydi.

O zamanki iş zaten yoğundu. Tek başımıza çalıştığımız yıllarda oldu. Beş sınıfı birden okuttuğumuz için. Planıydı, günlük planıydı, yıllık planıydı, ne öğreteceğini düşün, planla, çalış epey zaman alıyordu. Öğretmek için çalışmak zorundaydın. Şimdiki gibi bilgisayardan bir program indireyim, plan indireyim onu uygulayayım gibi bir şey yoktu. Her şeyi elle yazmak zorundaydın, her şeyi kendin hazırlıyordun. İlkokul programını alıyordun. Öğretmen kendisi çıkarıyordu. Kendin planlıyordun. Şehirde çalışırken dergiler vardı ondan yararlanıyordun. Ama köydeki okullarda öyle bir şey yoktu. Direkt ana programdan yararlanıyorduk. (Doğan)

Son dönemlerde yaşanan değişimlerle öğretmenlerin işinde yaşanan yoğunlaşmanın geçmiş yıllardaki öğretmenlerin çalışmalarından oldukça farklı olduğunu ifade etmeliyim. Daha önce, büyük oranda öğretmenlerin emek süreci üzerinde görece hâkimiyetini anlatan ve kendilerinin uzun dönemli planlamaları çerçevesinde bir yoğunluktan bahsedilebilir. Pek çok öğretmenin görüşmelerde dile getirdiği gibi, öğretmenin ne kadar yoğun çalışacağı biraz kendisiyle ilgili bir durumdur. Ancak son dönemde yaşanan değişimler ve öğretmen emeği üzerinde artan denetim, öğretmenlerin kendi planlamalarını yapmalarına ve işleri üzerinde düşünmelerine çok fazla olanak tanımıyor. Öğretmenlerin yerine getirmeleri gereken faaliyetlerin çoğu bilgisayar ortamında, teknik, ölçmeyi ve standartlaştırmayı kolaylaştıracak işler.

Mesleğe başladığımız yıllarda bu kadar toplantı, form doldurma işi yoktu ya da biz fark etmiyorduk. O zamanlar yalnızca öğrencilerle uğraşıyorduk. İşte senede bir iki toplantı olurdu,

öğrenci başarısı nasıl arttırılır filan konuşulurdu. Tabii zümre toplantıları da yapardık. Ama işimiz öğrencilerin kendisiydi. Şimdi her şeyle uğraşıyoruz. Yok evdeki eşyası, yok öğrencilerin başka şeyleri, bazen sorulmaması gereken sorular oluyor. Onları bile bilgisayara girmek zorundasın. (Feray)

Aslında Feray'ın vurguladığı gibi, öğretmenlerin işlerinde yaşanan yoğunlaşma, eğitimin amaç ve işlevlerindeki değişimle ilgili olduğu kadar öğrencinin nasıl tanımlandığıyla da ilişkili. Öğrencinin bir proje, "beşeri sermaye" olarak tanımlanmasıyla birlikte okulda, sınıfta daha önce de yapılan faaliyetler biçim değiştirmeye, başka türlü gerçekleşmeye başlamıştır.

Bundan on sene öncesiyle bugün arasında dağlar kadar fark var. Bundan on sene önce böyle şeyler yoktu. (...) Biz yine kitaplık oluşturunca ama bunların çoğunu öğrenciler yapıyordu. Kitaplık kolu oluşturunca. Zevkle de yapıyorlardı. Şimdi sen bunları bilgisayarın başına oturup yapıyorsun. Not girme işleri o zamanlar çarşafılar vardı bunları okul idareleri yaparlardı, bunlar da öğretmenlere yüklendi. Öğrenci gözlem dosyaları, sosyal etkinlik, sınav soruları hazırlama filan. Şimdi sınav sorularında çeşitliliği artıracak şekilde sınav soruları hazırlıyoruz. Performans ödevleri eskiden beş altı yedide dönem ödevi olarak vardı ama ilkokulda yoktu. Şimdi orda da performans görevleri var. Bu performans görevlerini hazırlıyorsun ölçeklerini hazırlıyorsun. Bunların okunması filan, iş yükü olabildiğince artmış durumda. (Eren)

Dışarıda üretilmiş materyaller ve uzmanlık bilgisine bağımlı kalmak, aynı zamanda öğretmenlerin işinde önemli bir yoğunlaşma nedeni. Zira öğretmenlerin, işlerinin yoğunluğundan dolayı ve bazen de daha fazla zaman harcamamak için kılavuz kitaplar aracılığıyla kendilerinden beklenenleri, üzerine çok fazla düşünmeden uygulamaya çalışmaları, bir taraftan teknik anlamda bir yoğunlaşmayı beraberinde getirirken diğer yandan önemli bir vasıf kaybına yol açıyor.

Öğretmenler hem ekonomik nedenlerle hem de işte yarattıkları

nan yoğunlaşma nedeniyle kişisel becerilerini geliştirecek ve çalıştığı alanda kendilerini yenileyebilecek zaman ve güce sahip değil.

Daha önce bu bilgisayar kullanımıyla ilgili falan katıldım, gerçi işin gerçeği bunlar biraz formalite geliyor. Öğretmene derse girmenin dışında bir iş verildiği zaman öğretmen onu angarya diye algılıyor diyebilirim. (...) Ona ayrı bir süre harcamak gerektiği için angarya olarak geliyor diyebilirim yani. Saat on üçe kadar zaten okuldayız, okulda uğraşıyoruz şu bu derken yorgunluk oluyor. Sabah da erken kalkıyoruz zaten, altı buçuk gibi. Sonra tekrar onunla uğraştığımız zaman angarya gibi geliyor. (Gökhan)

Yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri de genellikle teknik becerileri geliştirmeye yönelik bilgisayar kursları, yeni müfredatta uygun sınıf yönetimi ya da yeni yönetim süreçlerine ilişkin İKY gibi seminer ve kurslardan oluşuyor.

...buraya geldikten sonra bilgisayar kullanımı ile ilgili kurslara gittik. Bunlardan birkaç tane daha gittik. Ama hani bunlardan hangileri yararlı oldu dersiniz, bizim adımızı yazmışlardı, drama faydalı oldu. Onun dışında sınıf yönetimi, etik, trafik ve ilk yardım seminerlerine gittik. (Eren)

Değişen eğitim-öğretim sistemine ayak uydurabilmeleri için çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönlendirilmelerine rağmen Gülay'ın, "Hizmet içi eğitimlere genelde zorunlu olduğuna katılıyorum. Gönüllü olarak çok nadir katıldığım olmuştur" sözlerinden de anlaşılabilceği gibi, öğretmenler zorunlu olmadıkça bu faaliyetlere katılmıyor. Katılanlar ise bu faaliyetlerin kendilerine çok fazla faydalı olmadığını vurguladılar.

Çalışma ilişkilerinin dönüşümü: Bir yabancılaşma öyküsü

Yeni zamanlarda öğretmenlerin hem kendi aralarında hem de diğer okul bileşenleriyle kurdukları ilişkilerde önemli değişim-

ler yaşıyor. Yaşanan bu değişimleri yabancılaşma kavramıyla tanımlamamız mümkün. Zira öğretmenler yaptıkları işe, ürünlerine, çalışma arkadaşlarına hatta kendilerine her geçen gün daha fazla yabancılaşıyor ve okulda şeyleşmiş ilişkiler daha fazla görünür oluyor.

Öğretmenler arası ilişkinin dönüşümü: Rekabetten yıpratıcı yarışa

1980 öncesi göreve başlayan ve meslek hayatlarının bir bölümünü köylerde geçiren öğretmenlerin, büyük oranda yalnız çalışmalarından dolayı meslektaşlarıyla ilişkileri toplantılar, okul ziyaretleri çerçevesinde gerçekleşiyordu.

Çevre öğretmenleriyle bir işbirliği yapardık. Geliş gidiş yapardık. Planlama, eğitim üzerine konuşurduk. Başka konuştuğumuz da yoktu inanın, sadece eğitim, sadece öğrenci, dert, çevre, yolu yok, bit, pire, hastalık dert bunlardı. (Aliyar)

Kentlerde ise okuldaki ilişkiler okul iklimine, yöneticilere göre değişim göstermekle birlikte anlatılarda genellikle dayanışmanın, işbirliğinin olduğuna ilişkin ifadeler öne çıktı. Bu dönemdeki rekabetten bahsedilirken de genellikle “tatlı” tanımlaması kullanılıyor ve ilişkileri yıpratmadığı vurgulanıyor.

Şimdi ben çalıştığım yerde arkadaşlarımla uyumlu çalıştım hep, mesela zümre arkadaşlarımla hâlâ öyledir, şimdi öğretmenler birbirlerine kıskanç, bizde kıskançlık değil de tatlı bir rekabet diyelim. Eğer benim öğrencim eğer arkadaşımın öğrencisinden daha iyiye insan kendini daha mutlu hissediyor. Ama mesela şunu da yapıyorduk. Ben şunu yapıyorum sen nasıl yapıyorsun, bilgi alışverişi de yapıyoruz. Zaten zümrede konular aynı işleniyor, şunlar aynı işleniyor. Biz birbirimize yardımcı olarak yapardık. Küçük yerde çalıştığımız yıllarda bence biraz *öğretmenlik bir akraba ilişkisi gibiydi*, çünkü başka kimse yok ki. Gündüz okulda berabersen, eve gittiğinde yine berabersin. (Derya)

1980'lerden 2000'li yıllara doğru genel anlamda toplumsal yapı ve ilişkilerde yaşanan değişimlere paralel çalışma ilişkilerinde önemli değişimler yaşandığını vurgulamak gerekir. Bununla birlikte eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında değişimler yaşamasına rağmen, birçok okulda çalışma ilişkileri genel niteliğini büyük oranda koruyor. Dolayısıyla, meta ilişkilerinin henüz tam anlamıyla yaygınlaşmadığı daha küçük yerleşim birimlerinde ya da çevre okullarda öğretmenler arası dayanışma ve yardımlaşma ilişkisinin daha yaygın olduğunu görüşmelerden yola çıkarak söyleyebiliriz.

Yani okuldan okula göre değişiyor ilişkiler. Geçen okulumda, yani genelde zümren daha çok önemli oluyor. Daha çok onunla birlikte hareket ettiğin için onunla daha ilişkili olman gerekiyor. Diğer öğretmenler arasında özellikle bu okulda rekabet olduğunu düşünmüyorum. İnanılmaz bir saygı ve dayanışma var. Birbirlerine destek olma, ben bunu şöyle yapmak istedim sen nasıl yaparsın gibi, birbirimizi çok desteklediğimiz, yardımcı olduğumuz oluyor. (Gamze)

Gamze'nin de vurguladığı gibi, öğretmenlerin dayanışma ilişkisine girebileceği diğer öğretmenler genellikle zümre arkadaşlarıdır. Zira mesleki anlamda yardımlaşma ve dayanışma zümre içinde daha kolay gerçekleşiyor. Ancak merkezî bir okulda çalışan Feray, yukarıdaki anlatının aksine zümre öğretmenleri arasındaki ilişkinin farklı bir biçimde gelişebildiğine aşağıdaki sözleriyle dikkat çekti:

Dayanışma daha çok farklı branştan arkadaşlarla oluyor. Birbirimize yardım ediyoruz. İşte bazen konularla ilgili, hani şu konuyu vermişse Türkçe öğretmeni, o konuyu anlatalım gibi şeyler oluyor. Aynı branşta biraz rekabet oluyor. Bazen işte soruları paylaşmıyor, bilgileri paylaşmıyor, görselleri paylaşmıyor. Herkes daha çok kendi işine bakıyor. Bir de mesela sene başlarında sınıfların paylaşımı konusunda problemler yaşanıyor öğretmenler arasında. İşte sen o sınıfı alacaksın ben bu sınıfı alacağım gibi sorunlar oluyor. (Feray)

Yalnızca merkezî okullarla sınırlı olmayan rekabet, diğer okullarda da yaşanıyor elbette. Ancak merkezî okullarda metalaşma ve ticarileşmenin artmasına paralel daha görünür bir hal alıyor. Daha önce “tatlı rekabet” olarak adlandırılan öğretmenler arasındaki rekabete dayalı ilişkilerin bir anda değişime uğradığını ve eski ilişkiler sisteminin bütünüyle değiştiğini söylememiz zor. Ancak soyut emeğin egemenliği arttıkça öğretmen emeğinde köklü bir dönüşüm gerçekleşiyor ve öğretmenler arası rekabet, bilgi saklama vb. ilişkiler giderek yaygınlaşıyor. Görüşmelerde çok belirgin olarak ortaya çıktığı gibi, öğretmenler arasındaki rekabete dayalı ilişkilerin “yıpratıcı” bir nitelik kazanmasında merkezî sınavların önemli bir rolü var.

Bu güzel bir rekabet ama bunun tersinde huzursuzluk verici bir rekabet de olabiliyordu. Bu tür rekabetler belki arkadaşların kendinde de oluyordu da bunu en çok körükleyen okul müdürüydü. Okul müdürünün sınıflara girme yetkisi vardı. Mesela bazı sınavlara öğrencileri götürürsünüz, oradaki gelen sonuçlarla bir öğretmeni çok yükseklere taşır. Öbürü daha az puan almışsa onu da çok altlara taşırdı. Onur kırıcı davranışlar da vardı. (Beyza)

Merkezî sınavların yaygınlaşmaya başlaması ve öğrencilerin üst öğretim kurumlarına geçişlerinde giderek daha fazla belirleyici olması, çocuklarının geleceği konusunda kaygılanan velileri, “sınavlara hazırlamada başarılı” öğretmen arayışına itiyordu. Bu arayışla birlikte toplum içinde, veliler arasında hangi öğretmenin “iyi” ya da “kötü” olduğuna dair bir söylem de gelişir.

Öğretmenler arasında değil de, toplum içinde şu öğretmen iyi, şu daha iyi değil gibi ayrıştırmalar ve değerlendirmeler oluyordu. Gerçi bu her toplumda var. Şehirde de var şu öğretmen iyi şu kötü gibi. (Doğan)

Öğretmenlerin arasında rekabet bal gibi de vardı. Öğretmenler yarışıyorlardı. Hatta birbirlerine çelme bile takabilseler takabilirlerdi. Amaç ne? Amaç çocuklara bir şeyler vermekse,

ha senin öğrencin olsun ha benim öğrencim olsun bana göre fark etmez, ama o egosunu öne çıkarıyordu. Öğrenci öğrencidir bana göre öyle. Onun sınıfı da olsa benim sınıfım da olsa öğrenci öğrencidir. Öbür öğretmen diyor ki benim öğrencim iyi olsun benim adım ön plana çıksın. İşin kötü tarafı bana karşı yapanlar daima mağlup oldular. Kendi kendine mağlup oldular. (Bedirhan)

Bazı öğretmenler aralarında yaşanan rekabet, kıskançlık gibi ilişkilerin kişisel özelliklerden ya da yaşanan mekânın doğasından kaynaklandığına dikkat çektiler. Örneğin büyük şehirde imkânları kısıtlı bir okulda görev yapan Gamze'nin daha önce çalıştığı bir okuldaki ilişkilerden yola çıkarak anlattıkları bir hayli ilgi çekici:

Şimdi ben o okulda ilçedeydim. Burası merkez okul sonuçta, burada oturan insanlar daha güzel yerlerde oturuyorlar ve kendi sosyal hayatları var. Ama orada yapacak fazla bir şey yok. Okul onların bütün dünyası, o yüzden rekabet çok önemli oluyor. Oradaki öğretmen orada oranın kalesi gibi hissediyor kendini. On, on beş senedir orada olduğu için, yani hayatı orası, sosyallığı orası, mesleği orası, okul onun kalesi. O yüzden o kalenin içerisinde görmek istemediği insanlar oluyor. Her şeyi orası olduğu için, sınırlı olduğu için hayatı o yüzden rekabet olduğunu düşünüyorum. İlçelerde rekabet o yüzden daha fazladır. (Gamze)

Diğer yandan iki öğretmen rekabeti cinsiyet faktörüyle ilişkilendirerek, işbirliği ve dayanışmanın önündeki engelin “kadın olmaktan” kaynaklandığına dair ataerkil toplum yapısında hâkim olan bir anlayışı dile getirdi.

Şimdi şöyle söyleyeyim. Bayanlar arasında daha fazla rekabet var. Mesela şu dalda benim daha iyi olsun sınıf bazında. Onun dışında bizim aramızda bir rekabet ortamı yok. (Ege)

Bayanların olduğu yerde rekabet ve kıskançlık olur. Maalesef bizim de bayanlar çok kalabalık olduğu için oluyor. Tabii tatlı

rekabet ettiğiniz de oluyor, kıskançlık, haset insan da oluyor. Kişilikle de alakalı. Hasetlik, kıskançlık ileri seviyede olursa tehlikeli boyutlara ulaşır. Dozunda olursa olumlu olur rekabet. (Fazilet)

Kişilik özelliklerinin kıskançlık, rekabet vb. ilişkilerin gelişmesinde etkili olduğunu, fakat meta ilişkisinin bu ilişkiyi nasıl dönüştürdüğünü matematik öğretmeni olan Faruk'un şu sözlerinde görmemiz mümkün.

Öğretmenler de insandır, kendilerine has karakterleri vardır. Biz uyumlu bir zümreyiz. Ben daha iyiyim sen daha iyisin gibi bir şey yok. Ekonomik bir getirisi de yok, bu nedenle arkadaşını kırmanın bir anlamı yok. Ama iki matematikçiden biri kurs açıyorsa kime öğrenci gideceği konusunda rekabet başlar. (Faruk)

İlk başlarda yalnızca öğretmenin tanınmasını, bulunduğu yerde saygı görmesini, iyi anılmasını sağlayan ve “başarılı” öğretmenlere adeta bir “ego tatmini” yaşatan bu söylemin ilerleyen yıllarda özellikle merkezî okullarda bir tür eğitim piyasasının oluşmasına paralel olarak özel ders, etüt, dersane biçiminde öğretmene katkı sağladığı ve bunun da öğretmeni, öğretmenliği ve öğretmenler arasındaki ilişkileri büyük ölçüde dönüştürdüğü görüşmelerden anlaşıyor. Öğretmenlerin rekabete girmelerinin nedenini, “Bir de bilgi saklama konusu var. Yaptıklarını, faaliyetlerini saklıyor. En iyi olma dürtüsünden dolayı bilgisini saklıyor” sözleriyle ifade eden Eylül’le aynı okulda çalışan Evrim rekabet ilişkisinin yaşanmasının ve “iyi” öğretmen olmanın neden önemli olduğunu şöyle aktardı:

Karşıdan bakınca bütün okullarda hep dayanışma var gibi görülür. Burada da aynı şekilde, fakat bir rekabet var, herkes her şeyin en iyisini ben bilirim diye bakıyor. En iyisini ben yaparım, benden daha iyi kimse yok diye bir düşünce var. Ne kadar çok öğrencim olursa maddi anlamda bana katkı olur diye bakanlar var. Mesela hafta sonu kurs açılacak sınıf otuz beş kırksa iki parça kurs açıp daha fazla para kazanabilirim diye ba-

kıyor. Mevcut arttıkça özel ders imkânı çok olur. Dershaneye yönlendirme, grup yapma çok olur diye bakılıyor. Reklamı ne kadar çok olursa okul dışında daha fazla özel ders bulurum diye bakıyor. (Evrım)

2000’li yılların başında göreve başlayan ve farklı yerleşim birimlerinde çalışmış olan Güney, eğitimde sınav ve benzeri araçlarla yaratılan ve geliştirilen “rekabetçi” ortamı ve bunun yarattığı insan ilişkilerini kendi deneyimlerinden yola çıkarak gözler önüne seriyor:

Ben göreve ilk başladığımda köydeydim. [Farklı köylerde] tek öğretmenler arasında bir dayanışma vardı. Biz telefonlaştırdık, şu dersi ne yaparsın, bunu ne yapıyorsun. Şurada takıldık ne yapıyorsun. O dönemde internet yoktu, köylerde bilgisayar yaygın değildi. Şu anda yardımlaşma yok bizim aramızda çünkü neden Güney Bey’in sınıfı seviye tespit sınavında birinci olmuş, öteki üçüncü olmuş. Bu ortam sınıflar arasında öğretmenleri birbirlerine düşman ediyor. Dolayısıyla biz ortak çalışmıyoruz şu an. Ben kendim ortak çalışmak istesem de karşımdaki insan ortak çalışmıyor. Çünkü sınıflar kapalı kutular gibi oldu. Çünkü sayısal olarak SBS’de veya seviye tespit sınavında kim daha iyi yapıyorsa o en başarılı öğretmendir. Dolayısıyla size koz vermek istemiyor. Çünkü ortak çalışırsanız siz de aynı başarıyı alacaksınız. O yüzden gizliyor, hangi testi çözdüğünü de gizliyor, hangi yayını kullandığını da gizliyor. Çünkü yarış var. Bu yarış doğal olarak sizi de etkiliyor. Eskisi gibi biz öğretmenler uzun uzun şu dersi nasıl anlatıyorsun diye birbirimizle konuşmuyoruz. (Güney)

Görüşmelerde dikkat çekilen bir başka çatışma, branş ve sınıf öğretmenleri arasındadır. Güven’in, “Branş, sınıf öğretmeni [ayrımı] var bir kere, diyalogda da var, dayanışmada da var. Her yerde böyle, ben üç tane okul değiştirdim. İstanbul’da çalıştığım okulda doksana yakın öğretmen, üç bine yakın öğrenci vardı. Orda da branşlar arası bölünme vardı. Genel olarak bir dayanışma yok, gruplar arası dayanışma var diyebiliriz” sözle-

riyle ifade ettiği karşıtlığın temelde sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin yetiştirilme sürecinin bütünü üzerinde belirli bir dönem hâkim olmaları nedeniyle öğrencilerinin başarı ya da başarısızlıkları konusunda sorumlu tutulmalarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Asıl ya da yedek olmak: Kadrolu ve ücretli öğretmen ilişkisi

Öğretmenler arasında yaşanan ilişkilerin boyut değiştirmesine yol açan en önemli gelişmelerden bir diğeri, eğitimde esnekleştirme politikalarına paralel olarak istihdam biçiminde yaşanan değişimlerdir. Öğretmenlerin kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olmak üzere farklı biçimlerde istihdam edilmeleri daha önce var olmayan ilişki biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kadrolu olarak görev yapan öğretmenler geçici bir süre istihdam edilen ücretli öğretmenleri genellikle “öğretmen” olarak görmüyorlar. Kadrolu öğretmenler kendilerini okulun sahibi, esas unsuru gibi görürken ücretli öğretmenleri her an gidebilecek, kendilerine yardımcı olan, ihtiyaç halinde çağırılan “yedek çalışanlar” olarak tanımlıyorlar. Bu durum okul içinde kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında ilişki kurulmasında çeşitli sorunlar yaşanmasının temel nedenlerinden. Feride, ücretli öğretmenlerin okulda görmezden geldiğini şu sözlerle ifade etti:

Ücretli vardı ama gitti mi bilmiyorum. Bir öğretmen doğum iznindeydi onun yerine çalışan vardı. Gitti sanırım. Bir yıl daha gelmişti, bir ücretli öğretmenimiz geldi bir yıl çalıştı gitti. (...) Benim ilişkilerim iyiydi. Hatta giderken şey dedi, hocam beni sizden başka kimse görmedi bu okulda dedi, çok acıydı. Bir de başörtülüydü. Hocam beni hiç görmediler bir tek sen gördün ben sana teşekkür ederim dedi giderken. (Feride)

Kimi zaman bir dönem kimi zamansa yalnızca birkaç hafta aynı okulda görev yapan bir öğretmenin diğeri öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kurması oldukça zor. Geçici olmanın üç

retli öğretmenlerin tavır ve davranışlarına da yansıdığı bazı görüşmelerde dile getirildi.

Onlar iyiler, başarıları da iyi. Yüksek bir puan almış ama atanamamış. Fakat ne kadar da başarılı olsalar, onlar üç ay sonra yokum diyor mesela veya ikinci dönem yokum diyor. Böyle olunca öğrenci de bunu biliyor. Tam verimli olamıyor. Öğretmen ama tam bir öğretmen gibi değil. Ben nasılsa üç ay sonra yokum. Benim bir sorumluluğum yok. Geleceğim yok, ben istersem çeker giderim. Bana kimse bir disiplin soruşturması falan yok. Öyle olunca kimse beni bağlamaz gibi bir düşünce oluşuyor. (Fehmi)

Ücretli öğretmenler kıyıda köşedeler, söz sahibi değiller, ilişkiye girmezler, hatta şu ders nasıl anlatılacak diye hiçbir fikir sormazlar. Kendilerini ayrı tutuyorlar, biz de çok fazla şey yapamıyoruz. Çünkü bizde de şey var. Sizi mesela üç yıldır tanıyoruz ama bizde ücretli öğretmenler anlık değişiyor. Motel gibi oldu. Hani kiralarsınız ya, biri geliyor iki gece kalıyor gidiyor. Şimdi diyebilirsiniz ki bu insanla siz ne paylaşabilirsiniz. Biz diyoruz ki ya yeni biri gelmiş, iki ay sonra gitti. Biz böyle görüyoruz, dolayısıyla biz de çok fazla iletişime girmiyoruz. (Güney)

Eren de ücretli öğretmenlerin kendilerini meslek içinde tanımı(ya)madıklarını, aidiyet hissetmediklerini, kendilerini dışarıda tuttuklarını ve çok fazla ilişkiye gir(e)mediklerini vurguladı:

Ücretli öğretmenlerle ilişkimiz, onlar kendilerini o okulun öğretmenleri, hatta öğretmen olarak da hissetmedikleri için genelde tartışmalara şunlara bunlara katılmayan daha çok dinleyen, hele zümrede başka bir öğretmen de varsa onun dediklerini yapan, ona karşı çıkamayan bir durumda oluyorlar. Doğal olarak da ilişki biraz limoni tarzda oluyor. Kadrolu öğretmenlerin bakışı da bir kısmının öyle. Masanın en kenarında otururlar. En kötü yerlerde olurlar. Bazısı ona gözüyle bile haddini bildirecek biçimde davranışlara neden oluyor.

Dolayısıyla kadrolu öğretmenler arasındaki gibi değil ilişkiler. (Eren)

Bu ayrışmanın yaşanmasında temel etkenlerden bir başkası da kuşkusuz Eren'in de bahsettiği gibi kadrolu öğretmenlerin tutum ve davranışlarından kaynaklanıyor. Aslında bu durum kadrolu öğretmenlerin adeta yanlarındaki yedek işgücü ordu suna tahammülsüzlüğü gibi yorumlanabilir. Fakat daha önce sözleşmeli ve ücretli statüde çalışmış öğretmenler de dâhil olmak üzere kadrolu öğretmenlerin büyük bir bölümünün istihdam biçimindeki değişimlerden kendi statülerine ilişkin bir kaygı taşımadıkları anlaşılıyor.

Kimi okullarda ücretli öğretmenlerle kurulan ilişki, daha çok kadrolu ve daha deneyimli öğretmenlerin ücretli olarak çalışan öğretmenlere yardım etmeleri biçimindedir.

Ücretli öğretmenlerle ilişkimiz gayet iyi. Saygılı. Sosyal ilişkiler gayet iyi. Zaten hani yardım istedikleri zaman yardımcı olmaya çalışıyoruz. Bakıyoruz ki bir şeyde zorlanıyor. Şunu şöyle yapabilirsin, şöyle yapabilirsen daha iyi olur gibi. Sonuçta eğitim sistemini iyi tanımıyorlar. (Gamze)

Ücretli öğretmenlerin bazıları da kadrolu öğretmenlerin kendilerine karşı davranışlarının çoğu zaman olumlu olduğuna dikkat çektiler. Örneğin, “ben giderken korkarak gittim açıkçası, çünkü bana şey demişlerdi. Ücretli öğretmenleri eziyorlar. Birkaç arkadaşım çalışmıştı, onları ezmişler, dışlamışlar falan” sözleriyle bu işe başlarken oldukça tedirgin olduğunu vurgulayan Gülçin, okulda böyle bir durum yaşamadığını şu sözlerle dile getirdi:

Tam bir meslektaş gibi davranıyorlar. Hatta şey diyorlar yeni nesil çok muhteşem falan diyorlar. Çünkü onlar çoğu şeyi bilmiyorlar. Mesela bilgisayar kullanmayı bilmiyorlar. İşte mesela BEP hazırlıyoruz. Engelli öğrenciler için, hani bilgisayar da falan hazırlanması gerekiyor bazı şeylerin, onlar işte zorlanıyorlar bu konularda. Bizi ezme durumları filan hiç olmadı. Zümremde öyle. İşte bana sorarlar. Gülçin şunu yapalım mı?

Bunu yapalım mı? diye sorarlar. İşte öğrencilerle sorun olduğunda rehber öğretmen destek oluyor. Sadece müdür biraz şey yapıyor. (Gülçin)

Bununla birlikte pek çok farklı okulda ücretli öğretmen olarak çalışmış olan Gültekin'e göre, kadroluların yaklaşımları herhangi bir olay karşısında hemen değişebilmektedir.

Hani oturup çay içerken, insancıl, hümanist her şeyden bahsediyormuş gibi, ama iş ilişkilerine geldiğinde kadrolu öğretmen kadrolu öğretmen olduğunu masaya vurup söylüyor. Mesela ücretli öğretmenin tüm geliri ek ders ücretidir. Kadrolular ücretli öğretmenin ek ders ücretine göz diyor. Daha önceden körler ilköğretim okulunda çalışmıştım. Burada ek ders ücretleri yüzde yirmi beş zamlıdır. Ama ücretlilerde bu yoktur. Ben son zamlı alan ücretli öğretemdim. Bana sürekli soruyorlardı. Hocam maaşın ne kadar, ne kadar ücret aldın. Sen de bizim kadar alıyorsun hemen hemen. Benden sonra şikâyet edilmiş ki kadrolu öğretmenlerle aynı işi yapmalarına rağmen ücretliler alamıyorlardı. (Gültekin)

Kadrolu olarak çalışan Ezgi'nin sözleri Gültekin'in ifadelerini doğrular nitelikteydi. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin iletişim kuramamasının nedenlerini çalışma koşullarının eşitsizliğine bağlayan Ezgi, ücretli öğretmenleri daha avantajlı görüyor.

Valla çoğunlukla birbirlerine selam bile vermiyorlar. (...) Niye versinler? Biri okumuş, emek vermiş, öbürü de okumuş, emek vermiş ama biri aynı şartlarda geliyor çalışıyor ama öbürü üç gün geliyor bin liraya yakın ücret alıyor. Öbürü sabah-tan akşama kadar okulda altı yüz, yedi yüz lira ek ders alıyor. Ücretli öğretmen bana göre devletin kaymağını yiyor. (...) Niye eş dost ahbap çavuş ilişkileriyle öğretmen görevlendiriyorsun. Yirmi altıncı maddede her yere diye yazıyorsun, her yere gönderebiliyor musun, hayır kendi mahallende görevlendiriyorsun ama öbürünü her yere gönderiyorsun. Bu maddeden doğuya batıya, puanına göre her yere gönderiyorsun. Ücretli öğretmeni Yenimahalle'deyse oraya, Elazığ'ın ilçesiye ora-

ya görevlendiriyorsun. Ama öğretmenlikte böyle bir şey yok. Neden onlara böyle bir hak tanıyorsun. Kendi oturduğu yatağa derse girme, ücret alma, SSK'sını yapma hakkı tanıyorsun. Tanıma yani, tanıma. (Ezgi)

Ücretli öğretmenlerin güvencesiz ve geçici olması kimi zaman kadrolu öğretmenlerin olumsuz yaklaşımlar geliştirmelerine neden olsa da, genel olarak hiyerarşik bir ilişkinin yaşanmadığı ifade edildi. Ancak okul yönetimi ve müfettişlerin öğretmenlerin istihdam biçimine göre davranışlarını değiştirdikleri de anlatılarda yer aldı. Bunun yanı sıra bazı okullarda kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında hiyerarşik bir ilişki olduğu görüşmelerde ortaya çıktı.

Kesinlikle hiyerarşik bir statü oluşuyor. Tabii arkadaşlarımıza böyle bir şey hissettirmemeye çalışıyoruz. Arkadaşlar başımızın tacı. Onlara nasıl yardımcı olabiliriz diye bir çaba içerisine giriyoruz. Fakat yani onlara bir öğretmen değilmiş gözüyle bakıldığını düşünüyorum. Dışarıdan geliyor ücretli falan, oysa bazen çok nitelikli olanlar geldi ve bu öğretmenler iz de bıraktılar. Tabii kötü anılarla ayrılanlar ve bir daha okulumuza davet edilmeyen öğretmenler de oldu. (Fahri)

Her ne kadar kadrolu öğretmenler genellikle ifadelerinde buna yer vermese de ya da bunun farkında olmasa da böyle bir ilişkinin nesnel koşullardan kaynaklı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Okulda adeta sınıfsal bir ayrışma var. Aynı işi yapmalarına rağmen atananlarla atanamayanlar arasındaki kopma, yaşam tarzı, çalışma koşulları ve tahakküm ilişkisiyle önemli bir farklılaşma yaratıyor. Göknur'un, "gerçekler acıtıyor, benim haklarımla onlarınki bir değil, biz yeni öğretmen geliyor diye sevinirken onlar acaba hangimiz gidecek diye düşünüyor" sözleriyle ifade ettiği gibi, çıkarların ortak olmaması da kimi çatışmaların yaşanmasının temel nedenidir. Örneğin aynı okulda görev yapan öğretmenlerin istihdam biçimlerine göre yaşadıkları ilişkiyi yorumlamaları büyük farklılık gösterebiliyor. Kadrolu olarak çalışan Ferit, okulda hiyerarşi yaşanıp yaşan-

madığına ilişkin olarak, “Bunu hiç hissetmedik, en azından bu okulda ben böyle bir şey hissetmedim. Benim yaptığım işin ayırtısını yapıyor. Doğal olarak bir hiyerarşi kurulması etik de değildir, ahlâki de değildir, hiçbir arkadaşın böyle bir şey yaptığını görmedim” sözlerini kullanırken, aynı okulda ücretli olarak çalışan Gültekin, yaşadıklarını ve hissettiklerini şöyle özetledi:

Adam yerine koymadıklarını her şekilde anlıyorsunuz. Mesela siz kadrolu öğretmene güneydin demezseniz orda dert oluyor. Hocam insan bir güneydin der falan. Ama kendisi giriyor elini kolunu sallayarak geziyor, sanki okul onun. Yani psikolojik bir baskı oluyor, kadrolunun ücretlilere karşı. Aynı işi yaptığını düşünmüyor. Yeri geldiğinde ben kadroluyum sen ücretlisin diyor. Mesela sene başında üst kattaydım, bir torpilli geldi beni birinci sınıflara alt kata verdiler, bir kadrolu daha geldi bu sefer zemine verdiler, tuvaletin yanına geçtim. Sonra bir kadrolu daha geldi beni bodruma güneş görmeyen bir yere, seminer odasına verdiler. Bir kadrolu daha gelince kooperatif odasında ders vereceksin dediler. Bir kadrolunun gelmesi demek bizim okulda en kötü sınıfa gitmemiz demek. Ücretlinin çalıştığı okullar kadroluların tercih etmediği en kötü, en ezik okullar, sınıflar da en kötü sınıflar. Mesela teknik açıdan da bir bilgisayarlı sınıf varsa onu kadroluya verirler. En ağır işleri ücretliler yapar, en fazla ücretliler çalışır ama en aşağı mertebede kabul edilen, en çok ezilen ücretlilerdir. (Gültekin)

Kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında hiyerarşik ilişkinin kurulmasında ücretli öğretmenin istihdamının yerel birimlerce sağlanması dolayısıyla okul yöneticilerinin bu süreçte önemli bir rolü var. Okul yöneticilerinin ücretli öğretmenlere karşı geliştirdiği davranış biçimlerinin kadrolu öğretmenlerin yaklaşımlarının şekillenmesinde nasıl bir rol oynadığını yine Gültekin’den dinleyelim:

Oradaki müdür olsun, müdür yardımcısı olsun ordaki kadrolulara soruyor. Siz olmadığınızda onlara soruyor, nasıl siz bu ücretli öğretmenden memnun kaldınız mı? Evet kalsın, iyi o

zaman seneye de başlasın. Ama birkaç kişi olumsuz bir şeyleri söylediyse onun öğretmenlik yeteneği hiç önemli değil, kafalarına göre gelsin gelmesin. Yani o yüzden ücretli öğretmenleri genelde durumu idare eden, genelde alttan alan insanlar şeklinde oluyor. (Gültekin)

Yöneticiler ve öğretmenler arası ilişkiler

Okullarda eğitim hizmetlerinin üretiminin devletin / iktidarın belirlediği sınırlar çerçevesinde gerçekleşebilmesi için yöneticiler önemli bir işlev görür. Yönetimin işlevini biri koordinasyonu, diğeri disiplini sağlama biçiminde iki eksende tanımlamamız mümkün. Bir faaliyetin kolektif olarak belirli ilkeler temelinde yürütülebilmesi için koordinasyonunun sağlanması önemli bir gerekliliktir. Bu işlev okullara atanan müdür ve müdür yardımcıları aracılığıyla gerçekleştirilir. Ancak müdürlerin işlevi yalnızca koordinasyonu sağlamak değil, aynı zamanda, görevleri yasa, yönetmelik ve merkezî düzeyde hazırlanmış programla tanımlanmış olan öğretmenlerin görevlerini tanımlı norm ve prosedürlere uygun bir biçimde yerine getirip getirmediklerini denetlemektir.

Son zamanlarda yönetim süreçlerinde yaşanan dönüşümlere paralel olarak yönetici ve öğretmenler arası ilişkilerde önemli değişimler yaşanmış olsa da 1950'lerden günümüze temel ilişki biçiminin korunduğunu söyleyebiliriz. Bu yıllarda birkaç öğretmenin çalıştığı köylerde bir öğretmenin müdür olması, okulda yalnızca koordinasyonun sağlanması işlevini görüyordu. Zira bu okullarda müdürün diğer öğretmenler üzerinde kurduğu bir tahakkümden ve disiplin anlayışından söz etmemiz zor.

Şöyle, şimdi mesela ben köylerde, son zamanlarda her iki köyde de bir öğretmen verdiler bana. Düşünüyorum ben o zamanlarda... İlişkilerimiz kasabalardaki, şehirlerdeki okul müdürleriyle hiç uyuşmuyor. İşte ben müdürüm sen öğretmensin gibi ağdalı ilişkiler yoktu. Ben kasabaya gelince gördüm onları,

müdür senin üstünde başlı başına bir amir olarak var. Hatta sana hissettirir de bunu. Sene sonunda raporu müdürler de tanzim ediyorlar ya. Bunu ortaya koyuyor. Ben ilçeye gelince gördüm. Köyde öyle bir şey yoktu. Biz öğretmenlerle müdürle bir-birimizle dertlerimizi paylaşır ortaya koyardık. (...) Dayanışma vardı. Ama ilçeye gelince işler değişti. (Aliyar)

Aliyar'ın bahsettiği gibi kente gelince okuldaki sürecin işle-yişinden sorumlu müdürün diğer öğretmenler üzerinde bir de-netim işlevinden bahsedilebilir. Ancak bu ilişki de okul iklimi-ne, müdürün ve öğretmenlerin kişisel özelliklerine bağlı olarak değişim gösterebiliyordu:

O her okulda farklıydı. Etlik Ayvalı'da çalışırken dediğiniz gi-bi hiyerarşi vardı. Mecidiye'de çalışırken ki okul müdürüm öy-le değildi. Gerçekten öğretmen, meslektaş yardımlaşarak gidi-yordu, ama onun yerine başka bir müdür geldiğinde aynı şey-di. İstisnalardan birçoğu da oradaki makamını daha ezici kul-lanıyordu. (Beyza)

Kentlerde yönetici-öğretmen ilişkisi görece değişim göster-mekle birlikte öğretmenlerin mesleki anlamda güçlü olması bu ilişkinin hiyerarşik bir ilişkiye dönüşmesinin önünde önem-li bir engeldi. Görev tanımlarının belirlenmiş olması ve öğret-menler gibi müdürün görevlerinin de hiyerarşik olarak mer-kezî yönetim tarafından belirlenmesi müdürün öğretmenler üzerinde tahakküm kurmasını sınırlandıran bir faktördü:

Diğer mesleklerde olduğu gibi olmuyor. Ben planımı yaptıysam, derse de zamanında gittiysem benim için müdürün di-ğer arkadaşlardan hiçbir farkı yok, çünkü benim bir eksikliğim yok, ben müdüre karşı niye üzüleyim veya onu müdür olarak neden büyük göreyim. Onun görevi idari işler yapmak, benim görevim öğrencileri yetiştirmek. Dersime zamanında gidiyo-rum, derslere zamanında giriyorum, öğretmen olarak donanı-mım yeterli, bunun dışında müdürü ben diğer öğretmen arka-daşlar gibi görürüm. (Derya)

Geçmiş yıllarda müdürlük bir kariyer mesleği olarak tanınmıyordu, adeta öğretmenin mesleki faaliyetlerinin yanı sıra koordinasyon gibi kimi idari görevleri de üstlenmesi anlamına geliyordu. Zira 1926 yılında çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'da geçen "meslekte esas öğretmenliktir" ibaresi yalnızca okul değil merkez teşkilatındaki yöneticilik görevinde bulunan tüm yöneticiler için de geçerlidir. Bu yaklaşımı eğitim sistemi içinde, özellikle okullarda öğretmenlerin güçlü bir pozisyonda kalmalarına olanak tanıyordu. Hatta kimi öğretmenler, "yöneticilik görevlerine daha çok öğretmenlik yapmak istemeyenlerin ya da yap(a)mayanların talip olduklarını" (Doğan) vurguladılar. Ancak bazı okullarda müdürün bulunduğu pozisyondan aldığı gücü kullandığı ve öğretmenler üzerinde baskı ve denetim kurduğu belirtilmeli. Örneğin 1980'li yıllarda yaşadığı bir deneyimi Defne şu sözlerle dile getirdi:

1980'den sonra imza ile girer imza ile çıkardık. Denetlenirdi o zaman. Giriş saatimizi yazardık, öyle çıkardık. Okul idaresiyle sürtüşme yaşadığım oldu. Mesela eşim rahatsızdı falan, onunla ilgilenmek durumunda kaldığımda bazı olaylar yaşadım. Mesela onlar şimdi çok özel... On gün rapor aldım... Bir soruşturma geçirdik, tartıştık, şikâyet etmiş beni. On gün mazeretsiz okula gitmeyince meslekten atıyorlardı. Öyle bir soruşturma geçirmiştik o zamanlar. Tatsız olaylar yaşadık. Her zaman gül pembe değil hayat. (Defne)

Dilaver'e göre, okul müdürü ve öğretmenler arasındaki mesafenin açılmasını ve müdürlerin öğretmenlikten giderek uzaklaşmasını müdür odaları ya da kapılarına bakarak anlamamız mümkün.

Okul yöneticilerimiz bizim dönemimizde daha samimiydi. Şimdi her şey göstermelik olmaya başladı ya, ben seksene kadar Ankara'da çalıştım, ben hiçbir yerde müdür odasının çok şatafatlı olanına pek rastlamadım. Mesela ben ilk ses geçirmez kapıyı sadece valinin odasında görmüştüm. Ama şimdi gidiyorsa bütün okullarda kapılar ses geçirmez kapılar. Hadi va-

liye bir anlam verelim, ili yönetiyor. Birtakım sıkıntılar var, dinlenmemesi gereken şeyler var. Okul müdürü ne yapıyor? Farklı bir şey mi yapıyor? Bu hem masraftır hem de bir mesafe koyuyorsun. İşte ister istemez acaba bir şey mi var [diye] kendine bir çeki düzen veriyorsun. Acaba bir şey mi var? Bizim dönemimizde ben de idarecilik yaptım, mesela müdürün odasının kapısı sürekli açıktı. Her şey ortadaydı. Sadece bir evrak dolabı vardı, o kilitli olurdu. İşte orda da soruşturmalar falan olduğu için kilitli olurdu. Bu anlamda kendini yavaş yavaş öğretmenden ayırıyor. (Dilaver)

Aslında hiyerarşik yapılanmaya uygun olarak, üst konumda olanların, daha çok mekânın düzenlenişiyle diğerlerinden ayrıştığını ve bunun büyük oranda bürokratik bir örgütlenmeyi çağrıştırdığını söyleyebiliriz. Ancak şeffaflaşma, bürokratik yapılanma ve ilişkilerin dağıtılması söylemiyle ortaya çıkan yeni yönetsel süreçlerle birlikte okul yöneticiliğinin daha büyük ölçüde “meslek” olarak algılanmasıyla, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki mesafenin giderek açıldığı ve bu çerçevede de müdürlerin odalarının neredeyse sekreterler aracılığıyla girilen yerlere dönüştüğü görüşmelerde dile getirildi.

Bizim okulda yok ama geçenlerde bir arkadaşımı ziyarete gitmiştim orda gördüm, arkadaşım da anlattı. Müdürün sekreteri var ve öğretmenler müdürle görüşmek istediklerinde sekreterden randevu alıyorlar. Eğer müdür uygun olursa öğretmenlerle görüşüyor. (Feray)

Müdür ve öğretmenler arasındaki ilişkinin daha önce de vurgulandığı gibi, aslında biraz müdürün kişisel yaklaşımı ve öğretmenlerin tutum alışlarıyla ilişkili olması, okullar arasında farklı uygulamalar yaşanmasına yol açıyor. Geleneksel olarak öğretmenlik rollerini devam ettiren ve okulda güvenceli olmanın, alanına hâkim olmanın ve belirlenmiş görevleri yerine getirmenin verdiği güçle birlikte okul yönetimiyle resmi kural-lara uygun bir ilişki kuran, deneyimli öğretmenlerden bahsetmemiz mümkün. Ege'nin yönetimle kurduğu ilişki konusun-

da altını çizdikleri hususlar, öğretmen-yönetici ilişkilerini resmî sınırlar içinde ve yöneticilerin yetkileri dışında davranmalarına izin vermeyecek biçimde kurmanın mümkün olabildiğinin işareti adeta:

Hepimizin burada bir hakkı olduğunu, onların benden üstün bir tarafları olmadığını, sadece okul işlerini yürüten kişiler olduğunu düşünüyorum. Müdürle görüştüğümüzde isteklerimizi falan belirtiriz. Arada bir uçurum olmaz. Zaten izin vermem, hakkımı ararım. Onlar ne ise, ben de kendimi o düzeyde görürüm. Bir üstünlükleri yok yani. (Ege)

Diğer yandan bürokratik örgüt yapılanmasına uygun olarak herkesin üzerine düşen görevi yerine getirmesi öğretmenleri kişisel birtakım keyfi yaptırımlardan da koruyor. Zira resmî olmayan uygulamaların da önüne geçilmesine olanak sunan belirlenmiş görev tanımlarıdır.

Onlar hiçbir zaman kaba davranmazlar. Ne çok aşırı samimi ne de ters davranmak, ben de belli bir mesafeden davranırım. Bu kişiler idareciyse ben onlara saygı göstermek durumundayım. Velime de diyorum, herkes bürokratik olarak kendinden bir üstündekine saygı göstermek zorunda. İdareci de benden bir üst, bir amirse odasına girip çıkarken ona dikkat ederim, konuşmam da öyle olur. Ondan da aynı şekilde karşılığını görürüm. (Evrin)

Bir yandan bürokratik örgüt yapılanması devam ederken, diğer yandan yönetim süreçlerinde, eğitimin finansmanında, sınav uygulamalarında yaşanan değişimler okul yöneticileri ve öğretmenler arası ilişkilerin değişmesinde önemli bir rol oynuyor. Geçmiş dönemlerde her ne kadar hiyerarşik bir ilişkiden bahsedilse de, okul bileşenlerinin görevleri ve rolleri merkezî yönetim tarafından belirlendiği için, tüm bileşenler üzerlerine düşen görevi yapıyor, yaşanan sıkıntılar ise büyük oranda kişisel uygulamalardan kaynaklanıyordu. Ancak, devletin özellikle ilköğretimin finansmanından önemli ölçüde vazgeçmesi, merkezî sınavlarla birlikte okullar arasında rekabet ve sı-

ralamanın oluşması, ilçe ve il düzeyinde okul müdürleri üzerinde bu sürecin yönetimine ilişkin baskılar oluşması okul yönetiminde önemli değişimler yaşanmasının nedenleri arasında. Günümüzde yasal olarak henüz böyle bir gelişme yaşanmamış olmakla birlikte, kimi düzenlemeler ve uygulamalarla okullar adeta kendi kendilerine yeten işletmeler gibi yönetilmeye çalışılırken, bu sürecin sorumluluğu ise müdürlere bırakılıyor.

Şimdi ortada yine bir para var. Okulun bir bütçesi oluşturuluyor. Müdür farkında olmadan kendisini patron gibi görmeye başlıyor. Çünkü para topluyor, faturaları yatırıyor, faturalar bazen kabarık geliyor, doğalgaz, fazla harcanıyor, okulda kırılan dökülen oluyor, bu sefer size kızıyor. İşte öğrencilere öğretmiyorsunuz, da ortalığı döküyor. Sanki bir fabrikadaki bir patron gibi size müdahalede bulunuyor. Maaşınızı vermiyor ama okuldaki o parasal ilişki sizin müdürle olan ilişkinize yansıyor. Siz onu eğitim öğretim ortamında size vizyon katacak, eğitim öğretimi kolaylaştıracak bir arkadaş gibi görmüyorsunuz, müdür de sizi öyle görmüyor artık. Müdür şöyle görüyor: Faturaları yatırabilmek için, eksiklikleri görebilmek için Güney Bey'in sınıfından para gelir. Sorun çıkarmayacağınızı bildiği zaman size karşı bir şeyi olmaz. Bir de SBS'lerde başarı olacak. Yani dersi nasıl yaptığınız çok önemli değil. (Güney)

Okulun finansmanının sağlanması, başarısının artırılması ve sıralamaya girmesi çerçevesinde okul yönetiminin öğretmenlerden çeşitli beklentilerinin olması dolayısıyla bu beklentileri bir şekilde yerine getiren öğretmenler sınıf seçebilme, öğrencileri ayarlayabilme, izin durumu gibi çeşitli biçimlerde ödüllendirilirken, beklentileri yerine getir(e)meyen öğretmenler çeşitli zorluklarla karşılaşılıyor, hatta görev yerleri değişebiliyor.

İşte sene sonunda karşılaştırma yapıyor. Öyle bir sınıf var ki altı, yedi yüz lira topladık, öyle bir sınıf var ki altmış lira toplayamadık. Bu durumda şey düşünüyorum Acaba belki de öğretmenin başarısını da buna göre değerlendiriyor olabilir. (Gülay)

İşte idare tutuyor iyi öğrencileri bir öğretmene veriyor. İşte veliler talep ediyorsa, hani böyle albenisi daha fazlaysa filan. Diğer yandan öbür öğretmene daha böyle ortalaması düşükler filan geliyor. O zaman ne oluyor o öğretmen başarısız. İşte sonra branş öğretmeni o sınıfları almaya çalışıyor. Öyle devam ediyor. (...) Ya işte dediğim gibi sınıfların seçilmesinden programların düzenlenmesine kadar idareyle işiniz oluyor. Bu sefer onlar da size zorluk çıkarabiliyor. Mecburen bu şeyleri yaşamamak için siz de ne yapıyorsunuz. Onların dediklerini yapıyorsunuz. (Feray)

Ancak okulda yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkide en büyük değişim istihdam biçimi dolayısıyla yaşanıyor. Yöneticiler ve ücretli öğretmenler arasında kurulan ilişkinin temel belirleyeni işçi-işveren ilişkisidir. Okul yöneticisinin ücretli öğretmenin istihdamında söz sahibi olması, öğretmenin hiçbir biçimde okul yönetimine karşı bir eylem ve etkinlikte bulunamamasının da nedeni aslında:

Müdür beğenmezse çıkarıyor. Müdür patronunuz oluyor. Gerçekten patron kesiliyorlar. Ben bunu en son yaptığım ücretli öğretmenlikte gördüm. Bize resmen şey dedi, beğenmezsek çıkartınız dedi. (Gülseren)

Ben normalde sene başında üçüncü sınıfların öğretmeni idim. Çok problemlili, sorunlu bir sınıftı bu. Tam ilişkiyi tutturdum, öğrencilerle sıcak ilişkim başladı. Tam öğretme öğrenme sürecini dengeye oturtmuşken kadrolu bir öğretmen geldi. Tabii bu bir savcının karısıydı. Torpille geldiğini herkes biliyordu. İlk geldiği gün bana dediler ki senin sınıfın değişti. Seni birlere vereceğiz. Halbuki ücretli öğretmen birinci sınıfa okuma yazma için asla verilmez. Bana dediler sınıfın değişti. Ben yukarı çıktım itiraz ettim. Benim tecrübesiz olduğumu söylüyorsunuz ama beni kritik olan bir sınıfa okuma yazma açısından bir sınıfa veriyorsunuz. Tam ben üçüncü sınıfı tam rayına oturtmuşken bu sınıfı benden alıyorsunuz ama bu okul için, sınıf için faydalı olacağını düşünmüyorum dedim. Diğer taraf-

tan mdr kadrolu öğretmene teklif etti, hocam dedi birinci sınıfa sizi alalım. Öğretmen de sorunlu bir sınıfı yola getirmiş, o daha verimli olur dedi. O ğretmen, *ben kadrolu ğretmenim* dedi. (Gültekin)

Bu yaşıananların yanı sıra bazı okul müdürlerinin ücretli öğretmenlerden okuldaki işler dışında neler beklediklerini öğrenmek için Gülçin'in sözlerine kulak verelim:

İşte hoca hanım memnun musunuz? Falan filan diyor ama ilk başta fark ettiğim şey öğretmenler odasından dedikodu getirmemi bekliyordu. Çok komik bir şey ama. Orda ne oluyor, ne bitiyor, kim kurallara aykırı davranıyor, kim derse beş dakika geç gidiyor. Çaktırmadan soruyor. Sormuyor da işte bazı öğretmenler vardır, derse geç gider falan diye laf almaya çalışıyor. Ben de ona dedim: Hocam beni kimse ilgilendirmez, zil çalar dersime giderim, zil çalar öğretmenler odasına geçirim, ben ne yapmam gerektiğini biliyorum dedim. Zaten ğretmenlik çıkıştım dedim, ne yapmam gerektiğini biliyorum dedim. (Gülçin)

Yöneticilerin öğretmenlerle ilişkilerinde dünya görüşünün de önemli bir etkisi var. Aynı dünya görüşünü paylaşılan ya da aynı sendikaya ye olan öğretmenler gibi, okul yöneticileri de benzer görüşteki öğretmenlerle daha yakın ilişki kurabiliyor.

Okul yönetimleriyle olumlu elektrik yakalayabiliyorsunuz, onlarla ilişkileriniz iyi oluyor. Ben özellikle de bunu şuna bağılıyorum. Paylaşabilecek şeyler varsa olumlu yaklaşım görüyorsunuz. Ama paylaşabilecek şeyleriniz yoksa sendikal anlayış ideolojik yaklaşım... Ama son çalıştığım yerde okulda müdürle aynı ideolojiden, sendikadan olmadığım için onlara daha farklı davranıyor. Yani benim [daha önce] okul yöneticimle yaptığımı şu anda okulda kendine yakın öğretmenlerle yapıyor. (Gencay)

ÖĞRETMENLİĞİN TANIMLAYICI ÖĞELERİ VE DÖNÜŞÜMÜ

Öğretmenlerin eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlam ve değere, yetiştirilme süreçlerine, örgütlenmelerine dair anlatıları öğretmenliğin tanımlayıcı öğelerinin tarihsel süreçte nasıl değiştiğini anlamamıza olanak sunarken, bu öğelerin dönüşümünün öğretmenlerin emek sürecindeki değişimle olan ilişkisine dair de bir fikir veriyor.

Türkiye’de öğretmenliğe yüklenen anlam ve değer

Öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamların, çoğu zaman toplumda öğretmenlik mesleğine atfedilen özellikler çerçevesinde şekillendiğini görüşmelerden yola çıkarak söylememiz mümkün. Öğretmenliğe yüklenen anlam çerçevesinde tarihsel olarak inşa edilen “iyi öğretmen” tanımı ise, resmi söylemle ilişkili bir biçimde sürekli olarak dönüşüyor. Dolayısıyla toplumda çeşitli dönemlerde egemen olan “iyi öğretmen” tanımının ve öğretmenliğe yüklenen anlamın öğretmenler arası, öğretmen ve toplum ya da öğretmen ve devlet arasında yaşanan çatışma, çelişki ve uzlaşmalar ekseninde içerik ve biçim kazandığını ifade edebiliriz.

Öğretmenler genel anlamda eğitimin ve daha özel olarak öğretmenlerin birey ve toplum için önemine dikkat çekerken, kimi zaman bireyi kimi zaman toplumu merkeze alan değerlendirmeler yaptılar. Toplumu merkeze alan değerlendirmelerde eğitimin, öğretmenin ve öğretmenliğin toplumsal gelişme, modernleşme ve kalkınma sürecindeki rolüne dikkat çekilirken, “toplumu yüklenmek”, “kalkındırmak”, “geliştirmek”, “ilerletmek” temaları öne çıktı ve öğretmenlerle ilişkili olarak “hizmet”, “fedakârlık”, “kutsallık”, “idealizm” kavramları vurgulandı. Bireyi merkeze alan değerlendirmelerde ise “meslek kazandırma”nın yanı sıra yetiştirilmek istenen öğrenci tipolojisine ilişkin olarak “iyi insan”, “ahlâklı, dürüst bireyler”, “sorumluluk alan”, “ülkesine faydalı”, “milliyetçi”, “eleştirel”, “so-

ran", "sorgulayan", "topluma yararlı" gibi özellikler ifade edildi. Elbette her ikisinin birbiriyle ilişkili olduğunu, "iyi" birey yetiştirmenin "iyi" toplum demek olduğunu vurgulayan öğretmenler de oldu.

1950 yılından itibaren farklı zaman kesitlerinde görev yapmış öğretmenlerin eğitime ve mesleklerine yükledikleri anlamları, hissettikleri sorumlulukları anlamaya çalışarak, bu anlamların tarihsel süreçte nasıl bir değişim geçirdiğini ortaya koymak istedim.

İlk dönem öğretmenlerin anlatılarında öne çıkan önemli noktalardan birisi, öğretmenliğin de diğer meslekler gibi bireyin geçinmek için yaptığı bir iş olduğunun neredeyse hiç dikkate alınmamasıydı. Hatta bu öğretmenler mesleği para kazanmanın bir aracı olarak tanımlamaktan büyük oranda kaçınırken, öğretmenliğe bir iş olmasının ötesinde pek çok toplumsal anlam yüklediler. Bu dönemin öğretmenleri, Adil'in, "...öyle bir ideal verilmiş ki hizmet etme, hizmet başta geliyor" ve Adalet'in, "...toplumu yüklenmiş götüren insanlar derim öğretmenlere ve götürecektir insanlar" sözleriyle vurguladığı gibi, kendilerini adeta topluma "adanmış entelektüeller" olarak tarif ediyorlar.

Diğer yandan bu dönemde öğretmenliğe yüklenen anlam ve dolayısıyla öğretmenlere biçilen misyon bir öğretmenin altından kalkamayacağı kadar ağırdı.

İşte diyorum ya bizi yetiştiren eğitim, halk için yetiştirmiş hakikaten. Öyle bir güç var ki köy içerisinde sen teksin. Sağlığı ile halkın kalkınmasıyla, kültürüyle okuryazarlık yapılmasıyla sen sorumlusun hatta yol yapımıyla, temizliğiyle sen sorumlusun sanki. Böyle bir yük var üzerinde. Bu yükün altında eziliyor öğretmen inanın. (Aliyar)

Bu dönemin öğretmenlik anlayışına dair en fazla öne çıkan kavramlar "idealist" ve "fedakâr" olmayla ilişkili. Özellikle öğretmenlik mesleğinin ideolojisine yön veren idealist yaklaşımın temellerini Cumhuriyet öncesine kadar götürmek mümkünse de, daha açık bir biçimde Cumhuriyet'in kuruluş yılları

rında öğretmenlerin her türlü fedakârlığa katlanarak vatan ve millet için çalışmalarına ilişkin vurgularda görebiliriz. Hem Atatürk'ün çeşitli yerlerde yaptığı konuşmalarda hem de resmi söylemlerde öğretmenler “vatanın kurtarıcısı” olarak tanımlanmış, ancak bu işlevi yerine getirirken de fedakâr ve idealist olmaları beklenmiştir. Dönemin edebiyat eserlerinde de öğretmenler, gittikleri köylerde her türlü fedakârlığa göğüs gerecek toplumun Cumhuriyet değerleriyle donatılması, modern yaşam tarzının halka kazandırılması için çalışan ve bunu halk için gerçekleştiren misyonerler olarak ele alınmıştır.⁴ Adalet, öğretmen olarak köye giderken taşıdıkları idealist yaklaşımı, “Hedefimiz köylüyü okutmak, köylüye faydalı olmak, köylüyü kalkındırmak, (...) şimdiki gibi başka şeyler düşünemiyorduk. Şehirden birisinin gözü şehirde olur, bizim öyle bir şeyimiz yoktu. Köylü kızlarına, köylü çocuklarına faydalı olacağız, hep bunun üzerine kurulu” sözleriyle vurguladı.

Öğretmenlerin fedakârca çalışmalarına ilişkin oluşturulan söylem ile bir fabrikada çalışan işçinin toplumsal amaçlar için çalıştığına inanması nedeniyle çok daha düşük ücretlere razı olması arasında bir benzerlik kurulabilir. Devlet tarafından istihdam edilen, düşük ücretlerle çalışan öğretmenlerin bu duruma isyan etmeksizin “mesleki tatmin” yaşadıkları toplum içinde oluşmuş yaygın bir mittir. Ancak yaşam koşullarına ilişkin anlatılarda da görülebileceği gibi yaşanan durum, tamamıyla resmi söylem ekseninde oluşan egemen yaklaşımın ortaya koyduğu gibi değildir.

Modernleşmenin misyoneri olarak öğretmen

1950'li yıllarda toplumsal değişim, öğretmenlerin eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamın inşasında merkezî bir yer işgal ediyordu. Zira bu döneme dair anlatılarda eğitimin toplumsal değişimdeki rolü vurgulanırken, “köyü kalkındırma”, “köye örnek olma”, “hizmet etme”, “iyi vatandaş yetiştirme” gi-

4 Bu eserlerden bazıları için bkz. *Çalıküşu* (Güntekin, 1922), *Yeşil Gece* (Güntekin, 1928), *Bizim Köy* (Makal, 1950).

bi kavramlar daha fazla kullanıldı. Eğitime, okulda gerçekleştirilen bir faaliyet olmasının ötesinde toplumun eğitilmesi, kalkındırılması, üretimin artırılması çerçevesinde anlamlar yükleniyor, eğitimle önemli bir toplumsal değişim yaratılabileceği düşünülüyordu. Bu değişimin gerçekleştirilmesi sürecinde bir misyoner olarak görev alacak kişi ise, köy içinde bir tür doğal lider konumuna gelen öğretmendi.

Köy enstitüsü mezunu öğretmenler aynı zamanda köyün lideri, toplum önderi. Hakikaten öyle çalışıldı o yıllarda. Gece gündüz köylülerle berabersin, şimdiki gibi köyü terk edemiyorsun. Haddin olmayarak onların yol göstericisisin. Herkes öğretmene danışır, tarım konusunda, bilmem ne konusunda, köyün suyu gelecek, öğretmen sanki böyle yasal olarak tayin edilmemiş de, köye bir lider gelmiş köylü de ona uyuyor gibi bir hava vardı o yıllarda, çok zor bunu anlatması. (Adem)

...öğretmen diyor ki kardeşim bu evin penceresi küçük bunu biraz büyüt. Tabii bunu değiştirmek kolay olmuyor. İşte tuvalet yok. İşte kimisi dere içlerine gidiyor, kimisi ahırda yapıyor, pis kokuyor. İşte şurada bir çukur eş tuvalet yap diyorsun. Buna öncü oluyorsun. (Arif)

Ayrıca köylerde eskiden sağlık bakımında bakım azdı, daha doğrusu temizlik azdı, çocuklarda bit görüyordum. Bu kontrolden sonra velilerle topluca mücadeleye başladık. Yani bir çamaşır günü ilan ettik, bir makine geldi, ona (...) makinesi mi deniyor, büyük makine, çamaşırlar içine atılıyor falan, onlarla bir de ilaç o zaman DDT, ilaç vererek kökünü kesmeye çalıştık bitin, işte ellerini yıkamayı her yemekten sonra, ellerini yağlı şekilde bulundurmamalarını sağladık. (Adil)

Kalkınma, aynı zamanda geleneksel değerlerle birlikte dini birtakım değer ve uygulamaların egemen olduğu bir topluma laik değerlerin kazandırılmasıdır. Zira bu dönemlerde “cehalet içinde olan” ve “inançları sömürülen” köylülerin bu durumdan kurtarılması, aydınlatılması belirlenen temel hedeflerdendi.

Şu eğitim bir defa kültürü benimsetmek, yani okumayı artırmak, bilgiyi ön planda tutmak. Bilim çok önemliydi burada. Hurafelerden toplumu arındırmak vardı. Hem okullarda öğrencileri hem de çevre halkını hurafelerden, gelişi güzel inançlardan bertaraf etmeyi en büyük görev sayıyorduk, ben şahsen öyleydim. (Aliyar)

Diğer yandan köy kalkınması, modern yaşam tarzının köylülere kazandırılmasıyla birlikte, üretimin modernleştirilmesi, verimin artırılması, daha fazla ürün elde edilebilmesi anlamına geliyordu. Bu konuda öncülük yapacak olan ise yine öğretmendi.

Kalkınma ön planda geliyordu. (...) Fakat köylünün hem toplumsal yönden hem ekonomik yönden kalkınması ön planda geliyordu. Şahsen bizim enstitülerde aldığımız tarım derslerinden dolayı köylülere yardımımız oldu. Toprağın işlenmesi, verimin sağlanması, çeşitli ürünlerin ekilmesi gibi, arıcılık mesela, hayvancılık özellikle yapılması. (Aliyar)

Bu dönemlerde resmi olarak öğretmenliğe yüklenen anlamla öğretmenlerin mesleklerine ilişkin kavrayışları arasında çok büyük farklılıklar olmadığını vurgulamam gerekir. Zira köy enstitüsü mezunu öğretmenlerin köylerdeki görevi yalnızca köy çocuklarına okullarda okuma yazma öğretmek değildi. Köyün yolunun yapılmasına önderlik edecek olan da, verimli hayvanların üretimini teşvik edecek olan da öğretmendi. Ancak kimi öğretmenlerin bu rollerini yerine getirirken yaptıkları işi, mensubu oldukları toplumsal sınıfın yaşadığı eşitsizliklerden kurtulmasına imkân tanıyacak bir biçimde yorumladıklarını ve bu çerçevede “uyandırma” görevini de kendilerine misyon edindiklerini söylemeliyim.

Anlatılarda her ne kadar “kalkındırma”, “modernleştirme” söylemi öne çıkıyor gibi görünse de, mesleklerine yükledikleri anlamla ilişkili olarak öğretmenler, “öncü olma”, köylüyü “uyandırma” gibi ifadeleri sık sık dile getirdiler. Dolayısıyla resmi söylem çerçevesinde oluş(turul)an yaklaşımı pek çok öğ-

retmen kimi değişimlere uğratarak benimsiyordu. Zira öğretmenlerin mesleklerini, maddi yönüne bakmaksızın icra etmelerine ilişkin tanımlamaları, kimi zaman resmi söylemden büyük farklılıklar gösterebiliyor.

Köyün halkının dertlerinin çarelerinin bulunmasında, yollarının gelmesinde, sağlık hizmetlerinin sonuca ulaştırılmasında ben başarılı olarak kabul ediyordum kendimi. (Aliyar)

Fakat ben kendim için söylüyorum. Köy enstitüleri içinde öyle söylenirdi. Ezilen ve yoksulları çok koruyorduk. (Arif)

Köylünün uyandırılmasına ilişkin edinilen misyon, özellikle 1960 sonrası dönemde daha fazla ete kemiğe bürünür. Köy enstitüleri kapatılmıştır. Ancak bu okullardan mezun olan öğretmenler şehirlere geldiklerinde çeşitli biçimlerde örgütlenmişler, bunun da ötesinde öğretmen yetiştiren okullarda görev almışlardır. Dolayısıyla bu yıllarda resmî söylem ekseninde şekillenen “iyi” öğretmen tanımında kısmen bir değişimden bahsedilebilir. Köy enstitüsü mezunu öğretmenler her alanda köye örnek olmaya çalışırken adeta köyde bir kalkınma hamlesinin öncüleri gibi davranıyorlardı. İkinci kuşakla birlikte bu girişimin öğretmen okullarında giderek politik bir yaklaşıma evrildiğini vurgulayan Bahri, kendi kuşaklarının yaklaşımını şöyle ifade etti:

Bizim kuşak uyandırma, bizden önceki kuşak köy enstitüleri döneminde örnek olma da vardı. İşte iyi tarım yapma, modern araç kullanma, arı kovanı yapma, iyi inek yetiştirme gibi her bakımdan örnek olacaktı. Yani ekonomik yaşamına da köylülerin müdahil olacaktı. Bizde daha çok uyandırma, gerici-liğe karşı uyandırma, daha sonra örgütler geliştikçe sömürüye karşı, baskıya karşı uyandırma, daha doğrusu giderek sınıf bilincine doğru dönüştü bu. (Bahri)

Bahri’nin vurguladığı gibi bir anlamda sınıf bilincinin gelişimine doğru bir değişimde artık şehirlere gelen ve çeşitli örgüt- lülüklere (sendika, dernek vb.) katılan köy enstitülerinden mezun öğretmenlerin önemli bir rolü vardır. Ancak yaşanan geliş-

meler 1960 sonrası öğretmenlerin “kalkınma”, “modernleşme” perspektifinden uzaklaştıkları anlamına gelmez. Zira 1950’li yıllarda köy öğretmenliğine yüklenen misyonu ve bu çerçevede şekillenen öğretmen kimliğini farklı tarihsel dönemlerde köylerde görev yapmış öğretmenler de sık sık tekrarladılar.

Köy enstitüsü mezunu ve daha sonra öğretmen okullarından mezun öğretmenler kimi köylerde birlikte çalıştıkları için bir önceki kuşağın mesleki gelenekleri yeni kuşağa aktarılıyordu. Diğer yandan bu dönemlerde öğretmen olanlar için bir önceki dönemin öğretmenleri önemli bir rol model oluştururken, onların yaptıkları adeta efsaneleştiriliyordu. Dolayısıyla, koşullar değişse de öğretmenliğe yüklenen anlamda çok fazla bir değişim olmadığını söyleyebiliriz.

...köylüyle iyi diyalog içine girmeye, köylüleri kendimize uydurma değil de, onların sorunlarını onlarla oturarak, konuşarak (...) köylüye doğruları anlatmak zorunda kaldık. Ne yapmaları, nasıl yapmaları gerektiğini anlattık. Bir güven verdik. Köylü bize güvenirdi. (Bahtiyar)

Köylüye gittiğiniz zaman hayvanı, tavuğu hastalanıp ölmeyecek. Ineğine yapılacak şeyler, sütünü artırmak için verilecek yemler, nasıl anlatayım, biz o kadar ideal yetiştirildik ki gittiğimiz zaman köylünün her şeyi biz olacaktık. (Defne)

1970’li yıllarda göreve başlayan öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde dikkatimi çeken konulardan biri, anlatıların neredeyse 1950’li yıllara aitmiş gibi görünmesiydi.

Gittiğiniz zaman o köyün yolunu yapacaksınız, yolun iki tarafında şarampoller olacak, düz değil, hafif ortasının bombeli olması gerekiyor, çünkü akan sular yolun kenarına akacak. Okullarda hayvan besleniyordu, inek besleniyordu. Gittiğiniz zaman köye örnek olacaksınız, hayvanların şu şu hastalıkları var, onları iyileştirmek için bunlar gerekli. Okulun kümesi vardı, tavuk beslenirdi, sularını yemlerini koyar, yumurtalarını toplardık. Onların hastalıkları çok önemliydi. Şu anda hatırlayamam da onlara karşı neler yapılması gerekiyordu. (Duygu)

Oysa ekonomik ve toplumsal koşullar değişmiştir, ne köylü 1950’li yıllardaki köylüdür ne de öğretmen o dönemin özelliklerini göstermektedir. 1970’li yıllarda köylerde çalışmaya başlayan öğretmenler de köylüye örnek ve yardımcı olmaya çalıştıklarını belirttiler. Ancak öğretmenliğe yüklenen anlama dair anlatıların efsaneleştirilmiş bir köy öğretmeni kimliği ekseninde şekillendiğini söyleyebilirim. Bu kimliğin oluşumunda 1950’li yıllarda köy enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından yazılmış “iyi” öğretmen temalı edebiyat eserlerinin önemli bir katkısı olduğu kolaylıkla ifade edilebilir.

Geçmiş yıllarda olduğu gibi bu dönemde de devletin en ücra köylere kadar uzanan temsilcisi olarak öğretmenin yöre halkının gözünde bir değeri vardı. Bu anlamda modern toplumun ve Cumhuriyet’in değerleriyle toplumun uzlaştırılmasında üzerine düşen görev ve sorumluluğu da iyi bilmektedir öğretmen.

Kişi olarak davranışlarında hareketlerinde gittiğin yerde örnek olmak zorundasın. Köydeki kişilere örnek olmak durumundasın. (...) Ne bileyim, kıyafetinle davranışınla, oturmanla, kalkmanla, gerektiğinde evindeki misafir ağırlamanla her halinle köylüye bir örnek olman gerekirdi. Gençtik on sekizindeydik ama öyle bir taşkınlık yapayım, hoplayayım, zıplayayım yok. (Defne)

Örnek olma misyonu, aslında daha çok köy kökenli olan ama aldığı eğitimle birlikte köylerin geri kaldığını, modern değerlerin köylülere kazandırılması gerektiğini öğrenen öğretmenin mesleki anlayışını bu çerçevede inşa etmesi, adeta modern değerleri köylülere kazandırdığını düşünmesi anlamına gelir.

Köydeki öğretmeni ben sadece öğrenciler için görmüyorum, *köyün de öğretmeni*. Mesela benim çalıştığım köyde insanlar şalvar giyer, bayanlar, ondan sonra ayaklarında lastik ayakkabıları ne bileyim işte, sebze ekerler, yemeğin güzel yapılması gereken yerde genelde o sebzeyi pişirmeyi bilmezler, çiğ yerlerdi. Ben bilmiyorum dedim ama yerine göre yapıyorsun ve en iyi şekilde öğreniyorsun. Kafan çalışıyor, becerin var, iş ba-

ş a düşünce yapıyorsun. Mesela onlara temizliğin ne olduğunu, önce sen kendini onlara kabul ettiriyorsun. Küçük çevreye önce sana başı açık diye kötü bakıyorlar. Önce onlara sokuluyorsun, önce sen kendini onlara sevdiriyorsun. Onlara kendini kabul ettirdikten sonra sanki sen onların fikrini de kabul etmiş, onların yaptığını hor görmeden öğretmen gereken şeyi orda öğretiyorsun. Sadece okulda değil, çalıştığın yerdeki halkın da eğitici, öğretici oluyorsun. Mesela çamaşır yıkama alışkanlıklarını, yemek yapma alışkanlıklarını değiştiriyorsun. Ne bileyim giyim kuşam şeylerini değiştiriyorsun. (Derya)

1970'li yıllardan itibaren öğrencilerin nasıl yetiştirileceği daha fazla önem kazanmış ve eğitim sürecinde daha merkezî bir konum işgal etmiştir. Yalnızca kentlerle sınırlı olmayan bu değişim, eğitimin kitleselleşmesi ve artan nitelikli emek gücü ihtiyacına paralel olarak köylerde de eğitimin odağının değişiminde önemli bir rol oynamıştır. Artık toplumun modernleştirilmesi, yeni değerlerle buluşturulması öğrencilerin eğitilmesiyle mümkün olacaktır.

Toplumsal eğitimden öğrencinin yetiştirilmesine: Eğitimde odak değişimi

Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren modernleşme süreciyle ilişkili olarak anılan eğitimin 1980'li yıllara kadar geçen süreçte toplumsal işlevinin daha fazla öne çıktığını, öğretmenliğe yüklenen anlamın da daha çok toplumsal sorumluluk ekseninde inşa edildiğini söyleyebiliriz. Görüşmelerde öğretmen olarak yerine getirilen roller çoğunlukla okul dışında tanımlanırken, okul süreçleri ve nasıl öğrenciler yetiştirileceği üzerinde çok fazla durulmadı. Benzer bir yaklaşımı toplumsal hareketlerin giderek ivme kazandığı 1960 ve 70'li yıllarla birlikte öğretmenlerin toplumsal idealler ekseninde kendilerine sorumluluklar yükledikleri süreçte de görmemiz mümkün. Öğretmenlerin hedefledikleri idealleri okul içinde ya da öğrencilerin yetiştirilmesiyle ilişkili olarak değil, daha çok önceki dö-

nemlere benzer biçimde toplumun modernleş(tiril)mesi, kalkındırılması yaklaşımında olduğu gibi okul dışında çeşitli örgütlülükler etrafında gerçekleştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Diğer yandan bu yıllarla birlikte eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlam, öğrencilere birtakım değerler kazandırma, okuma yazma öğretme ve meslek edindirme ekseninde tanımlanmaya başlamıştır.

...toplum içine girip çalışmaya başladıktan sonra yavaş yavaş neyi ne kadar yapacağınızı ayarlamaya başlıyorsunuz. Toplumun hayatını kökten değiştirmek gibi bir gücü yok. Siyasal iktidar bile bunu kolay kolay yapamıyor. Ama görevinizi yapıyorsunuz, okur-yazar hale getiriyorsunuz, bazı öğrencileri ileri bir öğrenime hazırlayıp gönderiyorsunuz. Bu yolla toplumda bir yükselme, ilerleme bilinci yaratıyorsunuz. (Bahri)

Bu anlamda eğitime yüklenen toplumsal işlevin içeriği giderek öğrencileri merkeze alarak doldurulmaya başlanmış, öğrencilerin “iyi” bir şekilde yetiştirilmesine ilişkin vurgular artmış ve bununla ilişkili olarak eğitimin bireysel işlevi de görünür olmuştur. Her ne kadar 1980'lere kadar öğretmenlerin köylüye birtakım değerler ve yaşam tarzı anlamında örnek olmasından bahsedilebilirse de, artık köyler de değişimin odağıdır.

1960'lı yıllarda başlayan sanayileşme hamleleri nitelikli emek gücü ihtiyacını artırmış, bu gelişmeye paralel olarak eğitimin kalkınmada önemli bir rolü olduğuna ilişkin bilimsel çalışmalar da hız kazanmıştır. Dönemin ihtiyaçlarıyla uyumlu politikalar eğitime erişimde önemli bir artışa yol açarken, eğitim yoluyla ulaşılan meslekler toplumun daha önce eğitime erişmekte güçlük çeken kesimlerine de açılmaya başlamış ve eğitimde önemli bir kitleselleşme yaşanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamın şekillenmesinde egemen olan ve bu süreçten sonra giderek egemenliğini artıracak olan söylem, öğrencilerin bir mesleğe ulaşmasını sağlayacak biçimde bir üst eğitim kurumuna gönderilebilmeleri ve “iyi” bir şekilde yetiştirilebilmeleridir.

Ülkenin mesela geleceği öğretmenlerin ellerinde. (...) Düşünen kalifiye eleman yetiştirilmesi için öğretmen daha başarılı daha yeterli olmalı. (...) Ben karşımda geleceğin mühendisi, doktoru, avukatı, hemşiresi, milletvekili görüyorum. Ve ona göre de çocukları donatmaya çalışıyorum. (Ege)

Toplum için, aile için çocuklara meslek kazandırmaya yarıyor eğitim. Davranış değiştirmekten daha çok meslek kazandırmak. Veli birinci sınıfa bile gönderirken bir meslek sahibi olacak, okuyacak ileride bir meslek sahibi olacak diye okula gönderiyor. (Gönül)

1973 tarihinde çıkarılan ve hâlâ geçerli olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanan Milli Eğitim'in ve ilköğretimin genel amaçları eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlamların nasıl şekillendiğini anlamamıza olanak sunar. Kısaca özetlemek gerekirse bu amaçlardan biri, "Türk Milletinin bütün fertlerinin, Türk Milletinin ahlâki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir". Diğer amaç ise, geleceğin vatandaşı olarak öğrencilerin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda hem kendilerini mutlu kılacak hem de toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek edinmeleridir. Dolayısıyla kısaca "istendik davranışları kazanmış vatandaş" ve "meslek sahibi fertler" yetiştirmek eğitimin en temel amaçları olarak öne çıkar. Bunlara ek olarak bir diğer amaç ise, "beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş", "topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler" yetiştirmektir. İlköğretimin amaçları ise bu genel amaçlar doğrultusunda daha özel olarak öğrencilerin hayata ve bir üst öğretim kurumuna hazırlanmasıdır. Yaptığım görüşmelerde eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlamların büyük ölçüde resmi olarak tanımlanan amaçlar doğrultusunda şekillendiğini söyleyebilirim.

Eğitimin amacı ilköğretimde haklarını bilen, devletine yararlı insanlar mezun edebilmek ve bir sonraki kademeye de öğrenci yetiştirmek tabii ki. (Gülay)

Eğitimin iki boyutu olduğunu düşünüyorum. Bir ahlâki boyutu var, bir de sınavlar için diyelim ki gerekli olan bilgiler açısından yetiştirilmesi var. Bunların ikisinin de verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (Gökhan)

Öğrencilerin meslek sahibi olmaları, eğitim yoluyla yükselmeleri aynı zamanda ülke kalkınması ve modernleşmeyle ilişkili olarak ele alınıyor. Daha önce köylerde modern değerlerin topluma kazandırılması ve üretimin artırılmasıyla gerçekleşeceği düşünülen kalkınma, artık bireylerin meslek kazanması ve eğitimli olmalarıyla sağlanabilecektir.

İnsanlar eğitimle bir yere gelebiliyor. Şimdi eğitimde ön plana çıkmış kişiler arttıkça yeni bir şeyler üretebiliyoruz. Diğer ülkelerle yarışabiliyoruz. Yiyicilikten, üreticiliğe geçebiliyoruz. İnsanlar daha fazla bilinçleniyor. Böylece ülke kalkınıyor. Ülkeyi belli bir yere getirmiş olanlar eğitimlilerin yaptıkları ve yapacakları, aksi halde sürekli karşınızdand beklersiniz. (Güven)

Diğer yandan anlatılarda öne çıkan bir başka söylem, resmi amaçlarda da tanımlanmış olan öğrencilerin dürüst, vatana, milletine faydalı bireyler olarak yetiştirilmeleridir. Tabii bu söylem aynı zamanda “iyi” vatandaş yetiştirmekle çok yakından ilişkilidir.

Her şeyden önce dürüst olmalı, ahlâklı olmalı, kendisine, ailesine, milletine vatanına hazır olmalı. Yani onlara hayırlı olmalı. Hepimiz için hayırlı evlatlar olsun istiyorum, böyle düzgün insanlar yetişsin istiyorum. Benim tek amacım bu, başka hiçbir amacım yok. (Fazilet)

Öğretmenliğe yüklenen anlam değişiyor mu?

1970'li yıllarla birlikte yavaş yavaş ortaya çıkmaya başlayan sınavla öğrenci alan okullara öğrenci gönderebilmek, “iyi” öğretmen olmanın koşullarından biri olmaya başlamıştır. Örneğin bu dönemlerde öğretmenlik yapan ve kendi iyi öğretmen tanımının “çocuğu anlamak” olduğunu öne süren Beyza, “o dönemlerde sevgiyi vurgulayan da vardı, yok değildi ama Anadolu liselerine kim çok iyi öğrenci gönderirse iyi öğretmendi. Kim detaylı olarak planlar yaparsa, kim az rapor alırsa iyi öğretmen gibi” sözleriyle toplumda egemen olmaya başlayan “iyi öğretmen” tanımını ifade etti.

1990'lı yıllarla birlikte kendisini daha fazla hissettiren eğitim hizmetlerindeki ticarileşme ve metalaşmaya paralel, hizmetin üretim koşullarının yanı sıra okul içinde ve dışında öğretmenlerin ilişkileri ve pratikleri de dönüşmeye başlar. Öğretmenin hedefleri arasında artık dershanede çalışıp daha fazla kazanmak, özel ders vermek vardır. Sınav kazandıran, iyi bir üst eğitim kurumuna öğrenci gönderen öğretmen toplum içinde “iyi öğretmen”dir artık. Öğretmenliğin tanımlayıcı öğeleri de giderek daha fazla bir biçimde bireysel ya da teknik özelliklerle ifade edilmeye başlamıştır.

İyi bir psikolog olması gerekli, öğrencilere ulaşabilmek, onunla arkadaş olmak gerekli, yani onunla bir şekilde iletişim kurmak gerekiyor. (Feray)

Sınıf yönetimini iyi yapan öğretmen gerçekten iyi bir öğretmendir. Sınıfta hani o öğretmen becerilerini de bilmesi gerekiyor öğretmenin. İyi öğretmen, sınıf yönetimini yaptıktan sonra bildiklerini iyi aktarabilmesi. (Gönül)

Günümüzde eğitim alanındaki ilişkilerde önemli değişimler yaşanmasına ve toplumda “sınav kazandıran öğretmen” modeli daha fazla öne çıkmasına rağmen, öğretmenlerin mesleklerini yükledikleri anlamların yine daha önceki dönemlere benzer biçimde şekillenmesi oldukça dikkat çekiciydi. Hatta ben bu gö

rüşmeleri gerçekleştirirken 2000 yılından sonra göreve başlayan öğretmenlere eğitime ve mesleklerine yükledikleri anlamı sorduğumda, öğrencilerle ilişkili olarak iyi bir “meslek sahibi yapmak”, “iyi bir okul kazanmasını sağlamak” biçiminde genellikle toplum içinde egemen olan bir yaklaşımla karşılaşacağımı düşünüyordum. Ancak son dönem de dâhil olmak üzere öğretmenlerin, “her şeyi bırakalım çocuklara değer kazandıralım”, “topluma karşı sorumluluk sahibi”, “iyi insanlar yetiştirelim” gibi ifadeler kullandıklarını gördüm. Oysa genellemek doğru olmakla birlikte, pek çok öğretmen özel ders vermekte, bir şekilde dershanelerle ilişkiye girmekte, okuldaki derslerini bu süreçte endeksleyerek gerçekleştirmekte, okulda yaşanan değişime ayak uydurmaktadır. Kuşkusuz anlatılarda böyle bir yaklaşımın ortaya çıkmasının çok farklı nedenlerinden bahsetmemiz mümkün. Örneğin görüşülen öğretmenlerin ilköğretimde çalışıyor olmaları ve ilköğretimin de bir meslek kazandırmaktan daha çok “değer kazandırma” gibi toplumsal amaçlarla tanımlanması böyle bir sonuca yol açmış olabilir. Ancak bu anlatılara eşlik eden bir diğer söylem, öğretmenliğin “kutsal bir meslek” olarak ve “idealist olmak”la ilişkilendirilerek romantik bir şekilde tanımlanmasıydı. Adeta geçmişin sesi olarak ortaya çıkan bu yaklaşım, hem eğitim alanında, okulda ve öğretmen emeğinde yaşanan dönüşümün görülmesini büyük ölçüde engelliyor hem de yaşanan dönüşüm sürecinde öğretmenin rol almasını sağlayarak bu sürecin meşrulaştırılmasına neden oluyor.

Geçmiş dönemlerde öğretmenliğe yüklenen anlam dolayısıyla öğretmenler, mesleklerini daha çok “kutsal” olarak ve toplumsal idealleri öne çıkaran bir yaklaşımla tanımlıyorlardı.

Bir idealim vardı. Amacım neydi, ülkeme faydalı olmak, çocuk yetiştirmek. (...) Bizim içim kutsal bir meslekti. Bunu laf olsun diye söylemiyorum. Gerçekten biz öyle algılıyorduk, bize öğretmen okulunda öyle verildi (...) Öğretmenliğin gerçekten kutsal bir meslek olduğu, insana şekil vermemizin gerekli olduğu öğretildi bize, ona göre eğitildik ve de bizi çok idealist yetiştirdiler. (Bedirhan)

Ancak daha önce Aliyar'ın da vurguladığı gibi bu dönemlerde öğretmenlere çok fazla sorumluluk yükleniyor ve öğretmenler adeta bu sorumlulukları yerine getirebilmek için gece gündüz çalışıyorlardı. Bu yaklaşımı 1990'lı yıllarda da görmemiz mümkün. Örneğin öğretmenliğe bu yıllarda başlayan Feride, göreve başlar başlamaz öğretmenliğe nasıl baktığını ve neler yaptığını şu sözlerle aktardı:

Biz mesela günlerce saatlerce okulda kalıp ekstra işler yaptığımızı biliyorum. (...) Ben okulun öğretmen odasının duvarlarını badana yaptım, koltukların yüzlerini değiştirerek öğretmen arkadaşlara hazırladığımı biliyorum süsleyerek. (Feride)

Tarihsel süreçte öğretmenliğe yüklenen anlamlarla birlikte “iyi öğretmen” tanımı değişse de, tanımlanan kimi özellikler süreklilik arz ediyor. Öğretmenliğe başlamadan önce kuşaktan kuşağa aktarılmış ve bir mite dönüşmüş olan özellikler çerçevesinde mesleğe oldukça idealist anlamlar yükleyen öğretmenler mesleğe başladıklarında bu değerleri bulamıyorlar.

İnanın ben üniversiteden mezun olduktan sonra bana üç milyar da verseler, Milli Eğitim'de bir milyona çalış deseler ben Milli Eğitim'i tercih ederdim. Çünkü Milli Eğitim bana kutsal gibi gelirdi. Milli Eğitim'de o öğrencilerle birlikte olmak, öğrencilerle ilgilenmek bana kutsal bir görev gibi gelirdi. İşin içine girdikten sonra, günümüz öğrencileri biraz daha rahat, öğretmen hiçbir yetkisi yok, öğrenci her şeyi yapabilir ama siz hiçbir şey yapamıyorsunuz. O bizi ciddi bir sıkıntıya sokuyor o da bir süre sonra bıkkınlık veriyor. Kısa süre olmasına rağmen bazen bıktığımız oluyor. (Gökhan)

Öğretmenlerin “her şeyi bırakalım değerleri olan öğrencileri yetiştirelim” söyleminin arkasında meta ilişkilerinin egemenliğinde yaşadıkları yabancılaşmanın büyük bir etkisi olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü üretim ilişkilerinin yarattığı yabancılaşmadan kurtulabilmek için mesleğinde tek tatmin edici yön olan somut/canlı tarafa tutunmak isteyen öğretmen, sorumluluk sahibi, değerleri olan öğrenciler yetiştirmek çerçevesinde

öğretmenliğe anlam yüklemektedir. Bu yaklaşımı okulun bulunduğu toplumsal çevreden, öğrencilerin ve velilerinin eğitimden beklentilerinden ayrı bir biçimde düşünmek çok anlamlı değil elbette. Anlatılarda da görüldüğü gibi özellikle eğitimden çok fazla beklentisi olmayan öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda öğretmenler, yaşadıkları değersizleşme ve yabancılaşmayı değer kazandırmakla aşmak istiyorlar. Bazen birkaç öğrencinin “iyi” bir üst öğretim kurumuna gidebilmesi için çabalamak, gerekirse bu öğrencilere ücretsiz dersler vermek öğretmenin izlediği temel mekanizmalardan biri olabiliyor. Genellikle orta-üst toplumsal kesimlerin yaşadığı ve dolayısıyla eğitimden beklentileri yüksek olan öğrencilerin devam ettiği okullarda ise öğretmen, eğitime verilen önem ve gördüğü işlev dolayısıyla daha değerli ve bir üst öğrenim kurumuna giden öğrencisiyle ilişkili olarak mesleki tatmin de yaşayabiliyor. Ancak bu öğrencilerin de büyük oranda sınav endeksli eğitim beklentilerini özel dersler ve dershaneler aracılığıyla karşılamaları, diğer okullara benzer biçimde öğretmenlerin mesleklerinin başka bir yönüne vurgu yapmalarının temel nedeni aslında. Örneğin “...çocuklar hiç umursamıyor. Özel okula giderim, özel ders alırım, bunu sınıfta öğrenmezsem özel kursa gönderir annem, gibi şeyler geliyor bana. Ailelerin bu konudaki tutumları sınıla yansıyor” ifadeleriyle okulda yaşadıklarını dile getirdi Eylül.

Gittikçe emeğindeki değersizleşmeyi hisseden öğretmenler geçmişin sesine kulak vererek mesleğin kutsallaştırılmasına vurgu yapıyor ve idealist öğretmeni göreve çağırıyor. Oysa bugün öğretmenlerin “idealist” olmasını savunmak ve bu çerçevede daha fazla çalışmasını beklemek öğretmen emeğinde önemli bir yoğunlaşmanın yaşanmasına ve emek sömürüsünün artmasına neden olabilir. Kuşkusuz idealist yaklaşım, öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüme karşı bir direniş örgütleyebilmenin, öğretmenlerin emeklerinin soyutlanmasına karşı somut eyleyışlere yönelebilmelerinin de zeminini oluşturuyor. Bu anlamda “kutsal” olana, “ideal” olana ve “iyi” öğretmene yüklenen anlamların nasıl tanımlandığı büyük önem taşınmaktadır. Kutsal olanın bireyselleştirilmesi, resmi amaçlar-

la benzer biçimde tanımlanması öğretmen emeğinin soyut veçhesinin egemenliğini artırırken, toplumsal amaçların öne çıkarılması, meta ilişkilerini aşan deneyimlere ışık tutacak kutsallık yaklaşımları ve “iyi” öğretmen tanımları somut eyleyışlere yol açarak soyut egemenliğin alanını daraltabilme potansiyeli ni de içinde taşıyor.

Görüşmelerde eğitime ve öğretmenliğe yüklenen anlam, ister modern bir toplumun yaratılması, kalkınmanın sağlanması çerçevesinde toplumsal yarar ön plana çıkarılarak tanımlansın, isterse geleceğin nesillerinin meslek sahibi ve iyi vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri temelinde tanımlansın, araçsal bir yaklaşımın bu tanımlamalara hâkim olduğunu söyleyebiliriz. Ulusal bilinç kazandırma, modernleşme, ilerleme, demokrasi, profesyonelleşme gibi kavramlar aracılığıyla yaratılan mitlerin, öğretmen emeğinin disipline edilmesi ve kontrol altında tutulması açısından önemli işlevleri var. Çünkü bu yolla öğretmenlerin mesleklerine yüklediği anlamlar resmi amaçlarla uzlaştırılırken, sosyopolitik hedeflerin hayata geçirilmesinde kullanılabiliyor. Ancak yukarıda vurgulandığı gibi “iyi öğretmen” tanımı, toplumsal güç ilişkileri çerçevesinde yaşanan mücadeleler ekseninde içerik ve biçim kazandığı için öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif olarak kendi “iyi öğretmen” tanımları üzerinden öğretmenliğe farklı anlamlar yükleyebilmeleri mümkün.

Öğretmenliğe yüklenen anlamın öznelliği

Öğretmenin toplumsal kökeni, toplumu ve eğitimi kavrayışı, politik yaklaşımı eğitime ve öğretmenliğe yüklediği anlamı büyük ölçüde şekillendiren ve değişime uğratan öğeler. Özellikle politik yaklaşımdan bağımsız bir kimlik inşası düşünmemi çok olanaklı değil. Örneğin öğretmenliği “rutini bozan bir meslek” olarak tanımlayan Eren,

Ben de mezun ettiğim öğrencilerime çok şey kattığımı düşünüyorum. Toplumu, yaşadığım dünyayı değiştirmek, dönüştürmek, eşitlikten, haktan yana bir düzene çevirmek gibi bu

amacım var. Öğretmenlik aslında yaşamı dönüştürebilmek, çoğaltmak için bir olanak sunuyor. Mezun ettiğimiz öğrencilerin hepsi öyle midir diye sorsak, değil tabii. Ama işte soran, sorgulayan, düşünen, bu düşündükleri için eyleme geçen öğrenciler, kendi bulundukları seviyede bunu sağlayabiliyorsam benim için öğretmenliğin en önemli anlamlarından bir tanesi de budur.

İfadeleriyle öğretmenliğin daha eşitlikçi bir toplum yaratılmasında rol oynayabileceğini, bunun da ancak bu değerleri benimseyip hayata geçirebilecek öğrenciler yetiştirmekle mümkün olabileceğini belirtti. Diğer yandan kendisini milliyetçi değerlere sahip bir öğretmen olarak tanımlayan Ezgi ise, yetiştirmek istediği öğrencileri şöyle tanımladı:

Tabii çok iyi bir meslek sahibi olması artı bir şey ama ben kesinlikle şunu söylemek istiyorum, Türk milliyetçisi bir öğrenci yetiştirme taraftarıyım ve bunu da yetiştirdiğime inanıyorum. Tabii sınıfta hani üç beş kişi çıkabilir ama istiklal marşını okuyabilen, bu ruhu hissedebilen, büyüklerine karşı sevgili ve saygılı davranabilen, milli birlik ve bütünlükten yana olan, bölücü olmayan, Türkiye sevdalısı, ülkesini, milletini seven bir insan yetiştirmek, bunda da ben başarılı olduğumu düşünüyorum. (Ezgi)

Öğretmenlerin mensup oldukları toplumsal sınıfa ve sahip oldukları politik bilince bağlı olarak eğitime ve öğretmenliğe yükledikleri anlamların değiştiğini ve bu çerçevede hedeflerinin farklılaştığını söyleyebiliriz. Türkiye’de öğretmenliği “...yoksul yeteneklilerin mesleği” olarak tanımlayan Bahri, “...sınıfsal kökeniniz toplumun en yoksul kesimi. Göreli olarak sınıf bilinciniz var. Onlara hizmet etmekle kendi sınıfınıza hizmet etmekte daha gayretlisiniz” ifadesiyle bir öğretmen olarak mesleğini kendi sınıfına hizmet etmek biçiminde yorumluyor. Benzer bir yaklaşımı son dönem öğretmenlerden Güney’in öğrencilerine yaklaşımına dair ifadelerinde de görebiliriz. Mesleğe girme nedenini “güvenceli bir iş edinmek” olarak açıklayan

Güney, mesleğe başladıktan sonra gelişen yaklaşımını ise şöyle tarif etti:

Parçalanmış aileler var. Ne bileyim göç etmiş gelmiş çocuklar var. Şehirde okula gelirken bir harçlık alamadan geliyorlar ve tek umutları okumak ve orda bir meslek sahibi olup aslında kendi aileleriyle birlikte geçimlerini sağlamak. Siz burada kendinizi görmeye başladıktan itibaren üzerinize bir sorumluluk biniyor. Onların bu hayallerini suya düşürmek için değil, onları daha çok desteklemek için çabalıyorsunuz. O açıdan baktığınızda sizi o çocuklar üzerinde daha çok eğilmeye itiyor. Derseniz ki siz zengin bir aileden gelseniz böyle yaparmıydınız, onu düşünemiyorum. O kadar duyarlı olabileceğimi düşünemiyorum. Ben ekonomik anlamda iyi bir aileden gelseydim o çocuklara çok duyarlı davranabileceğimi düşünmüyorum. (Güney)

Diğer yandan yatılı öğrenim görme imkânlarından dolayı daha çok toplumun yoksul kesimlerinden öğrenciler tarafından tercih edilen öğretmenlik Bahri'nin, "Yatılı okuyorsunuz, yatılılık tabii size devlete ve topluma daha fazla hizmet etme bilinci yaratıyordu. Kendinizi böyle borçlu hissediyordunuz" sözlerine de yansıdığı gibi, bir anlamda devlete ve topluma olan borcun ödenmesidir. Resmi söylemde de yer eden bu yaklaşım, toplumla iç içe olan öğretmenlerin bir yandan devlet politikalarıyla uyumlu çalışabilmesine olanak tanırken, diğer yandan devlet ve toplum arasında bir uzlaşma sağlanmasını mümkün kılıyor. Dolayısıyla öğretmenlerin bir anlamda devletle içinden geldiği sınıf arasında uzlaştırmacı bir rol oynayabilmesi söz konusu. Ancak bu uzlaşmanın tarihsel dönemlere göre bozulabilmesi ve farklı biçimlerde yeniden inşa edilebilmesi mümkün.

Öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlamların öğretmen emeğine içkin olan çifte doğanın mücadelesi ekseninde şekillendiğini söyleyebiliriz. Her ne kadar araçsal ve soyut olmanın egemenliğinden bahsetmek mümkünse de hem onun egemenliği altında ve içinde hem de karşısında ve ötesinde olabilecek somut yönler vurgular dikkat çekici. Örneğin Eylül, ya

şadığı çelişkiyi, “ben öğretmek değil, bir insan kazanmak için giriyorum sınıfa. Ne kadar sağlıklı bir öğrenci yetiştiriyorum? Çünkü hep çelişiklere düşüyorum” sözleriyle tanımladı.

“Öğretmenlik, ...karşılıklı öğrenme edimidir...”

Öğrenciyle kurduğu ilişki çerçevesinde öğretmenliği tanımlamaya çalışan öğretmenlerin önemli bir kısmı öznelarar bir ilişki olarak karşıdaki insanın gelişiminde rol almanın, onun kendisini geliştirmesine, dünyayı tanımalarına yardımcı olmanın öğretmenliğin en büyük anlamı olduğuna dikkat çektiler.

Öğretmenlik gerçekten öğretme işidir. Karşılıklı öğrenme edimidir. Yani çocuktan bir şey öğrenirsiniz, siz ona öğretirsiniz. Hem zamanı kısıtlayarak hem programı doldurarak buna izin vermiyorlar. Yani yaşamı tanımanıza izin vermiyorlar çocukla beraber, ben ondan tat almıyorum. (Feride)

Öğretmen emeğinin soyut veçhesini aşan, somut doğasını açığa çıkaran bu vurguyu tarihsel belirlenimlerden uzak bir biçimde birçok öğretmenin ifadelerinde görebiliriz. Örneğin 1970’li yıllarda çalışmaya başlayan Doğan, öğretmenliği, “topluma yararlı olmak için” şeklinde tanımlarken öğrencinin hayatında oynadığı rolü, “öğrenci, bir insan yetiştiriyorsun, o insanı kırdığın zaman ömür boyu onun sorumluluğunu taşıyorsun. Yetiştirdiğin kişinin hayatına büyük etkin oluyor. O kişinin sonraki hayatını şekillendirmesinde büyük bir etkin oluyor tabii” cümleleriyle tanımladı.

Ekonomik koşulları çok da iyi olmamasına rağmen öğretmenliğe devam edenlerin, hatta bu mesleği yapmaktan dolayı büyük bir tatmin duygusu yaşayanların nasıl böyle bir duygu içinde olduğunu Ferit’ten dinleyelim:

Kuşkusuz her meslek size bir geçim de kazandırıyor, geçim aracı da oluyor, ama mesleğin kendisi bir işi yapmanın verdiği zevk bir motive aracı olabiliyor. Öğretmenlerde bunun daha yüksek olduğunu düşünüyorum. Birçok öğretmen özlük

haklarının kötü olduğunu kabul ediyor, haksızlığa uğradığını düşünüyor, ama buna rağmen öğretmenliği terk etmiyor. Neden? Çünkü orda öğrencilerle bir şey paylaşmanın verdiği bir haz vardır. Bir çocuğu, onun dünyasını zenginleştirmenin, ona bir ufuk kazandırmanın, onu yarınlara hazırlamanın verdiği bir zevk vardır, öğretmenleri motive eden aslında budur. Bu zaman içerisinde birçok öğretmen için bu daha fazla öne çıkıyor ve birey, öğrenci üzerinde ürettiği o katkıyı görerek motive oluyor diye düşünüyorum. Öğretmenin böyle bir paylaşma üzerinden ve bu paylaşmanın sonuçlarını bir insan üzerinden onu olgunlaştırarak, ona iyiliği güzelliği göstererek ve onda gelişmesini gözleyerek verdiği bir motivasyon var, bir anlam var ve aslında öğretmenliği sürdüren biraz da budur. (Ferit)

İlk dönemin öğretmenleri her ne kadar toplumsal hedefleri dolayısıyla bireyleri ihmal ediyor gibi görünse de, toplumsal ideallerle birlikte bir insanın gelişiminde eğitimin ve öğretmenin oynayabileceği rolü detaylı bir şekilde aktardılar.

Çocuğu yetiştireceksin, eğiteceksin, ne bileyim onun ufkunu açacaksın. Değilse eline bir kitap verip okutup yazdırmak ben de eğitim değil. Çocuğu geliştireceksin. Ne bileyim, şimdi ben onu anlatamıyorum, şimdi bakıyorum da herkes yani batıl itikatlara çok bağlı, çocukları öyle ileriye görecektir şekilde yetiştireceksin benim kafama göre. Programı takip edeceksin, ama çocuğun görüş ufkunu genişleteceksin, bence eğitim bu, yoksa eğitimde bir kitabı al ezberlet bu eğitim değildir. (Aygül)

Görüşmeler, öğretmenlerin mesleklerine resmî söylemi aşan anlamlar yüklediklerini ortaya koydu. Bu yaklaşım temelinde öğretmenlik, Dilaver'in, "İnsanlarla birlikte olmak, çocuklarla birlikte olmak farklı bir şeydi. Ben öğretmenliği hiçbir zaman bir meslek olarak düşünmedim. İşte sabah işe giden, zil çaldıktan sonra işi biten bir şey olarak görmedim" sözleriyle vurguladığı gibi "iş" olmasının ötesinde anlamlar taşır. Öğretmenin bir çocuğun hayatının şekillenmesinde önemli bir rolü olduğunu vurgulayan ve öğretmenin öğrencisine karşı sorumluluğu

nu çocuğuna karşı sorumlulukla eşdeğer gören Feray, bu ilişkiyi bir sevgi ilişkisi olarak tarif etti:

Bazen ailesinden daha çok öğretmenini görüyor ve çocuğun, bazen hayatında, şekillenmesinde çok önemli olabiliyor. Dolayısıyla çocuğuna karşı sorumluluğun neyse bir öğretmen olarak öğrencilere karşı sorumluluğun o olmalı diye düşünüyorum. Yani öğretmenler oldukça fedakâr olmalı. Yani bence bir öğrencinin şekillenmesiyle ilgili sorumluluğu var öğretmenlerin. Çok önemli arkanı dönemezsin. Sevmek lazım bu mesleği yoksa çok zor. (Feray)

Gorz (2001, s. 96-97) eğitimin amacının doğası gereği, bireyde özerk bir şekilde kendi sorumluluğunu üstlenme, yani kendisini dünyayla ve ötekiyle ilişkisinin öznesi kılma kapasitesini ortaya çıkarmak olduğunu vurgular. Dolayısıyla, öğrenciyi “şartsız olarak sevmeyi hak ettiği hissini yaşatan” ve bu anlamda öğretmenliği “kendinden verme” faaliyeti olarak tanımlayan bir yaklaşımın görüşmelerde yer aldığını söylemeliyim.

Öğretmenliğe yüklenen anlam, kimlik inşası ve yetiştirme ilişkisi

Bir mesleğe özgü bilgi birikiminin ve ortak kimliğin oluşumunda mesleki pratikler ve örgütlülükler önemli olduğu gibi, yetiştirme süreci de hem meslek üyelerine mesleğe özgü teknik becerilerin hem de ortak bir kimlik, meslek ahlâkı, norm ve değerlerin kazandırılmasında önemli bir işlev görür. Tarihsel süreç içinde değişen ekonomik ve politik yapılanmaya bağlı olarak eğitim alanında ve öğretmenlikte yaşanan dönüşümlere paralel mesleğin tanımlayıcı öğelerinin inşasında önemli bir rol oynayan yetiştirme süreci de değişim geçirerek yeniden biçimlenmektedir.

Türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirilmesi 1950’li yıllara kadar biri köylere, diğeri hem köylere hem kentlere olmak üzere iki tip eğitim kurumu aracılığıyla sağlanıyordu. Bunlardan ilki köy öğretmenlerini yetiştiren köy enstitüleri, diğeri ise her

iki yerleşim biriminin öğretmen ihtiyacını karşılayan ilköğretmen okullarıydı. Köy enstitülerinin 1954 yılında kapatılmasıyla, daha doğrusu önemli bir kısmının ilköğretmen okullarına çevrilmesiyle birlikte ilköğretim öğretmenleri öğretmen okulları aracılığıyla yetiştirilmeye başlanmıştır.

1970'li yıllara kadar ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirildiği öğretmen okullarının bir kısmına köy enstitülerinde olduğu gibi, öğretmen adayları ilkokuldan sonra alınır ve altı yıllık eğitimden sonra öğretmen olarak mezun olurdu. Böyle bir öğretmen yetiştirme sistemi, bir analogi yapılırsa tıpkı küçük yaşlardan itibaren bir ustanın yanında mesleği öğrenmeye başlayan ve ustasının denetimi altında meslekte ustalaşmayı sağlayan zanaatkârlığa benzer. Bir diğer uygulama ise ortaokuldan sonra öğretmen adaylarının okula alınmasıdır. Öğrencilerin özellikle küçük yaşlarda mesleğe yönlendirilmesi, meslekî değerlerin daha erken yaşlarda içselleştirilmesini sağladığı gibi, bu değerlerin bireyin yaşama bakışını da şekillendirmesine imkân tanıyordu. Böylece meslek, bireyin kimlik inşa sürecinde merkezî bir rol oynayabiliyordu.

Adalet'in "...önümde bir öğretmenlik var, okumuş, öğretmen olmuş" sözleriyle vurguladığı gibi, 1950'li yıllarda köy enstitülerinden mezun öğretmenlerin mesleğe adeta alinyazısı gibi yönelindiklerini söyleyebiliriz. Bu döneme dair anlatılarda öne çıkan önemli temalardan bir başkası da yetiştirilen öğretmenlerin çevreyle ve toplumla olan bağlarıdır. Günümüzde öğretmenlerin çevreyle bağı olmadığını vurgulayan Arif, enstitülerin bu bağın oluşturulmasında önemli bir rol oynadığını belirtti. Öğretmenlerin görev yapacakları köyleri toplumsal ve kültürel koşullarıyla birlikte tanıması, öğretmenin hem oradaki eğitim sürecini daha bütünlüklü kavrayabilmesine olanak tanıyor hem de yalnızca görevin gereğini yerine getiren değil, tüm ilişkiler çerçevesinde sorgulayabilmesinin yolunu açıyordu.

Köy enstitülerinde bunu çok yaptılar. Çevre incelemesini her öğretmen yapardı. İşte efendim bizim köy ilçeye beş kilometredir. On hanedir. Bu çevre incelemesi degildir. O köy nerden

gelmiştir, gelirken hangi koşullarda gelmiştir? O köyün kadın erkek ilişkileri nelerdir? Bütün bunları detaylıca araştırabilmek. O dönem öyle kısmen. Şu an o da yok. (Arif)

Görüşme yaptığım öğretmenlere mesleklerine yükledikleri anlamla yetiştirilmeleri arasında nasıl bir ilişki kurduklarını ya da bir öğretmen olarak yetiştirilme sürecinin onlara ne kattığını sorduğumda, enstitülerdeki yaşama ilişkin ve yine genel olarak daha sonradan enstitülere ilişkin yapılan tezlerde, kitaplarda, görüşmelerde öne çıkan birtakım ifadeleri kullandıklarını gördüm. Ancak burada vurgulamam gereken en önemli noktalardan biri, her birinin bu dönemleri yaşadıkları zorluklara rağmen büyük bir özlemle hatırlaması ve öğretmenliği sevmelerinde yetiştirilme süreçlerinin onlarda yarattığı etkiye odaklanmalarındır.

Öğretmen okulları: İdealizm ve sorumluluk

Öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin mesleklerini tanımlarken en fazla öne çıkardıkları temalar “idealist olmak” ve “sorumluluk almak”tı. Böyle bir yaklaşım geliştirmelerinde bir önceki dönemin, yani köy enstitüleri geleneğinin oynadığı rolü Bahtiyar şu sözlerle vurguladı:

Bizim yetişmemizde en çok ben geriye dönüp baktığımda bütün öğretmenlerim köy enstitülü öğretmenler olmuştur. Onlar bize vatan sevgisi, yurt sevgisi, insanlık sevgisini veriyorlardı. Biz de çocuklarımıza bunu vermeye çalıştık. (Bahtiyar)

Mesleki sorumluluk ve toplumsal sorumluluğun iç içe geçtiği bu dönemlerde yetişmiş öğretmenlerin mesleklerine ve topluma karşı sorumluluk sahibi olmalarında yetiştirme sürecinin rolü önemliydi. Öğrenciler, toplumsal amaçların hayata geçirilmesinde çok önemli bir rol oynayacaklarına dair bir inançla yetiştiriliyorlardı. Bu, aynı zamanda, köylerinden kopup gelmiş küçük yaştaki öğrencilere “topluma ödenmesi gereken bir borç” biçiminde aktarılıyordu.

Bizim aldığımız eğitim, bizim hep topluma borçlu olduğumuz şeklindeydi. Biz sınavı kazanıp geldiğimizde, 11-14 yaş arasındayız. Okul müdürü, siz dedi şu kadar bin çocuk içinden seçilip geldiniz, onların içinde de iyi olanlar var, siz şanslı çıktınız, onların hakkını da kullanıyorsunuz. Ona göre çalışın dedi. Öyle bir ağır yükün altına sokulmuş olduk. Sürekli olarak toplumun geriliğini giderecek, cehaletini ortadan kaldıracak olan birer kurtarıcı olarak görüldük biz, bu bize okul hayatında verildi. Okuduğumuz kitaplarla, derslerle verilmeye çalışıldı. Köy enstitüleri geleneginden gelen kurtarıcı motifi içine biz de girdik. (Bahri)

Bana göre çok fazla sorumluluk yüklediler. Sanki dediler ki Türkiye'yi siz kurtaracaksınız. Büyük bir sorumluluk. O zaman ilkokuldan gelen bir çocuk, siz bu çocuğu işliyorsunuz, belli bir yöne doğru yönlendiriyorsunuz, sorumluluklarını sürekli hatırlatıyorsunuz. O çocuk, o zaman aşırı bir sorumluluğun içinde buluyor kendini, çünkü başka bir şey görmüyor. Ama sonradan düşünüyorum bunları. Okulda verdiler önce, onunla geldik... (Bedirhan)

Burada temel amaç toplumsal sorumluluk ekseninde şekillenen meslek ideolojisini özellikle küçük yaşlarda öğretmen okullarına gelen öğrencilere kazandırmaktır. Böyle bir ideoloji, adayların daha sonra hem toplumsal hem de fiziksel pek çok sıkıntı yaşamalarına rağmen, görev yapacakları yerlere çok fazla bir karşılık beklemeden gidebilmelerini ve idealizme sarılarak görev yapmalarını sağlayacaktı.

Şimdi ben öğretmen okulundan mezun olduğum zaman köyde çalışacağımı gözümün önüne aldım. Fakir bir bölgenin öğrencisini okutacağımı gözümün önüne aldım. Mahrumiyet bölgesinde çalışacağımı gözümün önüne aldım. Ben bu öğrencileri milli şuurla yetiştireceğimi, her şeyi göz önüne aldım. Ben sosyal yaşantımdan geri kalacağımı, her şeyi göz önüne alarak öğretmen oldum. (Derya)

Öğretmen okullarından yetişmiş bazı öğretmenler sonradan farklı şekillerde yetiştirilerek mesleğe girmiş öğretmenlere göre mesleğe karşı daha farklı bir tutum içinde olduklarını ifade ederken “öğretmenlik ruhu” ya da “idealizm” tanımlamasını kullandılar. Bu kavramların içeriğinin toplumsal koşullarla birlikte değişmesi kaçınılmaz olsa da, öğretmenliğe yükledikleri (toplumsal) anlam ve değerin kaybolduğunu düşündükleri için emekli olduklarını ifade eden öğretmenler oldu.

O kadar temelden eğitim almışsınız ki, siz öğretmen olacaksınız, siz öğretmen olacaksınız, hep bunu bize işlediler, bu hiç değişmedi. Ben sana bir anımı anlatayım. Emekli olduğum ilk yıllarda Ulus'ta Almanca öğretmenimizle karşılaştık, Seyfettin Bey'le karşılaştık, nasılsın ne yapıyorsunuz falan, işte eşim dedi, Ankara Lisesi'nde çalışıyorum. Ben de dedim emekli oldum. A dedi, bu kadar genç emekli olunur mu? Dedim hocam bizi o kadar dürüst yetiştirdiniz ki biz kelaynak kuşu gibi kaldık. O da dedi ki ben de o nedenle emekli oldum dedi. (Duygu)

Öğretmenlerin çok küçük yaşlarda girdikleri bu okullarda başka bir meslek edinme şansları yoktu. Aynı zamanda toplumsal bir eşitsizlik örneği de olan bu zorunluluk öğretmenlerin, toplumsal sorumluluk ve idealist bir yaklaşımla meslekleri ekseninde güçlü bir kimlik geliştirmelerine yol açıyordu.

Öğretmen okulunun bir özelliği vardı. Oraya girdiğin zaman hiçbir alternatifin yok, ikinci bir meslek şansın yok. İyi bir öğretmen olacaksın. Ya yükseköğretime gidersin ya da teftiş idareye gidersin. Onun dışında başka bir şansın yok. Ya da sınıf öğretmeni olacaksın. Ortaokul üçüncü sınıftan itibaren girip üç yıl bunla yetişiyorsun. Meslek dersleri, yatılı okulun bir havası vardı. Tüm öğretmenlerimiz öğretmen olarak yetiştirmeye çalışıyordu. (Dilaver)

Öğretmen okullarından mezun öğretmenlere, öğrenim gördükleri okulların kendilerine ne kattığını sorduğumda çeşitli temalar etrafında ortaklaştılar. Elbette “sorumluluk” ve “idealizm” bunların başında gelmekle birlikte, tıpkı köy enstitüle-

rinden mezun öğretmenler gibi mesleklerini toplumla, çevrele ilişkili bir biçimde ele alıyorlar, toplumu tanımadan, çevre hakkında bilgi sahibi olmadan meslekte başarılı olunamayacağına inanıyorlardı.

Öğretmen okullarında sadece belirli bir yöntem ve teknik verilmiyordu işte. Pedagojik şeyler de veriliyordu. İyi bir öğretmen olabilmek için toplumu iyi bileceksin, analiz edeceksin Çünkü köyde çalışıyorsun, gidiyorsun tek başına orda beş sınıfı bir arada okutuyorsun, birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar. Hepsini okutabilmek için hep ailelerin yaşantısını bileceksin, sosyolojik yapıyı bileceksin, öğrencinin psikolojik davranış durumunu bileceksin ki çocuğu ona göre eğitebilsin. (Doğan)

Bu yıllarda mezun olanların önemli bir kısmının ilk atamaları köylere yapılıyordu. Dolayısıyla köylere ilişkin bir yaklaşım geliştirmeleri aynı zamanda bir zorunluluk olarak da ortaya çıkıyor, yetiştirme süreçlerine köylüyle ilişkilere dair bilgiler de dâhil ediliyordu.

Toplumla ilişkiyi nasıl kurarsın bunlarla kurarsın. Köy odası, muhtarın evi, kahve öğretmenlerin söylediği buydu. Sizin gidip geleceğiniz, ilişki kuracağınız yerler bunlar. (...) İlk gittiğimiz yer köy olduğu için onların içine girmek, onlarla bütünleşmek gerekiyordu. Yoksa seni dışlarlar. Rahat bir eğitim, çevre edinmek istiyorsan, kendin de rahat bir yaşam sürmek istiyorsan düğününe gideceksin, yemeğine gideceksin. Kibir lenmeyeceksin, adam seni çağırıyorsa gideceksin, seversin sevmezsin ama mutlaka gideceksin. Bu bize öğretmen okulunda verilen bir şey. (Dilaver)

Öğretmen okullarında verilen eğitimle ilişkili olarak dikkat çekilen konulardan bir başkası da kısıtlı imkânlarla da olsa toplumsal sorumluluğun ve mesleki yaklaşımın geliştirilmesinde eğitim bilimlerine önem verilmesidir. Bu dönemlerde yalnızca mesleğin icrasında kullanılacak teknik ve becerilerin kazandırılması değil, toplum ve eğitim ilişkisini, öğrenciyi ve okulu

bütünselliği içinde kavramaya yönelik bir çaba gösterildiğini söylememiz mümkün.

Koruyucu olmak, öğrencisine yardım etmek, ailesine yardım etmek gibi şeyler söylendi. Tabii biz eğitim bilimleri okuduk, o güne göre önemliydi okuduğumuz şeyler, öğrencinin ne olduğunu, daha doğrusu insanın nasıl birbirinden farklı olduğunu ve olabileceğini öyle öğrendik. (...) Eğitim sosyolojisi okuyoruz, eğitim psikolojisi öğretiliyor. Ruh sağlığı hatta ölçme ve değerlendirme eğitim psikolojisi içinde veriliyor. Programın iyi olduğunu düşünüyorum ama çok erken bir yaşta. Fakat yine de çok şey öğrendiğimizi düşünüyorum. (Bahri)

Pedagojik, sosyolojik eğitim alıyorduk öğretmen okullarında. Şimdiki üniversite. O zaman lise çıkışlıydı ama daha etkiliydi diye düşünüyorum. Psikoloji, sosyoloji okuduğu için topluma yaklaşımı, öğrenciye yaklaşımı daha yakındı. (Doğan)

Öğretmen okullarının son mezunlarından olan Eylül ise, okulun kendilerine kazandırdıklarını şu sözlerle dile getirdi:

Tek başımıza yaşamayı öğretti. Çözüm üretmeyi öğretti. Yoktan var etmeyi öğretti. Her şeyi değerlendirmeyi öğretti. Hiç kâğıt israfı olmazdı. Kitaplarımız son sayfası yırtılana kadar kullanılırdı. Bilgi eskimezdi, ilave edilirdi. Kabullenilmiş bilgilere ilaveler yapılırdı. Kitaplar yine okutulurdu. Sürekli program değişimi yaşanmazdı. Yapararak yaşayarak eğitime ağırlık verilirdi. Eğlence anlamında, birlikte dinlemeyi, paylaşmayı, kazanmayı, kaybetmeyi orda öğrendik. (Eylül)

“Başının çaresine bakma” ya da “çözüm üretme” gibi konuların yanı sıra Eylül’ün ifade ettiği “paylaşım”, “birlikte yaşam” gibi değerleri yalnızca öğretmen okullarıyla ilişkili düşünmemek gerekir. Zira bu dönemlerde meta ilişkilerinin yaygınlaşmamış olması dolayısıyla henüz bireyci yaklaşımların egemenliğinden söz edemeyiz. Dolayısıyla toplum içinde de dayanışmacı kültürün egemen olduğunu, yardımlaşma gibi değerlerin ön planda olduğunu vurgulamamız gerekir.

Eğitim enstitüleri ve eğitim yüksek okulları: İdealizmin yıkılışı

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'yla birlikte öğretmenlerin yükseköğrenim görmesi zorunlu kılınmıştır. Bu yasayla birlikte öğretmen okulları kapatılmış, bir kısmı öğretmen liselerine çevrilirken bir kısmı ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla eğitim enstitülerine dönüştürülmüştür. Elbette ayrı bir çalışmanın konusu da olabilecek şekilde bu okullarda eğitim programıyla birlikte pek çok şeyin değiştiğinden bahsetmemiz mümkün. Ancak burada konumuz gereği amacım öğretmenlerin anlatılarına dayalı olarak yetiştirilmeleri sürecinin öğretmenliğe yükledikleri anlamlarda ve kimlik inşalarında nasıl bir rol oynadığına ilişkin yaklaşımlarını ortaya koyabilmektir. Bu çerçevede konuya yaklaştığımızda meslek ideolojisinin kazandırılmasında önemli bir değişim yaşandığını söyleyebiliriz. Bir anlamda zanaatın küçük yaşlarda öğrenilmesine karşılık gelen öğretmen okullarının kapatılmasıyla birlikte, her ne kadar öğretmen liselerinden eğitim enstitülerine öğrenci yetiştirilmiş olsa da artık genel liselerden de öğrenciler bu okullara alınmaya başlanmıştır. Dolayısıyla bir anlamda öğretmenlik, mesleki kimlik tam anlamıyla inşa edilemeden, herhangi bir iş edinmek isteyenlerin de girebileceği bir meslek olmaya başlamıştır.

Okuryazarlık oranının düşük olduğu, öğretmen ihtiyacının çok fazla olduğu 1950'li yıllarda "bekleyecek zaman olmamasından dolayı" farklı kaynaktan öğretmen almanın doğru bir uygulama olduğunu düşünen Bahri, 1974 yılında öğretmenlerin yüksek öğrenim görmelerinin esas olarak belirlenmesinin öğretmenliğe zarar verdiğini düşünüyor.

Liselerden hiçbir yükseköğrenim kurumuna giremeyenler alınıp bunlardan yüksek öğrenim adı altında öğretmen yetiştirilmeye çalışıldı. Ancak bu yüksek öğrenimli öğretmen, öğretmen okullu ve önceki öğretmenlerin yerini tutamadı. Örneğin el becerileri yok, el yazısı yazamıyor, mandolin çalamı-

yor vs. Bir de yüksekokul adı verilince o kurumlara bakılmadı. Köy enstitülerinden kalan bitki ve hayvanlara bakılmadı, oralar mahvoldu gitti. (Bahri)

Bununla birlikte bu dönemlerde toplumsal olayların hız kazanması, öğrencilerin siyasi yaklaşımlarına göre seçilmesi, yaşanan çatışmalar okulların işlevlerini çok fazla yerine getirememesine yol açmıştır. Örneğin 1972 yılında öğretmen okulundan mezun olan Doğan, bu dönemleri şöyle anlattı:

Tabii o karışıklıkta nasıl öğretmen yetiştirilecek, siyasi ilişkiler, olaylar okula gitmeden bile mezun olanlar oldu. Bir de liseyi bitiren, başka okullara gidemeyenler enstitülere gitmeye çalıştı. O zaman da öğretmen okullarındaki gibi öğretmenler çıkmadı tabii oradan. (Doğan)

Hızla kurulan iki yıllık eğitim enstitüleri 1975-1980 yılları arasında öğretim elemanı eksikliği, politik olaylar ve baskılar gibi ağır sorunlarla karşılaşmış ve normal programın dışında hızlandırılmış eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmek durumunda kalmıştır (YÖK, 2007). Bu yıllarla birlikte öğretmenlik, daha çok hiçbir yükseköğretim programına giremeyen öğrencilerin tercih ettiği bir meslek olmaya başlamıştır. Ve bu durum çoğu kez “hiçbir şey olamıyorsan öğretmen ol” söyleminin de sıklıkla tekrarlanmasına neden olmuştur. Sayıları 1976 yılında 50’yi bulan iki yıllık eğitim enstitüleri, 1980-1981 öğretim yılında 17 adet kalmış ve 20 Temmuz 1982’de adı “Eğitim Yüksek Okulu” olarak değiştirilmiş, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (Akyüz, 2009). Üniversitelere bağlandıktan sonra eğitim yüksekokulundan mezun olan Eren, yetiştirilme sürecini şöyle tanımladı:

Bizim yetiştirildiğimiz süreç aslında öğretmenlikle çok ilgisi olmayan bir süreçti. Bana bir şey kattıysa üç haftalık bir staj vardı. Biz stajyer olarak gittiğimiz öğretmenin katkısı olmuştur. Daha sonraki yıllarda yanımdaki arkadaşla yaptığımız tartışmalar ve buna uygun okumaların etkisi olmuştur. Yoksa eğitim yüksekokullarında, en azından Erzincan eğitim yüksek-

kokulunda not tutuyorduk, ezberliyorduk, iyi not tutan geçiyordu. (Eren)

Aynı öğretmen aldıkları eğitim ve yetiştirilme süreçlerini ilişkin anılarından bahsederken okuldaki öğretmen adaylarının profilini de gözler önüne serdi:

Mesela heceleyerek okuyan öğrenciler vardı o dönemde. Veya tamamen ezberle, on sayfadan sorumluysa onu ezberleyerek geçenler. Hatta kitabın ortasından sorulmuş bir soruyu bulmak için baştan oraya kadar ezberden tekrar edenler vardı. Ama bir önceki dönem olan mektupla eğitimden de bence daha iyidir. (Eren)

Dolayısıyla bu yıllar öğretmenlerin “idealizm” ekseninde oluşan meslek ideolojisini edinmedikleri yıllar olduğu gibi, öğretmenlerin önemli bir kısmının beceri ve teknik olarak da pek çok eksikle yetiştiği dönemlerdir.

Eğitim fakülteleri: Yeni profesyonel öğretmenler

1981 yılında çıkarılan Yükseköğretim Kanunu (2547 Sayı ve 6 Kasım 1981 tarihli) ve bunu tamamlayan Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (41 Sayı ve 20 Temmuz 1982 tarihli) ile Türkiye Yükseköğretim sisteminde kapsamlı düzenlemelere gidilmiş, Silahlı Kuvvetler ve Emniyet Teşkilatı dışındaki tüm yükseköğretim kurumları üniversitelere bağlanmıştır. Ortaokullara öğretmen yetiştirme ise 1978-1979 öğretim yılına kadar üç yıllık eğitim enstitüleri ile sağlanmış, bu yıldan itibaren bu okulların adı “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir. 1982 yılında öğretmen yetiştirmenin üniversitelere bağlanmasıyla birlikte çeşitli dallar için ihtiyaç duyulan öğretmenler, eğitim fakülteleri aracılığıyla yetiştirilmeye başlandı. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokulları ise, öğrenim süreleri 1989-1990 öğretim yılında dört yıla çıkarılarak 11 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı Yasa ile eğitim fakülteleri içinde “sınıf öğretmenliği” prog-

ramlarına dönüştürüldü. Böylece ilkokullarda görev yapacak öğretmenler dört yıllık sınıf öğretmenliği programı ile yetiştirilmeye başlandı.

Öğretmenlerin fakültelerde yetiştirilmesiyle birlikte “öğretmenlik ruhu”nun ve coşkusunun bu yetiştirme sürecinde kazandırılmadığı görüşmelerde öne sürülen tezlerden biridir. Bu yaklaşıma göre, lise eğitiminden sonra herhangi bir meslek edinmek için sınava giren öğrencilerden puanı yeterli olanlar ya da başka programlara giremeyenler öğretmenlik mesleğine yöneliyor, pedagojik formasyon ise öğretmenlerin mesleği benimsemesinde yeterli gelmiyor.

Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde de, tıpkı diğer dönemlerde olduğu gibi yetiştirilme süreçlerinin öğretmenliğe yükledikleri anlamla ilişkisine ve yetiştirilme süreçlerinin onlara ne kattığına dair sorular yönelttim. Fakültelerden özellikle son dönemlerde mezun olan öğretmenlerin üzerinde durdukları temalarla daha önceki öğretmenlerin odaklandıkları temalar arasında çok büyük farklar olduğunu belirtmeliyim. Son dönem mezunlar arasında fakültenin onlara “hiçbir şey katmadığı”na dair ifadelerde bir ortaklaşma vardı.

İnanın bana öğretmenlik açısından bana bir şey kattığına inanmıyorum. Çünkü sadece vizeden vizeye, finalden finale doldur boşalt yapıp sınav geçiyoruz, başka bir şeyini de görmedim yani bir artısını. (Gökhan)

Ben hani mezun olduğum fakülteyi küçümsemek ya da onlara dair bir şey söylemek istemiyorum, (...) Az önce sistemi eleştirdim, sistemin olumlu bir yönünü de söylemek istiyorum. Fakülteden mezun olmak üzereyken hiçbir şey bilmediğimi rahatlıkla söyleyebilirim. Mezun olacağım zaman işte bize KPSS dayatıldı, eğitim bilimleri sınavına çalışıp onları ezberlerken o anda eğitim bilimleri ile ilgili kalıpları ezberlerken bile aslında öğretmende var olması gereken yeterlikler, yöntem teknikler, gelişim, ölçme değerlendirme her neyse sınava hazırladığım o iki üç aylık çalışmayla dört yılı kıyasladığımda orası çok daha verimliydi benim için. (Gencay)

Üniversite yıllarında aldığı eğitim çerçevesinde öğretmenliği karşı herhangi bir coşku ve “öğretmenlik ruhu”na dair hiçbir şey hissetmediğini vurgulayan Gökhan, bu yıllarda aldığı eğitimi şöyle tarif etti:

Daha çok Türkçe biraz sözel, sosyal bilgilere yakın olduğu için bayağı bir tarih coğrafya görüyorduk, belki alan dersleri kadar onları gördük, tabii şu anda onları kaldırdılar. Daha çok bize neyi verdiler? Bazı hocalar siyaseten konuşur giderdi, bazıları hangi dersi veriyorsa onu verirdi. (Gökhan)

Diğer yandan 1997 yılında öğretmen yetiştirme programlarında değişiklik⁵ yapılmadan önce bu programdan mezun olan Güney, bu programın kendisine çok şey kattığını, “Ben şöyle söyleyeyim, öğretmenlik okurken üniversitede biz eski sınıf öğretmenliği programına göre yetiştik” sözleriyle ifade etti. Ancak Güney’in asıl vurguladığı tıpkı Bahri’nin öğretmen okullarına ilişkin anılarında anlattığı gibi, “öğretmenlik ideolojisinin” kazanılması sürecinde öğretmenlikle ilgili anlatılara yer verilmesiydi.

Beni en çok etkileyen, aslında bize en çok öğretmenlik noktasında çalışma isteği veren tek bir hocamız oldu. O hocamız da uzun yıllar öğretmenlik yapıp üniversiteye geçmiş bir hocaydı. Van’daki köyde on yedi yaşındaki öğretmenliğini anlatırdı. Birleştirilmiş sınıfları ayrıntılı anlatırdı. Bizim de bir gün o köylere gidip görev yapacağımızı anlatırdı. İşte ülkenin bize çok ihtiyacı olduğunu her zaman söylerdi. (Güney)

Son dönemlerde mezun olmuş öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde öğretmen yetiştirme sürecine dair öne çıkan anlatılar, daha önce aktarmaya çalıştığım “vasıfsızlaşma” ve “yeniden vasıflandırma” sürecinin pratikte yaşanan hali gibiydi. Her

5 1997 yılında YÖK, öğretmen yetiştirme işlevini yerine getiren eğitim fakültelerinde kapsamlı bir düzenleme yapmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarından eğitim bilimlerinin kimi disiplinlerine ait derslerin çıkarılmasıyla öğretmen yetiştirme eğitim bilimlerinin bilgi birikiminden bir anlamda mahrum bırakılmış ve teknik boyutları daha fazla öne çıkmıştır. Bu konuda bir çalışma için bkz. Özsoy ve Ünal, 2005.

ne kadar Güney, geçmişin sesini duyarak idealizm ekseninde öğrenci yetiştirmeye çalışsa da, yaşanan dönüşümler bu sürecin idealizmle sürdürülmesine pek olanak vermemektedir. Pek çok derste yapıldığı gibi daha çok teknik becerilere ağırlık veren bir yetiştirme sürecinden bahsetmemiz mümkün.

Teknik anlamda harfler şu kadar olmalı, boyları böyle olmalı, bu sıkıcıydı. Biz öğretmenliği biraz daha şey düşünüyorduk. İnsanlarla uğraşacaksınız, onlara bir şeyler katacaksınız. Biz öğretmen olacağımız zaman bunları hiç düşünmemiştik, teknik kısmı çok sıkıydı. (...) Genel anlamda bir edebiyatçı, bir mühendis nasıl yetişiyor, bir ders nasıl anlatılır. Teknik anlamda bir ders nasıl anlatılır. Planlamanın öğeleri nelerdir, şunlardır vs. (Güney)

2000 yılı sonrasında göreve başlamış öğretmenlere kendi dönemlerinde yetiştirme süreçlerine ilişkin olarak en çok neyin öne çıktığını sorduğumda, pek çok anlatıda alan bilgisine ek olarak öğretmenlerin sınıfı nasıl yöneteceği, yöntem ve tekniklere ilişkin detaylar vurgulandı. Öğretmenliğin amaç ve anlamına ilişkin anlatılarda öğretmen toplum ilişkisine, toplumu bütünselliği içinde kavramaya yönelik vurguya rastlamak neredeyse imkânsızdı. Örneğin bir okulda rehber öğretmen olarak görev yapan bir öğretmen yetiştirilme sürecini,

Sınıf yönetimi çok anlatılıyordu. Çocukların yaş dönemine önem veriliyordu. Çocukların yaş dönemine uygun özellikleri bilirsek biz ona uygun davranırız ve onları o yönde değiştirebiliriz diye. En çok aklımda kalanlar onlar. Öğretmenlik uygulaması da vardı ama gittiğimiz okulda çok azdı, çok değildi. Uygulama da toplam iki kez sınıfa girdim. Okul içinde uygulama oluyordu o da psikolojik danışma uygulamasıydı. (Gönül)

sözleriyle ifade etti. Oysa bir çocuğun davranışlarını, başarısını kavrayabilmek için önceki dönemlerden pek çok öğretmenin vurguladığı gibi öğrenciyi, okulu bulunduğu çevreyle, koşullarla birlikte değerlendirmek gerekir. Ancak son dönemlerde yetişen öğretmenlerin hem mesleklerine yükledikleri anlamlar-

da hem de bununla ilişkili yetiştirme süreçlerinde bu yaklaşımı dışarıda tuttukları görülüyor. Israrla sormama rağmen bazı öğretmenler işin yalnızca psikolojik olarak tanımlayabileceğimiz ya da teknik boyutlarına dikkat çektiler.

Bazen okullara gidip öğretmenlerle görüşüyorduk. Bazen kendimiz şu öğrenci şöyle bir tepki verirse ne yaparsınız gibi çözümler üretiyorduk. Şu öğrenci şu tepkiyi verdiğinde öğretmen o tepkiyi verdiğinde nasıl olur. İşin uygulama kısmı, ben 2. sınıfta, 3'de, 4'de hepsinde uygulamaya gittim. 1998'de girdim, üç dönem staja gittim ben. Ama izliyorsunuz. Basit gibi geliyor ama işin uygulama kısmına gelince onu çok iyi yapmanız lazım. (Güven)

Diğer yandan eğitim fakültelerinden son dönemlerde mezun olmuş öğretmenlerin vurguladığı bir başka konu yetiştirilme süreçlerinde kendilerine kazandırılan bilgilerin uygulamadan kopuk olması ve dolayısıyla kullanılabilir olmamasıdır.

Stajlar bence, uygulamaya girmek, uygulamalı eğitime gitmek bence en güzel yanı. Bence öğrencilerin daha fazla uygulamaya gitmesi gerekiyor. Tabii teorik kısım da önemli, hangi yaş grubuna ne kadar bilgi verebilir, ne kadar dikkat edebilir bunu alacaklar. Lisedeki de kırk dakika yapıyor, ilkokul birinci sınıf da kırk dakika yapıyor. Ama ilkokuldaki somut şeylerden öğreniyor. (...) Bunları bilmek gerekli, teorik bilgiler gerekli, teorik bilgilerin yanında bunları uygulamaya geçirmek de gerekiyor. (Gülay)

Öğretmenlerin dikkat çektiği bir diğer konu, fakültelerde öğretim yöntem ve tekniklerine çok fazla ağırlık verilmesine rağmen, bu tekniklerin uygulanabilirliğinin çok düşük olmasıdır. Yani ne yapılacağına nasıl yapılacağına ilişkin verilen araçsal bilgilerin uygulanmasında da sorunlar vardır. Kuşkusuz bu sorunların yaşanmasında öğretmen adaylarının yeterince uygulama yapamamasının altı çizilse de, ideal koşullara göre alınan eğitimle gerçek koşulların birbirini tutmaması önemli bir faktör.

Çok yönlü düşünebilme, birçok şey öğrendim ama bunları uygulayabildiniz mi diye sorun, hayır. Gördünüz, çünkü bu okul şartlarında mümkün değil. Keza doğuda çalışırken de aynı, bir öğretmen orda demişti ki bütün üniversitede öğrendiklerini unut hoca hanım, çünkü yani fiziki şartlar açısından yoksun, burası Ankara’da merkez ama burası da aynı şekilde, bir beyaz tahtayla iş bitmiyor, ya da bir bilgisayarla iş bitmiyor. Birçok şey olması lazım, sınıfın genel çevresi, okulun genel çevresi düzgün olması lazım. (Göknur)

Dolayısıyla öğretmenlik yapacağı yörenin, hatta ülkenin toplumsal ve eğitimsel sorunlarından uzak bir biçimde üretilmiş teknik bilgilerle donanmış, eğitimi bütünselliği içinde kavrayamayan, öğretmenliği sahip olduğu bilgileri edindiği birtakım teknikler ve beceriler yoluyla öğrencilere kazandırmak olarak algılayan öğretmenler, “altı şapka” tekniğini çoğu zaman açıklık ve sefaletin kol gezdiği bir bölgedeki okulda uygulayamadığının derdine düşüyor.

Biz, aman Allah’ım biz öyle şeyler yapardık ki... Evrim teorisini tartışırdık şuydu buydu, sinevizyonlu sunumlar yapardık, videolu çekimler yapardık, öğrenciyle birebir ya da bunların hiçbirini uygulayamadım mesela. (...) Sadece anlatım ve sunuma dayalı bu tür çevrelerde. Atıyorum bir beyin fırtınası, altı şapka yöntemi filan vardı, yapamıyorsun, çünkü şartlar müsait değil, orda çocuk uygun olmuyor, burada sınıflar kalabalık, yapamıyordun. Ben üniversitede teorik öğrenmedim, uygulamalı öğrendim ama burada onu yapamıyorsunuz. O yüzden bir sıkıntı var. (Göknur)

Öğretmen kimliğinin inşa edilmesinde, mesleğe özgü norm ve değerlerin kazandırılmasında yetiştirme sürecinin yetersiz kaldığı, adaylara “öğretmenlik ruhunun” ve “sorumluluk duygusunun” kazandırılmadığı görüşmelerde öne çıkan bir temaydı. Bunun gerek toplumsal gerekse meslekteki dönüşümle ilişkili pek çok nedeninden bahsetmemiz mümkün.

Öğretmen olmayan öğretmenler: Alan dışından öğretmenler

Cumhuriyet tarihi boyunca gerek öğretmen ihtiyacının karşılanamaması gerekse farklı alanlardan mezun olanlara istihdam yaratılabilmesi amacıyla pek çok farklı alanda eğitim görenlerin öğretmen olabilmelerinin yolu açılmıştır. Görüşme yaptığım öğretmenler arasında çeşitli kurslardan geçerek öğretmen olanlar olduğu gibi, farklı fakültelerin farklı programlarından mezun öğretmenler de vardı. Hal böyle olunca görüşmelerde farklı alanlardan mezun olanlar arasından öğretmen istihdam edilmesi önemli bir konu olarak gündeme geldi ve meslek üzerinde yarattığı etkilerle birlikte mesleğin temel değerlerinin, mesleki vasıfların yetiştirilme süreciyle mi yoksa meslek içinde mi inşa edildiğine ilişkin bir tartışma ortaya çıktı.

"Öğretmenlik, (...) yaparak yaşayarak öğrenilebilecek bir meslek"

Görüşmelerde öğretmenliğin daha çok mesleğin icra edilme-ye başlanmasıyla birlikte yaşanan deneyimlerle, mesleğe ilişkin norm ve değerlerin, yerleşik kalıpların içselleştirilmesiyle öğrenildiğine ilişkin bir vurgu vardı. Örneğin Gülay bu durumu şu sözlerle ifade etti:

Onlar da ilk başta zorlanmışlardır ama öğretmenlik mesleği tecrübe isteyen bir meslek. Ben çevremde görüyorum, eğitim fakültesi mezunu değil ama çok iyi anlatabiliyor, çocukların seviyelerine inebiliyor. Çok iyi öğretmenlik yapıyor. Öğretmenlik mesleği zamanla olacak, yaparak yaşayarak öğrenilebilecek bir meslek. Teorik bilgileri bilen birisi çok iyi öğretmen olur mu hayır olamaz. Uygulamaya sokabilirse, uygulamayla teorik bilgilerini de konuşturabilirse olur yoksa olmaz. (Gülay)

Kendisi de lise sonrası kısa bir kurs döneminden sonra öğretmenliğe başlayan Beyza, kendi deneyimlerinden yola çıkarak

“...öğretmenliğin teknik ve metotlarını öğrenerek öğretmen olmanın etkili yönü var. Bu göz ardı edilemez ama meslek içinde çok güzel şeyler istiyorsan öğrenirsin, kendini yetiştirebilirsin. Bu çok önemli bence bu benim kendi adıma bir örnek” sözleriyle yetiştirmenin önemini vurgulamakla birlikte meslek içinde gelişmenin pekâlâ mümkün olduğunu belirtti.

Son dönemlerde mezun olan öğretmenler mesleğin öğrenilmesinde pratiğin önemine daha fazla dikkat çektiler. Aslında öğretmenliğin daha çok teknik birtakım becerilerle tanımlanmasıyla ilişkili olan bu yaklaşım, yetiştirme sürecinde verilen tekniklerin ancak uygulamayla “pişebileceği” ya da yetiştirme süreci olmaksızın bu uygulamaların zamanla edinilebileceği iddiasını da içinde taşıyordu. Daha önceki dönemlerden öğretmenler de öğretmenliğin meslek içinde öğrenildiğine ilişkin bir yaklaşım ortaya koydular. Fakat onların gerekçeleri biraz daha farklıydı. Bu konudaki düşüncelerini öğrenmek için 1990’lı yıllarda öğretmenliğe başlamış, farklı bir programdan mezun olan Feride’ye söz verelim:

Bir zamanlar çok kızdılar. Ziraat fakültesi mezunları öğretmenlik yapıyor. Hiç buna bakmıyor öğretmenlik. İçinde çocuk sevgisi olan, öğretmeye, öğrenmeye meraklı olan herkes öğretmen olabilir bence. Fakültede beyinleri iğdiş edilmiş öğretmenlerin gelmesinden daha serbest okumuş kendisine hâkim bir insanın öğretmenlik yapması bence çok daha iyidir. Niye bunu hissetmesi lazım. (...) Bir bakıyorsunuz başka bir meslekten geliyor, gencecik bir insan sıkıca tutunuyor, çocuklarla bir bağ kuruyor, öğretmenlik yapıyor. Yani bunun fakülteyle ilgisi yok. (Feride)

Farklı bir alandan mezun olduktan sonra öğretmenliğe başlayan Fazilet ise, diğer pek çok öğretmenin aksine, öğretmenlik alanlarından mezun öğretmenlerin daha iyi olduğunu ancak kişisel çabalarıyla bu açığı kapattığını vurguladı. Ancak Fazilet’in vurguladığı, daha çok eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılan çeşitli becerilerdi.

Ben önce çok karşıydım, ben gerçek öğretmene vermek istiyorum, sana vermek istemiyorum diyen arkadaşlar bile oluyordu çevrede. Çok üzülüyordum ama içten içe de hak veriyordum. Çünkü bu şekilde bir öğretmen bir sınıf öğretmeninin yaptığı nı yapamaz. Bir uluslararası ilişkilerden mezun olan gerçekten bir sınıf öğretmenliği mezununun aldığını alamaz. Ben de filoloji mezunuyum ben de eğitim fakültesinden mezun olan, bunun eğitimini alanlar gibi ya da onlardan daha iyi yapanlar olduğunu düşünüyorum. Bir de ama keşke ben de eğitimini al saydım diyorum. Çünkü ben de bir flüt çalmak isterdim, eksik olan taraflarımın tamamlanmasını isterdim. Diyolar ki sınıf öğretmenliğinden mezun olan arkadaşlar biz bunu okulda gördük. Keşke ben de görerek gelseydim. Biz kendimizi yetiştirdik ama çok da herkesin kendini yetiştirdiğine inanmıyorum. (Fazilet)

Ferit, “Meslekten bahsedildiği zaman bir süreklilikten” bahsedildiğini vurgulayarak mesleki geleneğin oluşturulmasında yetiştirmenin önemini “...öğretmen eğitim fakültesi mezunu olmalıdır. Bizimki biraz belli bir dönemin ihtiyaçları dolayısıyla olağanüstü koşulların ürünüdür. Ben öğretmenlerin eğitim fakültelerinin dışında kabul edilmesi taraftarı değilim, ben de buna dâhilim. Kuşkusuz eğitim fakülteleri bu anlamda o geleneği iyi yaşayan kurumlar olarak öğretmenlik yapacak kişileri birtakım donanımlarla yetiştirerek mesleğe hazırlamalıdır” sözleriyle vurguladı. Bununla birlikte bir mesleğin yerleşik normlarının, geleneklerinin yalnızca yetiştirilme süreciyle değil, büyük oranda mesleki deneyimler ekseninde, meslek içinde oluşturulduğuna da dikkat çekti:

Biz gelenlerden şunu gördük, mesleğe yeni gelen öğretmen aslında çok hazır değil, aslında meslek sadece birtakım yöntem, teknik ve müfredat bilgisiyle sınırlı değil. Bir de zaman içerisinde kazanılan, eskilerin alaylılık dediği pratikte kazanılan birtakım beceriler var. (...) Meslek ciddi olarak meslekten sonra öğrenilen bir şeydir. Başladıktan sonra öğrenilen bir şeydir. Ama yine de mesleğin birikimlerini çok iyi taşıyan eğitim fa

kültürlerinin olması gerektiğini düşünüyorum. O geleneği sürdürebilen, onu meslek kılan budur zaten o geleneği sürdürmek, onu devam ettirebilmektir. (Ferit)

“Onlar daha farklı yetiştirilmişler gibi geliyor”

Pek çok öğretmen yaşadıkları deneyimlerden yola çıkarak farklı kaynaklardan gelen öğretmenlerin mesleğe yaklaşımlarından ve sergiledikleri pratiklerinden örnekler verdiler.

Ben size örnekle açıklayayım, ben Haymana’da köyde başladım. İki ay sonra oradaki öğretmen gitti yeni bir öğretmen geldi. Kars’tan liseyi hazırlamış, eylülde de fark derslerini verip öğretmen olmuş. İşte size farklı kaynaktan bir öğretmen. Plan yapmayı bilmiyor. Birinci sınıfları ben ona veremedim çünkü fiş yazmayı bilmiyor. Birinci sınıfların seviyesine inemiyor, hatta hiçbirinin seviyesine inemiyor. Haklı adam liseden gelmiş, on beş gün içinde öğretmen olmuş. (Bedirhan)

İyi bir arkadaş ama oradan yetişmediği için beceremiyor. İşte harfleri yanlış yazıyor, yazım yönlerini filan. Sen git yemekleri hazırla ben hallederim derdim. Çocuklarla tartışıyordu. Orda koca koca çocuklar var. Öğrettiği bilgileri yanlış veriyordu. Onları düzeltmek zorunda kalıyorduk. O arkadaşla şimdileri karşılaştırdığımda bir örtüşme olduğunu düşünüyorum. (Dilaver)

Öğretmen okulu mezunu olan Bedirhan, alan dışından gelen öğretmenle kendisi arasındaki farkı ortaya koyarken okulda aldığı eğitim bilimleri derslerine vurgu yaptı.

Bizim öğretmen okullarında okuyanların en büyük özelliği eğitim psikolojisi okuyorlardı. Çünkü çocuğu tanıyorsun, eğitimde psikolojinin önemli bir yönü var, çocuğa ona göre davranmazsan çocuğa istediğini veremezsin, çocuğu tanıyamazsın. Diğer arkadaş görmemiş ki bu eğitim psikolojisini, çocuğu tanımıyor, elbette başarılı olamaz, bana göre öyle. (Bedirhan)

Defne ise bu farkı, alan dışından gelenlerin yeterince sorumluluk ve öğretmenlik ruhuna sahip olmamalarına bağlıyor:

Mesela şöyle bir şey liseyi bitirmiş, o dönemde fark ediyorduk. Fark derslerini vermiş, bizim kadar öğretmenlik sorumluluğu almadığını fark ediyorduk. Belki zaman içinde öğretmenliğin tadını alıp kendini yetiştirenler oluyor ama onlar daha bir çocuk psikolojisinde falan fazla eğilemiyordu. Öğretmenlik ruhundan farklı derler ya o fark ediliyor bence. (Defne)

Öğretmen okullarından mezun olan öğretmenlerin kendilerinden farklı olduğunu,

Onlar kendilerini her anlamda yetiştirmişler, bir köyün doktoru da, ebesi de, hizmetlisi de, arıcısı da, muhtarı da olmuşlar onlar o kadar dolular ki, ben onlara hayranım. Benim gözümde hep farklıdır onlar. *Onlar daha farklı yetiştirilmişler gibi geliyor bana.* (Fazilet)

sözleriyle dile getiren Fazilet, bu farkı tam olarak adlandırmakta güçlük çekti ve eğitim fakültelerinde yetişen öğretmenlerin de belirttiği özelliklere sahip olmadıklarını, “...çünkü onlar bana yüzeysel geliyor. Eğitim fakültesinden mezun olanlar daha farklı gibi. Bir şey yok, onlarda yok, ama ne yok işte onu tam bilemiyorum. Bir fark var arada ama onun adını koyamadığım bir şey yok, ama tam olarak tanımlayamıyorum” sözleriyle vurguladı.

Üniversite eğitimini farklı bir alanda alan, fakat yaşamını sürdürmek için kadrolu bir iş sahibi olmak için öğretmenliğe yönelen kişilerin aldıkları eğitimin izlerini öğretmenlikleri sürerince devam ettirdikleri görüşmelerde dile getirildi.

Mühendis olacağım diye eğitim alıyor. Hadi iş bulamayınca öğretmenliğe başvuruyor. O ne yapacak ne yetiştirecek yani. İşte müfettiş toplantı yaptı. Filanca yere gittim dedi. Öğretmen, gittim ki sınıfın penceresinin önü taş dolu. Hocam bu taşlar neye yarıyor, deney mi yaptınız diye sormuş, o da demiş sorma hocam şurada gezerken şu taşı buldum, şunun şu özel-

liğı var, bunun bu özelliğı var. Sen ne mezunusun diye sordu dedi. Jeoloji mühendisliğı dedi, baktım çocuklarla hiç şeyi yok dedi. (Derya)

Eğitime ve öğretmenliğe yüklediğı anlamla ilişkili olarak kendisinin alan dışından yetişen öğretmenlerden farklı olduğunu düşünen Defne, bu farkı öğretmenliğı bir iş olarak görüp görmeme çerçevesinde net olarak ortaya koydu.

Yani evet, biz mesela ticaretten falan anlamayız, çoğu tanıdıklarım var mesela başka işlerde de daha rahat çalışıyorlar. Ama biz öğretmenler başka işlerde daha rahat çalışamayız, o işleri pek yapamayız. Onlar mesela daha farklı yetiştirilmiş. Mesela okulu da iş gibi görüyor. Ama biz okula işin dışında bir amaç, bir hedef, başka şeyler de yüklüyoruz. Bu çevrede fark ediliyor. (Defne)

İlk dönem öğretmenlerin de sıklıkla vurguladığı gibi, öğretmenlik yalnızca para kazanmanın, geçim sağlamanın bir aracı değildir ve onu aşan pek çok anlamı vardır. Fakat giderek daha fazla bir biçimde öğretmenliğin maddi yeniden üretimi sağlamanın bir yolu ve dolayısıyla yalnızca herhangi bir iş olarak görülmesi onu tanımlayan öğelerin zamanla yok olduğuna, hem yetiştirme sürecinde hem de deneyimlerle kazanılan özelliklerin ve “meslekî ruh”un yavaş yavaş ortadan kalktığına işaret ediyor.

Türkiye’de öğretmen emeğinin cinsiyeti

Türkiye’de modernleşme ve eğitim arasında kurulan ilişki dolayısıyla, eğitime “modern” toplumun bireylerinin yetiştirilmesi sürecinde önemli bir işlev yüklenmiş ve bu eksende kitlesel olarak sunulması önem kazanmıştır. Eğitimin devlet eliyle yürütülmesi ve öğretmenliğin güvenceli bir iş olarak görülmesi dolayısıyla toplumun farklı kesimlerinden öğretmenliğe yönelim olduğunu söylememiz mümkün. Ancak gelir grupları içerisinde daha çok alt toplumsal kesimlerden öğrenciler öğ-

retmenliği tercih etmiş, bunlar içinde de kadınların oranı görece düşük kalmıştır.

Cumhuriyet'in kurulduğu 1923 yılında toplam sayısı 10.238 olan ilkokul öğretmenleri arasında kadın oranı yalnızca % 12'dir. Arat'ın (1998) aktardığına göre büyük bir bölümü kentlerde çalışan bu öğretmenler, "iyi eğitim almış ve hali vakti yerinde adamların" kızlarıdır. Zira toplumun muhafazakâr bir yapıda olması ve kadınların çalışma hayatına katılımlarında kimi problemler olması, öğretmenler arasında kadın sayısının az olmasında temel faktörlerden biridir. Batı tipi modernleşmeyi kendisine hedef olarak belirlemiş genç Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında kadınların toplumsal hayatta var olmalarının modernlikle ilişkilendirilmesi, kadınların pek çok meslekte yer alabilmelerinin olanaklarını yaratmış, kadın öğretmen sayısı da zamanla artmıştır.

Köy enstitülerinin açılması toplumun farklı kesimlerinin yanı sıra, köylü kızlarının da öğretmen olabilmesinin yolunu açmıştır. Zira bu yıllarda devlet, modern değerlerin yaygınlaşmasını sağlamak amacıyla kız öğrencilerin okullara gitmesini teşvik etmeye çalışıyordu.

Yani ilköğretim seferberliğinin olduğu yıllar. Özellikle kızları da almak istiyorlar. Maarif müdürü filan ayakta, Ankara onları sıkıştırıyor özellikle kız öğrenci bulun diye. (Adem)

Ancak köylülerin özellikle kız çocuklarını yatılı okullara göndermek istememeleri enstitülerdeki kız öğrenci sayısının oldukça düşük kalmasına yol açmıştır. 1940'lı yıllarda okulla gidememiş kız ve erkek öğrencilerin köylerden toplandığını belirten Adil, "bizim sınıfımızda altı tane kız vardı. Yeterli değildi tabii. (...) Genelde o dönemlerde bir sınıfta altı kız, sekiz kız bulunması büyük başarı bence" sözleriyle kendi dönemindeki öğrenci profilini betimledi. Köy enstitülerinin kapatıldığı 1954 yılında toplam sayısı 40.035 olan ilkokul öğretmenleri içinde kadınların oranı % 27'dir (TÜİK, 2010).

Batı'da, özellikle Anglo-Sakson dünyada 1900'lü yıllarda görülen öğretmenlikteki feminizasyon olgusunun, Türkiye'de

2000'li yıllara kadar yaşandığını söylememiz zor. Bu durumun nedenlerinden biri, toplumun muhafazakâr bir yapıda olmasının kız çocuklarının okula gitmesinin önünde bir engel oluşturmastır.

Bizim Hasanoğlu'da ben onu da anlatayım. 1960 yılına kadar kız öğrencileri pek okula vermek istememişler. Karma bir okul olması, bunu bildikleri için bizim o yöreden pek kız öğrenci almıyor. Gidiyor, Çankırı'dan getiriyor, kimsesiz kızları bilmem ne falan. 1957'den sonra öğretmen kızlar çoğaldıkça köylüler de artık kızlarını okutmak gibi bir şeye yöneliyorlar. (Bahtiyar)

Diğer yandan, daha önce de vurgulandığı gibi, bu dönemlerde eğitim alabilenler daha çok kent merkezlerinde yaşayanlar ya da okula ulaşma imkânı bulabilenlerdir.

Okumak çok önemliydi. Ama bizim tabaka çocuğunu okumaya gönderemiyordu. Çünkü mali gücü yok okutamıyordu, peşinden gidemiyordu, onun için okutmamayı tercih ediyordu. Hep zenginlerin çocukları, kızları filan okuyordu. (...) Bizze gelinceye kadar hep şehirlilerin hali vakti yerinde olanlar okumuş. Bizle birlikte köylüler de okuyabilir diye bir şey çıktı. (Adalet)

O dönemlerde kızları okutmak çok zordu. Sıkıntılar vardı. Köy enstitüleri kapatıldı. İşte kız, yatılı okula gidiyor. Bir sürü erkek var, namus elden gidiyor. Birçok toplantıda anlatıyorum. İşte köy enstitüleri kapatılırken işte ateşle barut yan yana durmaz. Kızını Avrupa'da okutuyor, orda ateşle barut yok mu? Var ama burada yoksulun çocuğunu okutmasını engellemek için. O zaman öyleydi. (Arif)

TÜİK istatistiklerine göre 1940 yılında kızlar, ilkokullardaki toplam öğrenci sayısının % 30'unu oluşturuyordu ve bu öğrencilerin de büyük bir bölümü ilkokul sonrası eğitimlerine devam edemiyorlardı. Bu dönemlerde köylerde yaşayan kız çocuklarının, aileleri izin verse bile köy enstitüleri dâhil olmak

üzere herhangi bir eğitim kurumunda eğitim alabilmeleri için pek çok güçlüğü aşmaları gerekiyordu. Okula giderken yaşadığı güçlükleri Adalet'den dinleyelim:

Trene bindirdiler, gidiyoruz, ben ayrıldım onlardan bu çocuğu kadınlar kompartımanına verin dediler kondüktöre, beni aldı kadınlar kompartımanına götürdü. (...) Ben yine kara kara düşünüyorum trende. Burdur'a geldik çocuklar indi, ben de indim. Bir kahveye oturduk. Toz dumandan hiçbir yer görünmüyor. Boğazım filan da yanıyor. Kimsenin beni görmeyeceği bir masaya oturdum. Bir de baktım bir astsubay geldi oturdu. Kolunda işareti vardı. Sen nereye gidiyorsun dedi. Ben Antalya'ya okumaya gidiyorum dedim. Anan baban yok mu senin dedi. Peki ne iş yaparsınız siz dedi. Tütüncülük dedim. Peki sen yapamaz mıydın tütüncülük dedi. Çok da güzel yapardım. Elini çok ufaktan alıstığı için çok güzel kırardım. Senin dedi o ananı babanı bir elime verseler benim dedi. Ben yine ağlamaya başladım. Çay içmek istiyorum ama boğazım ağrıyor, bir de bu kadar erkeğin içinde kız çay mı içer, öyle şeylerim var. (Adalet)

1960 sonrası eğitimin giderek kitleselleşmesi ve eğitime erişimin artması kız öğrencilerin de eğitim almasına olanak tanımıştır. Ancak toplumdaki kimi önyargılar hâlâ yıkılamamıştır.

Benim halamın eşi kız kısmı okumaz derdi. Benim de dedem hacı, yaşlı ama sözü sayılan bir adam. Dedem zamanında medrese okumuş, okutmayı istiyor ama nasıl, nerde okutacak onu bilmiyor. Hatta herkes karşı, hacı emmi nasıl okutuyor torunununu diye. (...) Benim halamın eşi erken ölmüş, üç çocukla kalmış. Ekonomik durumu da iyi olmayınca halam hizmetli olarak çalışmak zorunda kalmış. [Bu nedenle] Derya'yı okutuyoruz diyor. Anlatabildim mi. Bir hizmetli olarak çalışacağını bir memur olarak çalışsın, öğretmen olarak çalışsın. (Derya)

Zaten o dönemlerde kızını okula gönderen fazla yoktu ki, ben babam öğretmen olduğu için şanslı biriydim. Okulun, okumanın bilincinde olan aileler genelde kız çocuğunun okuması gerektiğini düşünen aileler. (Defne)

Kadın öğretmenlerin oranını değerlendirebilmek için istihdam edilen eğitimli kadınların oranından bahsetmemiz gerekir. 1980’li yıllarda ilkokul öğretmenlerinin bir kısmı lise ve dengi öğretmen okullarının, diğerleri ise lise sonrası eğitim veren eğitim enstitülerinin ve yüksek öğretmen okullarının mezunlarından oluşuyordu. TÜİK (2010, s. 139) verilerine göre, 1988 yılında lise ve dengi eğitim almış kadınların yanı sıra yükseköğrenim görmüş kadınların bu eğitim seviyesinde istihdam edilenler içindeki oranı % 24 civarındaydı. Oysa aynı yıl ilköğretim öğretmenleri içinde kadın istihdamının oranı % 41,8 idi. 2009 yılına gelindiğinde eğitim almış kadın sayısında önemli bir artış olmasına rağmen, lise ve dengi eğitimli kadınların aynı eğitim seviyesinde istihdam edilenler içindeki oranı % 22 civarında, yükseköğrenim görmüş kadınların istihdam oranı ise % 36’dır. İlköğretim öğretmenleri içinde ise kadın istihdamının oranı erkek istihdamını geçmiş ve % 52 seviyesine ulaşmıştır. Dolayısıyla 1980’li yıllarla birlikte öğretmenlik mesleğinde bir “feminizasyon” yaşandığını söyleyebiliriz. Özellikle istihdam edilen nüfus içinde kadın oranına göre bir değerlendirme yaptığımızda eğitim alanında kadın istihdamının diğer işkollarına göre daha yüksek olduğunu görüyoruz.

Mavrogeni 19. yüzyılda öğretmenliğin kadının ve annenin yerine getirmesi gereken toplumsal rolleri ertelemesi açısından bir fırsat sağladığını, bu anlamda istihdam yaratılmasıyla birlikte kadınların kamusal alanda kendilerini var edebilmelerine, özgürleşmelerine olanak tanıdığını vurgular (Akt. Kelleher, 2011). Ancak, bir yandan kadınların kamusal alana çıkmasına olanak tanıyan öğretmenliğin diğer yandan cinsiyet rollerini yeniden ürettiğini, hatta kadınların bu rolleri nedeniyle öğretmenliğe yöneldiklerini ya da yönlendirildiklerini görüşmelerden yola çıkarak söyleyebiliriz.

Bayanlar için öğretmenlik mesleği daha uygun bence. Hele de birinci sınıf öğrencileri için bayan öğretmenin yaklaşımı daha iyi oluyor. Çünkü annelik duygusundan dolayı. Bir de tabii öğretmenlerin yarım gün çalışmadan veya tam gün de olsa

erken çıkma durumu olduğu için evde olmasına da imkân tanıyor. (Doğan)

Baktığınız zaman daha çok kadınların tercih ettiği bir meslek haline geliyor. Hem bizim toplumumuzda çocuk yetiştirilme işi kadın işi olarak görüldüğü için hem de yarım gün çalışıyor veya üçe kadar, üçten sonra işinde gücünde, çocuğu varsa çocuğuna bakan, büyüten biri olarak görüldüğü için kadınlar daha çok tercih ediyor şu durumda. (Eren)

Bu duruma isyan eden Beyza'nın biraz da eleştirel bir dille yaptığı değerlendirmeye kulak verelim:

Nereye çıkıyor çifte standart. İnsan emeğini kullanmaya çıkıyor. Çünkü yarım gün gidecek, onların hesabına göre cumartesi pazarı var, dört ay tatili var, bayram var, şubatı var, altı ay da tatil. Bu süre içerisinde anaya da kocaya da hizmet edecek, evde hiçbir şey aksamayacak, çamaşır bulaşık, beyin eğlencesi, toplantılar, aile görüşmeleri, çocuk da doğurulacak, para da gelecek çünkü okuyan biri öğretmen olanla evli. Kariyer de var, herkes işte gelinimiz öğretmen, karım öğretmen diyecek, öbür tarafta da normal klasik bir kadın gibi her şeyi yaptıracaklar. Bundan daha iyi bir çifte standart olur mu? Tabii ki öğretmen olsun. (Beyza)

Kadın öğretmenlerin önemli bir kısmı, kadınlarla ilgili toplumsal cinsiyet rollerini benimsemiş görünüyorlar ve öğretmenliğin çalışma koşullarının kendi ev içi görevlerini (ev işi ve çocuk bakımı) ve dolayısıyla aile yaşamlarını kolaylaştırdığını düşünüyorlar.

Hem evine sahip çıkan bir kadın olarak hem iş ortamında bulunmak istiyorsunuz, bir şeyler üretmek istiyorsunuz hem de ailenizi aksatmak istemiyorsunuz. Ben de bir kadın olarak hem ailemi aksatmayayım hem de iş ortamından kopmayayım diye öğretmenliği düşündüm. (Evrım)

Benim açıkçası bir anne olarak çalışma saatleri işime geliyor, hoşuma gidiyor. Ben bu arada hem mesleğimi yapabiliyorum

hem de çocuğuma bakabiliyorum. Belki diğer mesleklerdeki arkadaşlardan daha fazla ilgilenebiliyorumdur diye düşünüyorum. (Gülây)

Hem erkek hem de kadın öğretmenlerden bazıları, kadınların öğretmen olmasının eş seçiminde de önemli bir etki yarattığını, farklı meslek gruplarından erkeklerin yukarıdaki gerekçeler nedeniyle kadın öğretmenlerle evlenmeyi tercih ettiklerini vurguladılar.

Eş seçiminde her zaman erkeklerin işini kolaylaştırır. Hem tatili var hem de çocuğumu iyi yetiştirir diye öğretmenle evlenmeyi tercih ediyorlar. El becerileri gelişmiş oluyor, bu nedenle öğretmenle evlenmeyi tercih ediyorlar. Aynı meslek içinde olanlar da bir denge kurmak için tercih ediyorlar. (Eylül)

Herhalde bizler, şu anda özellikle toplumda ben bakıyorum, her meslekten [kişiler] ben evleneceğim bir öğretmen olsun veya bir asker görüyorsunuz öğretmenlerle, avukat görüyorsunuz öğretmenlerle evlenmek istiyor. Hem çocuğa baksın güzel yetiştirsin, hem de para kazansın. Herhalde hem kendi çocuklarına bakabilecek eğitilmiş bir kişi olsun hem de meslek sahibi olsun diye düşünüyor. (Güney)

Kadınların öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde ailelerin önemli bir rolü olduğu da görüşmelerde dile getirildi. Özellikle kızlarının toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olarak daha “rahat” bir yaşam sürmesini isteyen aileler, çocuklarını öğretmen yetiştiren programlara yönlendiriyorlar.

Ben onu düşünerek hiç şey yapmadım ama annemin düşüncesi idi. İşte tatillerin olması, yarım gün çalışma ya da üçten sonra boş olma. Ben bunları düşünmemiştim ama o da var tabii. Zamanın bol olması aslında kadınlar için de ideal olmasını sağlıyor. Çoğu da onun için seçiyor olabilir aslında. (Gönül)

Görüşmelerde dikkat çekilen bir başka nokta ise, kademelere göre ya da branşlara göre öğretmenlerin cinsiyetinin ki-

mi avantajlar ve dezavantajlar yaratmasıdır. Örneğin ikinci kademede çalışan bir erkek öğretmen, erkek öğretmenlerin daha kolay otorite sağlayabildiği yönündeki yaygın önyargıyı şu sözlerle dile getirdi:

Hani bir bayan mesleği olarak düşündüğümüzde ilk beş sınıf için olabilir, birden beşe kadar olabilir. Şu anda bizim öğrencileri düşünüyorum, bayan öğretmenler daha fazla sıkıntı yaşıyorlar. Hani bizim fiziki yapımızdan dolayı çekinip bize karşı gelemiyorlar da, ama bayan öğretmenlere daha farklı davranıyorlar. Yani öğretmene göre davranıyor öğrenciler. İkinci kademede bu var, bize karşı farklılar, onlara karşı daha farklılar. (Gökhan)

Benzer biçimde Gültekin, “kadın ve erkek doğası”na ilişkin kalıp yargılardan yola çıkarak otoriteyi sağlama ekseninde kadın ve erkek öğretmenlerin farklı kademe ve yöneticilik pozisyonunda çalışmasına ilişkin şöyle bir değerlendirme yaptı:

Sınıf öğretmenliği açısından olabilir. Yani kadınlar sınıf öğretmenliğini daha iyi yapıyorlar, çünkü birinci sınıfta çocukları altına kaçırabiliyor, ne bileyim belki biraz anne şefkatiyle yaklaşmak gerekiyor. Erkekler sınıf öğretmenliğini biraz küçüm süyor. Branş öğretmenliği neyse de bayanların sınıf öğretmenliğinde daha başarılı olduğunu düşünüyorum. Ama okullarda branş öğretmeni olarak erkeklerin mutlaka bulunması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bunlar otoriteyi sağlıyorlar. Bayan öğretmen ne kadar öğretirse öğretsin, sınıfta belki kısmen ama okulda kesinlikle otoriteyi sağlayacağına inanmıyorum. Zaten müdür olsun, müdür yardımcısı olsun bunların çoğu erkektir. Çünkü okul idaresi erkeksi bir şeydir. Ataerkil bir şeydir. İdare etmektir, hükmetmektir. Ama dışilerde merhamet ve şefkat daha ön plana çıkar. Bu nedenle sınıf öğretmenliğinde bayanlar bu yönde daha başarılıdır fikrimce, ama erkekler idare etme, okulda otoriteyi sağlama, disiplinsiz davranışları engellemede daha etkindir. Okulda bayan öğretmenler tek başına otoriteyi sağlayamazlar. (Gültekin)

Gültekin, öğretmenlik mesleği ile kadının toplumsal rolleri arasındaki bağı doğrudan kuruyor ve çocukların yaşlarına bağlı olarak “kadın bakımına/şefkatine” mi yoksa “baba otoritesi”ne mi ihtiyaç duyduklarını bile ayırt ediyor. Kullanılan dil de, görüşleri alıntılanan diğer öğretmenler gibi, toplumsal cinsiyet farkındalığından uzak bir dil. Örneğin, “bayan” sözcüğünün kullanımı öğretmenler arasında çok yaygın. Benzer biçimde Gencay da ilköğretimde “eğilip bükülmeden dik duran” erkek öğretmenler yerine, kadın öğretmenlerin görev yapması gerektiğini kadınların doğalarına / annelik rollerine vurgu yaparak açıkladı.

Ben özellikle ilköğretimin ilk kademesi özellikle bir iki üç, ilk üç sınıf kesinlikle bana kalsa tamamıyla kadınların yapması gerektiğini düşünüyorum. Kadınların şey yanları var, biraz daha titiz görünüyorlar. Bir de kadınların anaç bir yönü var. Bu anaçlığı çocuklarla paylaştığında şeyi net olarak görebiliyoruz. Çocuklar onlara çok daha iyi davranabiliyorlar. Çocuklarla çok daha iyi şeyler yapabiliyorlar. Erkekler ne kadar olursa olsun, içinden geldiği toplum olsun, erkeklik rollerinden olsun eğilip bükülmeden daha dik durur. Eğilip bükülmeden kastım kolay kolay hani çocuklarla ilgilenme, onlarla oyun oynama, bir şeyler yapma konusunda. Bana kalırsa özellikle bir iki üçte kadın öğretmen olması gerekir. Çocuğun geldiği yer ana kucağı bu anlamda anaya yakın bir yer olması daha iyidir. Erkek öğretmen ana sınıfında ya da ilk sınıflarda baskı unsuru dur, duruşuyla, tavırlarıyla. (Gencay)

Gerek Gültekin’in gerek Gencay’ın yaptığı değerlendirmeler, görüşme yapılan öğretmenlerin hemen hemen tümü gibi, toplumsal cinsiyet kalıplarını içselleştirdiklerini gösteriyor. Bu durum, eğitimin emek gücünün yeniden üretiminde oynadığı rol açısından da anlamlı. Türkiye’de son dönemlerde kadınların çalışma hayatına daha fazla katılması öğretmenlik gibi, kimi mesleklerde feminizasyon yaşanmasına yol açıyor. Yaşanan gelişmelere dayanarak kadınların eğitim hakkından yararlandığı ve mesleğe ulaşmada erkeklerle eşit fırsatlara sahip ol-

duğu söylenebilir. Ancak profesyonel meslek elemanları içinde kadın oranının düşük olması öğretmenliğin toplumsal cinsiyet rolleri dolayısıyla tercih edildiğinin de bir göstergesi. Özellikle son dönemlerde hızlanan öğretmen emeğinin vasıfsızlaşması mesleğin feminizasyonu ile paralel olarak ilerlerken, toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsiyete dayalı işbölümü nedeniyle yaşanan süreç rasyonelleştiriliyor. Diğer yandan özellikle özel sektörde öğretmenliğin esnek çalıştırmanın bir biçimi olan “yarı zamanlı çalışmayla” ilişkilendirilmesiyle ücretin daha düşük seviyede tutulması sağlanabiliyor. Emek sömürsünü artıran bu durumu, mesleğin toplumsal statüsünün zayıflamasına da yol açıyor.

Öğretmenlerin toplumsal statüsü

Bir mesleğin toplumsal statüsü, meslek üyelerinin tarihsel süreçte yerine getirdiği işlevler, toplumsal kökenleri, ekonomik durumları, örgütlülükleri, devletin bu örgütler ve meslek üyeleriyle olan ilişkileri çerçevesinde belirlenir. Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında, eğitimin toplumsal değişimdeki rolüne ilişkin beklentiler nedeniyle öne çıkarılan öğretmen imgesi dolayısıyla toplumda görece saygın bir yer edinebilmiştir öğretmenler. Son zamanlarda öğretmenliğin toplumsal statüsünün düştüğü, mesleğe toplum içinde ve diğer meslekler arasında yeterince değeri verilmediği sıkça dile getiriliyor.

Geçmiş yıllarda öğretmenlere ve öğretmenliğe çok daha fazla değeri verildiğini, Defne’nin, “Mesleğe ilk başladığımız yıllarda öğretmenliğe daha bir değeri veriliyordu. Hele ben küçükken babamın döneminde daha bir başkaydı.” sözleriyle de vurguladığı gibi, farklı dönemlerde görev yapmış neredeyse tüm öğretmenler dile getirdiler. Ancak “Toplum iyi bakmıyordu. Neden iyi bakmıyordu? Toplumun henüz beyni tutsaktı. Yani egemen güçler ne diyorsa, o doğrultuda yürüyorlardı” sözleriyle 1950’li yıllarda öğretmenliğe bakışı ifade eden Arife göre, öğretmenlere saygı duyulmakla birlikte, “Köyün ağası, dedesi veya hocası bu şey dediği zaman, o daha fazla etkili oluyordu.” Bu dönemlerde, özellikle köylerde görev yapacak köy enstitüsü mezunu öğ-

retmenlere ilişkin olumsuz yaklaşımlar toplum içinde yaygındı. Kimi zaman enstitü mezunu öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olduğu, yeterli olmadıkları, kimi zaman “komünist” oldukları, kimi zaman da enstitülerde “ahlâksızlık” olduğu biçiminde söylentiler ortaya atılıyordu. Pek çok köyün okul görmediği bu yıllarda, geleneksel değerlerin hâkim olduğu köylere devlet içindeki çatışmalar dolayısıyla, hakkında olumsuz söylemler oluşturulan ama aynı zamanda devletin köydeki temsilcisi olan öğretmenin girmesi ve saygı görmesi kolay olmamıştır. Aygül’ün, “Mesela her gittiğimiz yerde diğer arkadaşlardan daha iyi çalışmaya gayret ettik. Biraz da köy enstitüsü mezunu diye bizi küçümsemeye çalıştılar. Biz kendimizi kabul ettirmek için daha çok çalıştık. Gerek aile hayatımızda, gerek okul ve gerekse toplum hayatında devamlı örnek olmaya çalıştık” sözleriyle ifade ettiği gibi, öğretmen hem yaşamıyla, hem yaptıklarıyla köyde örnek bir vatandaş olmaya gayret etmiş, köylünün her türlü işinde onun yanında ve yardımcısı olmuştur.

Adem, öğretmenin toplum içinde değerli olduğunu ve devletin öğretmeni desteklediğinde ve güçlendirdiğinde toplum içinde daha değerli görüldüğünü belirtti.

Toplum değer veriyordu da devlet ondan sonra değer vermedi, devlet öğretmenleri çok hırpaladı. Bir kıyım dönemi başladı. Toplum öğretmeni koruyordu, değer veriyordu. Ben tek başıma köyde öğretmenlik yapıyordum o dönemde. Hiç kimse bana ne söz attı ne şey yaptı. Tek başıma köyde kalabiliyordum. Şimdi olsa cesaret edemem. *Devlet korumasındaydı öğretmenler, kimse bir şey yapamazdı. Ama şimdi öyle değil.* (Adem)

Yaşanan dönüşümü, devletin yönetim kademesinde bulunan hâkim anlayışın değişmesine bağlayan Adem, hükümetin değişmesiyle birlikte öğretmenliğe verilen değer de düşmeye başladığını vurguladı.

Şimdi Mustafa Necati bakanlığı zamanında yani 1925’lerden itibaren 1945-46’ya kadar yani köy enstitüleri döneminde, Hasan Âli Yücel döneminde öğretmen, Türk halkının gözünde

çok önemliydi. Bunu bu sözünü ettiğimiz bakanların tutumları nı gerçekleştirdi. Ta ki 1945'te Demokrat Parti köy enstitülerini aleyhinde bir karşı devrim kampanyası başlattı. (Adem)

Köy enstitüleri ve öğretmenler aleyhine halk içinde yayılan olumsuz düşüncelerin kaynağının da bu siyasi iradeye dayandığını düşünen Adem bu durumu, "Bu yalnız öğretmenler için değil. Köy çocukları okumayacak dediler. Kızları utanmadan erkeklerle beraber okutuyor dediler" sözleriyle ifade etti. Bu yılları izleyen dönemlerde de öğretmenlere toplum içinde değer verildiği ve güven ilişkisi çerçevesinde saygı gösterildiği görüşmelerde dile getirildi. Özellikle öğretmenlerin köylülerin birtakım işlerini yapmaları, resmi kurumlarla iletişimlerini sağlamaları ve bu anlamda devletle köylü arasında aracı rolünü üstlenmeleri öğretmene olan güvenin ve verilen değer temel nedenleri arasındadır.

Dilekçeyi avukata yazdırmaz gelir bana yazdırır. Herhangi bir kuruma dilekçe yazdırılacak bana yazdırırlar götürürler kuruma. Gerçi o üç beş kuruş para alıyor ama sen para da alınıyorsa. Onun da etkisi var. Sana yazdırıyor ve güveniyor da (Bahtiyar)

Köyün resmi bir işi olduğunda, bir yazı yazılacağına gelirler di, biz de yazardık. Bunun dışında köyde elektrik ile ilgili bir şey olur, resmi kurumlarla ilgili bir şey olur, gelir danışırlandı. (Doğan)

Öğretmenlere gösterilen saygıya ilişkin olarak genellikle, "köy odasına gittiğinde yer gösterilmesi", yaşının genç olmasına rağmen, "kadınların önünden geçmemesi" gibi ifadelerle yer verildi.

O dönemde toplumda öğretmenin bir değeri, bir yeri vardı. Şimdi köylerde zaten çok değerliydi. Söz gelişi bir köy odasına gittiğimizde baş köşe öğretmenindir. Bu ona verilen değer in göstergesidir. Öğretmen dediyse doğrudur. Öğretmen söylediyse bilerek söylemiştir. Onun üzerinde tartışma olmaz.

Onunki kesin doğrudur. (...) Herkes hocam derdi, mümkün değil başkası yani. On sekiz yaşında okulu bitiriyorsunuz, köye gidiyorsunuz sizi baş köşeye oturtuyorlar. Köyün en saygın kişinin yanında oturuyorsunuz. (Bedirhan)

O zamanla bu zaman çok farklı. (...) Saygındı öğretmenler, ne bileyim köyde hani kadınlar erkeklerin önünden geçmezdi, bilir misin sen bilmiyorum, kadınlar kesinlikle erkeklerin önünden geçmez, ama yaşlı başlı erkekler buyur hocam diye duruyorlardı, benim geçmemi bekliyorlardı. (Duygu)

Dolayısıyla 1980'li yıllara kadar aynı zamanda bir bilgi kaynağı olan öğretmen, sözüne güvenilen ve danışılan bir kişi idi. Öğretmenlere gösterilen saygı ve duyulan güven toplumu ilgilendiren konularla sınırlı değildi elbette. Öğretmenlere okulda mesleklerini icra ederken de öğrenciler ve veliler tarafından güven duyuluyor ve saygı gösteriliyordu. Üstelik bu durum yalnızca köylerle de sınırlı değildir.

Önerilerimizi dinlerlerdi. Bir işi olurdu, gelirdi, konuşurduk, anlatırdık. Öğrencilerine bir şey söylediğimizde veli de seni desteklediği için, velinin güveni olduğunu da gördüğü için çocuk için öğretmenin söylediği söz de çok değerli oluyordu. (Defne)

Öğretmenlere verilen değer yaşanan bölgeye, kurulan ilişkilere, öğretmenlerin tutum ve davranışlarına göre değişim gösterebiliyordu. Örneğin, "önemli ölçüde değer verildiğini, gerekli ilgi ve saygıyı gördüğünü" vurgulayan Bahri, bunun biraz köy kökenli olması dolayısıyla köy insanını tanımasından kaynaklandığını düşünüyor. Diğer yandan öğretmenlere değer verilmesinde rol oynayan önemli etkenlerden bir başkası, yöreye özgü toplumsal değerlerle öğretmenin ne kadar uyumlu olduğudur. Örneğin öğretmenin birtakım dini değerlerinin güçlü olması eğer yöre bu değerlere sahipse önemli bir avantaj sağlıyor ve bu anlamda öğretmen daha fazla saygı görebiliyordu. Diğer yandan değişime daha açık olan yörelerde öğretmene daha fazla değer verildiği görüşmelerde vurgulandı.

Öğretmenliğin değersizleşmesi

Emekli olanlar gibi halen çalışmaya devam eden öğretmenler de toplum içinde mesleki anlamda değersizleşme yaşadıklarını, mesleğe daha önce verilen itibarın giderek yok olduğunu vurguladılar. Örneğin mesleğe 1970’li yıllarda başlayan ve 1990’ların sonunda emekli olan Derya, kendisine gösterilen tavır ve davranışlara dayalı olarak değişimi şu sözlerle betimledi

Sonradan benim çocuklar da öğretmen olduğu için biliyorum. Daha lakayt. Önceden öğretmeni gördüğü zaman insanlar saydıklarını hareketleriyle belli ediyorlardı. Konuşmaya daha fazla özen göstererek gittiğin zaman ayağa kalkarak, yer göstererek, hal hatır sorarak veya filanca öğretmenle iyi iletişim içerisinde diye onu kıskananlar vardı mesela o kişiyi. Şimdi veli geliyor, sana direktif bile veriyor, hoca çocuğa şöyle şöyle yap, senin yap demenle mi yapacak, tabii ki çocuğun özel durumu varsa öğretmene anlatılır ama sen benim çocuğuma şöyle şöyle ders ver. Bu eğitimini almış, nasıl ders vereceğini öğretmen bilir. Sen çocuğunun özel durumunu söylersen öğretmen zaten ona göre davranır. Ha davranmazsa hocam çocuğun özel durumunu söylemiştim, siz dikkate almamışsınız. Daha bu durum olmadan emrivaki veya saygısızca konuşmaları ben duyuyorum. (Derya)

Defne’nin, “öğretmenin söylediği sözü veli çok tenkit etti oldu. Herkes ben bilirim demeye başladı, herkes eğitimci oldu. Eğitimin de tadı kaçtı” sözleriyle ifade ettiği gibi eskiden aldığı kararlarda güvenilir bulunan öğretmenin, bugün yaptıkları sorgulanıyor. Geçmişle günümüz arasındaki farkı söylem üzerinden değerlendiren Fahri, geçmiş yıllarda öğretmenlerin statüsünü betimlemek için, “O eski eti senin kemiği benim mantığı vardı bilirsiniz. Tabii bunu kötüye kullanmamak koşuluyla. (...) Öğretmenler o demin bahsettiğimiz kutsallıktan daha üst noktalarda bir yerlerdeydi. Şimdiye göre inanılmaz pozisyondaydı” ifadelerini kullandı. 1979 yılında kente taşınan ve bir gecekondu bölgesinde öğretmenlik yapmaya başlayan Duy

gu ise, yaşadığı değişimi, “Gecekondu mahallesinde oturuyordum, o zamanda öğretmenleri sevip sayıyorlardı. Daha sonra nasıl oldu hiç hatırlamıyorum o kadar çok erozyona uğradı ki öğretmenlik” sözleriyle betimledi. Dilaver’e göre ise, değişimin nedeni dönemin hükümetidir; “1970’e kadar, yetmiş altılara kadar falan o şey sürüyordu. Özellikle şu MC hükümetine kadar toplumda değerliydi, yeri devam ediyordu. Hem ekonomik olarak öğretmenliğin değeri sürüyordu. Bu MC hükümetleriyle birlikte o da yavaş yavaş toplumdan silinmeye başladı”.

Evrım, “Çok daha eskiden öğretmenler çok daha saygındı. Öğretmen geldiğinde herkes yerinden kalkar veya çocuklar yolda selam verir. Şimdiki öğretmenlikte bu olay kalkmış durumda” sözleriyle geçmişin sesini günümüze taşıdı. Oysa toplumsal değerler önemli bir değişim geçirdiği için, aynı şikâyetleri otobüste gençlerin yaşlılara yer vermediği üzerinden de dinlememiz mümkün. Dolayısıyla, öğretmenlikteki değişim yalnızca yer vermemek ya da selam vermemekle sınırlı değil, öğretmenin toplumsal rolü ve mesleğiyle ilişkili olarak da bir değişim söz konusu. 1970’li yıllarda mesleğe başlayan ve hâlâ görevine devam eden Eylül, yaşanan dönüşümü şöyle ifade etti:

Yaşlı yaşlı insanlar bile hoca hanım diye senin bilgine saygı duyup fikir sorabiliyorlardı. Akademik bilgimizden yararlanıyorlardı. Biz onların tecrübelerinden yararlanıyorduk. Biz o dönemde insanlara yararlı oluyoruz diye çok mutlu oluyorduk. Şimdi birçok veli senden çok daha etkili olabiliyor. Hem okul ortamında, hem meslek anlamında ve seni baskı altına alıyor. Sen bu mesleği yapıyorsan benim çocuğumu yetiştireceksin. İyi yetiştirmiyorsan, sen benim çocuğumu iyi yetiştirmedin diyor. (Eylül)

Öğretmenliğin imajının özellikle son dönemlerde çok kötü gösterildiğini, bunu da internette, televizyonlarda yapılan haberlerde rahatlıkla izleyebileceğimizi belirtti kimi öğretmenler.

Bu son zamanlarda çok fazla olmaya başladı. İşte öğretmen çok tatil yapıyor. Öğretmen çok yatıyor, geç gidip erken çıkı-

yor. Bunlar medyaya çok fazla yansıdığına öğretmen işte hiç bir iş yapmayan ama maaşından çok fazla şikâyet eden bir insan durumuna düşüyor. (Güney)

Halen çalışmaya devam eden öğretmenler yakından tanık oldukları ya da yaşadıkları değer kaybını çeşitli örnekler üzerinden betimlediler. Velilerin ve öğrencilerin öğretmenlere gösterdikleri tavırlar görüşmelerde öne çıkan temalardan biri idi:

...veliler öğretmeni kendi istediklerini yapan kişi olarak görüyorlar. Önceden öğretmen bir şey söylerken bir düşünüyorlar sa bugün düşünmeden şeyler söylüyorlar. Bugün şahit olduğumuz şeyler var. Bazı öğretmen arkadaşlara hakarete varan şeyler söylüyorlar. (Eren)

Biz şunu görebiliyoruz artık, bir velinin sınıfa gelip sen benim çocuğuma şu notu veremezsin demeye başladığını görüyoruz. (...) Geçmişte bu olmuyordu ama son zamanlarda çok fazla. (Güney)

Yani işte yanından geçerken ceketini ilikliyordu öğrenci. Kendisine bir çeki düzen veriyordu. Bir ortamda öğretmen varsa konuşmalara dikkat edilirdi. Şimdi öğrenci öğretmenin yanından geçerken sigarasını bile söndürmüyor. (Feray)

Bir ortamda öğretmen olarak konuşmakla başka bir meslek elemanı olarak konuşmak arasında önemli farklar vardır. Bir öğretmen olarak konuştuğunuzda sözlerinize önem verilmezken, başka bir meslek elemanı olarak konuşmak önemli olabilmektedir.

Ben en azından öğretmen olarak çok değerli olduğumu hissetmiyorum. Öğretmen olarak beni çok değerli kılmıyor. Söz gelimi bir iktisatçı olarak konuştuğum zaman daha değerli hissediyorum. Örneğin Türkiye’de enflasyon ne olacak denildiğinde ona cevap verdiğim zaman beni daha değerli kabul ediyorlar. Çocuğuna şöyle yap dediğim zaman, beni değerli kabul etmiyorlar. (Ferit)

Hatta farklı alanlarda bilgi sahibi olmak ve bu konularda görüş bildirmek çoğu zaman artık öğretmenlerden beklenmeyecek davranışlardır. Oysa geçmişte belki de pek çok konuda bilgisi olan ve söylediklerine önem verilen meslek elemanlarındandır öğretmenler.

Ben haberleri çok sıkı bir şekilde takip ederim. Ekonomiyi takip ederim. Ailede hukukçu çoktur. Sürekli sohbetler vardır. Bu tarz birikimlerim var, bir ortamda konuştuğumuzda hukuk, siyaset, iktisat konuşulduğunda beni fazlaca tanımayan bir ortamda bana sordular meslek ne diye, öğretmenim deyin-ce herkes çok şaşırdı. Biz senin öğretmen olduğunu tahmin etmemiştik dediler. (Evrım)

Çok sorumluluk veriliyor ama değer verilmiyor. Sizden çok şey bekliyorlar. Ülkeyi sizin yetiştireceğiniz insanların yöneteceğini, gelecekte ülkeyi sizin kuracağınızı söylüyorlar. Siz de bu hızla göreve başlıyorsunuz. Sınıfa gidiyorsunuz, o şekilde çocuklara hitap etmeye başlıyorsunuz. (...) İş 24 Kasım'a geldiğinde sizi allayıp pullayıp vatanın kurtarıcısı olarak öne çıkarabiliyorlar. Ondan sonra tekrar siz eski yerinize. Hani vizyona bir film girişte bir hafta herkes onu izler, bir hafta sonra onu kimse izlemez. Öğretmenliği ben ona benzetiyorum. Önemli görülen durumlarda öne çıkıyorsunuz, vizyona çıkıyorsunuz sonra bir daha vizyonu bırakın sizi izleyen dinleyen olmuyor. (Güney)

Küçük yerlerde görev yapmak da değer görmek için yeterli değildir artık. Oralarda çalışan öğretmenler de hiçbir şekilde değer görmediklerini ifade ettiler. Örneğin Gencay, yaşadığı bir deneyimi şöyle aktardı:

Merkeze altı kilometre uzaklıkta bir beldede çalışıyordum. Beldenin nüfusu on bindi. Dört tane ilköğretim okulu vardı. Biz yaklaşık yirmi öğretmendik. Özellikle velilerden hiç saygı görmediğimize şahit oldum. (...) Bir gün kırk kırk iki yaşlarında bir kadın öğretmeni bir veli okula gelip dövdü. Bunları yaşadım. Altı yıllık öğretmenim, Türkiye'nin başkentinde-

yim. İlçeye gelip giderken otobüs şoförlerinden, esnaftan gördüğümüz saygısızlığın haddi hesabı yok. İnanın şu anda polis, imamın, imamın gerçi eskiden bizden fazlaydı ama polisin inanın şu anda çok daha fazla. (Gencay)

Elbise almak için bir mağazaya giren Ferit'in anlattıkları esnafın öğretmenlere bakışını yansıtmaya açısından çarpıcı bir örnek:

Genç bir satıcıydı sanırım bir konfeksiyona girmiştım, bana mesleğimi sordu ben de öğretmen olduğumu söylediğimde beni daha ucuz bir bölüme götürmüştü. Beni tanıyanlar diğer niteliklerimle, başka vasıflarımla beni değerlendirdiği için beni tanıyanlarla ilgili böyle örneklerim yok. Ama beni tanımayan bir satıcı böyle bir şey yapmıştı. (Ferit)

Benzer bir tepkiyi, öğretmenin yöre ekonomisine katkısı bağlamında değerlendiren otobüs şoförü de gösteriyor:

Otobüste yaşadığımız bir şey vardı. Gitmeden bir gün önce otobüsten yer ayırtmak zorundayız. Ayırmazsanız ayakta gitmek zorundasınız. Çünkü ek seferler falan yapılmıyor. Bir gün sabah o şekilde giderken Haymana'da kaplıcalar dolayısıyla, kaplıcalar epey popüler hale gelmiş, bu nedenle dışarıdan gelen turist diyebileceğimiz kişilerin yerleri ayrılmamasına rağmen onları oturtmuşlardı. Öğretmenler yerlerini ayırtmasına rağmen kaldırdılar. Şoförün muavinin sözü şu şekildeydi: Öğretmenin işte Haymana'ya ne katkısı var. Turist geliyor işte yemek yiyor, turist geliyor harcama yapıyor, öğretmen ne yapıyor, öğretmen yalnızca geliş gidiş yapıyor onun dışında bir katkısı yok, hatta bir çay bile içmiyor diye değerlendirdiler. Bu yalnızca bir olay, buna benzer olayları her gün yaşıyoruz. (Gencay)

Bir meslek olarak öğretmenliğin toplumsal statüsünü resmedebilmek açısından öğretmenliğe birkaç yıl önce başlayan Gönül'ün sosyal çevresinde nasıl karşılandığı da yaşanan durumu adeta özetliyor:

Akrabalardan özellikle öğretmen diyorlar tanıştıırken, “iyi”, “olsun” gibi şeyler söylüyorlar. Sanki olabilecek en kötü meslek öğretmenlikmiş gibi düşünülüyor. Sanki hiçbir yere girememiş de öğretmenliği kazanmış diye düşünülüyor. (Gönül)

Öğretmenlerin değersizleşmesinin nedenleri: Bir özet değerlendirme

Öğretmenliğe verilen toplumsal değerin giderek azalmasının çeşitli nedenlerinden bahsetmemiz mümkün. Kapitalizmin gelişim dinamiklerine bağlı olarak öğretmenlerin sahip oldukları vasıflarla birlikte toplumsal statülerini de kaybettikleri aşikâr.

Öğretmenlerin değer kaybetmelerinin nedenlerinden biri artık köyde değil kentte çalışmalarındır.

Şu anda yeterince değer verilmiyor. Mesela bir köyde öğretmenken, köydeki öğretmenle şehirdeki öğretmen çok farklı. Şehirdeki öğretmen herhangi bir insan gibi, bir vatandaş gibi ama köydeki öğretmen ise daha çok böyle bir idol gibi görülüyor, örnek alınacak bir kişi olarak. Yani şimdi öğretmene şu anda ne halk tarafından ne de devlet tarafından değer verilmiyor. (Fazilet)

Elbette köyde eğitim almış kişi sayısının çok az olması hatta hiç olmaması, eğitim almış bir kişi olarak çeşitli vasıflara sahip öğretmene saygı gösterilmesine neden oluyordu. Bu durumu yine son dönemlerde köyde göreve başlamış ve kısa bir süre çalıştıktan sonra büyük bir kente gelmiş Gökhan, şöyle belirtledi:

...kırsal kesimde hakikaten değer veriliyor ama mesela büyük şehirlere geldiğinizde diğer insanlardan farklı değilsiniz, aynısınız. (...) Burada bir doktorun da bence bir öğretmenin de bir farkı yok diğer insanlardan. (...) Kırsal kesimde insanların eğitim düzeyleri yüksek değil, en fazla ilkokul okumuştur. Burada her eğitim düzeyinden insan var, bu nedenle öğretmene verdiği değer duyduğu saygı farklı. Hani buradaki insanlar

saygısızlık değil de, sen de sıradan bir insansın yani o şekilde bakıyor. (Gökhan)

Kentte görece daha az eğitim görenlerin yaşadığı bir gece kondu bölgesinde çalışan Fazilet, çalıştığı mahallede oturduğunu ve kendisine değer verildiğini belirtiyor, bunun nedenlerinden biri olarak da oturduğu semtin konumunu gösteriyor. “Biraz çok merkezî bir yer değil, hâlâ o kültürü yaşıyor olabilirler” sözleriyle oturduğu mahallede köy kültürünün bir biçimde devam ettirildiğini düşünüyor. Oysa eğitimden tamamen umudunu kesenlerin ve eğitim yoluyla meslek edinmek gibi hiçbir beklentisi olmayanların yaşadığı bölgelerde eğitim ve dolayısıyla öğretmenlere önem ve değer verilmediği, bu bölgelerde görev yapan öğretmenler tarafından dile getirildi. Dolayısıyla öğretmenlere verilen değerın çalışılan bölgeyle de yakından ilişkisi var. Ankara’da daha çok “orta sınıf”tan insanların yaşadığı bir bölgede çalışan öğretmenler, velilerin kendilerine daha fazla değer verdiğini, bu değerın de eğitimden beklentiyle ilişkili olduğunu belirttiler. Ancak buralarda öğretmenin saygı görmesi, öğretmenin toplumsal statüsünün yüksek olması ya da öğretmenlik mesleğinin toplum içinde saygın bir yerinin olmasıyla ilişkili değil, tamamen o çevredeki insanların eğitimden beklentilerinin karşılanmasında öğretmenin oynadığı rolle ilgili.

Öğretmenlerin statü kaybına dair dikkat çektikleri nedenlerden bir başkası da ekonomik koşullarında yaşadıkları bozulmalardır.

Öğretmenin ekonomik gücü zayıfladıkça öğretmenin saygınlığı azaldı. O da şundan kaynaklandı, toplumun eğitimsizliğinden. Toplumdaki değer yargısına göre parası olan değerlidir. Öyle bir yargı var toplumda, zengin olan daima haklıdır. O zaman da öyleydi. Öğretmen ekonomik yönden zayıf düş-tükçe zenginleşmeye başlayan veya zengin olan insanlar öğretmeni küçük görmeye başladı. Sözgelisi öğretmen bir yere gidecek bir şey alacak onu alamıyor, öbür vatandaş gidiyor kendisi çok rahat alıyor. Ondan sonra da ne diyor, hadi lan ne di-

ye okuyayım, ben okumadım bunu alabiliyorum, o okudu alamadı gibisine. (Bedirhan)

Toplumda geçmiş yıllarda sayısı görece az olan eğitimli bireyler, hem eğitimleri yoluyla edindikleri meslekler hem de aldıkları eğitim dolayısıyla toplumda daha saygın bir yer edinebiliyordu. Oysa günümüzde eğitimli bireylerin sayısının artması ve alınan eğitimin doğrudan meslek edinmeyi sağlayamaması ve doğrudan geliri ve statüyü belirleyememesi eğitimli olmanın öneminin azalmasına, hatta yok olmasına yol açmıştır.

Meta ilişkilerinin genelleşmesi ve toplumsal ilişkileri belirleyecek düzeye gelmesiyle birlikte toplumdaki tüm yapı, süreç ve işleyişler bu çerçevede şekillenirken, şeyleşme eğitim de dâhil her alanı kuşatıyor. İnsanlar arası ilişkinin yerini şeyler arası ilişkinin alması, toplumsal statü ve saygınlığın da bu ekseninde şekillenmesine, değerlerin ve değer verilen şeylerin dönüşmesine yol açıyor.

İnsanların daha maddeci olması, toplumsal statünün parayla, iktisadi statüyle değerlendirdiği bir dünyada bireyler de dönüşür ve seni de bu çerçevede algılıyor. Dolayısıyla gecekonduda yaşayan bir toplumsal kesimde değerli kabul edilmeniz daha zor oluyor. (Ferit)

Ferit'in burada bahsettiği değer, geleneksel anlamda bir değere karşılık gelmiyor elbette. Tam da yukarıda ifadesini bulan araçsallaşmış, sahip olabilmenin, toplumsal güç kazanabilmenin, daha da somutlaştırırsak sınavlarda, testlerde başarılı olmaya vesile olabilecek bir öğretmene değer verilmesini ifade ediyor. Böyle bir öğretmen, diğer pek çok yerde "vasıflı" ve "değerli" olarak kabul edilse de, eğitimden beklentisi olmayanların yaşadığı bir bölgede saygı göremiyor. Ancak sınavların öneminin artmasına paralel olarak, piyasa işleyişinin egemenliğini kurması, bu çerçevede dershanelerin, özel kursların yaygınlaşması her ne kadar böyle bir ekseninde şekillenen öğretmen kimliğine işleviyle ilişkili olarak değer verildiği yanılsamasını yaratsa da, aslında değersizleşmenin örneklerinden biri. Zira

araçsallaştıkça değerini kaybeden öğretmen emeği, soyut emeğin egemenliğine girdikçe ona değerini veren somut nitelikleri bir bir kaybediyor.

Dershanelerin yaygınlaşması, daha doğrusu özellikle sınavla geçilmesi, hatta orta öğretime geçişte eğitim sistemimizin sınav endeksli olması velinin, başarının dershaneleden kaynaklandığını düşünmesine yol açıyor. Öğretmenin bu başarıdaki payını unutuyor, ayrıca dershaneadaki başarıyı sağlayanın da öğretmen olduğunu unutuyor. Milli Eğitim'deki öğretmen işte birtakım çarpma, toplama, çıkartmayı öğreten onun dışındaki asıl o sınav için öğretilmesi gerekenleri dershanelerin yaptığını düşünerek bu doğal olarak bir itibar yitimine, güven yitimine sebep oluyor. (Eren)

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin itibarsızlaşmasının ve toplumsal saygınlığını kaybetmesinin devlet politikalarıyla yakından ilişkili olduğu vurgulandı. Bu durumun bilinçli bir şekilde gerçekleştirildiğini ve bu yolla “piyasalaştırmanın” hızlandırıldığını düşünen Feride'ye kulak verelim:

Piyasalaştırmayla beraber bu bir taktik. Bunu önce doktorlar da gördük, mesela bunlar para yiyorlar, parasız ameliyat yapmıyorlar, hastaya parasız bakmıyorlar gibi, (...) önce doktorları yalnızlaştırdı. Onları tecrit etti. Sonra doktorlar hak mücadelesi verecekleri zaman, onlara destek olacak halkla aralarını koparttı. Aynı taktik öğretmenler için kullanılıyor. İşte çocuğu döven öğretmeni, para yiyen öğretmen, yatan öğretmen, üç ay tatil yapan öğretmen iki ay olduğunu bile bile, ne yapıyor? Böylece öğretmeni toplumdan soyutluyor, yalnızlaştırıyor. En son söylediği söz de neydi, veliyi üzen beni karşısında bulur. Veliyi kim üzebilir. (Feride)

Değersizleşmeyi çalışma pratiklerinde, gündelik yaşamında hisseden ve detaylarıyla aktaran öğretmenler olduğu gibi, bu süreci yalnızca uygulanan yanlış bir politika ya da basının bu politikalara zemin hazırlaması olarak yorumlayan öğretmenler de vardı.

...ama şu anda öğretmenin üstüne fazla gidilmesi öğretmenlerin çalışmadan hak etmeden para kazanan varlıklarmış gibi gösterilmesi, toplumda da mesela basın da öğrenciye vurdu diye bas bas bağııyor. Sanki ğretmen çok büyük bir suçluymuş gibi gösteriliyor. Belki ğretmen cinnet geçirdi. Belki kötü bir amaçla da vurması olabilir. (Gülay)

Velilerin eğitime karşı tutumları ve öğretmenlere karşı yaklaşımları da öğretmenliğin toplumsal saygınlığını yok eden nedenler arasında sıralandı. Oysa bir nedenden öte sonuç olarak ortaya çıkan bu tutumlar, bilen bir eyleyicinin çocuğunun daha sonraki yaşamında daha avantajlı bir konuma gelmesi için verdiği rasyonel çabadan ibaret. Yani bu, aslında, mağdurların birbirlerini fail olarak suçlamasından başka bir şey değil.

...veli geliyordu, sen benim çocuğuma orta vermezsin diye kavgaya geliyordu. Ben senin söylediğin sözü daha iyi bilirim demeye başladı veliler. Sınıfına müdahale etmeye kalktı. Okul idaresi anlayışı çok farklı oldu. Eskiden bir sorunumuz oldu mu okul idaresine gider söylerdik, konuşurduk, okul bizim söylediğimiz lafa güvenirdi biz de onun söylediğine gvenirdik. Sonradan bu olay değişti. Öğretmenliğin tadı katı sanki. (Defne)

Tüm derdi çocuğun donanımıyla ilgili, sosyalliiyle ilgili, faaliyetleriyle ilgili kararları ğretmen değil, veli veriyor, hepsi paraya dayalı ve ğretmen artık son konuşan kişi. Halbuki geçmişte ilk konuşan kişiydi. Biri tepede biri dipte. *Geçmişte biz konuşuyorduk, verdiğimizin karşılığını net alıyorduk.* şimdi biz ne öğrettik, okuma yazmayı, veli diyor ki sen sınıfta öğrettin biz onu evde destekledik. (Eylül)

Veliler, artık tercihleri dikkate alınması gereken bir “müşteri” aynı zamanda. Meta ilişkilerinin genelleşmesiyle eğitimin “insan sermayesi” yetiştirmeye yönelik bir süreç olarak görülmesine yönelik söylem egemen olurken, diğer pek çok şey gibi okul ve eğitimdeki ilişkiler de artık piyasa egemenliğinde belirleniyor. Eski değerlerin hâkim olduğu, kendi kararlarını vermek is-

teyen, öğrencinin geleceği konusunda söz sahibi olmak isteyen öğretmenin öğrencilere “gerekli değerler”i verememesi endişesi velileri öğretmen ve eğitim süreci üzerinde çok daha sıkı bir kontrol geliştirmeye itiyor.

Öğretmenlerin saygınlığını ve değerini kaybetmesinde dikkat çekilen konulardan bir başkası da eğitim politikalarının tutarsız olması, merkezî örgütlenmenin ya da yöneticilerin öğretmenleri itibarsızlaştırması ve aldıkları kararları dikkate almamalarıdır.

147 alı hattını çıkardı, her önüne gelen öğretmeni şikâyet ediyor bu ne terbiyesizlik! (...) Bence bu çok büyük saygısızlık bu, öğretmen için söylemiyorum ama veli şikâyet ediyor, öğrenci şikâyet ediyor, isimsiz şikâyetlerle öğretmene soruşturma açılıyor. İsimsiz dilekçelerle öğretmen soruşturma geçiriyor, ondan sonra benden şey bekliyor, saygı bekliyor, benden başarı bekliyor, işte benden özveri bekliyorlar, bunu anlayan adam bunları yapabilir ama gençlerden bunu anlayıp kavrayıp her şey tamam diyebileceğini zannetmiyorum. (Ezgi)

Dikkat çekilen bir diğer neden, öğrenci ve öğretmen arasında da yaratılan hiyerarşik ilişkilerin ortadan kalkmasıdır. Tıpkı diğerleri gibi bu da bir nedenden öte sonuç. Görüşmelerde daha önce de öğretmenlere saygı ifadesi olarak “öğretmenleri görünce korkup kaçma”, “saklanacak yer arama” gibi ifadeler kullanılmıştı.

...öğretmene o kadar saygı duyarlardı ki öğretmeni görünce saklanırlardı. Hem korku hem saygı da olabilir. İkisi de olabilir. (Fazilet)

Saygı denen şey ortadan kalkıyor. Hiyerarşi denilen şey ortadan kalkıyor. Öğrenci öğretmen, öğretmen idareci birbirine geçti gibi. Kim üst düzeyde, kimin konumu altta belli değil, insanlar da buna dikkat etmediği için gitmiyor. (Güven)

Öğretmen ve öğrenci arasında oluşan hiyerarşik ilişki ve köylerde bir devlet görevlisi olarak sahip olduğu güç öğret-

mene güçlü bir konum sağlarken, saygıyla karışık korkuyu da besliyordu. Ancak toplumsal ilişkilerde yaşanan dönüşümler öğretmenin sahip olduğu gücü yerle bir ederken, öğretmenin mesleki konumundan kaynaklanan otoritesiyle birlikte özellikle öğrenci gözünde önemli bir değer kazanmasına yol açan epistemolojik otoritesini de sarstı.

Öğretmenin kendisini geliştirememesi ve dolayısıyla zama-na ayak uyduramaması, gördüğü saygıyı yitirmesinde temel etkenlerden bir başkası olarak değerlendirildi.

Çünkü öğretmenler biraz, toplumda da böyle bir şey var. Arkadaşlar arasında da. Çünkü okunmuyor, yazılmıyor, takip edilmiyor ve hiçbir şeyden haberdar olunmuyor. Böylece hem kendi mesleki saygınlığı da düşmüş oluyor, toplumda da böyle bakılıyor. Bence bir öğretmenin topluma örnek olması ve insanların da ona saygı duyması gerekir. Bir öğretmen otuz kırk öğrenci yetiştiriyorsa bu ülke açısından da çok büyük bir kayıp. Bir meslekte hata yapıldığında onun geri dönüşü olur ama öğretmenlikte geri dönüş olmaz. (Evrım)

Genellikle ekonomik sıkıntılar dolayısıyla yaşandığı öne sürülen bu süreç diğer meslekleri de etkiliyor. Mesleklerin güç kazanmasında ve meslek üyelerinin toplum içinde belli bir statü elde etmelerinde aldıkları eğitim dolayısıyla edindikleri bilgi önemli bir rol oynuyordu. Ancak teknolojinin gelişmesi ve toplumun diğer kesimlerinin eğitim düzeylerinin artmasına paralel olarak daha fazla bilgiye erişimleri, meslek üyelerinin sahip oldukları bilginin sorgulanmasına yol açtığı gibi, sahip oldukları bilgi tekelinin de yok olmasına ve dolayısıyla statülerini kaybetmelerinde etkili oluyor.

Şimdi çocuk her şey, öğretmen hiçbir şey. Artık öğretmen ne derse o değil. Bir kere artık bir sürü başka bilgi kaynağı var. Öğretmen artık bilgisine güvenilen tek kişi değil. Veli bunun farkında kendisi izliyor, takip ediyor, internetten bakıyor. Yani çocuğunun bir üst kademeye geçişinde bile öğretmene bırakmıyor. Öğretmeni yönlendirmeye çalışıyor. (Feray)

Öğretmenin toplumda gördüğü değere öldürücü darbeyi vuran ise yedek işgücü ordusunda yaşanan artış ve bu artışla birlikte öğretmenlerin ücretli statüde çalışmalarıdır.

Ben öğretmenliğin karizmasını yitirdiğini düşünüyorum. Eskisi gibi değil hiçbir şekilde. Eskiden öğretmen dedin mi herkes böyle şey yaparmış, o kadar çok işsiz öğretmen var ki, insanların çevresinde o kadar çok öğretmen var ki, çocuk şey diyor, işte amcamın oğlu var pazarda çalışıyor. Seni hiçbir şekilde takmıyor. Öğretmenin hiçbir karizması yok. Ama bir doktor filan olsaydım daha güzel olurdu diye düşünüyorum. (Gülçin)

Diğer yandan mesleklerinin toplumda statü ve güç kazanmasında önemli işlevler gören mesleki örgütlenmelerin bu konuda neler yaptığı ya da yapamadığı öğretmenler tarafından çok fazla dile getirilmedi. Zira öğretmenlerin mesleki örgütlenmelerden daha çok sendikalarda örgütlenmeleri toplumda statü sağlayamadıklarının da önemli bir göstergesi aslında. Ancak özellikle son dönemlerde iyice hissedilen eğitimin ve bilginin metalaşması sürecinde emek süreci üzerindeki denetimini, dolayısıyla görece özerkliğini kaybeden, teknolojik gelişme ve sıkı denetleme sonucu vasıfsızlaşan öğretmen emeği, giderek daha fazla değersizleşiyor.

Öğretmenliğin statüsü ve toplumsal köken ilişkisi: Öğretmenliği kimler "tercih" ediyor?

Profesyonellerin eğitim ve sertifikasyon yoluyla mesleğe girişlerinin denetlenmesi, toplumda kazandıkları statülerini sürdürmelerinde etkilidir. Bu durum, meslek üyelerinin oluşturduğu örgütlülükler ve devlet desteğiyle sağlanırken, mesleğe özgü bir kimlik oluşumunu da kolaylaştırır. Türkiye’de öğretmenlerin işe alınmaları, mesleğe girişleri devlet tarafından denetlenir. Öğretmenlerin mesleki örgütlenmelerinin meslekî denetim sağlamaya hiç yönel(e)memiş olması nedeniyle, meslekî sertifikasyon ve yeterlilikler meslek örgütleri tarafından değil,

devlet tarafından belirlenir. Zaten öğretmenlik, devletin gölgesinde geliştiği için profesyonel mesleklerden de farklı bir özellik gösterir. Öğretmen yetiştiren kurumların açılması ve/veya kapatılması meslek üyelerine yönelik talebe göre merkezî planlama faaliyetleri içinde gerçekleştirilse de, bu duruma çok fazla uyulmadığı son zamanlardaki öğretmen arzındaki fazlalıktan da anlaşılabilir.

Bir mesleğin toplumsal statüsü ile mesleğin tercih edilir olması ve mesleğe girişin sınırlandırılması yakından ilişkilidir. Hukuk ve tıp alanındaki geleneksel meslekler tercih edilmelerine rağmen, mesleğe girişler büyük oranda meslek üyelerinin oluşturduğu örgütler tarafından sınırlandırılır. Mesleğe girenlerin toplumsal kökenleri de mesleğin toplumsal statüsünün belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Görüşmelerde hem öğretmenlik mesleğini kimlerin tercih ettiğini hem de tercih sebeplerini ortaya çıkarmaya çalıştım.

1970'lerde eğitim enstitüleri ve daha sonrasında eğitim yüksekokulları açılana kadar ilköğretim öğretmenleri öğretmen okulları aracılığıyla yetiştiriliyordu. Ancak daha önce vurguladığım gibi, 1980'li yıllara kadar, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının fazla olması lise mezunları da dâhil olmak üzere farklı kaynaklardan öğretmen alınmasına neden olmuştur. Dolayısıyla bu yıllara kadar mesleğe girişlerin sınırlandırılmasından bahsedilemez. Eğitim enstitüleriyle başlayan süreçte de neredeyse başka hiçbir fakülte ya da programa giremeyenler öğretmenliğe yönelmiştir.

İki yıl öğrenimime devam edip başka bir meslek grubuna geçmeyi düşünüyordum. Mesleğe ilk başladığımda öğretmenlik çok tercih edilen bir meslek değildi açıkçası. Hem çalışma koşulları hem ekonomik durum olarak diğer memurlara göre farklılık gösterse de pek tercih edilen bir meslek değildi. Hatta o zamanlar, derler ya kimsenin bir şey olamadığında tercih ettiği bir meslek olarak görülüyordu. (Eren)

Bu dönemlerde öğretmenliğe daha çok kimlerin yöneldiğine ilişkin bir soru yönelttiğimde, genellikle köy kökenlilerin ya da

eğitimlerini sürdürmek için yeterli ekonomik güce sahip olmayanların yöneldiğine ilişkin bir görüş öne çıktı.

Zavallı köylü çocuğu nereye gidecek? Üniversite bitiremez, liseyi bitirse üniversiteye gidemez. Nereye gidecek? Yatılı okula gidiyor. İsteddiği, öğretmenliği sevdiği için değil, bir ekonomik durum elde etmek için. Ama orda yetişiyordu, o ayrı mesele. (Arif)

1970'li yıllara kadar öğretmenliğin tercih edilen bir meslek olduğunu belirten Doğan, öğretmenliği tercih edenlerin profilinin genelde yoksullar ve köylüler olduğunu belirtti. Bu dönemlerde mesleğe başlayan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin neredeyse tamamında ileri sürülen bu görüş, öğretmenliğin alt toplumsal kesimler için bir kurtuluş yolu olarak görülmesiyle ilişkili.

Bizim yatılı okuduğumuz dönemlerde çok tercih ediliyordu. Halkın büyük kısmı köyde yaşıyordu, imkânlar sınırlı olduğu için de herkes yatılı okulda okumak, öğretmen olmak istiyordu, öğretmen olursa hemen atanması garantiydi. Yani fakir köy çocuklarının gidebileceği okullar, yapabileceği meslek buydu. (Duygu)

Meslek edinimini sağlayan yükseköğretime geçiş sınavı her ne kadar tüm lise mezunlarına açık bir seçme sınavı olsa da, mesleğe erişimde sosyoekonomik köken belirleyici bir öğe. Meslekler arasındaki hiyerarşi vurgulanırken tıp, hukuk, mühendislik gibi mesleklerin alt kesimler tarafından ulaşılamaz olduğuna da dikkat çekti öğretmenler. Bu anlamda bir meslekler hiyerarşisinden bahsedersek, öğretmenlik genellikle alt sınıflarda yer alıyor.

Eğitim fakültesinde hani çok gözlemlediğim bir şey. Genelde sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrenciler tercih ediyor. Garanti meslek diye görülüyor ve bitirdiğinde iş bulma imkânı var diye. Bir de gerçekten de sosyo-ekonomik düzeyi düşük insanlar için öğretmenlik çok güzel bir şey. Sosyo-ekonomik

düzeyi düşük kişiler, bizden doktor mühendis çıkmaz, ancak öğretmen çıkar diyorlar. O da onlar için en güzel şey. Diğer etrafındakilere bakıyorlar. Ne bileyim, temizlik işçisi bilmem başka şeyler falan o yüzden en yüksek olan öğretmen olacak, o yüzden öğretmenliğe çok fazla önem veriliyor diye düşünüyorum. (Gönül)

2000'li yıllara kadar, farklı alanlardan mezun olmakla birlikte çeşitli nedenlerle kendi alanlarında istihdam edilememiş meslek elemanları öğretmenlik mesleğine yöneliyordu. Bir başka ifadeyle öğretmenlik, özellikle sınıf öğretmenliği, hâlâ eğitimle kazanılması gereken bir meslek, bir uzmanlık alanı olarak değil, eğitimden yolu geçen herkesin yapabileceği bir iş olarak görülüyordu. Öğretmenlik, özellikle düşük eğitim kademeleri için, bazı dönemlerde kolay ulaşılabilir bir meslek olması ve bir uzmanlık eğitimi gerektirmemesi nedeniyle daha çok ekonomik kaygılar nedeniyle tercih ediliyordu.

...ben özellikle öğretmenliği çok çok idealist yaklaşıp yapan birilerini göremiyorum. Öğretmenliği idealist olarak yazanlar matematik öğretmenliğini yazarlar. Onun gerekçesi de özel dersler vererek ekstra paralar kazanmak. (Gencay)

Yaptığım görüşmelerin neredeyse tamamında mesleğin tercih edilmesinin nedenleri arasında kişiye sağladığı birtakım avantajlar oldukça öne çıktı. Bu avantajlar arasında öğretmenliğin atama garantisinin olması elbette başı çekti. İş bulmanın giderek zorlaştığı günümüzde ne olduğundan bağımsız olarak bir iş sahibi olmak önemli olurken, öğretmenlik de yalnızca bu işlerden herhangi biri artık.

İşte yarım gün veya bir gün boşunuz vardır. Ekstra iş yapma imkânınız vardır. Başka bir işte çalışma imkânınız vardır. Memuriyette sabah sekiz akşam beştir ama sabahçıysanız öğleden sonra ikinci bir iş yapabilirsiniz. Yine paraya dayalı ekonomik bir beklentisi var öğretmenliğin seçiminde. (Feride)

Toplumda güvenceli iş sayısının giderek azalması, çok fazla bir imkân sunmasa da öğretmenlik gibi güvenceli bir gelecek sağlayan mesleklerin tercih edilme sebebidir. Bu anlamda eskiden yalnızca toplumun görece daha alt kesimlerinin tercih ettiği bir meslek olan öğretmenliğe olan talep hızla artarken, öğretmen yetiştiren bölümlerin puanları da bu çerçevede yükselmiştir.

Meslek kesinlikle tercih ediliyor. Benim seçme nedenlerim dayandıracağım ben bunu. Mesleğin koşullarının rahat olması, devlet garantisi olması, bir gerçeklik var, altı yıl önce ben bunu rahatlıkla söyleyebilirdim de, şu anda 265 bin öğretmeni açıkta olduğu, bu sene mezun olacaklar dışında olduğu söyleniyor. Hani artık tercih edilir mi onu bilemiyorum. (Gencay)

Ancak 2000 yılı sonrası fakültelere giren öğretmenlerle yaptığım görüşmelerde de öğretmenlik, yine de çok fazla tercih edilen bir meslek olarak görülüyor. Öğretmenler ya bir “işim olsun” diye ya da başka alanlara giremediği için tercih ediyor. Hatta üniversite yıllarında bu bölümlerden kaçmanın yollarını arayanlar çok olmuş.

Ben kendi dönemimden hatırlıyorum, hiç kimse, herkes ilk sı nıfa geldiğimde ben bir daha ÖSS'ye gireceğim diye bir şey vardı. Çünkü kimsenin istediği bir bölüm değildi, herkes puanına göre tercih yapmış, ona göre gelmiş. O nedenle insanların kişisel tercihleriyle mesleklerini yaptıklarını düşünmüyorum. Sonra farklı, değişiyor ama sevip sevmememiz ama tercih konusunda kişisel, kendi iradesiyle yaptığını düşünmüyorum. O yüzden de hangi kesimler olduğunu bilemeyeceğim. (Göknur)

Toplumda giderek daha fazla hâkim olan iktisadi rasyonaliteye dayalı olarak yapılan tercihleri, öğrencilerin meslek seçimleri üzerinden bir öğretmen şu sözlerle değerlendirdi:

Ben şimdi öğrencilerime bakıyorum iyi öğrenciler, başarılı öğrenciler çok fazla öğretmenliği tercih etmiyorlar. Mesela sınıfta otuz öğrenci var diyelim, otuzda bir kişi öğretmenlik istiyor.

yor. Ama diğerk taraftan bir bakıyorsun eğitim fakülteleri dolu, anlayamıyorum. Ama öğrenci farkında, işte diyorlar öğretmenler fazla para kazanamıyor, işte bankada çalışanlar şöyle kazanıyorlar gibi. Çocuk bu yaşta hangi meslekten olanlar ne kadar para kazanıyor biliyor. O para kazandıran işlere yöneliyor. Şimdiki öğrenciler bunun peşinde. Ama işsiz kalmamak için de tercih edenler oluyor. Çünkü istihdam alanı daha geniş öğretmenliğin. Gerçi şimdi öğretmenliğe atanmak da zor. Çok fazla mezun var. (Feray)

Diğerk taraftan daha önce vurgulandığı gibi, öğretmenliğin tercih edilmesinde toplumsal cinsiyet rolleri de etkili oluyor. Erkek ve kadınların mesleği tercih nedenlerinin farklılaştığını iddia eden Güven, kadınların ekonomik olarak da güçlü olduğunu, “Üst kesimlerden dediğim gibi hakikaten bayanlar. Çalıştığım tüm okullarda gördüğüm bu. Bu okuldaki öğretmenlere sorun, çalıştığım diğerk okullarda da erkek öğretmenlerin çoğu normal düzeyde” sözleriyle vurguladı.

EĞİTİMİN POLİTİK DOĞASI VE TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN ÖRGÜTLÜLÜĞÜ

Eğitim ve dolayısıyla okul, farklı toplumsal gruplar arasında eğitim politikalarının nasıl şekilleneceği ve ne yönde gelişeceği, müfredatın nasıl biçimleneceği, “toplumsal pratik için kapasite”nin nasıl geliştirileceği üzerine çatışma ve çelişkilerin, mücadelelerin yaşandığı bir alandır. Bu yaklaşım çerçevesinde eğitimi amaç ve işlevleri yalnızca kendi dışında belirlenen bir araç olarak değil, her ne kadar eşitsiz de olsa yaşanan güç ilişkileri ekseninde biçimlenen ve aktörlerin çeşitli biçimlerde rol oynadığı bir ilişki olarak tanımlayabiliriz. Dolayısıyla öğretmenler, toplumsal ve kültürel bir inşa süreci olan eğitim alanında ve daha genel toplumsal arenada politik aktörler olarak yer alırlar.

Türkiye’de öğretmenlerin toplumsal değişim sürecinde hem bireysel hem de kolektif olarak önemli işlevler yerine getirdiklerini söyleyebiliriz. Kuşkusuz bu rol ve işlevler, kimi zaman

bilinçli bir faaliyet olarak ortaya çıkarken ve bu çerçevede toplumsal varoluş koşulları sorunsallaştırılırken, kimi zaman bu koşulların meşrulaştırılmasına ve yeniden üretimine hizmet eder. Dolayısıyla öğretmenlerin eğitimi politik bir faaliyet olarak kavrayıp kavramadıkları önemliydi. Görüşme yaptığım öğretmenlerin büyük bir kısmı eğitimin politik bir alan ve faaliyet olduğuna dikkat çektiler.

Eğitimin kendisi politiktir zaten. Eğitim hep ülkeyi yönetenler tarafından sistemin devamı üzerine kurulmuştur. İşte bahsettiğimiz gibi bireyde istendik davranışlar meydana getirme süreci. (...) Şu anda liberal bir yaklaşım var mesela. Sonuçta liberal felsefeye uygun bir insan tipini yetiştirmek amaçlarıdır. Sosyalist sistem olsaydı sosyalist sisteme göre olacaktı. Sonuçta oradaki diğer değerlere bağlıdır, hangi değerlere göre insan yetiştireceğin önemlidir, politiktir. (Eren)

Politika dışı nasıl olacak, politika olmasa nasıl olacak. Şimdi geldi bu adamlar böyle böyle olacak diyor, bundan öncekiler şöyle olacak diyordu. Herkes kendi politikasına göre bir şeyler yapıyor. Politika mutlaka var eğitimde. Devletin bütün birimlerine kendi yetiştirdikleri öğrencileri getirdiler. (Derya)

Eski bir laf var, içtiğin bir bardak çayda bile siyaset var. Her şey siyaset. Eğitim de bir siyaset işi. Niye kıydılar o kadar öğretmene, niye sendikalaşmayı önlemeye çalışıyorlar politikacılar. Kendimiz borumuzu sürekli öttürelim diye. Demek ki eğitim de yeni kuşakları etkilemek, alanı genişletmek ve memleketin uyanmasını sağlamak, derken kalkınma koşullarını etkilemek falan filan. (...) Her şeyin başı eğitim. Dün köy enstitüsü mezunları Türkiye’de eğitimi yürütüyorlardı ve çok güzel yürütüyorlardı. İleriye dönük, sola dönük. Bugün valisinden bilmem kime kadar imam hatip mezunları, Türkiye geriye döndü hem de koşar adım gidiyor. Buradan da belli ki eğitim her şeyin başı. (Adem)

Farklı toplumsal aktörlerin kendi kimlikleriyle varolabilmesini, sesini duyurabilmesini, politik bir özne olabilmesini ifa-

de eden politika, uzlaşmazlık ve çatışma ekseninde tanımlanabilir. Eğitimde bu uzlaşmazlık Beyza'nın, "...devletin de bir eğitim politikası vardı, sendikaların da bir eğitim politikası vardı. Her iki tarafın da eğitim politikası uyuşmuyordu" sözleriyle işaret ettiği gibi, farklı politik aktörlerin eğitimin siyasetine ilişkin kavrayışları ve mücadelesine karşılık gelir. Bu durum, kimi zaman farklı etnik, dinsel ve cinsel kimliklere sahip bireylerin kendi sesini duyurması biçiminde ortaya çıkarken, kimi zaman kolektif bir örgütlülük temelinde ortaya çıkar.

Türkiye'de politika yapmak ya da politikaya katılmak, çeşitli şekillerde baskı altına alındığı ve yasaklandığı için, eğitim gibi devletin sağladığı hizmet alanlarında çalışanlar için çok daha problemlidir. Çoğu zaman ortak çıkarlar etrafında bir araya gelme, eğitimi sınıfsal, etnik, dinsel birtakım belirlenimlerden temizleme, "tarafsız" kılma gibi söylemlerle, eğitimin politik olmaması gerektiği söylemi bir arada bulunur. Farklı taleplerin olmaması gerektiği, farklılıkların ortadan kaldırılması ve eğitimin ilerleme ve kalkınmaya hizmet etmesi gerektiğine ilişkin söylemin kendisi politikken, farklı yaklaşımlar "ortak olan" değerleri yıkıcı olduğu gerekçesiyle "politik" olarak tanımlanarak dışlanır ya da yok sayılır. Pek çok öğretmenin dillendirdiği bu egemen yaklaşımı Fazilet, "Yok, orda siyaset olmaz, okullarda sadece eğitim adına şeyler olmalı" sözleriyle tekrarlmasına rağmen, bu ifadenin hemen ardından söylediklerinin aslında ne kadar politik olduğu kendisinin bile dikkatini çekti:

Şimdi mesela 4+4'ten dolayı seçmeli dersler geldi ya, ben onu destekliyorum dediğimde çok tepki aldım. Sonra ben de fark ettim, Kur'an-ı Kerim ve peygamberimizin hayatının seçmeli olmasını destekliyorum demeliymişim. Camilerde değil, okullarda verilmeli bu eğitim. Ben asker eşiyim, çocuklarıma ne Kur'an-ı Kerim ne Hz. Muhammed'in hayatını öğretebildim. Çocuklarımin okulda bunu düzgün bir şekilde öğrenmesini çok istiyorum. Ben dine çok önem veriyorum, değer veriyorum, kendim camilerde öğrendim. Babam beni mahalle camisine gönderdi, öğrenmesini istiyorum, bunu bilsin ço-

cuklarımız. Ben onun seçmeli ders olarak verilmesinden yana yım. (Fazilet)

Kendi sınıfsal, etnik, dinsel gerçekliği içinden eğitim alanı na dair talepte bulunma ve bu yönde hareket etme biçiminde ifadesini bulabilecek politik olma durumu, yukarıdaki anlatıda rahatlıkla görülebilir. Ancak burada belki de belirtilmesi gereken önemli noktalardan biri, bu öğretmenin taleplerinin mevcut siyasal iktidarın talepleriyle örtüşmesi nedeniyle politik olmadığına ilişkin yaklaşımıdır. Çünkü aynı öğretmen merkezî müfredatı uygulamayı da politik bulmuyor.

Müfredat ne ise onu aktarırım. Mesela o din kültürü dersinde abdestin alınışı, namazın kılınışı vardı. Ben de geldim, ne varsa derste tıpkı fen bilgisi dersindeki gibi laboratuvardaki gibi ne varsa müfredatta uyguladım. Müdüre söylemişler. Müdür beni çağırdı, ne yaptın sen dedi. Ben de dedim, müfredat neyse ben aynen onu uyguladım. Yapmayın dersiniz, ne fen bilgisiindeki deneyi yaparım ne de oradaki abesti aldırırım dedim. Müdür bey de kabul etti. Müfredatı uyguluyoruz dedik, gösterdik müfredatı, yani *gerçekten politika sokulursa çok yanlış olur*. O yüzden ben Milli Eğitim kontrolünde olsun istiyorum, bu Kur'an-ı Kerim de diğeri de. Müfredatta tehlikeli şey olmasa zaten olmaz. Ne bir ideoloji var, ne teröristlik var. Müfredat ne ise onu düzgün verirseniz başınız ağrımaz, çocuğa da sıkıntı da yaşatmazsınız. (Fazilet)

Eğitimin politik olmaması gerektiğine ilişkin söylemi dilleri diren öğretmenlerin önemli bir kısmı görev yaptıkları tarihsel dönemlerden bağımsız olarak hükümet değişse de eğitimin hedeflerinde değişim olmaması gerektiğini, "Millî" bir eğitim politikası olması gerektiğini öne sürdüler.

...aynı toplum içinde yaşıyor öğretmen. Bazı şeylerle ilgilenmeli yönlendirebilirse. Ancak eğitim siyaset dışı olmalı. Yani her gelen bir değişiklik yapıyor, Millî bir politika olmalı, o her gelen hükümetle değişmemeli, eğitimin gelişmesi için bu olmalı. (Doğan)

Temelde ilerleme, gelişme ve kalkınma sürecinde eğitimin oynadığı role ilişkin vurguya dayanan bu söylem, her gelen hükümetle birlikte eğitim politikalarının popülist bir yaklaşımla değiştirilmesine ilişkin bir itirazı da içerir. Ancak daha çok, toplumsal sınıflardan, dinsel ve etnik aidiyetlerden bağımsız bir şekilde oluşturulan ilerleme ve kalkınma mitinin toplumun pek çok ferdi gibi, öğretmenlerin de “ortak iyi”si olarak ilan edilmesiyle ilişkilidir. Örneğin 1950’li yıllarda göreve başlayan iki öğretmen eğitimin nasıl olması gerektiğini şöyle tanımladılar:

Aslında benim istediğim şey kurulamadı, kurulamaz zaten, ben öğretmen olmuşum, benim görevim vatandaşın çocuklarını daha iyi yetiştirmek, halkı daha iyi vaziyete getirmeyi sağlamak. Şimdi bunun dışında hangi parti gelirse gelsin kim başbakan kim cumhurbaşkanı olursa olsun beni bu görevimden döndürmemeli, şimdi bir memur bir müdür bakan değişirse, başbakan, cumhurbaşkanı veya müdürü değişirse ona göre yönlendiriliyor, onun görüşüne, düşüncelerine uydurmayla çalışıyor. Yasa ne emrediyorsa o görevi yapacak, kim gelirse gelsin ne değişirse değişsin o görevi yapacak, iş başka, benim görevim benim yönetmeliğim, kanunlarım nedir onu uygulamak zorundayım diyecek ve öyle yetiştirilecek ve öyle yetiştirilmesi lazım, baştakiler de bunu uygulaması lazım. (...) Zaten bugüne kadar yapılmış kanunlar Türkiye’yi geriye değil ileriye götürecek kanunlar, onlar yapılsaydı zaten Türkiye ileri giderdi çoktan. (Adil)

Özellikle tek partili yılları da yaşadık biz. Hepsi Cumhuriyet’in yılları, eğitimle kalkınma, çağın adamı olma gayreti var. O yıllar başkaydı. Biz o yılları beğenmiyorduk, düzen değişmeli diyorduk ama meğer güzel yıllardaymışız kendimize göre. (Adem)

Tarihsellikten arındırılmış bu değerlendirmeler, aslında özellikle Cumhuriyet’in kuruluş yıllarında egemen olan, Adem’in de vurguladığı, “Biz imtiyazsız, sınıfsız kaynaşmış bir toplu-

muz” tanımına dayanır. Zira bu dönemlerde görev yapan öğretmenler, kaynaşmış bir toplum olduklarını belirterek daha sonraki yıllarda ortaya çıkan toplumsal farklılıkların o dönemlerde olmadığını iddia ettiler:

O yıllarda Alevi, Sünni, şu bu diye bir şey yoktu. Sonradan emperyalizmin etkisiyle bu işler karıştı. Hani parçala idare et gibi falan şeylerle işler karıştı. Mezhepleri falan karıştırdılar, politikacıların oyuncağı oldu. O yıllarda hakikaten ufak tefek şeyler bir tarafa imtiyazsız sınıfsız bir kitleydik. (Adem)

Bilmiyorduk o zaman bir ayrışma filan bilmiyorduk, işte Türk görüyorduk. Yukarıdan bize böyle yap demiyorlardı bunu biz yapıyorduk. (...) Şimdi Türkçeyi öğrenirse daha çabuk öğreniyor, anlatılanları daha çabuk kavlıyor. İşte diyorsun ki kayısıyı şöyle yapacaksın dediğinde daha kolay kavlıyor. (Arif)

Türkiye’de yirmi bir tane köy enstitüsü vardı. Yüksek köy enstitüsü açıldığı zaman bu enstitülerde seçilen öğrenciler bu yüksek köy enstitüsüne geliyordu. Yedi bölgeden öğrenci gelirdi. Bunların içinde Kürt, Türk, Türkmen, Çerkez vardı. Fakat biz yüksek kısımda hiç böyle bir ayırım yoktu ve bizim dönemimizde de böyle bir ayırım yoktu. Mesela doğudan gelen Kürt arkadaşlar vardı, biz onlara ne Kürt derdik, ne Kürt gözüyle bakardık. (Aygül)

Modernleşme paradigması ekseninde oluşturulan ve büyük oranda öğretmenlerin içselleştirdiği bu söylem, bu tarihsel dönemde aslında devlet ve öğretmenler arasında bir uzlaşma olduğuna işaret eder. Öğretmenin kendi kimlik aidiyetini ve varoluşunu sorunsallaştırmadan belirlenmiş birtakım politikaları uygulaması toplum yararına görülüyordu. Dönemi, kendisi de Kürt olan bir öğretmenden dinleyelim:

Hiçbir öğretmenin farklılıklar karşısında olumsuz davrandığına tanık olmadım. Ben de yaptım, tek bir yanlışlık vardı. Bu yük çoğunlukta Kürt köylerinde öğretmenlik yaptım. Buralar da çocuklar Türkçe öğrensinler diye Kürtçe konuşmayı yasak-

ladım. Bunu köylü de benimsedi. Sonra anladık ki adamların kültürünü yok ediyoruz. (Arif)

İlerleyen yıllarda da benzer bir yaklaşımın egemen olduğu ve öğretmenlerin pek çok konuyu sorunsallaştırmakla birlikte, özellikle müfredat aracılığıyla uygulanan devlet politikalarını sorgulamadığı görülüyor:

İlk görev yaptığım yerde Kürtlerin bozulmuş bir Türkçeyle konuştuklarını sanıyordum ya da dillerini kaybetmiş Türkler. İyi eğitilirse dillerini öğrenirler ve gerçek Türk olurlar diye düşünüyorum, zaten Türk bunlar diye bakıyordum. Çünkü bu konu ne tartışıldı ne bir şey oldu. Fakat okuma öğretmeye başladığımda kafam karışmaya başladı. Mesela havalar soğuk diye bir cümle verdim. Hava ve soğuk kavramları çok soyut. Kapıyı aç dediğinizde bunları gösteriyorsunuz. Ama iş soyutlamaya gelince çok farklı oluyor. Askerde de Kürt çocuklarını okuttum, öyle kolay olmuyor bu iş. Müfettiş olarak da Kürt köylerinde çalıştım. O zaman biraz daha politik düşünmeye başladım. (Bahri)

Resmi politikalarda ve dolayısıyla müfredatta yer almayan yalnızca etnik değil, dinsel farklılıkları da öğretmenler görmüyor ve benzer biçimde pratiklerine yansıt(a)mıyordu.

Mesela bizim dönemde din kültürü derslerinde Alevilikle ilgili fazla bir şey yoktu. Bir Alevi öğretmen programda, kitapta ne varsa onu anlatıyordu. İşte çocuklara namaz öğretiyorduk. Biz Aleviyiz, çocuklar Alevi ama namaz konusu var, mecbur öğretiyorsun. Ama yine de işte bazı şeyleri farklı yapıyorduk. İşte sadece söyleyip geçtiğimiz oluyordu. Ama duaları neyi mecbur öğretiyorduk. (Doğan)

"Farklılıklar zenginliğimizdir..."

Geçmiş dönemlerde yok sayma, görmezden gelme ekseninde gelişen politikaların gerek gelişen toplumsal muhalefet gerekse yeni dönemin ekonomi politik yapılanması çerçevesinde içeri-

lererek “farklılığımız zenginliğimiz” söylemi ekseninde biçim de-
ğiştirdiği söylenebilir. Ancak özellikle müfredat değişikliğiyle
farklılıklar üzerine kurulan eğitim politikalarının da yine dev-
let tarafından belirlenmesi ve öğretmenlerin sürece bu eksen-
de dâhil olmaları söz konusudur. Hükümet politikalarına ya-
kın bir sendikada örgütlü olan Gülay, yeni müfredat ekseninde
farklılıklara yaklaşımını şöyle tanımladı:

Biz zaten ilk başlarken sosyal bilgiler olsun, hayat bilgisi ol-
sun. Muhakkak şöyle bir kazanımımız var zaten, *farklılıkların*
zenginliğimizdir. Biz bunu çocuğun beynine kazımaya çalışı-
yoruz. Bu bakandan önceki bakanın çıkarttığı bir şeydi. Bunu
kazandırdığımız zaman olur. O uzun, o kısa gibi önce fizik-
sel olan farklılıklardan başlıyoruz. Mesela farklı renkte, farklı
dinde örnekler var. Fiziksel olarak başlıyoruz tabii ki bu işe, o
güzel, o çirkin, o mavi gözlü, o kara gözlü, o sarışın, o esmer
farklılıkları vererek onları öyle kabul etmemiz gerektiğini, de-
điřtirmek gerekmediğini, duyarlı olmak gerektiğini, hoşgörü-
lü olmamız gerektiğini vurguluyoruz. İşte bununla ilgili etkin-
likler yapıyoruz. Çocuklara soruyoruz. Bunları ona kazandı-
maya çalışıyoruz. Bunu kazanan çocuk, beş sene bunu verdim
kazandırdım diyelim, topluma bir üst kademeye ya da ne bi-
leyim topluma bunu kazanmış olarak çıktığında zaten prob-
lem yok. Biraz da öğretmenin kişiliğiyle ilgili öncelikle öğret-
men bunları kabul etmeli. Bunlara duyarlı yaklaşmalı. Öğret-
men bunları kabul etmiyorsa ne kendisi kazanır ne de öğren-
ciye kazandırır... (Gülay)

Güney de yaşadığı bir deneyim üzerinden farklılıklara yakla-
şımını şöyle dile getirdi:

Mesela inşaat işçileri geliyor doğu kökenli. Onlar farklı bir böl-
geden farklı bir kültürle geldikleri için diğer öğrenciler o öğ-
rencileri yadırgayabiliyorlar. (...) Biz onları ortak bir şeyde bu-
luştırmaya çalışıyoruz. Siz hepiniz arkadaşsınız. Siz hepiniz
aynı sınıftasınız ve arkadaşsınız, birbirinizi sevmeniz lazımı
Yoksa o öğrenciler onu dışlamaya çalışıyorlar. Genelde bazı

hocalar pek ilgilenmez. Ama biz ilgilenmeye, mümkün olduğunca onları içine katmaya çalışıyoruz. O farklılığı yok etmek gibi bir düşüncemiz yok ama birlikte çalışabilecek duruma getirmeye çalışıyoruz her ikisini de. (Güney)

Ancak Güney'in konuşmasının devamında, "Bazı okul yöneticileri, (...) şu ana kadar çok fazla karşılaşmadık ama onlara (farklı etnik kimliklere sahip öğrenciler kastediliyor) karşı okul uygulamalarında çok farklı tutum sergileyebiliyorlar. Örneğin disiplin konularında onlara daha tavizsiz bir tavır sergileyebiliyorlar. Diğer öğrencilere daha yumuşak davranırken onlara daha sert davranabiliyorlar. Bu yöneticilerin tutumundan kaynaklanıyor. Bazı öğretmenlerde görüyoruz ama ben yapmıyorum" sözleriyle belirttiği gibi, kimi öğretmenler mesleki konumları dolayısıyla sahip oldukları gücü politik yaklaşımları çerçevesinde kullanıyor ve ayrımcılık yapıyor.

Görüşme yapılan son dönem öğretmenler eğitimin politik olup olmadığına ilişkin soruyu büyük oranda eğitimin politik olarak araçsallaştırılması bağlamında ele aldılar ve eğitimin politika dışı olması gerektiğini vurguladılar.

Farklılıkları derse yansıtmamalı, ders farklı bir şey onlar farklı şeyler. Ders içerisinde onları irdelememesi gerekiyor. Çünkü onları irdelerse çocuk kendini dışlanıyor hissedebilir. Derste ayrı tutması gerekir bu tip ırk, mezhep ayrımları filan. (Gönül)

Öğretmen girdiği anda inançlarını, düşüncelerini kapının dışında bırakarak girmeli. Çünkü çocuk benim düşüncemi değil, ne veriliyorsa onu almalı. Ben benim düşündüklerimi empoze edersem hiçbir anlamı kalmaz. Benim düşündüğümü düşüneneceksin ben böyle düşünüyorum bu doğru değil. Benim düşündüğüm bana göre doğrudur. Onun düşündüğü, ailesinin düşündüğü ona göre doğrudur. (Güzin)

Bazen de konuyu ilk defa bu soruyla birlikte düşündüklerini ifade ettiler. Örneğin Gamze, eğitim ve politika ilişkisine dair uzunca bir süre düşündükten sonra, "Yok eğitim biraz politika dışı olmalı. Kişiler daha bilinç düzeyleri on sekiz yaş olduğu

için, kendi kendine karar verebilecek durumda değil” ifadelerini kullanırken, Gönül, “Öğretmenler siyasetle ilgilenebilir ama okul dışında. Kişisel yaşamında ilgilenebilir ama okula bunları yansıtmamalı. (...) Eğitim politik bir faaliyet değil. Aslında ben bu konularda hiç düşünmedim. Eğitim politik bir faaliyet değil, yapılması gereken bir şey toplum için, yararlı bir şey olduğu için politik değil” sözleriyle görüşlerini dile getirdi.

Eğitimin politikadan arındırılması gerektiğine ilişkin söylemin özellikle son dönem öğretmenler tarafından dillendirilmesinin pek çok nedeninden bahsedebiliriz. Toplumsal olarak yaşanan değişim sürecinin yanı sıra bunlardan biri, bu öğretmenlerin yetiştirme süreçlerinde gerçekleştirilen reformlardır. Öğretmenlerin işleri ve daha geniş toplumsal yapı arasında bağ kurmasını sağlayacak bir yetiştirme sürecinin olmaması ve eğitim programlarının daha çok teknik bir içerikle doldurulması böyle bir sonuca yol açmış olabilir. Zira yeni profesyonel kimlikle de ilişkili olarak teknik becerilere sahip, öğretim tekniklerini nasıl uygulayacağını bilen, müfredatı takip eden bir “iyi öğretmen” tanımı inşa edilmekte ve özellikle eğitimin ve öğretmenliğin politik ve toplumsal boyutu göz ardı edilmektedir. Öğretmenlerin emek süreci de bu ekseninde şekillenirken, daha fazla denetim altında tutulan öğretmenin özerk hareket etmesinin olanakları kısıtlanıyor. Bu, aynı zamanda politikanın ve politik olanın anlamında yaşanan önemli bir değişime de işaret ediyor.

Benim çok ilgilendiğim söylenemez. Bu meraktır ya, ilgidi (...) Bilmiyorum, çok ilgimi çekmediğini düşünüyorum. Yine biliyorum bir şeyler amma bir kişiyle diyaloga girecek kadar ya da tartışabilecek kadar bilgim olduğunu düşünmüyorum. (Güzin)

Yok, ilgilenirse sıkıntı yaratır diye düşünüyorum. Devlet memurları siyasi partilere üye olamıyor şu anda. Sıkıntı yaratmayacaksa ilgilensin bir sıkıntısı yok. Ama bence siyasetle ilgilenildi mi sıkıntı çıkar diye düşünüyorum. Hani öğretmenler odasında kimi hükümet yanlısı, kimi hükümetin karşısın-

da bu tartışma açıldığı zaman huzuru bozabilir diye düşünüyorum. (Gökhan)

Okul içinde hayır. Hani okulun dışında olur. Çünkü okulun içine siyaset girince düşünceler ortaya yayılıyor. Biz toplum olarak tartışmayı bilmiyoruz. (...) Eğitim anlamında düşünürsen çocuklar açısından farklı bir şey. Öğretmenler arasındaki tartışma farklı. Eğer siyaset yapacaksanız eğitimciliği bırakacaksınız o zaman. (Güven)

Politik alanın daraltılması ve giderek daha fazla merkezî yönetimle ilişkilendirilmesinin, kararların yalnızca merkezî düzeyde alınabileceği algısının yaratılmasında önemli bir rolü var. Bu bağlamda okullar alınan kararların uygulanacağı, toplumsal ve politik konuların teknik konularmış gibi ele alınacağı, farklı toplumsal grupların çıkarlarından bağımsız olarak ilerlemeye ve kalkınmaya hizmet edebilecek, “toplum çıkarı”nın gözetileceği politika dışı alanlar olarak ortaya çıkıyor. Bu yaklaşım öğretmenin mesleği, emek süreci üzerinde kontrol kurmasını engellediği gibi, onu politikanın dışına itiyor ve sessizleştiriyor.

Modernleşme sürecinde devlet, toplum ve öğretmen ilişkisi: Öğretmenler “devletin memuru” mu?

Cumhuriyet’in kuruluş yıllarından itibaren toplumsal değişim süreciyle ilişkili olarak anılan öğretmenlerin yerine getirdikleri rol ve işlevler, devlet ve toplumla kurdukları ilişkiden bağımsız bir biçimde ele alınamaz. Carter ve Stevenson’un (2009) vurguladığı gibi değişen kapitalist ilişkilere paralel olarak devletle uzlaşmaya dayalı zaman zaman bozulan bir ortaklık kuran öğretmenler, “siyasal olan” ve öğrencilerin eğitim deneyimleri arasında bağlantı kurarak devletin eğitim politikasında merkezî bir rol oynarlar. Ancak öğretmenlerin rolü yalnızca okul içi ile sınırlı değildir. Zira dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de toplumsal değişim sürecinin aktörleri arasındadır öğretmenler. İşveren ve eğitim politikalarının örgütleyicisi olarak devletin öğretmenlerden beklentileri değişen eko-

nomi politik koşullar çerçevesinde değişir. Ancak devlet, yek pare bir bütün değil, iktidar ilişkilerinin yoğunlaşmış kristalizasyonu olduğu bir yer, farklı toplumsal sınıflar ve gruplar arasında sürekli olarak devam eden güç mücadelelerinin maddi bir yoğunlaşmasıdır. Dolayısıyla bu mücadelede egemen olan sınıf ya da sınıf fraksiyonu mevcut ekonomi politikalarının oluşumunda belirleyicidir. Öyleyse, eğitim politikalarının ve devlet-öğretmen ilişkisinin bu belirlenim ekseninde değişen koşullara göre sürekli olarak yeniden biçimlendiğini söyleyebiliriz.

Öğretmenler, her zaman kendilerinden beklenen rolleri yerine getiren “devlet memurları”⁶ olmamışlardır. Öğretmenlerin entelektüel olarak toplumsal rolüne dikkat çeken Giroux (1988), onların öğretme sürecine özgürleştirici bir pratik olarak yaklaştıkları, eşitlik ve sosyal adalet duygusuna bağlı kaldıkları takdirde okulları demokratik kamusal alanlara dönüştürmelerinin mümkün olduğunu vurguluyordu. Ancak görülmelerden de rahatlıkla anlayabileceğimiz gibi öğretmenlerin emek süreçlerinin çerçevesini belirlemeleri, müfredat üzerine düşünmeleri ve oluşumunda rol almaları giderek imkânsız bir hal alıyor. Devletin öğretmen emeğinin alternatif gelişimini engellemek için daha sıkı denetim altına alma çabası öğretmenlerin entelektüel gelişimini ve hareketini kısıtlarken, onları “memuru”na dönüştürüyor.

Cumhuriyet’in ilk yıllarında ulus-devlet örgütlenmesine paralel olarak Cumhuriyet değerleriyle uyumlu, modern vatan daşların yetiştirilmesi devletin öğretmenlerden beklediği temel işlev olmuştur. Henüz kitlesel eğitimin yaygınlaştırılmadığı bu yıllarda yalnızca öğrencilerin değil toplumun da eğitilmesi hedefleniyor, kalkınma, çağdaşlaşma yolunda ilerleyen bir toplum tahayyül ediliyordu. Laik eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasıyla dinin “toplumsal meşruiyet kaynağı” olması toplum zihninden uzaklaştırılacak, eğitimde akılcılık ve pozitif

6 Öğretmenler genellikle toplumda devletin çalışanı olarak algılanmaz. Dolayısıyla “memur” burada “bürokratik devlet yapılanmasında verilen görevi hayata geçiren yerine getiren çalışanı” ifade edecek biçimde pejoratif anlamda kullanılmıştır.

tivizm öne çıkarılacaktı (Ünal, 2011b, s. 16). Görüşme yaptığım öğretmenler bu dönemlerde toplum üzerinde etkili olduklarını ve toplumsal değişim sürecinde önemli bir rol oynadıklarını düşünüyorlar. Dönemin “havasının müsait olduğuna” ilişkin vurgu, Cumhuriyet’in ilk yıllarından 1950’li yıllara kadar geçen süreçte genel anlamda devlet ve öğretmenler arasında bir uzlaşmaya işaret ediyor. Bu uzlaşma daha önce vurgulandığı gibi, kalkınma ve çağdaşlaşma hedefleri doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi biçiminde kendisini gösteriyordu.

Zamanla değişen ekonomi politik koşullar öğretmenlerden beklentilerin kimi değişimler geçirmesine neden olsa da, kalkınma ve çağdaş toplum seviyelerine ulaşma eğitimin temel hedefi olma özelliğini korumuş ve öğretmenlerden de bunun gereklerini yerine getirmeleri beklenmiştir. Ancak Bahri’nin, “Demokrat Parti döneminde de vardır çağdaşlığa vurgu ama tabii o dönemki çağdaşlık anlayışı biraz farklılaşır” sözlerinden de anlaşılabilceği üzere 1950 sonrasında her ne kadar benzer bir söylem devam ettirilse de, çağdaşlaşmaya yüklenen anlam giderek değişmeye başlamıştır. Bu anlamda bir önceki dönemde hâkim olan devlet ve öğretmen arasındaki uzlaşmada kimi çatlaklar oluşmaya başlamıştır. Yaşanan değişimi Aygül, şu sözlerle ifade etti:

Demokrat Parti iktidara gelmeden önce ve Demokrat Parti iktidara geldikten sonra devletin istediği şeyler değişti. Örnek verirsek, mesela okullarda din dersleri mecbur kılındı. Yani biyolojiyle din derslerini bir araya getirirseniz, öğretmen orada bir çelişki karşısında kalıyor. O dönemlerde artık çok kötü dönemler yaşandı. Mesela bir ocak başkanı, bir bucak başkanı gidiyor kaymakamdan öğretmenin yerini değiştirmesini isteyebiliyordu. Öyle farklar oldu. O sıkıntılı dönemleri geçirdik tabii. (Aygül)

Daha sonra müfettiş olarak da görev yapan Adem de, aynı yıllarda devlette yaşanan değişimle yaşadıklarını şöyle dile getirdi:

Devlet desteklemiyor. Devlet beni jeeple takip ediyor. Ama öğretmenleri ben yetiştirmişim. Öğretmenler aynı benim gibi düşünüyor. Gece öğretmenin evini basıyorlar, sizi komünist yapmak için neler yapıyor diye ifade alıyorlar. Öğretmenler bunları reddediyorlar, suratlarına tükürüyorlar. Sonra bana mektuplar yazdı öğretmenler, hiç birisi açık vermemiş, ondan sonra ne oluyor, beni bakanlık emrine alıyor veya sürüyor. Böyle canhıraş çalıştı eğitimciler o yıllarda. Devlet desteklemiyor, devlet böyle şeyleri desteklemekten çıkmıştı. (Adem)

Dolayısıyla öğretmenler bir yandan değişim sürecine uyum sağlarken diğer yandan hem bireysel hem de örgütlü olarak üzerlerindeki denetim ve baskıya karşı çıkıyor, bir anlamda devletin kendilerinden beklediği bütün işlevleri yerine getiren “devlet memuru” olmaya karşı direniyorlardı. Özellikle 1980’li yıllara kadar meslek hayatına başlamış öğretmenlerin, Bahri’nin, “Halkın memurları olma gayreti içindeydi. Çoğu zaman devlet ve halk birlikte düşünülmüştür, ben gideceğim halkı kalkındıracağım bu abartılı bir şey ama. Devlet değil, halktır” sözlerinden de anlaşılabilceği gibi, “devletin öğretmeni” tanımı yerine daha çok “halkın öğretmeni” tanımını öne çıkardıkları söylenebilir. Bu dönem öğretmenlerin köylerde görev yapmaları ve emek süreçleri üzerinde görece olarak daha fazla denetim sahibi olmaları inandıkları ekseninde daha rahat hareket edebilmelerine olanak tanıyordu.

...her şey öğretmenin elinde kim neyi engelleyecek dağın başında, her şey öğretmenin elinde. Ben Adana bölgesinde müfettişlik yaparken ben yirmi otuz öğretmenle çalıştım. (...) Herkes kitap okuyor, öğretmenlerle bir yerde buluşuyoruz. Bir öğretmen kitabı tanıtıyor, onu tartışıyoruz. Köylüler de katılıyor buna bazen. (Adem)

Ancak elbette bu yönelimlerin engellenmesi çeşitli soruşturmaların yaşanmasına neden olmuş ve öğretmenler çeşitli biçimlerde cezalandırılmıştır.

Karşı duruyorlardı tabii, ama duranlar da sürülüyordu. Nasıl şimdi yazar ve gazeteciler hapiste, olayları objektif olarak yazan gazeteciler veya fikir adamları veya öğretmenler, profesörler nasıl hapishanelerde, o zamanlar hapishaneler yoktu ama sürülüyorlardı. (Aygül)

Bu döneme ilişkin görüşmelerde öğretmenler, her ne kadar doğrudan bir “devlet çalışanı” olarak ele alınmasa da devletin ulaşamadığı, gidemediği en ücra köşelere ulaşma, devlet ve toplum arasında aracılık yapma ve devlet politikalarını buralara ulaştırma potansiyelini taşıyordu.

Devletin gözü kulağı, devletin olarak değil de, hükümetin gözü kulağı demektir. Yani devletin ulaşmakta zorluk çekeceği her alanda öğretmenler okullarıyla, programlarıyla oradalar. Ve ulaşılmak istenen halka, topluma neyse kolayca ulaşma imkânına sahip. (Doğan)

Ancak bu rolü yerine getirirken öğrencilerin ve toplumun demokratik bir biçimde gelişiminde ve özgürleşmesinde entelektüel bir rol oynayabilmeleri de söz konusuydu. Bu rolü yerine getirmenin öğretmenin siyasi bilinciyle ilişkili olduğunu belirten Dilaver, öğretmenin mesleğinde iyi olmasının ve ona verdiği değer bu rolü oynamasında etkili olduğunu şöyle dile getirdi:

O öğretmenin siyasi bilincine bağlı bir şey. Yani bu her toplum için böyle. Bir insan kendi mesleğinde eminse ben bunu iyi biliyorum, ben bu konuda söz sahibiyim, kendi kendime yetiyorum diyorsa bu inşaatçı için de, hemşire içinde, doktor içinde böyledir. Ama mesleğini iyi bilmiyorsa ya da tek olarak kendinin günlük ihtiyaçlarını, gereksinimlerini karşılayacak bir iş olarak görüyorsa o zaman ister istemez birilerinin dediğini yapmak zorunda kalıyor. (Dilaver)

Planlı kalkınma döneminde hız kazanmaya başlayan eğitimin işgücü piyasasına uygun nitelikli emek gücü yetiştirme hedefine ilişkin vurgu, bu süreçten sonra giderek ağırlığını artır-

mıştır. 1980’li yıllarla birlikte toplumun genel anlamda eğitilerek modernleştirilmesi ya da topluma örnek olma anlayışı yerini yavaş yavaş bireyin yetiştirilmesiyle toplumun kalkınması biçimine bırakıyordu. Bu anlamda öğretmenlerin toplumsal değişim sürecinde etkili olabilmesi, çocukların beklenen hedefler doğrultusunda yetiştirilmesiyle ilişkili olarak görüşmelerde sık sık vurgulandı:

Doğal olarak ülkeyi toplumu değiştirmek isteyen birisi insandan başlar. Öğrencide bunu yapmak daha kolaydır bir yetişkinin göre. Ben sınıf öğretmeniyim. Sınıf öğretmenlerinin hitap ettiği kesimde bu biraz daha rahat oluyor. Henüz şekillenmeden gelmiş oluyor. Verdiklerini doğru kabul ediyor ve bunu davranışa çevirebilmesi biraz daha kolay oluyor. (Eren)

Öğretmenler özellikle bireysel özelliklerini öne sürerek çocukların yetiştirilmesinde ve böylece toplumsal değişim sürecinde etkili olabileceklerini sıklıkla vurgulasa da giderek bu etkinin azaldığına da dikkat çektiler.

Yani öğretmen, yani güçlü bir öğretmen imgesi olsa aslında bunu tabii kabul edebiliriz ama öğretmen çok zayıf doğal olarak bu dönüşümün bir parçası olarak düşünmek sakıncalı olabilir. Öğretmenler çoğu zaman birer misyoner gibi yetiştirilir. Ona bir misyon verilir ve o misyonu gerçekleştirir. Bir yerde bir başka şeyin aracıdır o. O bir araç değildir, o bizzat bir dönüştürücü değildir. Sadece bunun ayırıcılığı olan öğretmenler işte bu süreçte özneleşerek işte o araçsallaşmayı reddederrek toplumun ihtiyacı olan dönüşümü veya kendi ideolojik şeyi doğrultusunda o dönüşüme müdahale eder veya o dönüşümüne rengini vermeye çalışır. (Ferit)

Ferit’in vurguladığı gibi, öğretmenin toplumsal statüsünün giderek zayıflaması ve yaşanan toplumsal değişim, onun dönüştürücü işlevini yerine getirmesine çok fazla imkân vermemektedir. Öğretmenin toplumda bir rol model olması söz konusu olmadığı gibi, okulda, sınıfta bile statüsü zayıftır artık.

1990’lar eğitimde neoliberal reformların hayata geçirilme-

ye ve eğitimin işgücü piyasasıyla olan ilişkisinin çok daha keskin bir biçimde vurgulanmaya başladığı yıllardır. Bu dönemde zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılırken, öğretmen yetiştirme sisteminde de köklü değişimlere gidilmiştir. Son dönem plan ve programlarda eğitimin üretkenlik artışındaki rolüne dikkat çekilirken, insanlar bir “insan kaynak” olarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin de, insan kaynaklarının geliştirilmesine göre yetiştirilmesi ve kendilerinin de bir “insan kaynak” olmaları hedeflenmiştir. Merkezî plan ve programlarda makro düzeyde tanımlanmış hedefleri öğretmenler genel anlamda kalkınmaya, gelişmeye, ekonomik olarak iyileşmeye hizmet edecek biçimde yorumluyorlar ve işlerini de bu eksende tanımlıyorlardı. Ancak görüşmelerde bu hedeflerden daha çok Milli Eğitim’in amaçları doğrultusunda görevlerini yerine getirdiklerini ifade ettiler. Bununla birlikte eğitimde yaşanan sorunlar dolayısıyla devletin kendilerinden tam olarak ne beklediğini de anlayamadıklarını vurgulayan öğretmenler vardı:

Devlet öğretmenden çok şey bekliyor da, istedikleri bizden hakikaten ne? İnanın idarecilerle görüşüp geleni okullardan istenen şeyler evrak olarak o kadar çok şey var ki, birçoğu gerçekten çok gereksiz. Ne bekliyor. Şu anki eğitim sistemimiz diyor ki mesela okuma yazma bilsin, işte mezun olsun, bizim ilköğretim mezunu, okuryazar bu kadar diyelim bu, yani mantık diploma sahibi yapmak. (Güven)

Ben devletin ne beklediğini bilmiyorum açıkçası. Ben ilköğretimin amacına bakarım açıkçası, onun dışında devlet benden ne bekliyor diye bakamam. Yani A parti B parti gelmiş ne bekliyor bakmam. Onların amacı beni ilgilendirmez beni eğitimin amacı, Mili Eğitim’in amacı ilgilendirir. (Gülay)

“Verilen görevi en iyi şekilde ve kuralına uygun olarak yerine getirme” yaklaşımının son dönem öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulandığını belirtmem gerekir. Kimileri bu konu üzerinde hiç düşünmezken ve “başka nasıl olabilir ki” derken kimileri olması gerekenin bu olduğuna dikkat çekti:

Aslında böyle hiç düşünmemiştim, aslında o da var. Doğru iktidarın şu anda olduğu gibi, öğretmeni hiçbir fikri alınmadan öğretmene bir şey veriliyor, biz onu uyguluyoruz. Yasal çerçevede biz fazla başka şeylere değinmemeye çalışıyoruz, ama değinen yok mu var tabii ki, dediğim gibi çok hassas bir konu. (Göknur)

Gerek yetiştirilmeleri gerek cezai yaptırımlar ve benzeri yollarla denetim altında tutulan öğretmenler, kendilerine yüklenen misyon doğrultusunda hareket ederek “politik olan”ın öğrencilere taşınmasında önemli bir rol oynuyorlar. Daha önceki yıllarda genel olarak toplumsal boyutta olan bu rol, giderek yalnızca öğrencileri kapsayacak biçimde daralmıştır. Ancak öğretmenler bu bağlantı işlevini yerine getirirken ve bir anlamda devletin politikasını topluma taşıırken ya da öğrencilerin yetiştirilme sürecinde politik bir rol oynarken çoğu zaman bu aktarımı kendi deneyimleri doğrultusunda yerine getirirler ve dolayısıyla bilinçli olmadıklarında bile her zaman kendilerinden bir şeyler katarlar.

Ya tabii bu beklenti zaman içerisinde dönüşüyor. Bundan bağımsız olarak da beklenti ne olursa olsun öğretmen algıladığı gibi onu gerçekleştiriyor. Sözgelimi bir muhafazakârsa, diyalim Atatürkçü bir nesil yetiştirme misyonunu nasıl algılar, Atatürk’ü dönüştürerek algılar. Atatürk nasıl olmalı? Sonuçta Atatürk tarihi bir imgedir, gelmiş, geçmiş, o dönemde öyle olmuştur. Bugün olsaydı benim gibi olacaktı diyerek kendi Atatürk’ünü anlatır. Mesela Türk olarak yetiştirmek ister. Sosyalist bir Türk kendisi gibi olmasını algılar. Bir Kürt hiçbir şekilde vermemeye çalışır. Yani amaçlar aynı gibi olabilir ama algıları farklılıkları doğal olarak farklı misyonları da beraberinde getirir. Yani misyon bir gibi görünürken öğretmen kadar çeşitlenir aslında. Doğal olarak bu anlamda değişken bir misyondan bahsediyoruz. Öğretmenlerin çeşitliliği kadar, koşulların çeşitliliği kadar misyon var diyebiliriz. (Ferit)

Benzer biçimde başka öğretmenler de kendilerinin sahip oldukları değerlerin, sınıfsal ve etnik kimliklerinin, politik tutum

alışlarının bu aktarım sürecinde rol oynayabileceğini şu şekilde ifade ettiler:

Benim siyasetim şu aleni bir şekilde değil de, programın altında kalan örtük program var ya. Tavırlarıyla, kıyafetiyle, yeri geldiğinde bir konuda yaptığı yorumla, rol model olmasıyla siyaseti okula taşıyordur. Öğretmenler odasında bu çok daha keskindir. Orda yeri geldiğinde partisini de söyleyebilir. Ama sınıfta o kadar net değildir, ama model, örnek olarak siyaseti okula taşır. (Gencay)

Emek süreci üzerindeki kontrolü kaybetmesine rağmen, son dönem öğretmenlerin bir kısmı toplumsal değişim sürecinde etkili olduklarını düşünüyorlar. Bu etkinin ortaya çıkmasının daha çok belirlenmiş hedefler ekseninde öğrencilerin yetiştirilmesiyle sağlanabileceği vurgusu ise ağırlık kazandı.

Toplumu meydana getiren bireyler, öğretmenler öğrenciyi yetiştirme konusunu başarabilirse toplumda kendiliğinden değişecektir... (Gökhan)

Sağlanabilir tabii bunları öğretebilirsek, her öğretmen bir hedef koyup kendisine kendi öğrencilerini böyle yetiştirirse bir sonraki kademeye böyle yetiştirirse, oradakiler de öyle bir eğitim verirse neden değişmesin ki. (Gülay)

Hatta bazıları yaşadıkları çeşitli deneyimlerinden yola çıkarak öğrenciler üzerinde çok fazla etkili olduklarını, öğrencilerin davranış ve alışkanlıklarını özellikle küçük yaşlarda okulda kazandıklarını ileri sürdüler.

Özellikle ilkokul birden beşe kadar gerçekten çocukların beyinlerine tamamen işliyor. Çocukların değişmesinde, toplumun değişmesinde bu anlamda etkili oluyor. Örnek aldığı model aldığı, bir sınıfta otuz kişi varsa onun yirmi beşi onu örnek alıyor bence. (Gönül)

Yani sokakta mahallede bu iş olmaz bu iş en iyi ilköğretimde olur. Dedim ya, öğrenci siz bir model olarak alıyor. Yoksa dışa-

rı çıkayım şunu yapayım, şunu göstereyim. Şu anda yok böyle bir şey yok. Önceden hani imam gibi, öğretmen, kurtuluş sa vaşında bile ön plana çıkmış olanları yazarlar. Ama şu anda öğretmenlerin toplum üzerinde hiçbir etkisi yok. (Güven)

Gülay biraz da ironi ile Bakanlığın politikasına vurgu yaparak öğretmenlerin kendilerini yeni rollere adapte ettikleri süreci öğrenciler üzerinde etkili olabileceklerini belirtti:

Öğretmenler her açıdan toplumu etkileyebilir. Kendilerini geliştirip daha iyi bireyler yetiştirirlerse, diyor ya bakanımız biz öğretmenlerin maaşlarını düzeltiriz ama kendilerini yetiştirip eğitim düzeylerini yükseltsinler. Hani yeter ki onlar kendilerini yetiştirsinler diyor ya. Aynı onun gibi bizler çok iyi eğitim alırsak, seminerler başlıyor ya, iyi eğitim alacağımızı düşünüyor. Biz daha iyi yetişirsek, devlete vatanımıza daha iyi bireyler, daha eğitilmiş, daha kaliteli bireyler kazandırmayacak mıyız? Daha duyarlı insanlar kazandıracğız. (Gülay)

Diğer yandan bu dönem öğretmenlerin bir kısmı toplumsal değişim sürecinde çok fazla etkili olamayacaklarını öne sürdüler ve bunu da büyük oranda öğrenciler üzerindeki etkilerinin azalmasına bağladılar.

Öğrencinin bulunduğu sosyal çevre çok önemli, burası biraz daha baskınsa öğretmen başarılı olamıyor. Biz orda üç saat dört saat beraber oluyoruz, diyelim ki geri kalan on altı saat kendi aile çevresinde geçiriyor. Bir de öğrenci küçüklükten orda yetiştiği için biraz da bunu çevirmek zor oluyor, bu da biraz sosyal çevreyle ilişkili. (Gökhan)

Öğrencilerden böyle ders dinlemeyen falan, ders çalışmayan, ödev yapmayan veya ahlâksız davranışlarda bulunan veya sigara içen öğrenci gördüğüm zaman vicdan azabı duyuyorum. En azından bir uyarayım. Etkilemeye çalışıyorum. Ama o açıdan çok fazla şey olduğunu düşünmüyorum. Ama çok etkili olduğumu düşünmüyorum. O konuda beni dinlemiyorlar. (Gülçin)

Öğretmenlerin gerek toplum gerek öğrenciler üzerinde etkilerinin azalmasının pek çok nedeninden bahsetmemiz mümkün. Örneğin Eren, bireysel olarak öğrenciler üzerinde etkili olabileceğine ilişkin bir yaklaşıma sahip olmakla birlikte toplumda öğretmenlerin rol model olma özelliklerinin giderek ortadan yok olduğuna dikkat çekti:

Şimdi geçmişe göre şu anda rol model olma durumu önemli oranda azaldı. Yani biraz bizim gibi bu alanda emekten yana düşünen öğretmenlerin rolü azaldı. Başka öğretmenlerin rolü biraz fazlalaştı diyebiliriz. Şimdi öğretmen mesela özellikle din dersi öğretmenleri biraz bu toplumdaki, daha doğrusu sistemde ki şu andaki belediyelerdir veya belirli cemaatlerin kurduğu bilgi destek evleri var. Bilhassa Ankara'da ve Mamak'ta bu biraz yaygın. Buralarda da onlarla beraber oluyorlar. Veya ne bileyim o öğretmenler camideki cemaatle beraber namaz kılıyor. Dolayısıyla toplumla iletişimleri daha kolay oluyor. Öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlik yaptığı yerde oturmuyor. Velilerle ilişkisi bu anlamda sınırlı olduğu için rol model olma durumu daha az. (Eren)

Eren'in yanı sıra diğer bazı öğretmenler de öğretmenin artık çalıştığı yerde oturmadığına, okulun bulunduğu köyle, mahalleyle hiçbir ilişkisinin olmadığına dikkat çektiler. Dolayısıyla öğretmenlerin içinde yaşadıkları toplumla olan ilişkilerinde de önemli bir değişim yaşandığından bahsedebiliriz. Yalnızca işinin gereğini yerine getiren, tıpkı bir fabrikaya gider gibi geleceğin emek gücünün yeniden üretim sürecinde rol oynayan bir işçiden (öğretmen) bahsedebiliriz artık. Öğretmen aynı mahallede yaşasa bile toplum içinde değer görmüyor ve toplumsal statüsü giderek daha fazla zayıflıyor. Bu durum da öğretmenin toplumsal rolünü sınırlandırırken, işini de belirli bir alana hapsediyor.

Türkiye’de öğretmen örgütlülüğü: Bir “eylem” olarak öğretmenlik

Türkiye’de Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar öğretmenler çeşitli biçimlerde örgütlenmişler ve bu örgütlülükler aracılığıyla gerek toplumsal alanda gerekse eğitim alanında yaşanan değişim sürecine müdahil olmuşlardır. Tek parti yönetiminin hüküm sürdüğü 1946 yılına kadar sendikal örgütlenmelere izin verilmemiştir. İşçi örgütlenmelerinin de yasak olduğu bu dönemde, kamu çalışanlarının 1938 yılında yürürlüğe giren Cemiyetler Kanunu’yla örgütlenmeleri yasaklanmıştı. Ancak 1932 yılında kurulan Halkevleri’ne öğretmenlerin üye ve yönetici olmalarına Bakanlar Kurulu kararıyla izin verilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler ancak parti ve devlet politikalarının, modern değerlerin halka benimsetilmesi için çalıştıklarında örgütlenebileceklerdi.

1946’da çok partili hayata geçilmesi ve ardından Cemiyetler Kanunu’nda yapılan değişikliklerle öğretmenlerin dernek çatısı altında örgütlenmelerinin önü açılmıştır. Ancak 1947 yılında çıkarılan 5018 sayılı İşçi ve İşveren Sendika Birlikleri Hakkında Kanun kamu görevlilerini kapsamadığı için diğer memurlar gibi, öğretmenlerin de sendika kurmasını engellemiştir. Öğretmenler bu dönemlerde çoğu yerel olmak üzere pek çok dernek kurmuştur. Amacı genellikle yardımlaşma ve dayanışma ekserinde belirlenen bu derneklerin tüzüklerinde yer alan maddelerden biri siyasetle ilgilenmeyeceğine dairdir. Çeşitli derneklerin birleşmesi ve üst birlik oluşturma çabaları öğretmen derneklerinin 1948 yılında “Öğretmen Yardımlaşma Dernekleri Birliği” adı altında örgütlenmelerini sağlamış, daha sonra bu örgüt 1950 yılında Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Birliği (TÖDMB), 1954 yılında ise Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF) adını almıştır (Altunya, 1998, s. 57). Ancak sonraki yıllarda yönetim kademesinde genellikle bakanlık ya da yükseköğretime bağlı yöneticilerin ağırlıkta olduğu örgüt, öğretmenlerin genelini kapsamadığı gibi, özellikle köy öğretmenlerini ve dolayısıyla köy enstitülerinden mezun öğret-

menleri de bünyesinde barındırmamıştır. Arif, federasyonu şu sözlerle tanımladı.

Federasyonun başına ya Milli Eğitim bakanı geliyordu, ya genel müdür geliyordu ya milletvekili falan yani üst düzeyden birileri oluyordu. Bir de öyle bir konumdu ki federasyonlar, dernekler gelen valiye hoş geldin, gidenlere güle güle, bir de lokallerde güzel kâğıt oynanıyordu. (Arif)

Altunya'nın da (1998) vurguladığı gibi, hem köy enstitülü öğretmenlerin yetiştirilmeleri ve dünya görüşleri hem de TÖDMF'nin yönetiminin yer yer dışlayıcı tutumları köy öğretmenlerinin bu dernekte örgütlenmek yerine kendi köy derneklerini kurmalarının temel nedenidir. Ancak köy öğretmenleri Arifin “köy dernekleri kurduk, fakat köydesin o derneklerde şey olmuyor” sözleriyle belirttiği gibi kentlere gelinceye kadar çok fazla örgütlü faaliyete katılamamışlardır.

1950'li yıllarda Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle birlikte bakanlık ve hükümet yetkilileriyle yakın ilişki kuran TÖDMB, hükümet politikalarıyla uyumlu bir çizgi izlemeye başlamıştır. Tüzüğünde amacı “yardımlaşma” ve “dayanışma” çerçevesinde dernekler arası koordinasyon işlevi sağlamak şeklinde tanımlanan örgütün 1960'lı yıllara kadar öğretmenlerin sorunlarına yönelik herhangi bir eylemlilik içerisinde olduğu söylenemez. İzlediği politikalar, üyelerinin yaşam koşullarının iyileştirilmesi için daha çok hükümet ve devlet yetkilileriyle görüşmeler yapmak biçiminde özetlenebilir.

Öğretmen örgütlülüğünün ivme kazanmasında 1960 ihtilali sonrası işçi sınıfının nicel ve nitel olarak yükselişe geçmesinin önemli bir rolü vardır. 1961 Anayasası, işçi hareketinin siyasallaşması ve toplumsal etkisinin artmasında oldukça elverişli koşullar sağlamıştır. Ancak aynı koşulların kamu görevlisi olan öğretmenler için geçerli olduğunu söyleyemeyiz. Zira devlet politikalarıyla uyumlu dernek örgütlenmesi desteklenirken, sendikal örgütlenmeye müsaade edilmemiştir. Köy öğretmenleri, özellikle köy enstitülerinden mezun olan öğretmenler dönemin getirdiği iklimin etkisiyle birlikte hızla örgütlenerek o

güne kadar hükümetle yakın ilişki içinde olan TÖDMF içinde etkin olmaya başlamışlardır. Kendisi de köy enstitüsü mezunu olan Adil, bu okullardan mezun olan öğretmenlerin sendikalaşmaya ve örgütlü yaşama olumlu yaklaşımlarının nedeninin yetiştirilme süreciyle ilişkili olduğunu düşünüyor:

Bizim okul müdürümüz pazartesi günleri çıkardı mesela, hiç unutmuyorum çocuklar hak verilmez alınır derdi. Bu hakkı alabilmeniz için dürüst çalışacaksınız, görevinizi tam yapacaksınız, görevinize hizmetine zamanında gideceksiniz, kuvvetli olacaksınız ve hakkınızı alacaksınız derdi. Bu hak alma tabii örgütlenmeye bağlı, biz buradan kaynaklanan bir eğitim sistemiyle mezun olduktan sonra kuruluşlara girdik. Şubeler açtık, genel merkeze girdik. Yönetim kuruluna girdim ben. Bu sendikalara falan giriş şuna da bağlı, ben kendi mesleğimden bahsedeyim, öğretmenlikte bir haksızlığa uğradığım zaman benim bu haksızlığımı savunacak bir kurum olabilir mi, dayanışma bu işte, tek başına insan bir meseleyi çözemez, bu meselelerin çözümü için kuruluşlara girmelerinin faydalarını bilmek lazım. (Adil)

Öğretmen örgütlülüğünün yapı ve işleyişinin, bu dönemlerde büyük ölçüde devlet ve hükümet politikalarıyla belirlenmesi ve dolayısıyla vesayet altında olması, iktidarın değişmesiyle birlikte örgüt politikalarının da hızla değişmesinin nedenidir. Altunya (1998, s. 69) federasyonun 1960'lara kadar "ricacı" olan üslubunun 1960 sonrası "eylemci" bir tutum içine girdiğini, bunun da 27 Mayıs ihtilalini desteklemenin avantajından kaynaklandığını belirtir. Bu önemli bir etken olmakla birlikte dönemin siyasal atmosferi ve örgütte yaşanan değişimler, yöneticilerden ziyade tabandan gelen öğretmenlerin yönetimde görev almaları yaşanan değişimde önemli faktörlerdir. Öğretmenlerin yaşam koşulları ve ücretlerindeki düşüşler nedeniyle eylemler artarken, hükümet ve bakanlık yetkililerini de telaşlandıran büyük eğitim mitingi 1963 yılında bu atmosferde gerçekleşmiştir (TÖDMF, 1964). O dönemlerde cumhurbaşkanı ile yaptıkları bir görüşmeyi Aygül, şu sözlerle ifade etti:

Tabii Türkiye Öğretmenler Federasyonu kurulmuştu, yılını unuttum hatırlayamayacağım hatta orda benim eşim de çalışıyordu, yürüyüşler olmuştu, hatta öğretmenler o federasyon sayesinde de bazı haklara şey yaptılar. O zaman şeyde 1960 ihtilali olmuştu. Cemal Gürsel cumhurbaşkanıydı, hatta bu federasyon cumhurbaşkanına çıkacaklardı köşke, ben o zamanlar Namık Kemal’de öğretmendim. Bana telefon ettiler, o zamanlar da biliyorsunuz çok yerlerde bayanlar yoktu ya, federasyonda da bayan yoktu hep erkeklerdi, bana telefon ettiler, hocam dediler biz Cemal Gürsel’i ziyarete gideceğiz içimizde bir de bayan olsun sen de gel dediler. (...) Cemal Gürsel’i ziyaret ettik, arkadaşlar öğretmenlerin problemlerini anlattılar. Ben orda bayan olarak oturdum. Hatta Cemal Gürsel benim elimi okşadı çok üşümüşsünüz diye. Cemal Gürsel dedi ki eskiden bize gazozcu derlerdi dedi, o zamanlar zaten şeyden önce ihtilalden önce yirmi yedi mayıstan önce subayların da durumu pek iyi değildi, öğretmenler gibiydi. Bize eskiden gazozcu derlerdi, çünkü biz gazinolara gittiğimizde gazoz içerdik, başka bir şey yiyip içemezdik dedi, ben onların durumunu düzelttim dedi. Ondan sonra lojmanlar yapıldı biliyorsunuz, ömrüm vefa ederse öğretmenlerin durumunu da düzelteceğim dedi. (Aygül)

Öğretmen örgütlenmesinde sendika dönemi

1963 mitingi sonrası yaşanan gelişmeler öğretmen örgütlülüğünde yeni bir dönemin başlamasına kapı aralamıştır. 1961 Anayasası tüm çalışanlara sendika hakkı tanımına rağmen, “işçi niteliği taşımayan kamu çalışanları” için bu hakkın ayrıca kanunlarla düzenlenmesi öngörülmüştü. TÖDMF’nin sendikalaşma konusunda yaptığı çalışmalar sonuç vermiş, 1965 yılında çıkarılan 624 sayılı Devlet Personeli Sendikaları Yasası ile öğretmenlerin sendika kurmasının önündeki yasal engeller fiilen ortadan kaldırılmıştır. Ancak 1965 yılında çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile memurlara “toplu eylem” ve “grev” yasakları getirilmiştir. Yasaklara rağmen diğer kamu

görevlileri gibi öğretmenler de hızla sendikalaşmış ve 1960'ların sonuna doğru eğitim işkolunda kurulan sendika sayısı yüzü geçmiştir. Ancak bu sendikaların büyük çoğunluğunun üye sayısı oldukça düşük düzeyde kalmış ve pek azı öğretmenleri örgütleyebilmiştir. Bu sendikalardan biri de TÖDMF'nin yönetim kademesinde etkili olan isimler tarafından kurulan Türkiye Öğretmenler Sendikası'dır (TÖS). TÖDMF'nin hem maddi birikimlerinden hem de deneyimlerinden faydalanarak büyük bir sendikal hareket yaratan TÖS, öğretmenler arasında giderek etkili bir örgüt olmaya başlamıştır.

Görüşme yaptığım öğretmenler arasında yer alan 1950'li yıllarda göreve başlayanların kentlere gelmeleri de 1960'lı yıllara denk gelir. Aliyar'ın, "şehirde öyle olmadı, örgütlendik. 1965'te TÖS'ü kurduk" sözleriyle ifade ettiği gibi, örgütlenmek ve örgütü genişletmek bu yıllarda kente taşınan pek çok öğretmenin temel hedefleri arasındadır.

Şehre gelince köy enstitülüler şehirlerde öğretmen derneklerinin yönetimine geldiler. Türkiye genelinde ilk kez 1962'de, 63'te neyse miting yapıldı Ankara'da. O döneme kadar TÖDMF'yi bakanlar, başbakanlar herkes övüyordu. Öğretmen sorunlarını dile getirmeye başlayınca bunlar bölücüdür diye suçlamaya başladılar. (Arif)

TÖS'e üye olan öğretmenlerin sayısı giderek artmış, 1966 yılında 21.000 olan üye sayısı beş yıl içinde 72.000'e çıkmıştır (Altunya, 1998, s. 85). Bu dönemlerde artan örgütlülüğün yarattığı havayla Bahtiyar'ın, "tayin edilir edilmez bana oradaki maaş ödeyen abimiz, mutemet seni TÖS'e yazayım dedi, ben de yaz dedim" sözleriyle belirttiği gibi hızlı bir sendikalaşma söz konusudur. Dünyada ve Türkiye'de öğrenci hareketlerinin artması, sendikacıların kurduğu bir parti olarak Türkiye İşçi Partisi'nin (TİP) 1965 seçimlerinde meclise girmesi, DİSK'in kurulması, mevcut siyasal atmosfer ve sosyalizme yönelik öğretmen örgütlenmesinde de kendisini göstermiş, 1960'ların sonlarına doğru "devrim için eğitim" fikri ön plana çıkmıştır. Dönemin TÖS genel başkanı Fakir Baykurt'un öğretmenleri bilinç-

lendirme amacıyla yazdığı ve dağıtımı yapılan kitapçıklarda görüldüğü gibi, bu dönemlerde eğitimin “uyandırma” işlevine dikkat çekiliyor ve öğretmenlerin adeta Giroux’un (1988) vurguladığı gibi “dönüştürücü entelektüeller” olmaları bekleniyordu:

Öğretmenler, eğitimi bugüne kadar uyguladıkları biçimde uygulamaya devam ederlerse Türk halkını uyandıramazlar. Çünkü bugüne kadar uygulanıp gelmiş olan eğitim, daha çok egemen sınıfların çıkarlarına göre plânlanmış, yabancı etkilerin ağır bastığı, eşitlikten ve uyandırıcılıktan uzak, halka sırtı dönük, ulusallık yanı zayıf, uyuşturucu bir eğitimidir. Öğretmenler, hızla program ve yönetmeliklerin, Bakanlık genelgelerinin dar sınırı dışına taşmak; eğitimi toplum ve ülkemizin temel çıkarları yönünde bilinçlendirecek biçimde uygulamak zorundadırlar (Baykurt, 1969).

Önerilen eğitim modeli sınıf mücadelesi ekseninde belirlenen amaçlar çerçevesinde oluşturulacak ve bu bağlamda öğretmenler mevcut plan ve müfredatın sınırlarını aşarak bilinçlendirmeye yönelik bir program uygulayacaklardı. Baykurt (1969) “Öğretmenler, egemen sınıfların emir kulu, ya da yönetici tabakaların çocuk avutucuları değildirler. Öğretmenler, köylüler dâhil, bütün bir ulusun öğretmenidirler” sözleriyle öğretmenlerin içinden geldikleri toplumsal sınıfın siyasal bilinçlenmesinde oynayabileceği role işaret ediyordu. Günümüzde eleştirel pedagoji geleneği içerisinde sıkça vurgulanan “pedagojik olanı politik kılmak” biçiminde formüle edilen yaklaşım bizzat TÖS politikalarında yer alıyor, “Sömürülüyorsak, kimler tarafından, nasıl ve ne kadar? Yoksulluğumuzun ana nedenleri?” gibi sorulara yanıt oluşturabilecek bir eğitimin gerekliliği vurgulanıyordu.

Ekonomik bakımdan, öğretmen maaşlarının azlığından şikâyet edilirdi, en çok öğretmenin geçinemediğinden. Son zamanlarda sorunların sosyal boyutunu kavramaya başladık. Yani benim sorunumun, toplumun sorunu, ülkenin sorunu çözülmeden çözülemeyeceğini fark ettik. Önceleri bunları göreme-

dik. Mesela 1970'den sonra falan bunları gördük. Bence, bana göre öğretmenin okuması da o yıllarda başladı. Ondan önce pek sosyal konularda öğretmenin okuduğunu sanmıyorum. Okusa da çok az okuduğumuzu görüyorum gazete mesela, gazeteyi biz ancak sendikada daha iyi okumaya, kitaplığı sendikada gördük. (Aliyar)

Özellikle 1960'ların sonuna doğru TÖS politikalarında eğitim ve öğretmenlerin sorunlarından daha çok toplumsal sorunlar ön plana çıkarmaya başlamış ve bu anlamda mücadele büyük ölçüde siyasaallaşmıştır.

Hem eğitimin çağdaşlaşması hem halkın uyanması. Yani o yıllara ait kitap bulursan bunların hepsi var o yayınlarda. Yani okullarda, sınıflarda derslerimizi iyi okutalım, biz başka şey karışmayız diye bir şey yok. Mümkün değil zaten bizim görevimiz hem çocukları okullarda okutmak, hem halkı okutmak hem halkın uyanmasını sağlamak, halkın da eğitim sorunlarına sahip çıkmasını sağlamak. Yani geniş bir şey. Güzel çalışmalar yapıldı. (Adem)

1968 yılında toplanan Devrimci Eğitim Şûrası'nda da bu yönelim pek çok yönüyle hissedilmiştir. Önsözde şuranın ilkesinin “devrim için eğitim” olduğu vurgulanırken bu ilkeyi yerine getirmenin ise “herkesten çok öğretmenlerimizin diriliğine ve uyanıklığına bağlı” olduğu belirtilmiş, “devrim için eğitim uygulamasının gerçekleşebilmesi, önce kendisini uyandırmış ve düşüncesini devrimci yöne doğrultmuş öğretmenlerimizin varlığına ve çokluğuna bağlı” ifadesi kullanılmıştır (TÖS, 1969). Bu çerçevede “öğretmenin sınıf içinde öğrenciyi sınıf dışında da halkı bilinçlendirmesi ve uyandırması” temel hedeflerdendir. Sınıf dışında halkı bilinçlendirmenin egemen sınıflar tarafından çeşitli şekillerde engellendiğini vurgulayan Baykurt, “eğer kafanızda mutlu bir dünya varsa çocuklara anlatın, onlar kurarlar” sözleriyle öğretmenlere seslenmiş, uzun ve meşakkatli bir yol da olsa öğrencilerin bilinçlendirilmesi için mutlaka bir yol bulunabileceğini vurgulamıştır.

“Devrim için eğitim” fikri Şûra’da, hazırlanan kitapçıklarda bol bol vurgulanmasına rağmen okullarda mevcut uygulamalar dışında neler yapılabileceğine ilişkin bilgi neredeyse yoktur. Görüşmelerde o dönem görev yapmış öğretmenlere ısrarla sormama rağmen okul içinden daha çok okul dışında neler yaptıklarını anlatmaya başladılar. Arif’in, “Yok okulda bir şey yapmıyorduk. (...) Okullardaki öğretmenleri üye yapmaya çalışıyorduk” sözlerinden de anlaşılabileceği gibi, müfredatın uygulanmasından programların geliştirilmesine ya da okul ikliminin dönüştürülmesine ilişkin bir çalışma yapıl(a)mamıştır. Zira oldukça merkezî olarak planlanan müfredat ve uygulamalar ancak öğretmenin bireysel olarak değişiklik yapmasına olanak tanıyor, bunun da ötesinde öğretmenler kolektif olarak böyle bir yönelime gir(e)miyorlardı.

Şimdi şöyle yazılar, hikâyeler, örgütlenmeyle ilgili çalışmalarımız oluyordu. Fakat en çok sendika üyesi yapmak üzereydi. Çünkü o zamanlar fazla üye sayımız yoktu. Üye sayısının artırılmasıyla ilgili çalışmalarımız oluyordu. İşte öğretmenin öz-lük sorunlarıyla ilgili çalışmalarımız oluyordu. (Aliyar)

Örgütlenmenin hız kazandığı ve öğretmenlerin giderek politikleştiği bu yıllarda alternatif yönelimler karşısında kendi istediği öğretmen modelini yaratmak isteyen ve öğretmenleri denetim altına almak isteyen bakanlık, pek çok baskı ve yıldırma politikası uygulamaya başlamıştır. Soruşturmaların açılması, yerlerin değiştirilmesi, maaş kesimi, uzaklaştırma gibi uygulamaların yanı sıra örgüte yönelik cam, çerçeve kırılması, öğretmenlerin dövülmesi gibi olaylar da yaşanmıştır. Bu yıllarda öğretmenler üzerinde artan baskı ve sindirme politikaları “öğretmen kıyımı” olarak adlandırılmıştır (Aksoy, 1975; Makal, 1969). Dolayısıyla TÖS’ün önemli işlevlerinden bir diğeri de, tüm bu mücadele sürecinde öğretmeni hukuki ve mali yönden desteklemek olmuştur.

Uyanış her yerde her taraftan oluyordu yani. Bir taraftan konuştuğumuz şekilde eğitim falan yürüyor. Diğer taraftan da

sendikalaşma falan işin içine giriyordu. Biraz zayıftı tabii başlangıçta. (...) Şimdi TÖS öğretmenlerin özlük haklarını eğitim haklarını korumaya çalışan öğretmenler sendikasıydı. O vazifesine devam ederken, öğretmen kıyımını başlattılar emperyalizmin kavliyle. TÖS buna el attı. İşinden olan, maaşlarını alamayan, aç kalan öğretmenleri kollamak, mahkemeye götürmek, işlerine geri dönmesini sağlamak açısından çok güzel çalışmalar yaptı. (Adem)

Özellikle TÖS üzerindeki baskı artmaya başlamış, toplantılar basılırken, karalama kampanyaları yürütülmüştür. Örneğin Arif, bir kongrede yaşadıklarını, “baskı yönü daha ağır basıyordu. Mesela Kayseri’de TÖS’ün kongresi vardı. Bizi yakmaya çalıştılar” sözleriyle ifade etti. TÖS, TÖDMF ile birlikte uygulanan baskılara karşı çıkmak, toplumsal ve eğitim sorunlarına dikkat çekmek için 1969 Şubat’ında büyük bir miting düzenlemiş ve mitinge 40.000 öğretmen katılmıştır (Altunya, 1998, s. 104). Aynı yıl büyük bir hazırlık sürecinden sonra dört gün süren; Beyza’nın, “düşünün ki biz bir öğretmen boykotu yaptığımızda üye olmayan arkadaşlar da katıldılar” sözleriyle vurguladığı bir “öğretmen boykotu” gerçekleştirilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin kurduğu Türkiye İlkokul Öğretmenleri Sendikası’nın (İlk-Sen) da katıldığı, sendikalı-sendikasız 100.000’den fazla öğretmenin yer aldığı boykot nedeniyle pek çok öğretmen çeşitli cezalar almıştır.

Aynı yıllarda farklı siyasal yaklaşımlara sahip öğretmenler de sendikal örgütlenme çalışmalarına yönelmişlerdir. Bu dönemde kurulan sendikalardan biri Milliyetçi Türk Öğretmenler Sendikası’dır. Bu sendikanın TÖS’ün faaliyetlerini baltalamak ve öğretmen örgütlülüğünü bölmek amacıyla hükümet tarafından kurdurulduğu iddia edilmiştir (Altunya, 1998).

12 Mart 1971 tarihinde gerçekleştirilen askeri darbe sendikal örgütlenme de dâhil pek çok hakkın ortadan kaldırılmasına neden olmuş, TÖS hakkında “Marksist Leninist bir örgüt” olduğu iddiasıyla dava açılmıştır. Anayasa’nın kamu görevlilerinin sendikal örgütlenmesine olanak tanıyan 46. maddesi 1971 tarihli

1488 sayılı yasa ile değiştirilmesiyle sendika kurma hakkı yalnızca işçi ve işverenlere tanınmıştır. Anayasa'nın 119. maddesine eklenen "işçi niteliği taşımayan kamu hizmetlilerinin mesleksel menfaatlerini korumak ve geliştirmek amacını güden kuruluşların bağlı olacakları esaslar kanunla düzenlenir" ifadesiyle memur örgütlenmesi ise sonradan yapılacak düzenlemelere bırakılmıştır (Öcal, 1998, s. 88).

Kamu görevlilerinin sendikal örgütlenmelerinin fiilen ortadan kaldırılmasıyla öğretmenler yeniden dernek çatısı altında örgütlenmeye yönelirler. Sayıları bini aşan bu derneklerden daha önceki örgütlenme geleneklerinden gelenler öne çıkarken, büyük kısmı yerel örgütlenmeler biçiminde kalmıştır. TÖS üyelerinin bir kısmının bir araya gelerek kurdukları ve 1978 yılında Tüm Eğitim Öğretim Emekçileri Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) adını alan dernek, bu dönemde gerek üye sayısı gerekse faaliyetleriyle öne çıkanlardan biridir. Sol eğilimin egemen olduğu TÖB-DER gibi, milliyetçi ve muhafazakâr eğilimlere sahip öğretmenler de kendi siyasal yaklaşımları çerçevesinde örgütlenmişlerdir. Milliyetçi ve muhafazakâr adlar altında örgütlenen, genel olarak "sağ" eğilimli bu derneklerden ikisi Ülkücü Öğretim Üyeleri ve Öğretmenler Derneği (ÜLKÜ-BİR) ve Mefkûreci Öğretmenler Derneği'dir (Altunya, 1998, s. 123).

1974 yılında TÖB-DER üyesi Mustafa Üstündağ'ın Milli Eğitim Bakanı olması TÖB-DER'in üye sayısının hızla artmasını beraberinde getirmiştir. Dönemin atmosferiyle de ilişkili olarak yine aynı yıllarda öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğrencilerin derneğe üye olabilmeleri diğer derneklere göre örgütün üye sayısının hızla artmasının bir diğer nedenidir. Amacını üyelerinin "ekonomik, sosyal ve özlük haklarını koruyup geliştirerek Atatürk devrimlerini gerçekleştirme" biçiminde tanımlayan derneğin bu faaliyetleri hayata geçirmek için çaba harcadığı ve ülkenin pek çok yerinde örgütlendiği görülmektedir (TÖB-DER, 1975). Siyasal parti ve örgütlenmelerin derneklerde çok fazla öne çıktığı bu dönemde örgüte daha araçsal yaklaşılrken, bir önceki dönemde var olan ama uygulamaya geçiriri-

lemeyen “devrim için eğitim” ya da “devrimci eğitim” fikri ne-redeyse tamamen terk edilmiş, örgütlenme ise siyasal yapılara hizmet eden bir araç olarak görülmeye başlamıştır.

TÖB-DER’de öğrenci gençlik öne çıktı. Bunlara yanlış bir yorumla TÖB-DER üyeliğinin önü açıldı. Öğrenci de eğitim hizmeti görüyor şeklinde bir yaklaşımla. Ben o zaman onu yaşadım, TÖB-DER’e gidiyorsunuz oturacak yer yok, öğrenciler oturuyor, kendi örgütlerini terk etmişler, işte okulu da Ülkücülere bırakmışlar, TÖB-DER’e tünüyorlar çocuklar. Böylece öğretmen hareketleri için iyi olmadı tabii. (Bahri)

TÖB-DER vardı, ona üye olduk. Ondan sonra baktık o oraya gitti, bu buraya gitti, siyaset oluştu. Eğer öğretmenlerle ilgili bir sendikaysa öğretmen bir bütündür siyaset değil yani, benim özlük haklarımla ilgilenecekse, 1960’lı yıllarda daha farklıydı öğretmenler, bayağı öğretmen haklarıyla ilgili bayağı güçlüydü sanırım TÖS, tam bilemiyorum da. Yani umduğumu bulamadığım için sonradan da ben şey yapmadım. (Defne)

Diğer yandan bu dönemde öğretmenlerin büyük bir kısmının örgütlendiği TÖB-DER’in hem öğretmenler arasında hem de toplumda önemli bir statüsü vardır. Örneğin bir öğretmen TÖB-DER’li olmanın toplum içinde nasıl algılandığını şu sözlerle belirtti:

TÖB-DER’in ilk kuruluşundan beri bu işin içindeydim. O zaman örgütlü olmak bir ayrıcalık gibiydi. Atıyorum bir kazada benim ve benim gibi olan arkadaşlarını toplum içerisinde farklı bir yeri vardı. Bir saygınlık görüyorlardı. Ben mesela bir bak-kala gitsem, bir şey rica etsem, bir kaymakama gitsem, anında yerine getiriyorlardı. Toplumun hangi kesimi olursa olsun anında yerine getirirlerdi. Mesela karakolun önünden geçsem emniyet amiri beni çağırırdı, işte konuşmak, sohbet etmek, ya işte hocam gel bir çay içelim derdi. (Dilaver)

Ekonomik kriz ve bu krizden çıkma çabaları, artan toplumsal olaylar 1980 yılında yeni bir askeri darbeyi beraberinde ge-

tirmiştir. Diğer darbeler gibi 1980 darbesi de pek çok TÖB-DER üyesi öğretmenın yargılanmasına, işten atılmasına, çeşitli biçimlerde cezalandırılmasına yol açmıştır.

Hiçbir gerekçe yok. Görevine son verilmiştir. Bir yazıyla o kadar. Biz biliyorduk tabii. Öbür arkadaşlarla ortak noktamız TÖS mensubu olmamızdı. Çalışmalarımız, tabii kayıtlar vardı, dosyalar vardı. Benim ayrıca politikaya atılmam vardı. Dosyam bir hayli kabarıktı. Yaptığım toplantılarda suç unsuru var mı? O zamanlar soruşturmalar, mahkemeler devam etti. Onun dışında idari olarak görevimize son verildi. Onun dışında hukuki olarak mahkemeler filan devam etti gitti. Madem böyle dedik biz de emekliye ayrıldık. (Aliyar)

Şu örgüttensin diye alıp götürüyorlar. Hem bölge temsilcisi hem şube başkanıydım. Adana'da yataarken kışın ortasında Malatya'nın bir dağı Bey dağı mıydı, neydi hatırlamıyorum, orda örgüt kurmuşuz, o dönem örgütler dağıda kurulur ya. (Arif)

Siyasi tercih olarak yaptığımız görev gereği yakalanma olasılığımız olduğu için ayrıldım görevden. Atılma konumuna gelebilme ihtimali vardı. O yüzden siyasi olarak da ayrılmak durumundaydım. Ayrılmasaydım da atacaklardı. Şikâyetler vardı, dosyamız çoktu. (Dilaver)

Darbeyle birlikte işini hatta canını kaybeden öğretmenlerin olması, yeniden örgütlenme için uzunca bir zaman geçmesine neden olmuştur. Darbe anayasası ve buna dayalı olarak çıkarılan dernekler kanunu çerçevesinde öğretmenlerin dernek adı altında dahi olsa örgütlenmelerine izin verilmemiştir. Geçmiş örgütlerden deneyimli, emekli ya da işten atılan öğretmenler bir araya gelerek 1987 yılında kurdukları Eğitim-İş adlı şirket etrafında örgütlenmeye başlamış, bundan bir yıl sonra çalışan öğretmenlerin asil üye olamadığı Eğitimciler Derneği'ni (Eğit-Der) kurmuşlardır. Altunya'nın (1998, s. 167) aktardığına göre, 1990 yılında Eğit-Der'in asil üyesi 5.000, fahri üyesi ise 20.000'dir.

1982 Anayasası'na dayanan sendikalar kanunu kamu görevlilerini kapsam dışı bırakmıştır. 1995 yılında Anayasa'nın

53. maddesinde değişiklik yapılarak kamu görevlilerinin sendika kurmaları anayasal güvenceye kavuşturulana kadar süren bu duruma rağmen, öğretmenler bu tarihten önce de çeşitli sendikalar kurarak örgütlenmişlerdir. Bunlardan ilki, Eğitim-Der’de örgütlenen öğretmenlerin uluslararası sözleşmelere dayanarak 1990 yılında kurdukları Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikası’dır (Eğitim-İş). Hemen akabinde Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası (Eğit-Sen) kurulmuştur. Birkaç yıl sonra ise siyasi yaklaşımları dolayısıyla farklı derneklere üye öğretmenler, 1992 yılında çeşitli sendikalar etrafında toplanırlar. Bu sendikalardan biri daha çok milliyetçi geleneği temsil eden Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (Türk-Eğitim-Sen), diğeri muhafazakâr-dindar geleneği temsil eden Eğitimciler Birliği Sendikası’dır (Eğitim-Bir-Sen). Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen) ise, TÖS, TÖB-DER örgütlerinin mirasçısı ve sol gelenekten gelen Eğitim-İş ve Eğit-Sen’in 1995 yılında birleşmesiyle oluşmuştur. Kamu çalışanlarının toplu görüşme ve sendika kurma hakkı kazanmasını sağlayan ise 1998 yılında meclise gönderilen “Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu Tasarısı”nın 2001 yılında kabul edilmesidir. Bu tarihten itibaren çoğunun üyesi onlar ya da yüzlerle ifade edilen eğitim işkolunda pek çok sendika kurulmuştur.

Görüşme yaptığım öğretmenler içerisinde dördü ücretli olmak üzere halen çalışmaya devam eden yirmi beş öğretmenin on biri çeşitli sendikalara üye, diğerleri ise üye değil. Çalışmada öğretmenlerin sendikalı olup olmamasına, sendikalı ise hangi sendikanın üyesi olduğuna özel bir önem vermedim. Ancak dengeli bir dağılım sağlamak amacıyla sendikalı öğretmenler arasından üye sayısı 100.000’in üzerinde ve öğretmenlerin önemli bir kısmını örgütlemiş olan Eğitim-Bir-Sen, Türk-Eğitim-Sen ve Eğitim-Sen adlı sendikalarda örgütlü öğretmenleri çalışma grubuna aldım. Halen görevine devam etmeyen, emekli ya da meslekten çeşitli biçimlerde ayrılmış öğretmenlerden ise daha önceki dönemlerde örgütlü olanlar TÖS ve TÖB-DER içinde yer aldıklarını ifade ettiler. Görüşmelerde öğretmenlerin

örgütlenmeye ilişkin yaklaşımlarına ve mevcut örgütlere ilişkin değerlendirmelerine yer vermeye çalışarak sendika siyaset ilişkisini de tartışmalara dâhil ettim.

Sendikal örgütlenme gerekli mi?

Türkiye’de öğretmen örgütlenmesinin tarihi oldukça eskiye dayanmasına ve köklü bir geleneği olmasına rağmen sendikal örgütlenmenin 1965-71 TÖS deneyiminin dışında 1990 sonrası gelişen bir süreç olduğunu ve halen bir sendikanın olmazsa olmaz özelliklerinden olan “toplu sözleşme” ve grev hakkının tam olarak sağlanamadığını vurgulamamız gerekir. Bu anlamda öğretmen örgütleri, sendikal bir örgütlenme olmakla birlikte çoğu zaman bir meslek örgütü olma özelliği de gösterir.

Dünyada sendikal örgütlenmeler tarihsel ve toplumsal dinamiklere göre farklılık göstermekle birlikte genel olarak iki ana eksenle sınıflandırılır. Bunlardan ilki Amerika ve İngiltere’de hâkim olan “muhafazakâr-reformcu sendikacılık”, diğeri ise anarko sendikalizmi ve Marksist geleneği temsil eden “devrimci enternasyonalist sendikacılık” olarak ifade edilebilir (Işıklı, 2005). Son dönemlerde dünyanın pek çok bölgesinde olduğu gibi, Türkiye’de de özellikle sendikaların yasal güvenceye kavuştuğu yıllardan itibaren öğretmen örgütlenmesinde “reform sendikacılığı” ivme kazanmış ve bu sendikaların üye sayıları büyük bir artış göstermiştir.

Eğitim ve bilim işkolunda pek çok sendika kurulmuş olmasına rağmen 2012 yılı itibarıyla bu işkolunda çalışan memurların yaklaşık % 63’ü sendikalıdır ve büyük bir kısmı öğretmenlerden oluşan sendika üyelerinin yaklaşık % 60’ı yukarıda bahsi geçen üç sendikada örgütlüdür (*Resmi Gazete*, 2012). Öğretmenlerin örgütlü oldukları sendikaların, “gittikçe süreçteki yerlerinin biraz daha geri düştüğünü, daha uzlaşmacı ve daha sesi çıkmaz olduğunu ve hak almak için mücadele etmediğini” vurgulayan Eğitim-Sen üyesi Feride, sendikaları şu cümlelerle değerlendirdi:

AKP'nin bir sendikası var, Eğitim Bir-Sen. Diğeri zaten Türk-Eğitim-Sen devletin kolluk kuvveti gibiydi. Şimdi de onlara ihtiyaç yok. Seksen öncesi işimizi gördük, kırdırdık solcuları. Onlar da acaba sağa mı koysak diye aradalar. Etkili olan Eğitim-Bir-Sen tabii ki, tayin yaptırırız, devletle aran açılmaz, çocuğunu şuraya göndeririz, yurt buluruz. Ama buna rağmen biz ileri bir hareket göstersek bu sendikanın üye kaybedeceği ni düşünüyorum. (Feride)

Sendikaların görevi “sadece mevcut hakları korumak değil, yeni haklar elde edebilmesidir. Öğretmenlerin haklarını, yaşam standartlarını geliştirmektir. Ülkede anti demokratik durumlara müdahale edip, demokratik düzenin gelişmesine katkıda bulunmaktır. Sosyal yönünü güçlendirmektir, özlük haklarını almaktır” sözleriyle sendikalardan beklentisini dile getiren yine Eğitim-Sen üyesi Eren, kendisinin üye olduğu sendika dâhil olmak üzere mevcut hiçbir sendikanın bu rolü oynayamadığını vurguladı ve sendikalara ilişkin düşüncelerini şöyle açıkladı:

Şu anda Memur-Sen'in yaptığı tamamen diyalog üzerinde müdür atamalarında, tayin terfide etkili olmak, ya da sınavlarda etkili olmak, müdür yardımcısı olacıklara kolaylık sağlamak gibi. Mesela sorunları bu şekilde diyalog yoluyla çözebileceğini düşünüyor. Şu anda siyasal iktidarın arka bahçesi... Yani iktidarın yaptıkları şeyleri meşrulaştırıyorlar. Ama bir bütün halinde böyledir diyemeyiz. Çünkü tabanda farklı düşünenler var. Kamu sen her zaman hükümetin, devletin güdümünde olan bir şeydi ama şu anda AKP iktidarı zamanında ne eski rolünü oynayabiliyor ne de mücadele edebiliyor. Onların tabanı şu andaki duruma daha muhalif ama bir eylem alışkanlıkları yok. Bir de üstten kurulmuş. Alttan örgütlenme yok. Eğitim-Sen taban örgütlenmesine dayanarak kurulmuş, işyerlerinde kurulmuş, buralarda meşruiyetini sağlamış daha sonra toplumda bunu kabul ettirmiştir. Ancak bunu devam ettiremedi. Meşruiyetini kabul ettirdikten sonra hak alma yolunda, grev ve toplu sözleşmede gerekli adımları atamadı. (Eren)

“Dünya görüşü olarak sağ düşüncede bir insan” olduğunu ve bu nedenle de Türk-Eğitim-Sen’de yer aldığını belirten Fatih, mesleğin itibar kaybetmesiyle birlikte insanların makama ve güce baktığını, müdür olmanın, makam ve mevki sahibi olmanın giderek daha fazla önemli olduğunu, sendikaların da bunu sağlayabildiğini düşünüyor. “Sol ideolojiyle bakıyor” diye tanımladığı Eğitim-Sen’i ise “mevcut anlamda sendikal özelliğini yitirmiştir. Yoksa Türkiye’de çok ciddi sol bir sendikaya ihtiyaç vardır. Sosyal demokratların büyük çoğunluğu gelip artık bize üye oluyor” biçiminde tanımladı. Türk-Eğitim-Sen’in bir diğer üyesi Faruk ise, Eğitim-Bir-Sen’in hükümet politikalarına uyum sağlamak için tutarsız politikalar izlediğini düşünüyor.

Savunduğunuz şeyle düşündüğünüz şey farklı ise zor durumdasınız demektir. Şimdi bu 4+4+4 konusu gelince bu sendikadan bu bizim teklifimiz diye bir açıklama yapıldı. Kimse mağdur olmayacak, norm fazlası olmayacak diye hükümetin kararı karşısında duramayacakları için savunma ihtiyacı duyduklar. Halbuki mağduriyet olacağını çok iyi biliyorlardı. Ekonomi konusunda, diğer sosyal haklar konusunda zor durumda kaldılar. Çünkü başbakan o sendikanın kendi katkısıyla büyüdüğünü biliyor, Sen kimsin diyor. Hükümete yakın bu sendika. Biz Türk-Eğitim-Sen olarak bu sıkıntıları gördük. (Faruk)

Eğitim-Bir-Sen’de örgütlü olan Fazilet, kendi sendikasıyla ilgili diğer sendikalarda örgütlü öğretmenlerin eleştirilerini bir ölçüde kabul eder nitelikte açıklamalar yaptı:

Bütün başbakanın, bakanın yaptığı olumsuzlukları bize yüklüyorlar, sarı sendika diyorlar. Aslında yakınlık var, kesinlikle uzak değil sendika, benim kişisel anlamda çok kızdığım tarafları da var, hükümete de çok kızıyorum, bizim sendikaya da çok kızıyorum. Yapılması gerekeni yapmıyorlar, yumruğu vurması gereken yerde vurmuyorlar. Böyle bir kaçış şeyi arandı bu hoş olmadı yani. (...) Hükümete yakın, masaya vurup hakkını alabilmeliydi, ses çıkardık ama o ses yetmedi. İnanılmaz derecede her türlü eylemlere katıldım, en önde de bayrak

salladım ama bunu çok önceden yapmamız gerekiyordu. Bu kadar güçlüyken böyle ses getirememek... (Fazilet)

Görüşme yaptığım öğretmenlerden sendikalarda yer almayanların sendikalara ilişkin yaklaşımlarını genel anlamda iki kategoride değerlendirebiliriz. Özellikle 2000’li yıllar sonrası mesleğe başlayan bir grup öğretmen neredeyse sendikalara ilişkin hiçbir bilgi sahibi olmadığı gibi, sendikalardan da mümkün olduğunca uzak duruyor.

Olmalı tabii öğretmenlerin haklarını koruması ve savunması için olmalı ama ben pek bu konuda hiçbir şey bilmiyorum. Bir kere hayatımda okula bir sendika üyesi geldi, bizim sendikamıza üye olun, biz sizin haklarınızı koruyacağız falan diye ama üye olmadım. Ama olmalı sendikalar güçlendikçe öğretmenlerin sesini toplumda güçlü bir şekilde duyurabilir. (Göknur)

Diğer yandan daha deneyimli öğretmenlerden bazıları sendikanın ortaya çıkışı, eğitim ve öğretmenliğin doğası dolayısıyla eğitim alanında sendikanın işlevsiz kaldığını düşünüyorlar. Örneğin Evrim, “ülkede de toplumda da sendika bilinci çok gelişmiş değil, giren sendikaya neden girdiğini çok bilerek girmiyor” dedi. Benzer biçimde “sendikalar tarihte bir çelişki üzerine kurulmuşlardır ve sendikaları güçlendiren o çelişkidir” sözleriyle emek ve sermaye arasındaki çelişkiye dikkat çeken ve öğretmenlerin bu çelişkiyi hissetmediğini ve bu anlamda bir dayanışma ilişkisine girmediğini vurgulayan Ferit’e göre,

Sendikacılık Türkiye’de hep yukarıdan aşağıya doğru işlemiştir. Aşağıdan yukarıya işleyen bir sendikacılık olmamıştır. [Sendikalar] öğretmenlerin benzeşen sorunlarından yola çıkarak, dayanışarak oluşturdukları örgütler değildir ve renkleri belli olan örgütlerdir ve öğretmenler çoğu zaman bu örgütlere müdahale edebilecek imkânlara sahip değildirler. Çoğu zaman sendikaların söyledikleri öğretmenlerle çelişirler, mesela sendikalarda toplu istifalar, toplu kopmalar yaşanır. Çünkü sendikalar çoğu zaman o tabandan kopuk bir şekilde siyaset yaparlar. (Ferit)

Öğretmenlerin sendikalara ilişkin değerlendirmelerinden devlette yaşanan iktidar değişikliğiyle birlikte egemen olan siyasal iktidarın, kendi politikalarıyla uyumlu sendikasını yarattığına ilişkin bir izlenim edindim. Şu anda eğitim ve bilim işkolunda toplam çalışanların % 24.33'ünü örgütlemiş olan ve “siyasal iktidarın sendikası” olarak tanımlanan Eğitim-Bir-Sen, büyük oranda hükümet politikalarıyla uyumlu hareket ediyor. Eğitim-Bir-Sen'in hükümet değişikliğiyle birlikte üye sayısında yaşanan değişim bile bu sendikanın hükümetle olan ilişkisini ortaya koymak açısından önemli ipuçları veriyor. Mevcut siyasal iktidarın hükümete geldiği 2002 yılında 18.002 üyesi bulunan sendikanın 2012 yılındaki üye sayısı 231.472'dir. Üye sayısının artmasında değişen sendikalar yasasının önemli bir payı var elbette. Zira diğer sendikaların da üye sayısında bir artış yaşanmış, üye profili de değişmiştir. Sendikaların yasal statüye kavuşmasıyla birlikte yukarıdaki anlatılarda da vurgulandığı gibi “terfi almak, yönetici olmak” gibi nedenlerle sendikalara üye olan bir kitleden bahsetmemiz mümkün. Eren, bu hükümet öncesi 2001 yılında Kamu Görevlileri Sendikalar Kanunu'yla birlikte üye sayılarının birden arttığını ancak bu gelenlerin eski üyelerden farklı olduğunu şu sözlerle ifade etti:

Eski üyelerin bir kısmının örgütlü olma, eylemlere katılma, hak arama, işyerinde meseleleri çözme konusunda bir alışkanlıkları vardı. Bu yeni katılanlar öyle ya da böyle Eğitim-Sen'in eylemlerine katılmışlardır, çağrılarına uymuşlardır, söylemlerini işyerlerinde duyurmuşlardır ama örgütün alışkanlıklarını, geleneklerini, çok ön kabul ederek gelmemişlerdir. (...) Bir kısmı DSP iktidarında bana yararı olabilir diye geldiler. Nitekim bunlar aynı mantıkla Eğitim-Bir-Sen'e de gittiler. Şimdi biz bunları yeterince değiştirip dönüştüremedik. Örgütün aldığı kararlara uyan, çağrılarına uyan örgütü yeniden işyerlerinde örgütleyen bir tarza veya bizim örgütümüzün genel olarak amaçlarına uygun veya bunlarla birleşen güncel politik bir noktaya getiremedik. (Eren)

Eren'in sözlerinde de açıkça görüldüğü gibi, güç ve çıkar grubu oluşturmak amacıyla ve bu nedenle yeni gelen hükümetin siyasal yaklaşımından ve uyguladığı politikalardan bağımsız olarak iktidarla ilişki içinde olduğu düşünülen sendikalara bir yönelim olduğundan bahsedebiliriz. Bu değerlendirmelerin yanı sıra görüşme yaptığım öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu örgütlenmenin gerekliliğine dikkat çektiler, öğretmenlerin kendi siyasal yaklaşımlarına uygun bir sendikada örgütlenmeleri gerektiğini vurguladılar.

Örgütlülüğün önemini vurgulamakla birlikte kendisi herhangi bir sendikada yer almayan öğretmenler, neden üye olmadıklarını çeşitli gerekçelere dayandırıyorlar. Örneğin "Olmalı, iyi oluyor. Ben üye değilim ama iyi oluyor. Mesela bir hakkımızla ilgili bir şey engellendiğinde, geri alındığında veya verilmemesinde etkili oluyor toplu olarak yapılması. Bu tip şeylerde yürüyüşler, imza kampanyaları, konuşmalar falan yapıyorlar. İşte maaş zamlarında, artı özlük haklarıyla genelde" sözleriyle örgütlenmenin gerekliliğine dikkat çeken Gönül'e neden üye olmadığını sorduğumda şöyle yanıtladı:

Evet biraz korku var. Siz şimdi söyleyince aklıma geldi aslında. Öyle bir otoriteden çekincem var. Mesela eyleme katılmak benim için hiç cazip değil, katılanlar hoşuma gider ama ben katılmıyorum. Biraz korkuyla da alakalı hani başıma bir iş gelirse diye korkum var. (Gönül)

Gönül'ün vurguladığı, sendikalara üye olmanın ve eylemlere katılmanın getirebileceği olumsuzluklara ilişkin korkuyu diğer öğretmenlerin ifadelerinde de görmemiz mümkün. Ancak bu konu açıldığında bu öğretmenler ya suskun kalıyor ya da konuşmaktan kaçınıyorlar.

Neden bilmiyorum, bende bir korku var, devlet memuru olduğum için. Sanki hâlâ bu ülkede fişlenmek varmış gibi geliyor. Başımıza bir şey gelir, bir şey olur diye korkuyorum. Değim gibi fişlenmek istemiyorum, bu o sendikadanmış, insanların bana bu önyargıyla yaklaşmasını istemiyorum. (Göknur)

Bu insanların bazı yaşadığı şeyler vardır. Ben çok sendika taraftarı değilim. Bazı şeyleri de konuşmak istemiyorum. Çok siyasi olarak o biraz insanın geçmişiyile bağlantılı şeyler olduğu için ben öğretmenlik mesleğinde bunu yaşama taraftarı değilim. Çok sendika taraftarı değilim. (Gamze)

Özellikle son dönem öğretmenlerin dile getirdiği bu korkunun kökenlerinin geçmiş yıllarda yaşanan acılar ve sindirme politikaları olduğunu söyleyebiliriz. Genel olarak toplumda ve büyük oranda “seksen kuşağı” olarak adlandırılan bugünün genç yetişkinlerinde hâkim olan ve çoğu zaman yaşanan acılara şahit olmuş ailelerin çocuklarında görülen bu korku, politika dışı olmayı özendirirken, sendikalarda bile öğretmenlerin örgütlenmekten kaçınmalarına neden olabiliyor. Öğretmenlerin örgütlenmekten kaçınmalarındaki bir başka neden ise sendikaların çeşitli siyasal grupların ya da çıkar gruplarının etkisi altında olması ve bu nedenle de öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulamayacağına olan inançtır.

Ben şimdi sendikalı değilim. Sendikalı olmamamın nedeni de sendikaların artık öğretmenden daha çok sendikalar arasındaki bir rekabet, kendi aralarında bir rekabet. Rekabet derken kendi siyasi baskınlıklarını, politik görüşlerine daha ağırlık verdiklerini düşünüyorum. (Gamze)

Bu anlattıklarımın dolaylı daha fişlemeye yönelik olduğu için üye olmayı düşünmüyorum. [Bana yakın olan] var ama bende saklı. Bilinmesine gerek yok. İnsanlarla daha çok insan olarak ilişki kurmak istiyorum. Hani bir şeye üye olduğunuzu duyduklarında farklı düşünebilirler, ilişki kurarken de ona göre ilişki kurabilirler diye düşünüyorum. (...) Yok genel anlamda, öğretmen arkadaşlardan da olabilir. Sendikalar siyasileştiği için ben de daha çok düşünmüyorum. (Gökhan)

Sendika, sendikacılık hakkında hiçbir bilgisi olmamasına rağmen, “sen görüş anlamında, yaşam tarzı anlamında bana yakınsın...” diyen bir öğretmen aracılığıyla sendikayla tanıştığını belirten Fazilet, neden üye olduğunu şöyle anlattı:

Çünkü dedim ya daha önce aile yaşantıma uygun, biz mutaassıp bir aileyiz. (...) Benim ailem mutaassıp, fikirleri çok uygun, yaşam tarzları çok uygun, seviyeleri çok belli, ben kendimi bu insanlar içinde çok güvende hissettim. Genel merkez olsun, burası olsun ben kendimi güven içerisinde hissettim, abi kardeş ilişkisi içindeydik hepsiyle. Benim için bakış açısı ve güven çok önemli, çünkü erkeklerle çalışıyorum, benim eşim asker ve kuralları olan kıskanç da bir insandır. Bu insanlar değerleri olan insanlar ve değerler çok önemli. (Fazilet)

Neden diğerlerine üye olmadığını ise yine kendisinden dinleyelim:

Eğitim-Sen sol görüşlü oldukları için bana çok uzak, benim aileme de, bana da ters, dünya görüşüme de ters, bana onlar hep uzak olmuştur. Tabii çok sevdiğim arkadaşlarım var. Ben insan ayrımı yapmıyorum ama bana ters. Türk-Eğitim-Sen’le onların dünya görüşü bana yakın ama onların da ahlâki değerleri bana çok yakın değil, bana çok güven vermiyorlar. Ben onların olduğu bir arabaya binip bir yerlere gidip çalışma yapmak istemem. Bunu başkana da söyledim, başkanım dedim, burada siz olmayıp da Türk-Eğitim-Sen’li ya da Eğitim-Sen’li bir grup olsa ben kimseyle bu şekilde bir çalışma yapamam. Çünkü bunlarda Allah korkusu var. Kimde ne olduğu bilinmez ama bunlarla o yüzden bu şekilde yaşıyorum, kendimi güvende ve rahat hissediyorum. (Fazilet)

Değer yargıları, inanç ve siyasi düşünceler diğer sendikalara üye öğretmenler için de üye olma sürecinde belirleyicidir. Örneğin Türk Eğitim-Sen üyesi olan Güven’in, “Aile yapısının etkisi var. Düşünce olarak oraya yakın olduğumuz için oraya üye olduk” sözleriyle ya da daha açık olarak Fatih’in, “milliyetçi olduğumuz için bu sendikada görev aldık” sözleriyle ifade ettiği gibi, siyasi yaklaşım ve değerler sendikanın faaliyetlerinden bağımsız olarak üyelik sürecini etkilemektedir. Faruk’un anlattıkları siyasal tutum alışın sendikaya üye olmada diğer belirleyici biçimlerini nasıl öncelediğini de ortaya koydu.

Bazen Eğitim-Sen mi diyorlar, hayır Türk-Eğitim-Sen diyorum ve Türk'ün önemli olduğunu vurguluyorum. Yani bu Türk kelimesini biz koymadık, bunu Batılılar koydu. Vatan sevgisi, bağımsızlık, ha diğer şeyler vatansever değil mi, tabii ki onlar da vatanseverdir, öyle olduklarını söylüyorlar ama tehdit olarak bizim algıladıklarımızla onların algıladıkları ayrı. Siz paranoya içindesiniz diyebilirsiniz ama biz ülkenin şu anki durumuna baktığımızda biz haklı olduğumuzu düşünüyoruz ve biz sıkıntıları çok önceden görmüştük diyoruz. (Faruk)

Diğer sendikaları “yandaş sendikalar” olarak değerlendiren Eğitim-Sen üyesi Fahri ise “bu tarz bir sendikacılık oluştu. Yani emek eksenli değil de böyle bir taraftar olan sendikalar. Aynı düşünceye, siyasete sahip insanların olduğu, siyasi iradeyle ilişkili bir sendika” sözleriyle bu sendikaların örgütlenmesinde belirli bir düşünce yapısının egemen olduğunu, emeğin haklarını savunan bir eksenden hareket edilmediğini vurguladı. Üyesi olduğu sendikayı “toplumu ayırmadan kucaklıyorlar” sözleriyle tanımlayan Fahri, kendi sendikasına insanların mesafeli yaklaşmasının nedenini ise şu sözlerle dile getirdi:

Bizim toplum bu sendikalardan biraz korkuyor. Her türlü haksızlığın karşısında duruyor ancak bazı yakıştırmalarla toplumun uzak durması sağlanıyor. İşte birtakım yakıştırmalarla sanki Türk insanının karşısında gibi sunuluyor. İnsanlar da biraz uzak duruyor. (Fahri)

Ancak sendikal örgütlerde yer almayan Gökhan'ın, “...diyelim siz Eğitim Bir-Sen'e üyesiniz, Ak Parti'ye yakınsınız. Türkiye Kamu Sen'e yönelixseniz biraz daha milliyetçi yönünüz ön planda, eğer Eğitim-Sen'e üyeyseniz, biraz daha sosyalist görüşe sahipsiniz. Biraz daha sendikalar öyle oldu ki biraz daha fişlenmeye yönelik diyebilirim” sözleriyle vurguladığı gibi, sendikaların siyasal yaklaşımlara göre ayrışması ve bir kimlik sağlaması dolayısıyla hem okulda hem de toplumla kurulan ilişkilerinde belirleyici olması, öğretmenlerin örgütlerden kaçmalarının temel nedenlerinden. Her ne kadar öğretmenle-

rin, sendikal örgütlerini seçmelerinde siyasal yaklaşımları etkili olsa da, öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümlerle birlikte okulda, toplumda yaşadıkları sorunlar dolayısıyla sendikalara yönelmeye başladıklarını ve örgütlerinin renginden bağımsız olarak benzer sorunları dile getirdiklerini söyleyebiliriz.

Valla şimdi biz ücretimizi alamadık, ücret konusunda yapmalı, hakkımızı alamadık, öğretmenlerin bakanın gözünde hiç değeri yok, değerimizi alamadık. Bütün olumsuzluklar, başarısızlıklar öğretmene yüklendi. Sendika bu anlamda yumruğu masaya vurmali çatır çatır istemeliydi hakkını, benim sendikam bunu yapamadı, bu beni çok üzdü, çünkü yetkili sendika biziz, masaya biz oturduk, hiçbir sonuç alamadan masadan kös kös kalktık, başarısızlık olarak geri döndü. Bu nedenle çok istifa eden üyemiz de oldu. Hakklılar, bir şey de diyemedim. Sendikamız yapmamız gerekeni yapamadı. Öz eleştiri yapıyorum burada ama yapmak zorundayız. (Fazilet)

Çalışma koşullarında yaşanan değişim ve eğitim alanına ücretli öğretmenlik olarak yansıyan esnek istihdam koşulları, sendikal örgütlenmenin yanında farklı örgütlenme biçimlerini de ortaya çıkarmıştır. Devlet okullarına atanamayan ve sayıları her geçen gün artan büyük bir öğretmen kitlesi oluşurken, bu kit- le yeni iletişim teknolojilerini kullanarak çeşitli biçimlerde örgütlenmiştir. Örneğin hedeflerinin güvenceli, kadrolu öğretmen olarak atanmak olduğunu belirten Gülseren, bunu sağlayabilmek için AYÖP'ü (Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu) kurduklarını, ancak pek çok kişinin kendilerine “Eğitim Bir-Sen’le bir görüşseniz, AKP’nin gençlik örgütüyle bir görüşseniz” gibi örgütler verdiğini vurguladı. AYÖP’ün kuruluş aşamalarında sürece dâhil olan Gültekin, iş dolayısıyla çok fazla katılamadığını ifade etse de asıl uzaklaşma nedenini, “...bir de bana ters olan görüşler vardı orda. Ben normalde sağ görüşe sahibim. Orada mesela içki içen arkadaşlar vardı, işi böyle solcu luğa vuran arkadaşlar vardı” sözleriyle açıkladı. Diğer yandan Gülseren, “...aman insanlar gitmesin diye” kendi siyasi düşüncelerini açıklamadıklarını, AYÖP içinde farklı partilerle ilişkisi

olan insanların olduğunu, ancak sosyalist partilerle ilişkili olunca bunun siyasallaşma olarak adlandırıldığını, “Diğer insanlar MHP’ye, CHP’ye gidiyor, bunlar siyasallaşmıyor. Ama ÖDP’ye, EMEP’e gidince siyasallaşmış oluyor. İçinize marjinalleri almanın gibi saçma sapan şeyler söyleniyor” sözleriyle ifade etti.

Öğretmen emeği üzerinde artan denetim ve yaşanan güvencesizleşmeyle birlikte artan işsizlik korkusu öğretmenleri daha fazla itaatkâr olmaya ve örgütsüzlüğe zorluyor. Genel olarak emekçilerin yaşadığı sorunlar ortaklaşmasına rağmen, üstten örgütlenme baskısı ve devletin müdahaleleri örgütler arasında yapay ayrımlar yaratarak mevcut örgütlü öğretmen kitlesini bölüyor ya da örgütlerden uzaklaştırıyor. Diğer yandan öğretmen emeğinde yaşanan köklü dönüşümün bu erken arifesinde çalışma koşullarındaki olumsuzluklar, güvencesizlik, statü kaybı, ekonomik sıkıntılar dolayısıyla sorunları ve yaşadıkları büyük ölçüde diğer işçilerle ortaklaşan öğretmenlerin örgütlenmelerinde ve faaliyetlerinde de önemli değişimlerin yaşanması olasıdır.

Sendika-siyaset ilişkisine dair notlar

Sendikalar, işçilerin kendi nesnel çıkarlarının ortaklaştığının farkına vardıkları ve bu ekseninde çalışma ve yaşam koşullarını değiştirme çabalarının ete kemiğe büründüğü yerler olarak tarif edilebilir. Siyasetin dışında kalan bir sendikacılık neredeyse imkânsız olmasına rağmen, sendika siyaset ilişkisinin sınırlarının çizilmesinde yaşanan problemler bu ilişkinin pek çok eleştiri almasının ve önemli bir tartışma konusu olmasının temel nedenidir. Türkiye’de kurulan öğretmen örgütlerinin tarihsel süreçte hem devletle hem siyasi parti ve oluşumlarla ilişkileri anlamında her zaman siyasetle iç içe olduğu, bu ilişkinin sınırlarının ise tarihsel olarak değiştiği söylenebilir. Çoğu zaman öğretmenlerin bir kısmının sendikalardan uzak durmasına da neden olan bu ilişki, görüşmelerde de sıklıkla dile getirilerek sendikaların “siyaset üstü” olması gerektiği ve “siyasi partilerden uzak durması” gerektiği vurgulandı.

Bence sendikalar tarafsız olursa daha verimli olur, daha başarılı olurlar. Daha öğretmene, eğitime yönelik olurlarsa daha saygın olurlar. (Ege)

Ben sendikaların siyasetle ilişkili olmasına karşıyım. Öğretmen sendikalarının siyaseti olmamalı. Sendikaların niye siyasi görüşleri var ki. Sendikalar niye var. Eğitimle ilgili alanlarda eğitimle ilgili konularda öğretmenlerin haklarını savunan, onun yanında olan, siyasi bir davaları olmamalı diye düşünüyorum. Şu anda hepsinin siyasi bir davası var. İşte Eğitim-Sen’li Eğitim-Bir-Sen’liyi AKP’li olarak görüyor. (Gülay)

Aslında eşyanın tabiatına aykırı olan bu durumun savunulmasının çeşitli nedenlerinden bahsedilebilir. Bunlardan birisi sendikal faaliyetin geçmişte olduğu gibi komünist olmakla birlikte anılması ve komünist olmanın da “çok kötü bir şey” olarak akıllara kazınmasıdır. İşçi sendikalarının yasal bir statüye kavuştuğu 1950’li yıllarda sendikaların siyaset dışı hareket etmesi çerçevesinde partiler üstü davranması ve her defasında komünist olmadıklarını ispatlama girişimleri böyle bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir (Çelik, 2010, s. 129). Bu dönemlerde kurulan öğretmen derneklerinin neredeyse tamamı öncelikle kendilerini “siyaset dışı” olarak tanımlamışlardır. 1970’li yıllarda toplumun önemli bir kesiminin siyasi kamplara ayrılması, yalnızca farklı öğretmen dernekleri arasında değil, aynı örgüt içinde bile siyasi farklılaşmalar dolayısıyla çatışmalar yaşanması ve öğretmen örgütlerinin parti çıkarları temelinde büyük oranda araçsallaşması sendikaların siyaset dışında tanımlanması gerektiğine ilişkin argümanların gerekçelerinden bir diğeridir. Her ne kadar siyaset olmamasına ilişkin bir söylem geliştirilse de, sendikanın siyaset dışında tanımlanması imkânsız bir durumdur ve aslında itiraz edilen sendikaların araçsallaştırılması ve işlevsizleşmesidir. Sendikaların siyasete göre ayrışmasından ve bu nedenle oluşan önyargılardan dolayı öğretmenlerin bir araya gelmesinin zorlaştığını ifade eden Güney, bu konuda bir çaba gösterilemediğini şu sözlerle ifade etti:

Bu konuda bir mücadelemiz olmuyor. Biz sadece söylemekle kalıyoruz öğretmenler olarak. Eyleme geçirecek hiçbir şeyimiz yok, çünkü gücümüz yok, güçsüz olduğumuzu düşünüyoruz. Bence bizim ülkemizdeki sendika anlayışımızın değişmesi lazım. Örneğin bir fırıncıda çalışıyorsunuz patronunuz var, örneğin siz ekmekleri fırına atan bir kürekçi ben hamuru yoğuran işçiyim. Ama ikimiz de maaş noktasında, ekonomik anlamda ortağız. Ama siz belki farklı bakıyor olabilirsiniz ben de farklı düşünebilirim. Ama siz de ben de ekmek yapıyoruz. O yüzden patronla olan ilişkimizde ortak çalışmamız lazım. Biz bunu yapmıyoruz. Daha doğrusu bize bunu yaptırmıyorlar. A, B, C sendikası var. Bunlardan birini seçiyorsunuz ama bu sendikalarından biri diyor ki o bizden değil diyor. Sizin mücadelenizi esasen götürecek ve diğerlerini de o şemsiye altına alıp o mücadeleyi sürdürecektir bir görüş yok. (Güney)

Valla bence üç sendikada birleşmeliydi. Çünkü bu bizim hepimizin sosyal haklarını da, maddi olarak maaş anlamında da beraber hareket etmeliydik. Çünkü bütün öğretmenlerin sağının da solunun da isteği buydu, öğretmen içindi, haklarımızı ortak almalıydık. O farklı siyaset güttü, bu farklı siyaset güttü. Bu ben daha iyiyim dedi, beriki hükümete yakınım ses çıkarmayayım dedi, öteki hükümetin karşısındayım taş sopa kullanayım dedi, öteki de ben güçlüyüm dedi. O nedenle de hiçbir şey yapılamadı, olan öğretmene oldu. Birlik beraberlik olmadığı için oldu. En büyük haksızlık da öğretmene oldu. (Fazilet)

Güney'in de vurguladığı gibi, sendikalar dolayımında ortaya çıkan öğretmenler arasındaki yapay çatışmalar öğretmenlerin dönüşüm sürecine karşı durmalarının, sınıf çıkarlarını savunmalarının ve somut eyleyislere yönelmelerinin önündeki önemli engellerdir. Geçmiş dönemlerde öğretmen örgütleri içinde yer almış deneyimli bir öğretmen, örgütlerin siyasi yaklaşımları ekseninde bu kadar keskin bir biçimde ayrışmalarını öğretmenlerin de içinde yer aldığı işçi sınıfını temsil edecek bir siyasal partinin olmamasına bağladı:

Sınıf temeline dayalı bir parti olmadığı için herkes kendisini sendikalar içerisinde var etmeye çalışıyor. KESK öyle, Eğitim-Sen öyle, Kamu-Sen öyle, Memur-Sen öyle, dinci. O zaman ne oluyor. (...) Siyasal düşünce egemen olmamalı, siyaset elbette olacak, eğitim filan bunun için, bu ortaktır. O dönem TÖS, TÖB-DER eğitim sistemini, toplumsal sistemi gündeme getirirdi. Ama yine de siyasi düşünceler egemen olmaya çalışıyordu. Çünkü siyasi parti yok. Sağda bir sürü parti var ama solda TIP vardı onu da kapattılar, mecburen buraya geliyor. Burada görülmeye çalışıyor. (Arif)

SONUÇ

Türkiye’de modernleşme ve eğitim arasında kurulan sıkı ilişki dolayısıyla öğretmenler toplumsal değişim sürecinin önemli aktörleri olarak görülmüş ve bu eksenle toplumsal bir statü elde etmiştir. İlerleyen yıllarda artan sanayileşmeyle birlikte ihtiyaç duyulan nitelikli emek gücünün yetiştirilebilmesi amacıyla eğitim giderek kitleselleşirken, öğretmenlerin yerine getirdiği rol ve işlevler de dönüşmeye başlamıştır. Öğretmenin modern topluma uygun vatandaşların yetiştirilmesi ekseninde biçimlenen rolü devam etmekle birlikte, sermayenin ihtiyaç duyduğu nitelikte emek gücü yetiştirme işlevi daha baskın olmaya başlamıştır. Türkiye’de öğretmen emeğinde asıl büyük değişim ise, özellikle 1990’lı yılların sonu ve 2000’li yıllarda “eğitimin kalitesini artırmak” gerekçesiyle pek çok alanda yürütülen reformlarla başlamış ve eğitim hizmetlerindeki metalaşmaya paralel hız kazanmıştır. Öğretmen sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda rekabetçi, esnek, gerekli niteliklerle donatılmış emek gücünün yetiştirilmesinde görev alırken, kendisi de emek gücünün metalaşmasına paralel yeni beceriler kazanmak zorunda kalmış ve değişim değerinin egemenliğinde yeniden biçimlenmeye başlamıştır.

Öğretmen emeğini değişime zorlayan yapısal dinamikleri kısaca özetlediğim yukarıdaki paragraf yaşanan sürece da-

ir önemli bilgiler verirken, öğretmenlerin bu süreçteki rolleri, uyum ve direnişleri hakkında fikir edinmemize çok fazla olanak tanımaz. Bu nedenle Marx'ın *Louis Bonaparte*'ın 18. *Brumaire*'i adlı eserinde ifade ettiği, “insanlar kendi tarihlerini kendileri yaparlar, ama kendi keyiflerine göre, kendi seçtikleri koşullar içinde yapmazlar...” sözünü dikkate alarak yapısal ve öznel olan arasında bir köprü kurmaya gayret ettim bu çalışmada. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak Türkiye’de öğretmen emeğinde yaşanan dönüşüm sürecini çeşitli boyutlarıyla anlamaya ve açıklamaya çalıştım.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri ve anlatıları öğretmenliğin daha çok alt-sosyoekonomik koşullara sahip olanlar tarafından tercih edildiğini ortaya koydu. Öğretmenlerin yaşam öyküleri ve görev yaptıkları dönemde ilişkin anlatıları, zamanla yaşam koşullarında çeşitli değişimler olduğunu ortaya koymakla birlikte, yaşadıkları ekonomik sıkıntı ve zorlukların geçmişten günümüze devam ettiğini gösteriyor.

1945’li yıllardan günümüze Türkiye’de müfredat ve uygulamalarında, planlamada, yönetim süreçlerinde ve daha genel olarak eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında önemli değişimler yaşanmış, okuldaki emek süreci, öğretmenler ve diğer okul bileşenleri arasındaki ilişkiler, okul ve çevresinde gelişen pratikler yıllar içinde dönüşmüştür. Öğretmenin emek süreci üzerindeki hâkimiyeti giderek azalmıştır. Cumhuriyet’in kuruluşundan beri eğitim müfredatı merkezi olarak hazırlanmasına rağmen, değişim değerinin egemenliğini henüz ilan edemediği yıllarda köylerde tek başlarına ya da diğer birkaç öğretmenle birlikte çalışan, emek süreçleri üzerinde daha fazla söz sahibi olan öğretmenler kimi konularda takdir yetkilerini kullanabiliyor ve eğitim hizmetlerinin üretiminin planlanmasında kısmen rol oynayabiliyordu. Dolayısıyla, bu dönemlerde öğretmen emeğinin biçimsel boyunduruk altında olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenin emek süreci üzerindeki görece denetimini sürdürebilmesinin temel mekanizmalarından biri 2000’li yıllara kadar planlama faaliyetlerine kısmen de olsa ka-

tılabilmesidir. Değişen müfredata uygun kılavuz kitaplar hazırlanmasıyla birlikte standart müfredat dolayısıyla ne öğreteceğine karar verme yetisi olmayan öğretmenin nasıl öğreteceği de belirlenmeye başlamış, öğretmenin emek süreci üzerindeki görelî hâkimiyeti büyük oranda ortadan kalkmıştır. Planlamaya ilişkin bilgi sahibi olmayan yeni dönemin öğretmenleri giderek tasarlama sürecinin dışına çıkarılarak vasıfsızlaş(tırıl)maktadır. Kılavuz kitapların yanı sıra öğretmen emeği üzerinde teknik denetim kurulmasına olanak tanıyan, dolayısıyla öğretmenlerin kendi emek süreçleri üzerindeki görelî denetimlerini kaybetmelerine yol açan bir diğer mekanizma bilişim teknolojilerinin hem derslerin planlanması sürecinde hem de derslerde öğretmenlerin vasıfsızlaşmasına yol açacak biçimde kullanımıdır.

Öğretmen emeğinin dönüşümünde önemli rol oynayan mekanizmalardan bir başkası merkezî sınavlardır. Bir yandan girişimci ve rekabetçi kültürün yaygınlaşmasında işlev gören merkezî sınavlar, diğer yandan öğretmenlerin performanslarının ölçülebilmesine olanak tanıyarak daha fazla ve daha sıkı denetim altına alınmalarını mümkün kılıyor. Okulların ve öğretmenlerin sınav performansları açısından ölçülebilir ve karşılaştırılabilir olmaları rekabeti artırarak öğretmenler arasındaki dayanışma ilişkilerini büyük oranda yıkıyor.

1980'li yıllara kadar öğretmenlerin emek süreçleri üzerinde ve eğitimin nasıl yapılacağı konusunda daha fazla inisiyatif sahibi olduğu söylenebilir. Ancak nitelikli emek gücüne duyulan ihtiyaç dolayısıyla iyi bir meslek ve toplumsal konum edinebilme sürecinde eğitimin artan önemine paralel çocuğunun daha iyi bir geleceğe sahip olabilmesi için alacağı eğitimi yönlendirmek isteyen velilerin okul ve öğretmen üzerinde uyguladığı baskı ve kurduğu denetim giderek artmıştır. Eğitimdeki ticarileşmeye bağlı olarak müşteriye dönüşen velilerin okulun işleyişinde rol oynaması okuldaki eğitim sürecine daha fazla müdahale etmelerine olanak sunarken, piyasa işleyişi ekseninde öğretmenin bu sürecin bazı öğelerinin kontrolünü de müşteriye dönüşen velilere kaptırdığı anlaşıyor.

Günümüz okul yönetim anlayışıyla karşılaştırıldığında geçmiş dönemlerde doğrudan denetlemenin, gözetlemenin, kapıda beklemenin, sözle ya da yazılı olarak uyarmanın daha yoğun olarak yaşandığını görüyoruz. Günümüzde ise bu anlayış yerini yavaş yavaş performans değerlendirme ve TKY gibi, rızanın daha fazla öne çıktığı uygulamalara bırakıyor. Ancak, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulda yapacağı iş ve eylemlerin Bakanlık tarafından belirlenmesi dolayısıyla okul bileşenlerinin okuldaki emek sürecinin örgütlenmesinde önemli bir belirleyiciliğinden söz etmemiz zor. Yönetime katılım, daha çok resmi prosedürlerin yerine getirilmesi çerçevesinde kâğıt üzerinde işleyen bir süreç olarak ortaya çıkıyor.

Eğitim hizmetlerinin üretim koşullarında önemli değişimler yaratacak ve kapitalist mantık içinde yeniden biçimlenmesini sağlayacak uygulamalardan bir diğeri öğretmenlerin performanslarının ölçülmesidir. Bunun yanı sıra, öğretmenler arasındaki farklılaşmayı artıran ve çalışma koşullarını büyük oranda dönüştüren öğretmenlerin esnek ve güvencesiz istihdamı 2000'li yıllarla birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır. Metalaşma sürecinin en temel göstergelerinden olan “ücretli öğretmenlik” uygulaması öğretmenlikte köklü bir dönüşümü işaret ederken, okulda pek çok olumsuzluğun yaşanmasına neden oluyor. Büyük oranda okul yöneticilerinin kısmen de kadrolu öğretmenlerin güvencesiz çalışma koşullarına sahip ücretli öğretmenler üzerinde denetim kurarak baskı uygulayabildiği ortaya çıktı.

Öğretmenlerin emek sürecini belirleyen pek çok denetim mekanizması olmasına ve özellikle son dönemlerde ne yapacaklarının, ne soracaklarının bile kılavuz kitaplarla belirlenmesine rağmen, öğretmenlerin sınıfta kendilerini “özerk” hissettiklerine ilişkin söylemleri oldukça dikkat çekiciydi. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının önemli nedenlerinden biri, doğrudan gözetlenemeyen sınıflarda öğretmenlerin kendilerinden beklenenlere karşı çeşitli biçimde direnmeleri ve yine kendilerinin benimsediği ve geliştirdiği pedagojik yaklaşıma uygun bir eğitim yürütmeye çalışmalarıydı. Öğretmenin baskı ve denetim mekanizmaları karşısında güçlü kalabilmesine imkân veren,

herhangi bir durum karşısında kendilerini savunabilmelerine olanak tanıyan temel mekanizma ise iş güvencesidir.

Eğitim hizmetlerindeki ticarileşme ve metalaşmayla birlikte öğretmenlik giderek daha yoğun bir iş olurken, öğretmenler arası ilişkiler dönüşüyor ve yabancılaşıma artıyor. Geçmiş yıllarda da öğretmenliğin yoğun bir iş olduğunu araştırma bulgularına dayanarak ifade edebiliriz. Ancak, geçmişte öğretmenlerin görelî olarak emek süreci üzerinde hâkimiyetini de ifade eden ve kendilerinin uzun dönemli planlamaları çerçevesinde bir yoğunluktan bahsedilebilirken, günümüzde öğretmenlerin işlerinde yaşanan yoğunlaşmanın değişim değerinin egemenliğine bağılı olarak sınavlar, rekabet, toplantılar, ölçmeyi ve standartlaştırmayı kolaylaştıracak teknik ve standart işler dolayısıyla gerçekleştiğı görülüyor. Bu çalışma, 1980 öncesi göreve başlayan öğretmenlerin çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde genellikle dayanışmanın, işbirliğinin öne çıktığını ortaya koydu. Oysa yıllar içerisinde soyut emeğin egemenliği arttıkça öğretmenler arası rekabet, bilgi saklama vb. ilişkilerin yaygınlaştığı görülüyor.

Öğretmenin, emek sürecinde yaşanan dönüşüme paralel olarak eğitime ve öğretmenliğe yüklediğı anlam da dönüşüyor. Genel olarak öğretmenlerin gerçekliğe bakışında sermayenin ve dolayısıyla iktidarın yaklaşımının egemen olduğu ve mesleki anlamda bu yaklaşımla uyumlu bir ideolojik konumlanışta bulundukları söylenebilir. 1970'li yıllara kadar bu konumlanış daha çok toplumsal işlev öne çıkarılarak "toplumsal sorumluluk" ekseninde inşa edilirken, bu yıllardan itibaren toplumsal işlev, öğrencilerin "iyi" bir şekilde yetiştirilmesiyle ilişkilendirilmiş ve bununla ilişkili olarak eğitimin bireysel işlevi de vurgulanmaya başlamıştır. Günümüzde yapılan iş aynı olsa bile, eğitim hizmetlerindeki metalaşma ve ticarileşmeye bağılı olarak işin toplumsal amacı ve yapılan işe yüklenen anlam önemli bir değişim geçirmektedir.

Öğretmenliğe yüklenen anlamın ve öğretmen kimliğinin şekillenmesinde yetiştirme süreci önemli bir rol oynuyor. 1970'li yıllara kadar öğrencilerin özellikle küçük yaşlarda mesleğe

yönlendirilmesi, meslek içinde ve meslekle ilişkili olarak büyümesi meslek etrafında bir kimlik oluşturulmasına, mesleki ve toplumsal kimliklerinin iç içe geçmesine yol açıyordu. 1975 sonrası yıllarda öğretmen yetiştirme sisteminin yavaş yavaş bu kimliği kazandırma işlevini kaybettiği sonucuna ulaşılmıştır. Son dönemlerde göreve başlayan öğretmenler öğretmenlik vasfını daha çok teknik becerilerin kazandırılmasına dair bir yaklaşımla ele alırken, ilk dönem öğretmenler “öğretmenlik ruhu” ve coşkusuyla ilişkilendirdiler.

Araştırma, toplumda patriarkal ideolojiye bağlı olarak egemen olan toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili kalıp yargıların öğretmenler tarafından da genellikle benimsendiğini ortaya koydu. Öğretmenlik hem “duygusallık”, “sabır” gibi “kadın doğası”yla ilişkilendirilen özellikleri öne çıkarılarak tanımlanmakta hem de “kadınlara uygun bir meslek” olduğu gerekçesiyle “tercih” edilmekte ya da aileler tarafından tercih ettirilmektedir.

Çalışmada, eğitimi sınıfsal, etnik, dinsel birtakım belirlenimlerden temizleme, “tarafsız” kılma söyleminden hareketle eğitimin politik olmaması gerektiği savı öne çıktı. İktidarın çıkarıyla uyumlu bir şekilde eğitimin politikadan arındırılması gerektiğine ilişkin bu söylem, genellikle son dönem öğretmenler tarafından dile getirildi.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç, öğretmenlerin genel anlamda devlet ve toplum arasındaki bağlantı işlevini yerine getirirken ve bir anlamda devletin politikasını topluma taşıırken, çoğu zaman bu aktarımı kendi deneyimleri doğrultusunda yerine getirdiklerine ilişkindir. Dolayısıyla, öğrencilerin yetiştirilme sürecinde politik bir rol oynayan öğretmenler, bilinçli olmadıklarında bile, bu sürece her zaman kendi değerlerinden bir şeyler katarlar.

Türkiye’de öğretmenler hem çalışma ve ekonomik koşullarının düzenlenmesi hem de toplumsal konulara müdahil olabilmek için örgütlenmişlerdir. Sendika ve derneklerde örgütlü öğretmenlerin okuldaki emek sürecinin örgütlenmesi ve müfredat üzerine kolektif olarak herhangi bir çalışmaya girmedikleri

sonucu ortaya çıktı. Hem dernekler hem de sendikal örgütlenmeler siyasal yaklaşımlara göre ayrışıyor ve siyasal tutum alış, dernek ve sendikalara üye olma sürecinde diğer aidiyet biçimlerini önceliyor. Günümüzde öğretmenlerin örgütlendiği mevcut sendikaların üzerlerine düşen rolü oynayamadıkları düşüncesi öğretmenler arasında yaygın bir görüş. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu örgütlenmenin gerekliliğine dikkat çekmelerine rağmen, yarısının sendikalardan uzak durması oldukça dikkat çekiciydi.

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak öğretmen emeği üzerindeki biçimsel boyunduruğun gerçek boyunduruğa dönüşmeye başladığını söyleyebiliriz. Ancak öğretmenler bulundukları konum itibariyle mevcut ilişkileri sorgulama ve dönüştürme potansiyeline de sahiptir. Eleştirel bir düşünme biçimi geliştirebilmenin; eğitime, öğrenme ve öğretmeye dair toplumsal ilişkileri dönüştürebilmenin ve soyut emeğin egemenliğine karşı yaklaşımlar geliştirebilmenin alanı olabilecek okullarda “dönüştürücü entelektüeller” olarak öğretmenler başta kendilerinin ve öğrencilerinin soyut emek dışında rotalar çizmelerine olanak tanıyacak stratejiler geliştirebilirler. Bu çalışma, öğretmenlerin yaşadıkları vasıfsızlaşma ve değersizleşme sürecine karşı pasif olmadıklarını, kimi zaman bireysel kimi zaman örgütlü direniş geliştirebildiklerini ortaya koydu. Ancak öğretmen emeğinin dönüşümüne de yol açan kapitalist işleyiş mantığına karşı durabilmek ve “sermayenin toplumsal evreni” dışında bir dünya yaratabilmek daha kararlı ve örgütlü bir mücadeleyi gerektirir.

KODLANMIŞ KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Görüşme yapılan öğretmenlerin kimliklerini saklı tutmak için geliştirilen kodlar ve bu kodlarla anılan öğretmenlerin tanımlayıcı özellikleri aşağıda sunulmuştur.

Aliyar: 1933 yılında doğan ve 1 kardeşi olan Aliyar, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. İlkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamış. İki çocuğu var. Anne ve babası okuryazar değilmiş ve köyde çiftçilikle uğraşmışlar. İlkokulun ilk üç yılına köyde bir öğretmenin görev yaptığı okulda devam etmiş, geri kalan iki yılı kasabada tamamlamış. Köy enstitüsünden mezun olarak 1951 yılında öğretmenliğe başlamış ve 1980 yılında emekli olmuş.

Adil: 1930 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Adil, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. İlkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamış. İki çocuğu var. Anne ve babası okuryazar değil ve köyde çiftçilikle uğraşmışlar. İlkokulu köyde tamamlamış, köy enstitüsünden 1949 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1980 yılında emekli olmuş.

Adalet: 1929 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Adalet, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Köy enstitüsünden mezun olan eşi ilköğretim müfettişliğinden (öğretmen-

likten) emekli olmuş. İki çocuğu var. Anne ve babası okuryazar değilmış ve köyde çiftçilikle uğraşmışlar. İlkokulu köyde tamamladıktan sonra girdiği enstitüden 1946 yılında mezun olmuş ve öğretmenliğe başlamış. Çeşitli yerleşim birimlerinde çalıştıktan sonra 1978 yılında emekli olmuş.

Akif: 1930 yılında doğan ve 13 kardeşi olan Akif, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Okuryazar olmayan eşi gelir getiren bir işte çalışmamış. Üç çocuğu var. Anne ve babası okuryazar değilmış ve köyde çiftçilikle uğraşmışlar. İlkokulu kasabada tamamlamış, köy enstitüsünden 1949 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1979 yılında emekli olmuş.

Aygül: 1927 yılında doğan ve 6 kardeşi olan Aygül, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Köy enstitüsünden mezun olan eşi ilköğretim müfettişliğinden emekli olmuş. Dört çocuğu var. Annesi okuryazar değilmış ve gelir getiren bir işte çalışmamış. İlköğretmen okulu mezunu olan babası öğretmenlikten emekli olmuş. İlkokulu köyde tamamlamış, köy enstitüsünden 1947 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1976 yılında emekli olmuş.

Adem: 1930 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Adem, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Köy enstitüsünden mezun olan eşi öğretmenlikten emekli olmuş. İki çocuğu var. Anne ve babası okuryazar değilmış ve köyde çiftçilikle uğraşmışlar. İlkokulu köyde tamamladıktan sonra girdiği enstitüden 1947 yılında mezun olmuş ve öğretmenliğe başlamış. Öğretmen olarak çalıştıktan sonra müfettişlik yapmış ve 1976 yılında emekli olmuş.

Bahtiyar: 1947 yılında doğan ve 9 kardeşi olan Bahtiyar, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. İlkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamış ve iki çocuğu var. Anne ve babası okuryazar değilmiş. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise hizmetli olarak çalıştıktan sonra emekli olmuş. İlkokulu köyde tamamlamış, ilkokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1966 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1994 yılında emekli olmuş.

Beyza: 1945 yılında doğan ve 6 kardeşi olan Beyza, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Bekâr ve iki çocuğu var. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, ortaokul mezunu olan babası ise bir kamu kurumunda memur olarak çalıştıktan sonra emekli olmuş. İlkokulu ve ortaokulu oturdukları kentte tamamlayan Beyza kız enstitüsünü bitirmiş, daha sonra fark derslerini tamamlayarak 1963 yılında öğretmenliğe başlamış ve 1988 yılında emekli olmuş.

Bedirhan: 1950 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Bedirhan, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli, ilkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamış ve üç çocuğu var. İlkokul mezunu olan anne ve babası köyde çiftçilikle uğraşmışlar. İlkokulu köyde tamamlamış, ilkokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1968 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1997 yılında emekli olmuş.

Bahri: 1942 yılında doğan ve 8 kardeşi olan Bahri, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli, yükseköğretim mezunu olan eşi öğretmenlikten emekli olmuş. İki çocuğu var. Babası okuryazar, annesi ise okuryazar değilmiş. Köyde çiftçilikle uğraşmışlar. İlkokulu köyde tamamlamış, ilkokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1962 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış. Farklı kurumlarda çeşitli görevlerde bulunduktan sonra 1991 yılında emekli olmuş.

Derya: 1956 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Derya, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Eşi öğretmenlikten emekli olmuş. Üç çocuğu var. Anne ve babası okuryazarmış. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise aşçı olarak çalıştıktan sonra emekli olmuş. İlkokulu ve ortaokulu yaşadığı il merkezinde tamamlamış, ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1974 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1999 yılında emekli olmuş.

Doğan: 1953 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Doğan, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. İlkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmamış. İki çocuğu var. Okuryazar olmayan anne ve babası köyde çiftçilikle uğraşmış-

lar. İlkokulu köylerinde okul olmadığı için yakın bir köyde, ortaokulu ise kasabada tamamlamış. Ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1972 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 2000 yılında emekli olmuş.

Defne: 1953 yılında doğan ve 7 kardeşi olan Defne, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Öğretmen okulu mezunu olan eşi öğretmenlikten emekli olmuş. İki çocuğu var. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamış. Köy enstitüsü mezunu olan babası öğretmenlikten emekli olmuş. İlkokulu köyde, ortaokulu kasabada tamamlamış, ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1972 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1998 yılında emekli olmuş.

Duygu: 1949 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Duygu, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Öğretmen okulu mezunu olan eşi öğretmenlikten emekli olmuş. İki çocuğu var. Babası okuryazar, annesi ise okuryazar değil. Köyde çiftçilikle uğraşmışlar. İlkokulu köyde tamamlamış, ilkokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1972 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve 1995 yılında emekli olmuş.

Dilaver: 1951 yılında doğan ve 9 kardeşi olan Dilaver, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi bir bankada memur. Bir çocuğu var. İlkokul mezunu olan anne ve babası köyde çiftçilikle uğraşmışlar. İlkokulu köylerinde, ortaokulu ise kasabada tamamlamış. Ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1971 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış ve bir süre ara vermiş, 2009 yılında emekli olmuş.

Ezgi: 1958 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Ezgi, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşinin işi ile ilgili bilgi vermedi. İki çocuğu var. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamış. Ortaokul mezunu olan babası memuriyetten emekli. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Eğitim enstitüsünden mezun olan Ezgi, fen ve tekno-

loji öğretmeni, uzun yıllar okul yöneticiliği yapmış ve Türk-Eğitim-Sen üyesi.

Eylül: 5 kardeşi olan Eylül, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köy ve kasabada geçirmiş. Bekâr. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamış. Babası öğretmenlikten emekli olmuş. İlkokulu köyde, ortaokulu kasabada tamamlamış, ortaokul sonrası girdiği öğretmen okulundan 1976 yılında mezun olarak öğretmenliğe başlamış. Halen sınıf öğretmeni olarak çalışıyor ve herhangi bir sendikaya üye değil.

Eren: 1968 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Eren, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi avukat. Bir çocuğu var. Babası ilkokul mezunu, annesi ise okuryazar değil. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise memur emeklisi. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Liseden sonra girdiği öğretmen yüksekokulunu 1987 yılında tamamlamış ve aynı yıl sınıf öğretmeni olarak atanmış. Halen aynı alanda çalışan Eren, Eğitim-Sen üyesi.

Ege: 1959 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Ege, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli, ilkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmıyor. İki çocuğu var. Babası okuryazar, annesi ise okuryazar değil. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası esnaf. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Liseden sonra girdiği eğitim enstitüsünü 1980 yılında tamamlamış ve aynı yıl sınıf öğretmeni olarak atanmış. Halen aynı alanda çalışan Ege, herhangi bir sendikaya üye değil.

Evrin: 1967 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Evrim, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi mühendis. İki çocuğu var. Anne ve babası öğretmen emeklisi. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Öğretmen yüksekokulundan sonra lisans eğitimini tamamlayan Evrim, 26 yıldır sınıf öğretmeni olarak çalışıyor. Herhangi bir sendikaya üye değil.

Fatih: 1962 yılında doğan ve 7 kardeşi olan Fatih, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Yüksekokul mezunu olan eşi bir kamu kuruluşunda çalışıyor. Üç çocuğu var. İlkokul mezunu olan anne ve babası çiftçilikle uğraşıyor. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. İmam hatip lisesi mezunu. Lisans eğitimini iktisat fakültesinde tamamlamış ve 1997 yılında sınıf öğretmeni olarak atanmış. Halen aynı alanda çalışan Fatih, Türk-Eğitim-Sen üyesi.

Feride: 1969 yılında doğan ve 6 kardeşi olan Feride, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle ilçe merkezinde geçirmiş. Bekâr ve bir çocuğu var. İlkokul mezunu olan annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, lise mezunu olan babası ise emekli. İlkokulu bir ilçede, ortaokulu ve liseyi bir il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Lisans eğitimini 1996 yılında fen ve edebiyat fakültesi tarih bölümünde tamamlamış ve aynı yıl sosyal bilgiler öğretmeni olarak atanmış. Halen aynı alanda çalışan Feride, Eğitim-Sen üyesi.

Faruk: 1970 yılında doğan ve 7 kardeşi olan Faruk, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi öğretmen. İki çocuğu var. Annesi ve babası ilkokul mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise hizmetli olarak çalıştıktan sonra emekli olmuş. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Lisans eğitimini matematik öğretmenliği bölümünde tamamlamış ve 1993 yılında öğretmen olarak atanmış. Türk-Eğitim-Sen üyesi.

Fahri: 1968 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Fahri, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmıyor. İki çocuğu var. Anne ve babası ilkokul mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmamış, babası ise memur emeklisi. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Lisans eğitimini 1994 yılında Eğitim Fakültesi eğitim bilimleri bölümünde tamamlamış ve aynı yıl rehber öğretmen olarak atanmış. Halen aynı alanda çalışan Fahri Eğitim-Sen üyesi.

Fazilet: 1967 yılında doğan ve 7 kardeşi olan Fazilet, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle büyük kent merkezinde geçirmiş. Evli. Askeri lise mezunu olan eşi astsubay emeklisi. Üç çocuğu var. Anne ve babası ilkokul mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası ise bakkal dükkânı işletiyor. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Lisans eğitimini 1989 yılında Fransızca bölümünde tamamlamış ve 1994 yılında sınıf öğretmeni olarak atanmış. Halen aynı alanda çalışan Fazilet, Eğitim-Bir-Sen üyesi.

Fehmi: 1970 yılında doğan ve 6 kardeşi olan Fehmi, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. İlkokul mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmıyor. Üç çocuğu var. İlkokul mezunu olan anne ve babası çiftçilikle uğraşıyor. İlkokulu köyde, ortaokulu ve liseyi ilçe merkezinde tamamlamış. Mesleki ve teknik lise mezunu. Lisans eğitimini ilahiyat fakültesinde tamamlamış ve 1996 yılında din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmeni olarak atanmış. Halen aynı alanda çalışan Fehmi, Eğitim-Bir-Sen üyesi.

Feray: 1974 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Feray, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi öğretmen. İki çocuğu var. Anne ve babası ilkokul mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası ise emekli. İlkokulu köyde, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Lisans eğitimini yabancı dille eğitim yapan bir üniversitenin kimya bölümünde tamamlamış ve 1999 yılında İngilizce öğretmeni olarak atanmış. Herhangi bir sendikaya üye değil.

Ferit: 1970 yılında doğan ve 10 kardeşi olan Ferit, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Bekâr. Anne ve babası okuryazar değil ve köyde çiftçilikle uğraşıyorlar. İlkokulu, ortaokulu ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Lisans eğitimini iktisat bölümünde tamamlamış ve 1997 yılında sınıf öğretmeni olarak atanmış. Halen aynı alanda çalışan Ferit, herhangi bir sendika üyesi değil.

Güney: 1978 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Güney, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle büyük kent merkezinde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi gelir getiren bir işte çalışmıyor, öğretmenliğe atanmak için KPSS'ye hazırlanıyor. Annesi ortaokul mezunu ve gelir getiren bir işte çalışmıyor. Lise mezunu olan babası memuriyetten emekli. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. 2000 yılında eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve çalışmaya başlamış. Herhangi bir sendika üyesi değil.

Gamze: 1984 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Gamze, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Bekâr. Annesi ve babası ilköğretim mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası ise memur. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. 2006 yılında matematik bölümünden mezun olmuş ve 2008 yılında öğretmenliğe başlamış. Kadrolu atanmadan önce bir süre ücretli öğretmen olarak çalışmış. Herhangi bir sendika üyesi değil.

Güven: 1980 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Güven, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi öğretmen. Bir çocuğu var. Annesi ve babası ilkokul mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası ise emekli. İlköğretimi köyde, liseyi ise il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. 2002 yılında Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve öğretmenliğe başlamış. Türk-Eğitim-Sen üyesi.

Gültekin: 1977 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Gültekin, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Lise mezunu olan eşi teknisyen olarak çalışıyor. Bir çocuğu var. Babası ilkokul mezunu, annesi ise okuryazar değil. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası ise emekli. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise ve fen edebiyat fakültesi mezunu. Yaklaşık sekiz yıldır ücretli sınıf öğretmeni olarak çeşitli okullarda çalışıyor.

Gülçin: 1989 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Gülçin, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Bekâr. An-

nesi ilkokul, babası ortaokul mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası ise emekli. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olmuş, atanabilmek için KPSS sınavına hazırlanıyor. Bu arada ücretli öğretmen olarak çalışıyor.

Gencay: 1984 yılında doğan ve 4 kardeşi olan Gencay, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle köyde geçirmiş. Bekâr. İlkokul mezunu olan anne ve babası çiftçilikle uğraşıyor. İlköğretimi köyde, liseyi ise il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. 2006 yılında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve öğretmenliğe başlamış. Eğitim-Sen üyesi.

Göknur: 1986 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Göknur, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi öğretim elemanı. Annesi lise mezunu, babası yükseköğretim mezunu. Her ikisi de memur emeklisi. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve 2008 yılında öğretmenliğe başlamış. Herhangi bir sendikaya üye değil.

Güzin: 1989 yılında doğan ve 1 kardeşi olan Güzin, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Bekâr. Annesi ilkokul mezunu ve gelir getiren bir işte çalışmıyor. Babası öğretmen, ilköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünden 2010 yılında mezun olmuş, atanabilmek için KPSS sınavına hazırlanıyor. Bu arada ücretli öğretmen olarak çalışıyor.

Gülay: 1982 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Gülay, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi bir kamu kurumunda çalışıyor. Annesi ilkokul mezunu, babası ortaokul mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası emekli. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve 2005 yılında öğretmenliğe başlamış. Eğitim-Bir-Sen üyesi.

Gölseren: 1986 yılında doğan ve 3 kardeşi olan Gölseren, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Bekâr. Annesi ilkokul, babası lise mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası ise emekli. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünden 2009 yılında mezun olmuş, atanabilmek için KPSS sınavına hazırlanıyor. Bu arada ücretli öğretmen olarak çalışıyor.

Gönül: 1987 yılında doğan ve 2 kardeşi olan Gönül, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle büyük kent merkezinde geçirmiş. Bekâr. Annesi ve babası ilkokul mezunu. Annesi gelir getiren bir işte çalışmıyor, babası ise memur. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. 2008 yılında eğitim fakültesi rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden mezun olmuş ve çalışmaya başlamış. Kadrolu atanmadan önce bir süre sözleşmeli öğretmen olarak çalışmış. Herhangi bir sendika üyesi değil.

Gökhan: 1985 yılında doğan ve 5 kardeşi olan Gökhan, çocukluk ve gençlik dönemini genellikle il merkezinde geçirmiş. Evli. Yükseköğretim mezunu olan eşi memur. Anne ve babası okur-yazar değil ve köyde çiftçilikle uğraşıyorlar. Ortaokul mezunu olan babası memuriyetten emekli. İlköğretimi ve liseyi il merkezinde tamamlamış. Genel lise mezunu. 2009 yılında eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmuş ve çalışmaya başlamış. Kadrolu atanmadan önce bir süre sözleşmeli öğretmen olarak çalışmış. Herhangi bir sendika üyesi değil.

- Ahmad, F. (2002), *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, çev. Y. Alagon, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Akkaya, Y. (2005), *Sendikacılık, Kavram Sözlüğü*, ed. F. Başkaya, Ankara: Maki Basım Yayın.
- Aksoy, M. (1975), *Devrimci Öğretmen Kırımı ve Mücadelesi I-II*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Akyüz, Y. (1970), "Türkiye'de İlk Öğretmen Kuruluşları Hakkında Orijinal Bir Belge ile Unutulmuş Bir Kaynak", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 109-119.
- Akyüz, Y. (2009), *Türk Eğitim Tarihi*, 14. baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2012), *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Althusser, L. (2006), *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev. A. Tümertekin, İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altın, H. (2009), "II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi", yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altunya, N. (1998), *Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesi (1908-2008)*, Ankara: Ürün Yayınları.
- Angus, D. L. (2001), *Professionalism and the Public Good: A Brief History of Teacher Certification*. Washington DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Apple, M. W. (1982), "Curriculum and The Labour Process", *Social Text*, 5, 108-125.
- Apple, M. W. (1985), "Teaching and Women's Work: A Comparative Historical and Ideological Analysis", *Teachers College Record*, 86(3), 445-473.
- Apple, M. W. (1986), *Teachers and texts: A political economy of class and gender*, Londra: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2006), *Eğitim ve İktidar*, çev. Ergin Bulut, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Arat, Z. F. (1998), "Educating the Daughters of the Republic", Z. F. Arat (ed.), *Deconstructing Images of the "Turkish Women"*, s. 157-182, Newyork: St. Martin's Press.
- Arendt, H. (2004), *İnsanlık Durumu*, çev. Bahadır Sina Şener, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arın, T. (1985), "Kapitalist Düzenleme, Birikim Rejimi ve Kriz (I): Gelişmiş Kapitalizm", *Onbirinci Tez*, 1, 104-138.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986), *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*, Londra: Routledge and Kegan Paul.
- Arslan, M (1999), *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri*, Milli Eğitim, 144.
- Aydın, İ. (1999), *Dünden Bugüne Öğretmenler (1065-2005)*, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Aydoğanoglu, E. (2011), *Fabrikada Emek Denetimi*, İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Aytaç, Ö. (2005), "Modern Bürokratik Kurumlar ve Baskı Düzenleri", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (1), 249-278.
- Balcı, A. (2011), *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ball, S. J. (1994), *Education Reform: a critical and post-structural approach*, Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (1998), "Performativity and Fragmentation in postmodern schooling", J. Carter (ed.), *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare: A Contemporary Social Policy*, s. 187-203, Londra: Routledge.
- Ball, S. J. ve Youdell, D. (2007), "Hidden Privatization in Public Education, Preliminary Report", Education International 5th World Congress.
- Barber, B. (1996), "Meslekler Sosyolojisinde Bazı Sorunlar", Z. Cihnioglu (ed.), *Meslekler ve Sosyoloji*, s. 43-65, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Baykurt, F. (1969), *Öğretmenin Uyandırma Görevi. El Kitabı*, Yayın No: 1, Ankara: TÖS Yayınları.
- Belek, İ. (1997), *Postkapitalist Paradigmalar*, İstanbul: Sorun Yayınları.
- Bernauer, J. W. (2005), *Foucault'nun Özgürlük Serüveni*, çev. İ. Türkmen, İstanbul: Ayrintı Yayınları.
- Billington, R. (1997), *Felsefeyi Yaşamak*, çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Metis Yayınları.
- Boratav, K. (1998), *Türkiye İktisat Tarihi: 1908-1985*, 6. baskı, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Bottery, M. (2000), *Education, policy and ethics*, Londra ve Newyork: Continuum.
- Bourdieu, P. (2006), *Pratik Nedenler*, çev. Hülya Uğur Tanrıöver, İstanbul: Hil Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. J. D. (2003), *Düşünsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*, çev. N. Ökten, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bowles, S. (1977), "Unequal education and the Reproduction of the Social Division of Labor", J. Karabel ve A. H. Halsey (ed.), *Power and Ideology in Education*, s. 137-153, USA: Oxford University Press.
- Bowles, S. ve Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, New York: Basic Books.
- Braverman, H. (2008), *Emek ve Tekelci Sermaye*, çev. Ç. Çidamlı, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

- Burawoy, M. (1985), *The Politics of Production*, Londra: Verso.
- Bursalioğlu, Z. (2010), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi.
- Callinicos, A. ve Harman, C. (2006), *Neoliberalizm ve Sınıf*, çev. O. Akinhay, İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Carchedi, G. (1977), *On the economic identification of social classes*, Londra: Routledge and Kegan Paul.
- Carnoy, M. (2001), "Gramsci ve Devlet", çev. Mehmet Yetiş, *Praksis*, 3, 252-278.
- Carter, B. (1995), "A Growing Divide: Marxist Class Analysis and the Labour Process", *Capital and Class*, 55, 33-72.
- Carter, B. (1997), "The Restructuring of Teaching and the Restructuring of Class", *British Journal of Sociology of Education*, 18 (2), 201-215.
- Carter, B. ve Stevenson, H. (2005), "Teachers, class and the changing labour process", Paper presented at the 23rd Annual International Labour Process Conference, 21-23 March, University of Strathclyde, Glasgow.
- Carter, B. & Stevenson, H. (2009), "Teachers and the State: forming and re-forming partnership", *Journal of Educational Administration and History*, 41(4), 311-326.
- Carter, B. & Stevenson, H. (2012), "Teachers, workforce remodelling and the challenge to labour process analysis", *Work, Employment and Society*, 26 (3), 481-496.
- Carter, P. (1992), "Becoming the 'New Women': The Equal Rights Campaigns of New York City School teachers, 1900-1920", R. J. Altenbaugh (ed.), *The Teachers' Voice*, s. 12-24, Londra: Falmer Press.
- Childe, G. (2004), *Kendini Yaratan İnsan*, çev. Filiz Ofluğlu, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Clarke, J., Gewirtz, S. ve McLaughlin, E. (2000), "Reinventing the Welfare State", John Clarke, Sharon Gewirtz ve Eugene McLaughlin (ed.), *New Managerialism, New Welfare?*, s. 1-27, Londra: Sage Publications.
- Clarke, J. ve Newman, J. (1997), *The Managerial State*, Londra: Sage.
- Clarke, S. (2003), "Devlet Tartışmaları I", çev. İ. Yıldız, *Praksis*, 9 (Kış-Bahar), 379-410.
- Cleaver, H. (2008), *Kapital'i Politik Olarak Okumak*, çev. Münevver Çelik, İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Clifford, G. J. (1989), "Man/women/teacher: Gender, Family, and Career in American Educational History", D. Warren (ed.), *American teachers: Histories of a profession at work*, s. 293-343, New York: Macmillan.
- Craft, M. (1984), "Education for diversity", M. Craft (ed.), *Education and cultural pluralism*, s. 5-26, Londra ve Philadelphia: Falmer Press.
- Cooper, B. S. (2000), "An international perspective on teachers unions", T. Loveless (ed.), *Conflicting Missions?: Teachers Unions and Educational Reform*, s. 240-280, Washinton: Brookings Institution Press.
- Cortina, R. ve San Roman S. (2006), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminisation of a Profession*, New York: Palgrave and Macmillan.
- Connell, R. (1995), "Transformative labour: theorizing the politics of teachers' work", M. Ginsburg (ed.), *The Politics of Educator's Work and Lives*, s. 91-114, New York: Garland Publishing Inc.
- Çelik, A. (2010), *Vesayetten Siyasete Türkiye'de Sendikacılık (1946-1967)*, İstanbul: İletişim Yayınları.

- ÇSGB (2012), "4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2012 Ağustos İstatistikleri Hakkında Tebliğ", *T.C Resmi Gazete*, 28380.
- Dale, R. (1982), "Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions", M. Apple (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londra: Routledge and Kegan Paul.
- Darling-Hammond, L. (2000), *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*, Education Policy Analysis Archives, 8(1),
- Dempster, N., Freakley, M. ve Parry, L. (2001), "The ethical climate of public schooling under new public management, *International Journal of Leadership in Education*", *Theory and Practice*, 4(1): 1-12.
- Densmore, K. (1987), "Professionalism, proletarianization and teachers' work", Popkewitz, T. (ed.), *Critical Studies in Teacher Education*. Londra: Falmer Press.
- Derber, C. (1983) "Managing Professionals: Ideological Proletarianization and Post-Industrial Labor", *Theory and Society*, 12 (3): 309-341.
- Desai, V. ve Imrie, R. (1998), "The new managerialism in local governance: North-South dimensions", *Third World Quarterly*, 19(4), 635-650.
- Dickson, D. (1992), *Alternatif Teknoloji*, çev. N. Erdoğan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Dinerstein, A. C. ve Neary, M. (2006), "Buradan Ütopyaya: Emek Tartışmasına İlham Kaynağı Bulmak", A.C. Dinerstein ve M. Neary (ed.), *Emek Tartışması*, İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Durkheim, E. (1986), *Meslek Ahlakı*, çev. Mehmet Karasan, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Easthope, C. ve Easthope, G. (2000), "Intensification, Extension and Complexity of Teachers' Workload", *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43-58.
- Edwards, R. (1979), *Contested Terrain: The Transformation of the Workplace in the Twentieth Century*, Newyork: Basic Books.
- Edwards, R. (1991), *Theory, history, and practice of education: Fin de siecle and a new beginning*, McGill Journal of Education, 26(3), 237-266.
- Eğitim-Bir-Sen (2004), *Öğretmen Sorunları Araştırması*, Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.
- Ehrenreich, B. ve Ehrenreich, J. (1996), "Profesyonel-Yönetici Sınıf", Z. Cihriçlioğlu (ed.), *Meslekler ve Sosyoloji*, s. 197-230, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Engels, F. (1997), *İngiltere'de Emekçi Sınıfların Durumu*, çev. Y. Fincancı, Ankara: Sol Yayınları.
- Ercan, F. (1997), "Tarihsel ve Toplumsal Bir Süreç Olarak Kapitalizm ve Esneklik", 95-96 *Petrol-İş Yıllığı*, Türkiye Petrol Kimya Lastik Sanayi İşçileri Sendikası, İstanbul, s. 661-693.
- Ercan, F. (2005), *Değer Teorisi Açısından Sınıf ve Sınıf Analizlerinin Analizi, İşçi Sınıfının Değişen Yapısı ve Sınıf Hareketinde Arayışlar Deneyimler*, İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- Ercan, F. (2006), *Toplumlar ve Ekonomiler*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Eskicumalı, A. (2003), "Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946", *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- Etzioni, A. (1969), *The Semi-Professions and Their Organization*, New York: Free Press.
- Evans, L. (2008), "Professionalism, professionalism and the development of education professionals", *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

- Evetts, J. (2009), "The management of professionalism: a contemporary paradox", S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall, A. Cribb, *Changing Teacher Professionalism*, s. 19-30, USA ve Canada: Routledge.
- Fagerland, I ve L. J. Saha (1983), *Education and National Development*, Pergamon Press; Oxford.
- Foster, J. B. (2012), "Eğitim ve Sermayenin Yapısal Krizi. ABD Örneği", *Monthly Review*, 29, 49-87.
- Foucault, M. (2000), *Hapishanenin Doğuşu*, çev. M. Ali Kılıçbay, Ankara: Imge Yayınları.
- Fraser, J. W. (2007), *Preparing America's Teachers: A History*, New York: Teacher's College Press.
- Freidson, E. (1996), "Mesleksel Kontrolün Değişen Doğası". Z. Cirhinlioglu (ed.), *Meslekler ve Sosyoloji*, s. 99-127, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Friedman, A. L. (1977), "Responsible Autonomy Versus Direct Control over the Labour Process", *Capital and Class*, 1(1), 43-57.
- Gambetti, Z. (2007), "Marx ve Arendt: Emek, İş, Eylem Üzerinden Üç Siyaset Biçimi", *Birikim*, 217, Mayıs, 46-54.
- Gardner, C. ve Williamson, J. (2006), "Having a life outside teaching: The nature and amount of teachers' out-of-hours work", *Proceedings of the 2006 Australian Teachers' Education Association Conference*, s. 157-171.
- Gemici, Y. (2008), "Eğitimde Sendika-Yönetim İlişkileri", yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gewirtz, S. (1997), "Post-welfarism and the reconstruction of teachers' work in the UK", *Journal of Education Policy*, 12(4), 217-231.
- Gewirtz, S. ve Ball, S. (2000), "From 'welfarism' to 'new managerialism': shifting discourses of school headship in the education marketplace", *Discourse*, 21(3), 253-268.
- Giddens, A. (2008), *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Ginsburg, M. (1988), "Educators as Workers and Political Actors in Britain and North America", *British Journal of Sociology of Education*, 9(3) 359-367.
- Ginsburg, M. (1997), "Professionalism or politics as a model for educators' work and lives", *Educational Research Journal*, 11(2), 133-146.
- Ginsburg, M. B. ve Magahed, N. M. (2009), "Comparative Perspectives on Teachers, Teaching and Professionalism", L.J. Saha, A.G. Dworkin (ed.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, s. 539-556, Newyork: Springe Science.
- Giroux, H. A. (1988), *Teachers as Intellectuals*, USA: Bergin and Garvey Publishers.
- Goode, (1996), "Topluluk İçinde Topluluk: Meslekler", Z. Cirhinlioglu (ed.), *Meslekler ve Sosyoloji*, s. 67-80, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Gorz, A. (2007), *İktisadi Aklın Eleştirisi*, çev. Işık Ergüden, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gorz, A. (2001), *Yaşadığımız Sefalet*, çev. Nilgün Tural, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gök, F. ve Okçabol, R. (1998), "Öğretmen Profili Araştırma Raporu", Ankara: Eğitim-Sen.
- Gramsci, A. (2009), *Hapishane Defterleri*, çev. Adnan Cemgil, İstanbul: Belge Yayınları.
- Gray, S. L. (2007), "Teacher as Technician: semi-professionalism after the 1988 Education Reform Act and its effect on conceptions of pupil identity", *Policy Futures in Education*, 5(2): 194-203.

- Gray, S. L. ve Whitty, G. (2010), "Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labour", *Cambridge Journal of Education*, (40)1, 5-23.
- Green, A. (1990), "Education and State Formation", *The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Macmillan.
- Gümüşlü, B. (2005), "Cumhuriyet ve Öğretmen: Aydınlanma Politikası ve Öğretmen Kimliği (1923-1960)", yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, I. (2010), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Natürel Yayınları.
- Hall, C. (2004), "Theorising Changes in Teachers' Work", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32.
- Hargreaves, D. (1994), "The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development", *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hargreaves, A. (2000), "Four ages of professionalism and professional learning", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, A. ve Goodson, F. (1996), "Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities", I. Goodson ve A. Hargreaves (ed.), *Teachers' Professional Lives*, s. 1-27, Londra ve Philadelphia: Falmer Press.
- Harris, K. (1982), *Teachers and Classes: A Marxist Analysis*, Londra: Routledge and Kegan Paul.
- Hartley, D. (1997), "The new managerialism in education: a mission impossible?", *Cambridge Journal of Education*, 27(1), 47-57.
- Harvie, D. (2006), "Value-production and struggle in the classroom", *Capital and Class*, 88 (Spring), 1-32.
- Hatcher, R. (1994), "Market Relationships and the Management of Teachers", *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 41-61.
- Haug, M. R. (1996), "Profesyonelleşmeme: Gelecek için Alternatif Bir Hipotez", Z. Cihirlioglu (ed.), *Meslekler ve Sosyoloji*, s. 129-150, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Helsby, G. (1999), "Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England", C. Day, A. Fernandez, T. Hague ve J. Moller (ed.), *The life and work of teachers*, s. 93-108, Londra: Falmer.
- Herman, C. (2006), *Prophets And Profits: Managerialism And the Restructuring of Jewish Schools in South Africa*, Cape Town: HRSC Press.
- Hirsch, J. (2011), *Materyalist Devlet Teorisi*, çev. L. Bakaç, İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Holloway, J. (2007), "Küresel Sermaye ve Ulusal Devlet", W. Bonefeld ve J. Holloway (ed.), *Küreselleşme Çağında Para ve Sınıf Mücadelesi*, İstanbul: Otonom Yayıncılık, s. 133-162.
- Holloway, J. (2011), *Kapitalizmde Çatlaklar Yaratmak*, çev. B. Özçorlu, B. Doğan, S. Özer, İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Horkheimer, M. (2005), *Geleneksel ve Eleştirel Kuram*, çev. Mustafa Tüzel, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Houston, W. R. (2009), "Teachers in History", L. J. Saha, A. G. Dworkin (ed.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, s. 15-23, USA: Springer Science Business Media LLC.
- Hoyle, E. (1982), "The professionalization of teachers: A paradox", *British Journal of Educational Studies*, 30 (2), 161-171.
- Hughes, E. C. (1963), "Professions", *Daedalus*, 92 (4), 655-668.

- Huws, U. (2006), "Ne İş Yapacağız? 'Bilgi-Temelli Ekonomi'de Meslekt Kimliklerin Yıkımı", *Monthly Review*, 2, 47-63.
- Hypolito, A. M. (2004), "Teachers' Work and Professionalization: The promised land or dream denied?", *JCEPS*, 2(2), 203-226.
- Ironside, M. ve Seifert, R. (2005), *Industrial Relations in Schools*, Londra: Routledge.
- Işıklı, A. (2005), *Sendikacılık ve Siyaset*, Ankara: İmge Yayınları.
- Johnson, T. (1972), *Professions and Power*, Londra: Macmillan.
- Kafadar, O. (2002), "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, s. 351-381.
- Kafka, F. (1995), *Şato*, çev. K. Şipal, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kalkınma Bakanlığı (2012), "2013 Yılı Programı", *T.C Resmi Gazete*, 28445.
- Kandiyoti, D. (2007), *Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar*, çev. Aksu Bora, İstanbul: Metis Yayınları.
- Kaplan, I. (1999), *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaömerlioğlu, M. A. (1998), "Köy Enstitüleri üzerine düşünceler", *Toplum ve Bilim*, 76.
- Karasu, K. (2001), *Profesyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi*, Ankara: Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Kelleher, F. (2011), *Women and the teaching profession: Exploring the feminisation debate*, Londra, UK: Commonwealth Secretariat and Unesco.
- Kirby, F. (2000), *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, Ankara: Güldiken Yayınları.
- Knights, D. ve Willmot, H. (1989), "Power and subjectivity at work: From degradation to subjugation in social relations", *Sociology*, 23(4), 535-558.
- Koçer, H. A. (1973), "Eğitim Reformları Açısından: Öğretmen Yetiştirme Problemi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 6(1), s.1-19.
- Koçer, H. A. (1991), *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Koppich, J. (2006), "The as-yet-unfulfilled promise of reform bargaining", J. Hanaway ve A. Rotherham (ed.), *Collective bargaining in education: Negotiating change in today's schools*, s. 203-228, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Köymen, O. (2007), *Sermaye Birikirken*, İstanbul: Yordam Kitap.
- Kümbetoğlu, B. (2005), *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Labaree, D. E. (2008), "An uneasy relationship: The history of teacher education in the university", M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre ve K. Demers (ed.), *Handbook of research on teacher education*, 3. baskı, s. 290-306, New York: Routledge.
- Larson, M. S. (1977), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, California: University of California Press.
- Larson, M. (1980), "Proletarianization of educated labor", *Theory and Society*, 9 (1), 134-75.
- Lawn, M. (1996), *Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*, Londra: Falmer Press.
- Lewis, B. (1998), *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, çev. M. Kırıtlı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Lombardi, F. (2000), *Antonio Gramsci'nin Marksist Pedagojisi*, çev. Sibel Özbudun, Başak Ekmen, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Lukacs, G. (2006), *Tarih ve Sınıf Bilinci*, çev. Y. Öner, İstanbul: Belge Yayıncılık.
- Mahony, P. ve Hextal, I. (2000), *Reconstructing Teaching: standards, performance and accountability*, Londra: Routledge.
- Makal, A. (2007), *Ameleden İşçiye: Erken Cumhuriyet Dönemi Emek Tarihi Çalışmaları*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Makal, M. (1969), *Zulüm Makinesi: Öğretmen Kırımı*, İstanbul: May Yayınları.
- Marx, K. (1998), *Artı-Değer Teorileri*, cilt 1, çev. Yurdakul Fincancı, Ankara: Sol Yayınları.
- Marx, K. (2000), *1844 El Yazmaları*, çev. Murat Belge, İstanbul: Birikim Yayınları.
- Marx, K. (2011), *Kapital*, cilt 1, çev. Nail Satılğan, İstanbul: Yordam Kitap.
- McClelland, C. E. (1990), "Escape from Freedom? Reflections on German Professionalization 1870-1933", R.Torstendahl ve M.Burrage (ed.), *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy*, s. 97-113, Londra: Sage Publications.
- McLaren, P. (2007), *Kapitalistler ve İşgalciler*, çev. B. Baysal, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- MEB (2010), *Cumhuriyet Dönemindeki Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler*, Ankara: Yayınlar Dairesi.
- Meda, D. (2004), *Emek: Kaybolma Yolunda Bir Değer mi?*, çev. Işık Ergüden, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Merson, M. (2000), "Teachers and the myth of modernisation", *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 155-169.
- Miliband, R. (2005), "Devlet", *Marksist Düşünce Sözlüğü*, Tom Bottomore (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mohun, Simon (1994), "A re(in)statement of the labour theory of value", *Cambridge Journal of Economics*, 18(4), 391-412.
- Müftüoğlu, Ö. (1-2 Şubat 2003), "Üretim Süreçlerinde Değişim, Çalışma Hayatı ve Sendikalar", *Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar Sempozyumu*, Ankara.
- Newmann F. M., King, M. B. ve Rigdon, M. (1997), "Accountability and School Performance: Implications from Restructuring Schools", *Harvard Educational Review*, 67(1), 41-74.
- Neyzi, L. (2004), "Ben Kimim?" *Türkiye'de Sözlü Tarih Kimlik ve Öznellik*, çev. H. Özkan, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Novoa, A. (2000), "The teaching profession in Europe: historical and sociological analysis", E. S. Swing, J. Schriever ve F. Orivel (ed.), *Problems and Prospects in European Education*, Westport CT: Praeger.
- Oppenheimer, M. (1973), "Proletarianization of the professional", P. Halmos (ed.), *Professionalization and Social Change*, s. 213-227, Keele, England: University of Keele.
- Ozga, J. ve Lawn, M. (1981), *Teachers, Professionalism and Class*, Londra: Falmer Press.
- Ozga, J. ve Lawn, M. (1988), "Schoolwork: interpreting the labour process of teaching", *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 323-336.
- Öcal, L. (1998), "Türkiye'de Memur Sendikacılığı: Öğretmen Sendikacılığı Örneği", yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Öncü, A. (2009), "Yetkin Mühendis ve İşçi Sınıfı, Yetkin Mühendis Berati ya da Şahsiyetli Soyut Emekçiler: TMMOB Nereye?", *Toplum ve Hekim*, 24(3),163-171.
- Öngen, T. (1996), *Prometheus'un Sönmeyen Ateşi, Günümüzde İşçi Sınıfı*, İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Öngen, T. (2002), "Kamu Çalışanlarının Sınıfsal Konumu ve Örgütlenme Kapasitesi", *Toplum ve Hekim*, 17(4), 243-246.
- Öngen, T. (2006), "Marksist Sınıf Kavramının ve Sınıf Analizinin Ayırt Edici Özellikleri", Tüsam Kolektifi (ed.), *Türkiye'yi Sınıf Gerçekliğiyle Anlamak*, İstanbul: SAV Yayınları.
- Öngen, T. (2009), "Marx (sınıf) ve Weber (statü) Çözümlemelerinde Bir Ugrak Olarak Meslek ve Hekimlik", *Toplum ve Hekim*, 24(2), 83-90.
- Öngen, T. (2011), "Devletin Yeniden Yapılanması", *Toplum ve Hekim*, 26(6),
- Özalp, R. (1982), *Milli Eğitimle İlgili Mevzuat*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özsoy, S. (2002), "Yükseköğretimde Ticarileşme Süreci ve Hak Söylemi", *Özgür Üniversite Forumu*, 17, 80-103.
- Özsoy, S. (2004), "Eşitlikçi bir eğitim deneyimi olarak Köy Enstitüleri", *Eğitim Bilim Toplum*, 2 (7), 4-25.
- Özsoy, S. (2009), "Türkiye'den Bir Eğitim Ütopyası", *Eğitim Bilim Toplum*, 7 (25), 107-142.
- Özsoy, S. (2012), "Eğitimde Neoliberalizm Karşıtı Söylem Ne Kadar Antikapitalist?", *Eğitim Bilim Toplum*, 10 (38), 33-71.
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (2005), "Türkiye'de Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme: Bir Yol Ayrımının Öyküsü", *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 78-101.
- Öztürk, C. (1996), *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Öztürk, C. (2005), *Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özuguurlu, M. (2008), *Anadolu'da Küresel Fabrikanın Doğuşu Yeni İşçilik Örüntülerinin Sosyolojisi*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Özyürek, E. (2008), *Modernlik Nostaljisi*, çev. F. B. Ayda, İstanbul: Bogaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Parsons (1939), "The Professions and Social Structure", *Social Forces*, 17(4), 457-467.
- Petrovic, G. (2005), "Yabancılaşma", *Marksist Düşünce Sözlüğü*, Tom Bottomore (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Petrovic, G. (2005), "Şeyleşme", *Marksist Düşünce Sözlüğü*, Tom Bottomore (ed.), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Postman, N. (2004), *Televizyon Öldüren Eğlence*, çev. Osman Akınhay, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Reid, A. (2003), "Understanding Teachers' Work: Is there still a place for labour process theory?", *British Journal of Sociology of Education*, 24 (5), 559-573.
- Reid, A., McCallum, F. ve Dobbins, R. (1998), "Teachers as Political Actors", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(3), 247-259.
- Rikowski, G. (2002), "Methods For Researching The Social Production of Labour Power in Capitalism", Research Seminar, University College, Northampton.
- Rikowski, G. (2006), "Education and the Politics of Human Resistance", *Information for Social Change*, 23, 59-74.

- Ritcher, B. (2006), "A Brief History of Ontario's Public Elementary Teachers and Their Federations", *Etvo Voice*, October.
- Robertson, L. S. (1996), "Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'", I. Goodson& A. Hargreaves (ed.), *Teachers' Professional Lives*, s. 28-55, Londra ve Philadelphia: Falmer Press.
- Robertson, S. L. (2000), "Teachers' Labour, Social Class and Change: Toward a new Theoretical Framework", *International Studies in the Sociology of Education*, 10 (3), 285-302.
- Robertson, S. L. (2007), "Teachers Matter... Don't They?": Placing Teachers and Their Work in the Global Knowledge Economy", A paper prepared for Universidade Federal Da Paraiba, Centro De Educacao Programme, De Pos-Garduacao, Joao Pessoa, Brazil, 11-14th November.
- Robertson, S. ve Chadbourne, R. (1998), "Banning Voluntary Labour: a study of teachers' work in the context of changing industrial relations regimes", *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 19(1), 19-39.
- Rubin, I. I. (2010), *Marx'ın Emek Değer Teorisi*, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Rury, J. (1989), "Who became teachers: The social characteristics of teachers in American history", D. Warren (ed.), *American teachers: Histories of a profession atwork*, s. 9-48, Macmillan and AERA.
- Rury, J. L. (2002), "Education and Social Change: Themes in The History of American Schooling", *Mahwah*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Said, E. (1995), *Entelektüel*, çev. T. Birkan, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sakaoglu, N. (1992), *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sakaoglu, N. (2003), *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Savran, S. (2010), *Türkiye'de Sınıf Mücadeleleri*, İstanbul: Yordam Kitap.
- Savran, S. ve Tonak, E. A. (2006), "Üretken Emek ve Üretken Olmayan Emek: Açıklığa Kavuşturma ve Sınıflandırma Denemesi", *Praksis*, 16(Güz), 17-47.
- Sedlak, M. W. ve Schlossman, S. (1986), "Who will teach? Historical Perspectives on the Changing Appeal of Teaching as a Profession", *Santa Monica*, CA: Rand Corporation.
- Seddon, T. ve Palmieri, P. (2009), "Teachers' Work, Power and Authority", L. J. Saha, A. G. Dworkin (ed.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, s. 463-479, USA: Springer Science Business Media LLC.
- Sennett, R. (2005), *Karakter Aşınması*, çev. B. Yıldırım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Smyth, J. (2001), *Politics of Teachers' Work*, Newyork: Peter Lang.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. ve Shacklock, G. (2005), *Teachers' Work in a Globalizing Economy*, Londra ve Newyork: Routledge-Falmer Press.
- Stevenson, H. (2007), "Restructuring Teachers' Work and Trade Union Responses in England: Bargaining for Change?", *American Educational Research Journal*, 44 (2) 224-251.
- Szymanski, A. (1979), "A Critique and Extension of the Professional-Managerial Class", P. Walker (ed.), *Between Labor and Capital*, s. 49-65, Boston: South End Press.
- Şahin, Ö. (2004), "Geçmiş, Tarih ve Sözlü Tarih", *Mülkiye*, 28(244), 111-126.
- Şaylan, G. (1978), "Bürokratik Sistemlerde Yönetime Katılma Olgusu ve Yapısal Sınırlılıklar", Halkın Belediye Yönetimine Katılması Semineri, Türkiye Mimarlar Odası, Ankara.

- Tan, M., Şahin Ö., Sever M. ve Bora A. (2007), *Cumhuriyet'te Çocuklular*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Taylor, Frederick W. (2012), *Bilimsel Yönetimin İlkeleri*, çev. H. Bahadır Akın, Ankara: Adres Yayınları.
- TÖB-DER (1975), Türkiye Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği Tüzüğü, Ankara.
- Türer, A. (2010), "1948-1968-1995 İlkokul ve 2006 İlköğretim Okulu Programlarının Bu Programlara Yansıyan Eğitim Düşüncesi Açısından Değerlendirilmesi", 13-15 Mayıs 2010, 1. Ulusal Eğitim programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir.
- Thoma, D. (2005), "Restructuring Teachers' Labour Process: The Case of Greece", *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 10(2), 1-17.
- Thompson, E. P. (1963), *The Making of The English Working Class*, Newyork: Vintage Books.
- Thompson, P. (1999), *Geçmişin Sesi*, çev. Ş. Layıkel, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Thompson, P. (2010), "The Capitalist Labour Process: Concepts and Connections", *Capital & Class*, 34(1), 7-14.
- Thompson, P. ve Smith, C. (2009), "Labour Power and Labour Process: Contesting the Marginality of the Sociology of Work", *Sociology*, 43(5), 913-930.
- Timur, T. (2008), *Türk Devrimi ve Sonrası*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Toker, N. ve Tekin, S. (2002), "Batıcı Siyasi Düşüncenin Karakteristikleri ve Evreleri: 'Kamusuz Cumhuriyetten Kamusuz Demokrasiye'", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, İstanbul: İletişim Yayınları, s. 82-106.
- Tonguç, İ. H. (1947), *Canlandırılacak Köy*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Topak, O. (2012), *Refah Devleti ve Kapitalizm*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Torres, C. A., Cho, S., Kachur, J., Aurora, L., Mollis, M., Nagao, A. ve Thompson, J. (2000), "Political Capital, Teachers' Unions and the State. Value Conflicts and Collaborative Strategies in Educational Reform in the United States", Pacific Rim Center, University of California, Canada, Japan, Korea, Mexico ve Argentina.
- TÖDMF (1964), *Büyük Eğitim Mitingi*, İstanbul: Türkiye Öğretmen Dernekleri Millî Federasyonu Yayını.
- TÖS (1969), *Devrimci Eğitim Şûrası*, yayın no. 4, Ankara: TÖS Yayınları.
- TÜİK (2010), *İstatistik Göstergeler (1923-2009)*, Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türkay, M. (2006), "Türkiye'de Kapitalist Sermaye Birikiminin 'Ulusal' Dönüşümü", D. Yılmaz, F. Ercan, K. R. Yılmaz, T. Tören, Ü. Akçay (ed.), *Türkiye'de Kapitalizmin Gelişimi*, s. 19-36, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Ulutaş, Ç. Ü. (2011), *Türkiye'de Sağlık Emek Sürecinin Dönüşümü*, Ankara: Nota Bene Yayınları.
- Uzunyayla, F. ve Ercan, F. (2008), "Türkiye'de Eğitim Sistemine Yönelik Yeni Talepler ve Yeni Aktörlere Sınıfsal Bir Bakış", S. Akyol, M. K. Coşkun, Z. Yılmaz, M. B. Aydın, R. Altunpolat (ed.), *Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ünal, L. İ. (2005), "Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm", *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15.
- Ünal, L. İ. (2008), "Neoliberalizm, Esnek İstihdam ve Kadın Öğretmenler: Kavramsal Bir Çerçeve", E. A. Ateş ve H. Çağlayan (ed.), *Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi*, s. 97-106, Ankara: Eğitim-Sen yayınları.

- Ünal, L. I. (2011a), "Yükseköğretim Finansmanı: Neoliberal 'Çözüm' ve Tehditler", F. Ercan ve S. K. Kurt (ed.), *Metalaşma ve İktidarın Baskısındaki Üniversite*, s. 93-120, İstanbul: SAV Yayını.
- Ünal, L. I. (2011b), "Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme", S. A. Kilimci (ed.), *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*, s. 3-23, Ankara: Pegem Akademi.
- Vaughn-Roberson, C. A. (1992), "Having a Purpose in Life: Western Women Teachers in the Twentieth Century", R. J. Altenbaugh (ed.), *The Teachers' Voice*, s. 12-24, Londra: Falmer Press.
- Wacquant, L. J. D. (2007), "Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi", G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan (ed.), *Ocak ve Zanaat*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Wardell, M. (1999), "Labor Processes: Moving beyond Braverman and the Deskilling Debate", M. Wardell, T. L. Steiger, P. Meiksins (ed.), *Rethinking the Labor Process*, s. 1-15, USA: New York State University Press.
- Wayne, K. H. & Cecil, G. M (2010), *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*, çev. ed. S. Turan, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Weber, M. (2006), *Sosyoloji Yazıları*, çev. Taha Parla, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Weber, M. (2011), *Bürokrasi ve Otorite*, çev. H. Bahadır Akın, Ankara: Adres Yayınları.
- Williamson, J. ve Myhill, M. (2008), "Under 'Constant Bombardment': Work Intensification and the Teachers' Role", D. Johnson ve R. Maclean (ed.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*, s. 25-43, Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Willis, P. (1977), *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Newyork: Columbia University Press.
- Whitty, G. (2006), *Teacher Professionalism in a New Era. Paper presented at first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture*, Belfast, Mart 2006.
- Wood, E. M. (2001), "İlişki ve Süreç Olarak Sınıf", *Praksis*, 1, 92-119.
- Wright, E. O. (1985), *Classes*, Londra: Verso Yayınları.
- Wright, E. O. (2005), "Foundations of a Neo-Marxist class analysis", E. O. Wright (ed.), *Approaches to Class Analysis*, s. 1-26, UK: Cambridge University Press.
- Yalman, G. (2012), "Devlet", G. Atılğan, E. Atilla Aytekin (ed.), *Siyaset Bilimi: Kavramlar, İdeolojiler, Disiplinlerarası İlişkiler*, İstanbul: Yordam Kitap.
- Yetiş, M. (2003), "Aydınlar ve Sınıflar: Üç Kuramsal Model", *Praksis*, 8, 51-90.
- Yılmaz, G. (2006), "Hizmet Emegi ve Marxist Değer Teorisi", D. Yılmaz, F. Akyüz, F. Ercan, K. R. Yılmaz, T. Tören, Ü. Akçay (ed.), *Kapitalizmi Anlamak*, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yücesan-Özdemir, G. (2010), "Despotik Emek Rejimi Olarak Taşeron Çalışma", *Çalışma ve Toplum*, 4(27), 35-50.
- Yücesan-Özdemir, G. ve Özdemir, A.M. (2008), *Sermayenin Adaleti: Türkiye'de Emek ve Sosyal Politika*, Ankara: Dipnot Yayınları.

