ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI

EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

EĞİTİMDE ESNEK ÇALIŞTIRMA BİÇİMLERİNİN ÖĞRENME ORTAMINA YANSIMALARININ ÇÖZÜMLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nacar Demir

Ankara
Mart, 2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI

EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI PROGRAMI

EĞİTİMDE ESNEK ÇALIŞTIRMA BİÇİMLERİNİN ÖĞRENME ORTAMINA YANSIMALARININ ÇÖZÜMLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nacar Demir

Danışman: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

Ankara
Mart, 2010

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilimdalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan ..... (imza)
Prof. Dr. L. Işıl Ünal (Tez Danışmanı)

Üye ..... (imza)
Prof. Dr. Kasım Karakütük

Üye ..... (imza)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir

Onay
Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20/07/2010

Prof. Dr. Nejla Kurul
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, eğitimde esnek istihdam biçimlerinin öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen öğrenci ve öğretmen veli ilişkilerine; öğretmenin mesleğine yüklediği değere, öğretmenler arası rekabete etkisi bir eğitim kurumunda farklı biçimlerde çalıştırılan öğretmenlerin görüşleri alınarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de son yıllarda öğretmen istihdam biçimlerinin meslekte yarattığı değişimi çevremdeki öğretmenlerin hem mesleği yerine getirirkenki, hem de okul dışındaki yaşantılarını yakından gözlemleme ve paylaşma fırsatı bulmam beni bu araştırmayı yapmaya yönlendirmiştir.

Araştırmanın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini içtenlikle paylaşan değerli danışmanın Prof. Dr. L. Işıl Ünal'a emeklerinden dolayı teşekkürü borç bilirim. Yüksek lisans öğrenimim boyunca hep yanımda olan, desteklerini esirgemeyen dostlarım Satı Özdemir, İnci Boyacıoğlu, Gülsüm Karaşahin, Arzu Topal, Başak Alan, Ebru Aylar, Simge Gökkoyun, Dilek Tuncer, Engin Özkan, Nahide Özkan ve Zafer Kiraz'a; görüşlerini benimle paylaşan okul yöneticileri ve öğretmenlere; gösterdikleri sonsuz sevgi ve verdikleri emek için değerli aileme teşekkür ederim.

Nacar DEMİR

ÖZET

EĞİTİMDE ESNEK ÇALIŞTIRMA BİÇİMLERİNİN ÖĞRENME ORTAMINA YANSIMALARININ ÇÖZÜMLENMESİ

Demir, Nacar

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

Mart 2010, 120 sayfa

Bu araştırmada, eğitimde esnek çalıştırma biçimlerinin öğrenme ortamına yansımalarının çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri değer, toplumun öğretmenlik mesleğine bakışı, farklı çalıştırma biçimlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği, bu çalıştırma biçimlerinin öğretmen-öğrenci-yönetici-veli ilişkilerine etkisi, iş güvencesinden yoksun çalıştırılan öğretmenlerin mesleği yerine getirirken yaşadıkları sorunlar eğitimde gerçekleşen neoliberal dönüşüm bağlamında açıklanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırma bir örnek olay çalışmasıdır. Farklı çalıştırma biçimlerinin öğrenme ortamına etkisinin ayrıntılı olarak incelenmesini sağlayacağı düşünüldüğü için, tüm farklı çalıştırma biçimlerinin bulunduğu bir okulda 7'si kadrolu, 3'ü sözleşmeli, 8'i ücretli, 1'i usta öğretici olmak üzere 19 öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada, farklı çalıştırma biçimlerinin öğretmenlerin paylaşımlarını azalttığı, aynı çalıştırma biçimlerinde istihdam edilen öğretmenlerin daha yakın ilişkiler kurmasını sağlarken, çalıştırma biçimleri farklı olan öğretmenler arasında uzaklık yarattığı ortaya çıkmıştır. Öğrenci ve velilerin öğretmenin çalıştırma biçimi ile ilgilenmesi nedeniyle öğretmenin çalıştırılma biçiminin öğretmen ve yöneticiler tarafından gizlendiği, kadrolu olmayan öğretmenleri

istemeyen velilerin, öğretmen ve yöneticilerle sorunlar yaşadığı, bu süreçte en çok öğretmenin yıprandığı ortaya çıkmıştır. İş güvencesi olmayan öğretmenlerin yöneticilerle kurdukları ilişkilerde diğer öğretmenlere göre daha temkinli davrandıkları, yapmak zorunda olmadıkları birçok işi yaptıkları, günlük yaşamlarına kaygı ve korku hâlinin hâkim olduğu, bu nedenle mesleklerini istedikleri gibi yerine getiremedikleri ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE REFLECTIONS OF FLEXIBLE WORKING FORMS IN EDUCATION

Demir, Nacar

Master of Science, Educational Management and Policy

Supervisor: Prof. Dr. L. Işıl Ünal

Mach 2010, 120 pages

The purpose of this research is to analyse the reflections of flexible working forms on the environment of learning. Depending on this purpose, the value that teachers attribute to their work, society evaluation of the work of teaching, teachers' way of perception and evaluation of different working forms, the influence of these working forms on the relations between teachers-students- administrators-guardians, the problems of teachers that are without working guaranty during that occupy their work are tried to be explained in the contex of neoliberal transformation in education.

This research that is made by qualitative method of searching is an case study . In a school in which all different forms of working are applied, a conversation is made by nineteen teachers including seven teachers who have working guaranty (long-term personnel), three contract teachers, eight teachers who is paid by the hour and one expert-teacher, since it is thought that this method can provide a detailed investigation of the influences of different working forms on the environment of learning.

In this research, it is brought forth that different forms of teaching decrease teachers' sharing of experiences between themselves, the teachers that employ in the same working forms have closer relations than the teachers that employ in different working forms. It is put forth that the working forms of teachers are hidden by teachers and administrators because of curiousity of students and guardians about their working forms; there are problems between guardians, who are not pleased with teachers that are without

working guaranty, and teachers and administrators; and consequently teachers are the most unjustly treated workers in this process. The last important conclusions of this research are that the teachers without working guaranty are more deliberate in their relations to administrators than other teachers; they work more than their responsibilities; anixety and fear are dominant in their daily life; and for these reasons they cannot perform their work in the way that they want.

Canım Anneme...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....i
ÖNSÖZ.....ii
ÖZET.....iii
ABSTRACT v
İTHAF vi
İÇİNDEKİLER.....vii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 6
Önem 6
Tanımlar 7
BÖLÜM II 8
KURAMSAL ÇERÇEVE 8
Çalışma ve Çalışmanın Dönüşümü 8
Kapitalizmde Çalışma 9
Yaygın Birikim Süreci: Fordizm 10
Yoğun Birikim Süreci: Post- Fordizm.....11
Esnek Üretim Örgütlenmesinde Çalışma 13
Esnek Üretim Örgütlenmesinde İstihdam Biçimleri 16
Kapitalizmde Eğitim Kurumu ve Öğretmen 21
Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği 25
Türkiye'de Öğretmenlerin Esnek İstihdamı 30
Kadrolu Öğretmenlik 31
Sözleşmeli Öğretmenlik 31
Ücretli Öğretmenler, Usta Öğreticiler, Uzmanlar 33
Eğitim Bölgeleri ve Norm Kadro Uygulamaları 37
Eğitimde Performans Değerlendirme Sistemine
Geçme Çabaları 38
Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları 42

Esnek İstihdam ve Kadın Öğretmenler 44
Öğretmenlerin Esnek Çalıştırıldığı Farklı Ülke Örnekleri 45
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 47
BÖLÜM III 50
YÖNTEM 50
Araştırma Yaklaşımı 50
Çalışma Grubu 51
Veri Toplama Tekniği 51
Görüşme Süreci 52
BÖLÜM IV 54
BULGULAR VE YORUM.....54

Dayanışma İlköğretim Okulu'nun Özellikleri 54
Öğretmenliğe Yüklenen Anlam ve Değer 58
Öğretmenlerin Çalıştırma Biçimlerini ve Koşullarını Kavrayışları 65
Çalıştırma Biçimlerinin Öğretmen-Öğrenci-Yönetici-Veli
İlişkilerine Yansımaları 71
Güvencesiz Çalışmanın Öğrenme Ortamına Yansımaları.....82
Öğretmenler Arası Rekabet 86
Öğretmenlikte Sayma, Hesaplama 92
Mesleksel Gelecek 97
BÖLÜM V 103
SONUÇ VE ÖNERİLER 103
Sonuç 103
Öneriler 106
KAYNAKLAR 107
EKLER 113
EK 1. Görüşme Formu 113
EK 2. Görüşme Yapılan Öğretmenler ile İlgili Genel
Bilgiler.....117

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve araştırmada yer alan bazı kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır.

Problem

Dünya kapitalizmi 1970'lerdeki verimlilikteki (dolayısıyla kârlılıktaki) sürekli azalma nedeniyle krize sürüklenmiş, krizden çıkmak ve sonraki olası krizleri önlemek amacıyla üretim örgütlenmelerinde ve tüm toplumsal/iktisadi yapıda küresel ölçekte bir "yeniden yapılanma" sürecine girilmiştir. Diğer kapitalist ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de bu süreçte, kamu hizmetlerinin üretimi özel sektöre açılmış, ulusal ekonomik faaliyetlere yapılan devlet destekleri kaldırılmış, çalış(tır)ma koşullarının değiştirilmesine yönelik yasal düzenlemeler yapılmıştır.

Bu dönemde, diğer sosyal yapılar gibi eğitim sisteminde de birçok yapısal değişim gerçekleşmiştir. Her şeyden önce, eğitimin de tıpkı sağlık hizmeti gibi kamu hizmeti olarak örgütlenmesinden vazgeçilmiştir. Dünya Bankası'nın finanse ettiği projelerle bir yandan ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim sisteminde farklı bir işleyiş hâkim kılınırken, diğer yandan özel öğretim kurumları yaygınlaştırılmış, devlet okullarında da ticarîleş(tir)me hızlandırılmış, daha önce büyük ölçüde devlet bütçesinden finanse edilen eğitim kurumları özel finansman kaynakları yaratmaya zorlanmıştır. Okul aile birlikleri özel bir kurumun yöneticileri gibi davranmaya başlamışlar, daha önce öğrenci ve öğretmenlerin idaresinde olan kantinler ihale yoluyla özel işletime açılmıştır. Eğitim kurumlarının temizlik işleri devletin personeli tarafından yapılırken, "kendi kaynağını yaratan okul" uygulamasıyla birlikte okullara yardımcı hizmetler kadrosu verilmemeye başlanmıştır. Okullar, topladıkları parasal kaynağın bir kısmı ile ücretli temizlik elemanları çalıştırmaya başlamışlar, yani gerekli temizlik personelini okul kendisi istihdam etmeye

(genel olarak sigortasız) başlamıştır. Okulların, harcamalarını öğrenci velilerinden toplanan “katkı payları”yla finanse etmeye başlamasıyla birlikte, parasal kaynakları ve dolayısıyla fiziksel olanakları velilerinin gelirlerine bağlı olarak farklılaşan okullar arasındaki eşitsizlikler artmıştır. Böylece okul sistemi, birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korumakla kalmamış daha da büyütme işlevini üstlenmiştir (Bourdieu, 2006, 36).

Eğitim sürecinde zihinlere rekabetin sokulması, sınıfsal aidiyetlerin zayıflatılması, öğretmenin yaptığı işe yabancılaşması, yaptığı işi teknik bir mesele kendisini de bir teknisyen olarak görmesi, çalışanların çalışma sürecinde hangi bilgi ve becerilerini kullanacağı, bu süreçte ne ölçüde takdir yetkisi kullanacağı, ne kadar süre çalışacağı, kimlerle- ne tür ilişkiler içinde olacağının yeniden tanımlanmasına tanık olunmaktadır. Aslında bu örnekler, eğitimin de meta üretim ilişkileri içinde sunulmasının bir yansıması olarak değerlendirilmelidir. Sistemin bütünündeki değişimlere paralel olarak eğitim kurumlarının kuruluşu, işleyişi, finansmanı, personelin seçimi ve çalışma koşulları “yeni” eğitim politikaları doğrultusunda değişmektedir.

Eğitimin bir kamu hizmeti olarak örgütlenmesinden vazgeçilmesiyle birlikte öğretmenin de bir kamu çalışanı olarak istihdam edilmesinden uzaklaşılmış, farklı istihdam biçimleri ile güvencesiz, süreksiz çalıştırılan öğretmen sayısı oldukça artmıştır. Eğitime ayrılan kaynağın önemli bir kısmı öğretmen aylıklarıdır. Öğretmen istihdamının daha az maliyetli olmasını sağlayan bu çalıştırma biçimlerinde, görevlendirilen kişilerin mesleğe ilişkin herhangi bir formasyona sahip olması ya da deneyimli olması istenmemektedir. Öğretmene neoliberal toplum projesinin gerçekleşmesinde girişimci, rekabetçi, bireyci insan tipinin yaratılması görevi verilmiştir. “Elbette bu görevi yerine getirecek olan öğretmen, yeni toplum projesini benimsemeli, bizzat rekabet ortamı içinde olmalı, okuldaki kaynak yaratma sürecinde aktif rol almalı, performans kriterlerini benimsemeli ve onlara ulaşmak için çalışmalıdır” (Ünal, 2008, 102). Ayrıca her çalışan gibi öğretmen de hak taleplerinde bulunmamalı, örgütlenmemeli, verimli olabilmek için meslektaşlarıyla rekabet etmelidir.

Esnek çalıştırma süreksiz, güvencesiz, çalışanların iş sürecinde her an her türlü değişime hazır olduğu, ücretlendirmenin performans

değerlendirmelerine dayalı olarak yapıldığı, çalıştırmanın aynı iş alanında farklı istihdam sözleşmeleriyle yapıldığı bir istihdam biçimidir. Esnek çalıştırmada tek hedef verimi artırmak, daha fazla kâr elde etmek değildir. Üretim örgütlenmesinde ve çalışma ilişkilerindeki köklü değişmelerle birlikte yeni bir toplum yapısı da hedeflenmektedir.

Esnek üretim örgütlenmesinin eğitim alanındaki yansımaları, eğitim bölgeleri ve norm kadro uygulaması, esnek istihdam uygulamaları, performans değerlendirme kriterleri, toplam kalite yönetimi uygulamaları olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim sisteminde öğretmenler "kadrolu", "sözleşmeli", "ücretli", "usta öğretici" "uzman" gibi farklı statülerde çalıştırılmaya başlanmıştır. Kadrolu öğretmenler diğer çalıştırma biçimlerine göre güvenceli/sürekli statüde çalıştırılmaktadırlar. Bu statü dışında kalan diğer çalıştırma biçimleri ise güvencesiz/süreksiz ve belirsizdir. Kadrolu öğretmenin olmadığı durumda ihtiyaç duyulduğu belirtilen bu çalıştırmalarda belirsizlik hâkimdir. Sözleşmeli öğretmenlik için Bakanlık sürekli, kadrolu öğretmenlerle aynı sorumluluk ve hakları içerdiği vurgusunu yapmaktadır. Fakat bu uygulamaya geçildiğinden bu yana sözleşme koşulları sürekli değişmekte, kimi şartlar iyileştirilirken bir kısmı da daha olumsuz hale gelmektedir. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin doldurmaları gereken belli bir ders saatine ulaşamadıklarında kendilerine ihtiyaç kalmadığı gerekçesiyle sözleşmeleri fesh edilmektedir veya ihtiyaç olan başka bir okula gönderilmektedirler. Dolayısıyla, bu öğretmenler, görev yerlerinin değiştirilmesine ve işsiz kalmaya hazır olarak çalışmak zorundadırlar. Ücretli, usta öğretici ve uzman olarak çalıştırılanlar ise merkezî sınav yoluyla seçilmezler, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından görevlendirilirler. İş güvenceleri yoktur. Yerlerine kadrolu veya sözleşmeli öğretmen atandığında görevlerine son verilir. Ücretleri girdikleri ders saati üzerinden hesaplanır. Bu nedenle oldukça düşük ücretlerle çalışmaktadırlar.

Çalıştırma biçimlerindeki farklılıklara bakıldığında açıkça görülmektedir ki, aynı işi yapan kişiler, aynı kurum içinde farklı koşullarda çalıştırılmaktadır. Ücretler, iş güvencesi, özlük hakları ve çalışma koşulları açısından ciddi farklar nedeniyle sözleşmelere bağlı olarak çalıştırılan öğretmenler, çoğu kez kadrolu öğretmenler, veliler, öğrenciler ve yöneticiler tarafından "öğretmen" olarak görülmemektedir. Kimi okullarda veliler ücretli öğretmenlerin çocuklarının öğretmeni olmasını istememektedir. Kadrolu öğretmenler ise

okulda kendilerinin yapmak istemediği işlerin sözleşmeyle çalışan öğretmenler tarafından yapılmasını istemektedirler. Bu nedenle mesleğin saygınlığı toplum nezdinde azalmakta, güvencesiz çalışan öğretmen bulunduğu kurumda meslektaşları, öğrencileri ve velileri tarafından daha az önemsenmektedir.

Neoliberal politikaların dünyanın her bölgesinde yaşama geçirilmeye başlamasından bu yana güvencesiz çalışma koşulları, kamu hizmetleri de dâhil olmak üzere hızla yaygınlaştırılmaktadır. Eğitim/bilim üretimi bir meta üretimi sürecine dönüştürülürken, çalışanların da gelecek korkusu ve kaygısı ile yaşamalarına neden olunmakta ve çalışanların sınıf aidiyetleri zayıflatılarak, giderek güvencesiz çalışma koşulları altında yalnızlaştırılmış güçsüz bireylere dönüştürülmektedirler (Ünal, 2008, 98).

Hem öznesi hem de nesnesi insan olan etkinlikler bütünü olarak eğitim, parçası olduğu toplumsal yapının özgül koşulları tarafından şekillenir. Eğitimsel süreçlerin yaşandığı okullar, özneler arası ilişkilerin gerçekleştiği öğrenme ortamlarıdır. Öğrenme ortamlarındaki öğretmen, öğrenci, personel ve yöneticiler arası ilişkiler ise içinde bulunduğu üretim ilişkilerinden ve bu üretim ilişkilerinin geçirdiği değişimlerden etkilenerek inşa edilir. Tüm bu uygulamalarla gerçekleştirilmek istenen, eğitimin piyasa koşullarında sunulmasını sağlama, eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi, maliyetinin düşürülmesi, bedeli ödenmesi gereken bir mal haline gelmesinin yanı sıra, asıl amaç zihinlerdeki dönüşümü sağlamaktır. Ünal'a (2008, 101) göre;

> Eğitim, neoliberal proje içinde hem ideolojik hegemonyanın güçlenmesinde hem de insanların gelecekteki toplumsal konumları ve kapitalist küreselleşme ile bütünleşen yaşam beklentilerine sahip olmaları açısından anlam kazandığı ölçüde, öğretmenin toplumsal ideallerinden sıyrılarak küresel piyasadaki yerini alması önemli olmaktadır.

Toplumsal işleyişin süreklilik kazanması, toplumdaki bireylerin bu işleyişi benimsemeleri, kendilerini böyle bir toplumun parçası hissetmeleri ve onun dayandığı temel değerleri benimsemeleri ile mümkündür. Bu ise eğitim ile mümkündür. Öğretmenden, kapitalizmin temel değerlerini öğrencilerine kazandırması istenir ve bilindiği gibi bunlar rekabet, bireycilik, verimlilik, etkililik kavramlarını destekleyen değerlerdir. Gelecek kuşaklar bu değerleri ne ölçüde içselleştirirlerse, bunları temel alan bir toplumun sürekliliği o ölçüde güvence altına alınabilir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin tanımlanması ve

tanımlanan öğretmen rolünü oynayacak öğretmenin yetiştirilmesi önem taşımaktadır.

Eğitimde esnek çalıştırma biçimleri, öğretmenin işiyle kurduğu ilişkiyi değiştirmektedir. Gorz'un da ifade ettiği gibi (2007, 168) modern iktisadın verdiği anlamda çalışma, ticarî değişim amacıyla yapılan ve zorunlu olarak bir muhasebe hesabına tâbi olan bir faaliyettir. İktisadi verimlilik arayışı, emeğin verimliliğinin ölçülebileceğini varsayar. Verimlilikleri karşılaştırmaya, yöntemleri belirlemeye ve verimliliği artırmaya elverişli teknikleri araştırmaya, yani çalışma tasarrufu yapmaya ve zaman kazanmaya sadece bu nicel ölçü imkân tanır. Öğretmenlerin ders saatlerinin belirli bir standarda bağlanıp, bu standarttan fazlasının da ek ders olarak ifade edilmesi ve gir(e)mediği ders saatlerinin ücretinden kesilmesiyle verimlilik hesaplamaları yapılmaktadır. Böylece öğretmen, geçinecek ücreti kazanmak üzere ders saati hesabı yapmaya başlamaktadır. Öğretmenlik mesleğini tam olarak yerine getirmek üzere ders saatlerini belirlemek yerine, geçinebileceği ücreti almasını sağlayacak ders sayısını hesaplamak zorunda kalmaktadır. Öğretmenin meslekî rolünü oynamasını değişime uğratan tüm bu pratikler yeni bir öğretmen kimliği ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim sisteminde yaşanan neoliberal dönüşüm, okul pratiklerini ve eğitim/öğrenme ortamlarını başkalaştırmakta, bu süreçteki öğretmen, öğrenci ve yönetici rollerinin yeniden tanımlanmasına, özneler arası ilişkilerin yeniden inşa edilmesine yol açmaktadır. Öğretmen kimliğinin yeniden tanımlandığı bu süreçte eğitim ortamlarına ilişkin eskiden bilinen her şey değişmekte, okullar artık bilinenden farklı ortamlar haline gelmektedir. Bu durumda, yeniden inşa edilmekte olan okul ortamının, eğitim/öğrenme ortamlarının yeni öğretmen kimliği çerçevesinde incelenmesi ve çözümlenmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu araştırmanın problemini, neoliberal dönüşüm sürecini bir bütün olarak dikkate almakla birlikte, özellikle eğitimde uygulanmakta olan esnek çalıştırma biçimleri üzerinde odaklanarak, öğretmenlerin çalıştırılma biçimlerinin eğitim/öğrenme ortamlarına nasıl yansıdığının çözümlenmesi oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de öğretmenlerin "esnek istihdamı"nın eğitim ortamına yansımalarının, öğretmenlerin görüşlerine dayanarak çözümlenmesidir.

Araştırma, eğitim sürecinde önemli bir rolü olan ve aynı zamanda bu süreçten etkilenen öğretmenin, yeni istihdam koşullarıyla birlikte oluşan yeni okul ortamında, kendisini, mesleğini ve eğitimi kavrayışı ve aynı zamanda öğretmenin eğitim ortamındaki diğer öznelerle kurduğu ilişkilere yüklediği anlam üzerinde odaklanmaktadır. Türkiye'de son yıllarda eğitim alanında yaygınlaşan esnek çalıştırma uygulamalarının okullarda, öğretmenlerin öğrencileriyle ve diğer öğretmenlerle, yöneticilerle ve velilerle kurdukları ilişkiye ve öğretmenlerin eğitimi ve mesleklerini kavrayışlarına (özellikle öğretmenliğin toplumsal/kültürel anlam ve değerini kavrayışlarına) nasıl yansıdığını öğretmenlerin gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak çözümlemek amaçlanmaktadır.

Önem

1970'lerin ortalarından itibaren kapitalist üretim süreçlerindeki değişimlerle birlikte, iş süreçleri ve iş ortamlarında oluşturulan yeni düzenlemelerden biri "esnek istihdam" uygulamalarıdır. Eğitimsel ilişkilerin somut biçimde ortaya çıktığı okullar ve eğitim dünyasındaki özneler arası ilişkilerin gerçekleştiği eğitim/öğrenme ortamları da kapitalist üretim ilişkilerindeki söz konusu değişimlerden etkilenerek dönüşüme uğramaktadır. Bu dönüşüm sürecinde, bir kamu hizmeti olarak eğitim alanında esnek çalıştırma biçimleri uygulanarak, öğrenme ortamlarındaki tüm öznelerin (öğretmen, öğrenci, personel, yöneticiler ve veliler) arasındaki ilişkileri yeniden inşa edilmektedir.

Bu araştırma, "esnek çalıştırma biçimlerinin" okullar ve öğrenme ortamlarındaki ilişkilerin dönüşümünde oynadığı rolün nedenlerini ve arka planını açıklaması bakımından önemlidir. Bu araştırma bulgularıyla, öncelikle, "eğitimde esnek çalış(tır)ma" biçimlerinin nasıl bir eğitim/öğrenme ortamının

oluşmasına yol açtığı, bu süreçte yer alan öznelerin rolleri ve öznelerin birbiriyle ilişkileri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, söz konusu uygulamaların yer aldığı eğitim ortamlarının kavranmasına ve anlamlandırılmasına yönelik olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiş olduğundan, bu yönüyle bir "temel araştırma" niteliği taşımaktadır. Bu bulguların, başka araştırmacıların konuya ilgilerini de artıracağı umulmaktadır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan kimi kavramların tanımları şöyledir:

Esnek Üretim Örgütlenmesi: Bir önceki üretim sisteminde mevcut olan iş güvencesi, ücret eşitliği, iş saatlerinin tanımlanmış belli süreleri içermesi, belli işlerde yoğunlaşma anlamında "katı" işbölümü, teknoloji ve işgücünün homojen/kitlesel meta üretimine yönelmesi gibi uygulamaların terk edildiği; bunların yerine, sıfır hatalı üretimin, tam zamanında üretimin ve kalite yarışında öne geçmenin hedeflendiği, bu hedefler doğrultusunda daha ileri teknolojinin kullanıldığı, bu ileri teknolojiyi kullanabilecek işgücünün yaratıldığı, çalışma saatlerinin ve ücretlerin, işverenin lehine esnetildiği, üretim örgütlenmesidir.

Esnek Çalıştırma Biçimleri: Bir üretim örgütlenmesini ifade eden esneklik, son yıllarda kamu hizmetlerinde de uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulamalar, tam olarak esnek üretim örgütlenmesine denk düşmemektedir. Kamuda, hizmet sektöründe yasalarla düzenlendiği şekliyle esnek çalıştırma biçimleri uygulanmaktadır. Bunlar, çalışanların ücretlerinin performansa göre belirlenmesi, değişik tipte sözleşmelerle çalıştırma, çalışma zamanı ve mekânının belirsiz/değişebilir olması gibi uygulamalardır.

Eğitim Ortamı: Bu araştırmada "eğitim ortamı" kavramı, eğitim sürecindeki tüm özneler arası ilişkilerin gerçekleştiği ve öznelerin (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, personel) hem bu sürecin oluşumuna katkıda bulunduğu hem de ondan etkilendiği, okulun bütününde gerçekleşen formal ya da informal öğrenmeler ve eğitimsel ilişkilere vurgu yapan bir kavram olarak kullanılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilmeye çalışılmış ve konuyla ilgili araştırmaların bulguları aktarılmıştır. Öncelikle "çalışma" kavramıyla ilgili tartışmalara yer verilmiş, daha sonra esnek üretim örgütlenmesi, esnek istihdam biçimleri, Türkiye'de öğretmen istihdamındaki "esneklikler" ve bunun öğretmenlik mesleğine etkisi gibi konular ilgili literatürden yararlanarak tartışılmıştır. "İlgili Araştırmalar" başlığı altında ise araştırma problemi ile doğrudan ilişkisi görülen ve ulaşılabilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Çalışma ve Çalışmanın Dönüşümü

Çalışma, belli tarihsel toplumsal koşullar altında özel biçimler almış olmakla birlikte, genel olarak insanın yaşamını sürdürülebilmesi, ihtiyaçların karşılanabilmesi için gerekli bir dizi işi yerine getirdiği, bunun için fiziksel ve bilişsel yeteneğini kullandığı bir etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir. İnsan emek süreci içinde doğa ile birlikte kendini, kişiliğini, yeteneklerini ve bilincini de dönüştürür (Ansal, 1996, 8). Marx (2000, 180)'a göre çalışma insanın doğanın ürünlerini kendi ihtiyaçları doğrultusunda ele geçirebilmek için kollarını, bacaklarını, kafasını, ellerini ve vücudunun doğal güçlerini harekete geçirdiği, doğa güçlerinden birisi olarak onun karşısına geçtiği süreçtir. Marx'ın özellikle ifade ettiği, edimin bilinçli olarak gerçekleştirilmesidir:

> Biz emeği salt insana özgü biçimi içerisinde ele alıyoruz. Örümcek işini dokumacıya benzer şekilde gördüğü gibi, arı da peteğini yapmada pek çok mimarı utandırır. Ne var ki, en kötü mimarı en iyi arıdan ayıran şey mimarın, yapısını

> kurmadan önce onu imgeleminde kurabilmesidir. Her emek sürecinin sonunda, daha önceden işçinin imgeleminde başlangıç halinde var olan bir sonuç elde ederiz. İşçi, üzerinde çalıştığı malzemede yalnızca bir biçim değişikliği yapmakla kalmaz, aynı zamanda onun *modus operandi*[1]'sini bir yasa haline getiren kendi amacını da gerçekleştirir ve kendi iradesini bu amaca tâbi kılmak zorundadır (Marx, 2000, 180).

Braverman (2008, 71)'a göre çalışma, doğanın hazır maddelerini ele geçirmek değildir. Bu maddelerin sağladığı faydaları çoğaltmak üzere, bunların doğal hallerini dönüştüren bir etkinliktir. İnsan türü diğer türlerle, doğal biçimleri kendi ihtiyaçları açısından daha uygun hale getirmek üzere doğayı dönüştürme faaliyetini paylaşır. Görüldüğü gibi, Marx'a ve Braverman'a göre çalışma bir değiştirme/dönüştürme işidir ve bu değiştirme/dönüştürme işi bilinçli olarak gerçekleştirilmektedir.

Kapitalizmde çalışma kavramının genel özellikleri ise çoğunlukla zorunlu, ihtiyacın başkaları tarafından tanımlandığı ve istendiği, belirli bir gelir karşılığı olan, belirli bir zaman ve mekânda gerçekleştirilen etkinlikler bütünü olarak ifade edilmektedir. Gorz (2007, 143)'un da belirttiği gibi kapitalizmin ruhu, çalışma ile ihtiyaç arasındaki bağı koparmıştır. Çabanın ve başarının verimliliğinin nesnel ölçütü bireysel kazanç artışı, biriktirilen servet miktarı olmuştur. Kapitalizmde çalışma kavramının 'bugün' tam tanımını yapabilmek için kapitalizm koşullarında geçirdiği değişimi incelemek gerekir. Dolayısıyla, aynı zamanda kapitalizmin krizleri ve bu krizlerden çıkmak için yeniden düzenlenen üretim süreçleri ve işgücü piyasalarının açıklanması gerekmektedir.

Kapitalizmde Çalışma

Tarihsel ve toplumsal bir sistem olarak kapitalizm, bugüne kadar üretici güçleri en çok geliştiren üretim biçimi olarak görülebilir. Fakat kapitalist üretici güçler eliyle gerçekleşen böyle bir gelişmenin insanlık için istenen bir ilerlemeyi ya da özgürleşmeyi temsil edip etmediği tartışmalıdır. Geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında, insanlığın refahının arttığı, emek üretkenliği ile bilgi ve beceri düzeylerinin yükseldiği ve insanoğlunun doğa karşısında daha

[1] Çalışma tarzı.

üstün bir konumda, hatta birbirleriyle olan ilişkilerinde daha çok olanağa sahip olduğu doğrudur. Ne var ki bu gelişmelerin insanın daha özgür, daha mutlu olmasını sağladığını öne sürmek kolay değildir. Günümüz insanı hem daha yalnız ve yabancılaşmış, hem de kendi varlığı ve insanlığın geleceği için daha umutsuz ve güçsüz görünmektedir (Öngen, 1994, 11). Kapitalist üretim sürecinde metalar, kullanım değeri için değil değişim değeri için üretilmektedir. Yani üretilen her şeyin bir başka ürüne göre belirlenen bir değeri vardır. Bu değişim değeri kimlerin, neyi, ne kadar tüketeceğini ya da neye ne kadar sahip olacağını belirlemektedir. Üretim süreci toplumsal bir süreçtir, fakat ürünün faydası bireyseldir. Kapitalizmde çalışma, toplumsal faydayı sağlama amacı taşımaz. Yaşamak için emek zamanını sermayedara satan işçinin yarattığı değer, ona emeğinin karşılığı olarak ödenen değerden daha fazladır. Yani işçi emeğinin karşılığını alamayandır. Emek gücünün yarattığı bu fazla, artı-değerdir ve kapitalizmin tarihi artı-değeri artırma çabalarıyla doludur. Artı-değer ve artı-değeri artırmak için yapılan her müdahale çalışmanın anlamını ve değerini, üretim süreçlerini, istihdam biçimlerini değiştirmiştir. Bu değişme, değeri yaratan emek gücünün her defasında daha da fazla sömürülmesi ve değersizleştirilmesi yönünde gerçekleşmiştir. Ercan (2006, 51)'ın da ifade ettiği gibi,

> Kapitalist toplumda işçi değer yaratan canlı emektir ve kapitalist için değer yarattığı sürece değerlidir. Çalışanlar için kapitalizm, değer yarattıkları sürece "plastik bir hapishaneye" dönüşür. Değer yaratma koşulları ve değer yaratma kapasitesindeki her gelişme toplumu ve daha da önemlisi ve hüzünlü olanı, bu değeri yaratan işçileri daha bir sıkı sarıp sarmalar.

Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi kapitalizmde çalışma, insanın özgür faaliyeti değil, yaşamak için yerine getirilmesi zorunlu olan faaliyettir.

Yaygın Birikim Süreci: Fordizm

Her sermaye birikim biçimi, ancak kendisiyle uyumlu üretim ve emek süreçleri ile bir arada bulunur. 1970'lere kadar kapitalizm iki ayrı egemen birikim rejimi geçirmiştir. Bunların ilki yaygın birikim rejimi; ikincisi ise yoğun birikim rejimidir. Manifaktür örgütlenme tarzına dayanan yaygın birikim

süreçleri, 1. Dünya Savaşı'na kadar pek çok kapitalist ekonominin egemen birikim rejimi olmuştur (Öngen, 2003, 35). Yoğun birikim rejiminde ise, işin ve emeğin yoğunluğu çok artmıştır. Taylorist ve Fordist dönem olarak adlandırılan yaygın birikim rejimi, ölçek ekonomilerine dayanan büyük tekelci üretim sistemleri ve yığın pazarlarına yönelik üretim stratejileriyle bir arada gelişen kolektif ve örgütlü çalışma düzenleridir (Öngen, 1994, 112).

Fordizm, Taylorizmin daha ileri bir aşamasıdır. Fordizmde işbölümü derin ve ayrıntılıdır. Her bir makine belirli bir işi yapar ve işçi de bu makineyi kullanmak üzere konumlandırılmıştır. Kafa ve kol emeği çok belirgin bir şekilde birbirinden ayrılmıştır. Bu şekilde tanımlı tek bir işi yapan işçinin amacı oldukça basittir. Üretim sürecinin birbirini izleyen basamakları vardır ve bu her bir işçi bu basamakların birinde çalışmaktadır. Belek'in ifadesiyle (1999, 62) becerili amaçlar, becerisiz olanlardan tam ve kesin bir biçimde ayrılmıştır. Böylece işçi sınıfı, sayıları az olup becerili işleri yapanlarla, sayıları çok ama becerisiz işleri yapanlar olarak iki ayrı gruba ayrılmıştır. Yönetim sürecinde işçinin hiçbir etkisi yoktur. Üretimde zaman kaybının minimize edilmesi amacıyla yarı otomatik bant sistemi hâkimdir. Dolayısıyla üretim süreklilik arz etmektedir.

Fordizm Henry Ford tarafından 1900'lü yılların başında ilk kez Ford otomobil fabrikasında uygulanmıştır. Ford otomobil fabrikası 1903 yılında atölye ölçeğinde kurulmuştu ve kendisi dahil sekiz kişi çalışmaktaydı. Parçalar civardaki makine atölyelerinden alınıyordu ve tüm üretim sürecini bu sekiz kişilik ekip tasarlıyor, sabit bir birim halinde duran otomobilin tamamını monte ediyordu. 1906'da çeşitli parçalar fabrika içinde üretilmeye başlanmasıyla birlikte vasıflı işgücüne olan ihtiyaç ve bağımlılık arttı. Parçaları taşıma işi vasıfsız/ucuz işgücü olan göçmenler tarafından yapılmaya başlandı. Böylece vasıflı işçilerin fabrika içinde yer değiştirmeleri dolayısıyla zaman kaybı engellendi ve denetimleri de kolaylaştı. Üretim süreci zaman içinde küçük parçalara bölündü ve işbölümü ayrıntılandırıldı, üretilen parçalar standardize edildiğinden işgücü vasıfsızlaştı. Üretimin akış hızını artıran akar bandın üretimi sokulmasıyla birlikte üretim sürecini düşünen, tasarlayan ve uygulayan ustaların yerini küçük bir parça-işi durmadan tekrarlayan vasıfsız işçiler almıştır (Ansal, 1996, 11).

Yoğun Birikim Süreci: Post-Fordizm

1970'lerle birlikte yaygın birikim süreçleri de tıkanmıştır. İşin yoğunlaşması ve emeğin makine ile bütünleştirilerek mekanizasyonuna ve "insan kapasitesinin yıkımına" (Agliette'dan akt. Öngen, 1994,114) neden olan fordist rejim, zamanla verimlilikte ve dolayısıyla kâr oranlarında sürekli azalmaya neden olmaya başlamıştır. Kapitalizm yeni bir krizle karşı karşıya kalmış, krizden çıkmak ve sonraki olası krizleri önlemek amacıyla üretim örgütlenmelerinde ve tüm toplumsal/ iktisadî yapıda küresel ölçekte bir "yeniden yapılanma" sürecine girilmiştir. Bu yeniden yapılanmanın en önemli boyutunu dünya ölçeğinde işçi sınıfı kazanımlarına yönelik saldırı oluştururken, diğer başlıca boyutları para-sermayenin öne çıkması ve üretimin yeniden yapılandırılması olmuştur (Öztürk, 2006, 242). Ayrıca dönemin ekonomik krizi beraberinde toplumsal krizi de getirmiştir. 1968–1972 yılları toplumsal mücadelelerin yoğunlaştığı, geniş toplumsal kesimlerin memnuniyetsizliğinin arttığı, dolayısıyla sermaye açısından da toplumsal tehdidin arttığı dönemdir. Bu toplumsal tehdidin kontrol altına alınması ve emek gücünün daha sıkı denetlenmesinin gerekli olduğu sermaye tarafından kararlaştırılmıştır. Emeğin kontrol altına alınma yollarından biri güvencesiz çalıştırılmadır. Böylece her an işsiz kalma kaygısı yaşayan işçi sendika üyesi olmayacaktır. Diğer bir yol ise ekip çalışmalarıyla sendikanın da yönetim ve üretim süreçlerinde söz hakkının olması, birlikte çalışılması sendika aracılığıyla direncin oluşmasını engellemektir. Sözü edilen dönem "post-fordist" dönemdir. Fordizmin krizi karşısında sermayenin kârlılığını artırmak amacıyla üretim örgütlenmesinde, çalışma koşullarında, iş sürecinde, emeğin niteliğinde ve meslek yapılarında önemli değişmeler gerçekleştiği gibi; yine bu dönemde ulus devletler sermayenin önündeki engelleri kaldırmak amacıyla uluslararası anlaşmalara imza atmışlar ve Dünya Bankası, OECD, IMF gibi kurumların üyesi ve/veya kurucusu olmuşlardır. Bu kurumlar serbest rekabet, metaların ve sermayelerin serbest dolaşımını zorunlu kılan yasa ve düzenlemeleri formülleştiren ve piyasa yasasına müdahale edilmediğinde sorunların daha iyi çözüme ulaştırılacağı yönündeki inancı yaygınlaştıran kurumlardır (Gorz, 2001, 26).

Emek piyasalarında esnek istihdam koşullarının oluşturulması tüm dünyada bir anda ve aynı uygulamalarla gerçekleşmemiştir. Her ülkenin

toplumsal özellikleri, hukuk sistemi, çalışma ilişkilerine göre değişiklikler göstermektedir. Fordizmin krizi olarak adlandırılan bu dönemin Türkiye'ye yayılımı 1980'lerde dünya piyasalarıyla eklemlenme süreciyle hızlanmıştır. "Türkiye, 1990'lı yıllarda tamamıyla dışa açık bir makroekonomik uyum süreci yaşamış ve ulusal ekonominin birikim ve büyüme ilişkileri de bu sürece uygun olarak yeniden biçimlendirilmiştir" (Yeldan, 2003, 106). Neoliberal ekonomi politikalarının önünü açan bu dönemde piyasa "mutlaklaştırılmış", serbest piyasa koşulları işgücü piyasalarında uygulanmaya başlanarak devletin işgücü piyasaları üzerindeki düzenleyici rolü azalmış (Şenses, 2003, 155), özelleştirme süreci hızlanmış, devlet sanayi üretiminden elini çekmiş ve özel yerli ve yabancı sermaye güçlendirilerek, emek piyasalarında esneklik uygulamaları çok sayıda yasal düzenlemeyle hayata geçirilmeye başlanmıştır. Yeni İş Kanunu ve Kamu Personel Rejimi ile işçi ve emekçilerin yüz yıllık mücadelesi sonucu elde edilmiş olan hakların önemli bir kısmı kaldırılmıştır. Kamu Personel Rejimi Reformu ile kamu çalışanlarının sayısı azaltılmış, sözleşmeye dayalı çalışma getirilmiştir.

Esnek Üretim Örgütlenmesinde Çalışma

Esnek üretim örgütlenmesi (Yoğun Birikim Süreci), üretim sürecinde yoğun teknolojinin kullanıldığı, üretim sürecinin ve çalışanların her an "değişime hazır" olarak örgütlendiği, ücret sistemleri ve istihdam biçimlerinin esnetildiği ve bu özellikleriyle bir önceki dönemin "kesinliklerinden" ve "katılıklarından" ayrılan bir dönemdir. Artı-değer oranını artırmak amacıyla, üretim ve emek sürecinin fordizmden kalma düzenlemelerinin esnetilmesi ve bu yolla emeğin verimliliğinin artırılması temel amaçtır. Esneklik (flexibility) kavramı bu düzenlemeleri oldukça iyi karşılamaktadır. Esneklik içsel (internal) ve dışsal (external) esneklik olarak ayrıştırılmaktadır. İçsel esneklik işletme içindeki ve daha çok işlik düzeyindeki değişiklikleri anlatmaktadır. Bu tanıma göre içsel esneklik, işçinin işyerinde farklı amaçları gerçekleştirebilecek çok yönlü beceri ve alışkanlıklarla donatılması, bunun için uygun teknolojilerin ve emek ve teknoloji örgütlenme biçimlerinin kullanılmasıdır. Dışsal esneklik ise işgücünün yeni istihdam biçimlerini ve firmanın başka firmalarla oluşturduğu yeni ilişki biçimlerini tanımlayan bir kavramdır (Belek, 1999, 67).

Esnek istihdam, esnek üretim örgütlenmesinin/sürecinin geçerli kılındığı koşullarda uygulanır. Esnek üretim sürecinin başat özelliği yoğun teknoloji kullanımıdır. Fordizmden farklı olarak, işçiden tek bir makinenin başında ve tanımlı tek bir işi yapması değil; çok sayıda farklı işi yapabilmesi ve farklı makineleri kullanabilmesi "çok yönlü/becerili/vasıflı" olması beklenir. Böylece işçi hem hiç aralıksız, işin devam ettiği her süreçte çalışmaktadır hem de fordizmden farklı olarak birden fazla işi yaparak tekrarlardan uzak kalmaktadır. Teknoloji denetim aşamasında da önemlidir. Üretim sürecinde herhangi bir hata olup olmadığının bilgisine bilgisayar teknolojileri yoluyla ulaşılmakta ve sürece anında müdahale edilmektedir. Teknolojinin yoğun kullanımının en önemli sonucu üretimin insansızlaştırılmasıdır. Üretim ve denetim sürecinin bilgisayar ağları ve makineler aracılığıyla gerçekleştirilmesi zamandan ve emek gücü maliyetinden tasarrufu sağlar. İşgünü içinde çalışma süresinin uzatılmadan gerekli emek zamanın artık zamana oranını azaltan ve iş günü aynı kalmak koşulu ile daha fazla değer yaratacak iş yoğunluğunu sağlamanın kapitalist açısından biricik yolu, canlı emek yerine ölü emek koymaktır. Canlı emeğin yerine ölü emeğin konulması tarihsel olarak emek gücünün kendi emeğine yabancılaştığı ve emek gücünün ancak makine dolayımında anlamlı olduğu yönündeki algılamasına neden olmuştur.

Toplumsal ilişkiler içinde sermayenin daha fazla artı-değere sahip olma amacı ile işçinin karşısına teknoloji ve makineyi çıkarması iş yoğunluğunu artırdığı ölçüde yani işçilerin yaşamı üzerinde etkide bulunduğu ölçüde nötr bir olgu olamaz. Makineleşme kapitalizmin tarihinde üretim süreci içinde var olan katılıkların aşılmasını kolaylaştıran tarihsel bir değişim, esneklik anlamında üretim sürecinde emek kullanım biçim/miktar ve hızını belirlemiştir (Ercan, 1997, 12). Üretimin "bilgisayarlaşması", Piore ve Sabel'e (akt. Belek, 1999, 77) göre, genel bir düzlemde üretenin ve daha özel bir düzlemde de onu kullananın kapasitesini genişletmekte ve makineyi, yeniden kullananın emrine vererek, onun uzantısı durumuna sokmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi, Piore ve Sabel'e göre makine işçinin yaratıcı olmasını sağlamakta, becerilerini artırmaktadır. Braverman'a (2008, 175) göre ise "Kapitalizmin en başından beri tehdit ettiği, düşünce ve eylemin, kavrama ve uygulamanın, elin ve zihnin birliği, şimdi, bilimin bütün kaynaklarını ve onlara dayanan bütün mühendislik disiplinlerini kullanan sistematik bir tasfiyenin saldırısı altında bulunmaktadır.

Emek sürecinin öznel öğesi, sürecin cansız nesnel öğeleri arasındaki uzak bir yere sürülmüş durumdadır." Teknoloji dolayımında üretimin insansızlaştırılmasının bir sonucu da, üretim aşamasındaki/sanayi sektöründeki işçi sayısının oldukça azalmasıyla birlikte, tüm bu teknolojileri yaratan ve kullanılabilmesi için işçileri eğiten, yüksek düzeyde eğitim almış "bilgi işçilerinin" oluşmasıdır. Teknolojinin yoğun kullanılması iş süreçlerini daha da basitleştirdiğinden vasıfsız işgücüne verilecek olan kısa eğitimlerle, yüksek ücret alan vasıflı işgücünü, düşük ücretli/vasıfsız işgücü ikame etmiştir (Özuğurlu, 2003, 199).

Yeni çalışma biçimlerinin kişilik üzerindeki etkisini araştıran Sennett (2005, 69), teknolojinin çalışanlar üzerindeki etkilerini ABD'deki bir ekmek fırınında yaptığı gözlem ve görüşmelerle somut bir biçimde açıklamıştır. Fırında farklı ürünlere göre ayarlanabilen gelişmiş makineler kullanılmakta ve günlük talebe göre üretim yapılmaktadır. Bu teknolojik ürünlerin kullanılmasıyla işçiler artık malzemeyle hiç temasa girmeden, bütün üretim sürecini ekrandaki ikonlar aracılığıyla takip etmekte ve işçilerin çok azı ürettikleri somunları görebilmektedir. Bu şekilde çalışmanın önemli bir sonucu işçiler artık ekmeğin nasıl üretildiğini bilmiyorlar ve makineler bozulduğunda ne makineleri tamir edecek ne de el ile ekmek yapacak bilgiye sahipler. Basit bir teknoloji bilgisiyle herkesin ekmek pişirebilmesi nedeniyle işin hiçbir inceliği/ustalığı kalmadığından mesleki kimlik de yok olmuş. Sennett'in en çok dikkatini çeken ise, işçilerin çalışma tarzlarından dolayı kendilerini kişisel açıdan alçalmış hissetmesi ve neden böyle hissettiklerinin sebebini ise bilmemeleri. Yazar bu durumu, "Fırında olup bitenler operasyonel açıdan berrak olsa da, duygusal açıdan tamamen okunaksız" ifadesiyle açıklamıştır. Teknolojinin yoğun kullanıldığı birçok alanda olduğu gibi bu ekmek fırınında da özne kendi yaptığı işlerde yoktur, kendisinden, düşünce ve davranışlarından soyutlanmıştır.

Esnek üretim sürecinde "tam zamanında üretim" önemlidir. Tam zamanında üretim, stoksuz, sipariş üzerine yapılan üretim anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, üretim sürecinin, kullanılabilir parçaların gereksinim duyulduğu anda elde edileceği tarzda yeniden düzenlenmesidir (Belek, 1999, 71). Fordist üretimdeki yığınsal üretimin tersine, gerekli olduğunda, yani talep varsa üretim yapılmaktadır. Talebe bağlı üretim,

üretimde denge sağlamaktadır. Tek bir üründen yüksek miktarda üretim değil, çeşitli ürünlerden az miktarda ve oldukça kaliteli üretilmesini sağlamaktadır. Talepte kısa dönemli artış olduğunda, üretim fazla mesai ile gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla çalış(tır)ma saatlerinin artırılması yoluna gidilmektedir. Talebin azaldığı dönemlerde ise geçici işçiler çıkarılmaktadır (Belek, 1999, 74). Böylece işgücünün maliyeti azalmakta, kâr düzeyleri artmaktadır.

Harvey (2003, 180), Ercan (1996, 5) ve Belek'in de belirttiği gibi esnek birikim rejimi aynı zamanda esnek tüketim kültürünü de oluşturmuştur. Kapitalizmde meta üretimi değişim değeri içindir. Üretim ihtiyaçlar bağlamında değil, piyasa bağlamında yapılır. Esnek birikimin tam zamanında üretim modeli, üretimde çeşitliliği sağlamıştır. Talebe bağlı olan tam zamanında üretim, talebin azaldığı dönemlerde yeni talepler yaratmıştır. D. Harvey'in ifadesiyle (2003, 180):

> Esnek birikim tüketim cephesinde, çabucak değişen modaya çok daha büyük bir dikkat ve ihtiyaç uyarma yolunda her türlü göz boyamanın seferber edilmesi ve bunun gerekli kıldığı kültürel dönüşüm ile el ele gitmiştir. Fordist modernizmin göreli olarak istikrarlı estetiği yerini, farklılığı, gelip geçiciliği, gösteriyi, modayı ve kültürel biçimlerin metalaşmasını yücelten postmodernist estetiğin bütün mayalanmasına, istikrarsızlığına ve bir yanıp bir sönen özelliklerine bırakır.

Tüm amacı meta üretmek ve bu üretilenlerin tüketimini medya ve eğitim kurumlarıyla sağlayan/ teşvik eden kapitalist sistem bu döngü olmadan ayakta duramaz. Daha fazla kârlılık için çok çeşitli ve çok sayıda meta üretmek ve bunları tüketecek kültürler oluşturmak seçilen yollardan birisidir. Yaratılan bu yeni kültürle birlikte ihtiyaçların neler olduğuna bireyler/ toplum değil "piyasa" karar vermektedir. Dolayısıyla artık tüketim ihtiyaçlara bağlı olmamaktadır. Her bireyin üretimi öteki bütün bireylerin üretimine bağlıdır; bunun gibi ürünün üretici bireyin elinde ihtiyaç maddesine dönüşmesi de ötekilerin tüketimine bağlı hale gelmiştir. Muazzam meta üreten bir aygıta dönüşen kapitalizm, her geçen gün değdiği noktayı metalaştırdığı ölçüde, sosyal ilişkilerin nesneler arası ilişkiye dönüştüğü yönünde bir algılamaya neden olmaktadır (Ercan, 1997, 5).

Esnek Üretim Örgütlenmesinde İstihdam Biçimleri

Üretim sektörlerinde gözlenen biçimiyle esnek üretim örgütlenmesinde, bir önceki üretim sisteminde mevcut olan, iş güvencesi, ücret eşitliği, iş gününün tanımlanmış belli süreleri içermesi, belli işlerde yoğunlaşma gibi "katı"lıklar terk edilmiştir. Esnek üretim örgütlenmesinde temel amaç kalite, zaman ve maliyetler konusunda "gelişme" sağlamak olarak ifade edilmektedir. Kalite maliyeti düşürmeye yarayacak, "tam zamanında üretim" kaliteyi artırıp, maliyetleri düşürecektir (Belek, 2004, 32). Emek gücünün niteliği üzerinde vurgu yapılarak, birden fazla işi yapabilen, ileri teknolojiyi kullanabilen "becerili" çalışanlara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle performans değerlendirmesi yapılarak, emek gücünün becerileri, hızı ve yoğunluğu sürekli denetlenir, böylece emek gücü çok yönlüleştirilir. Emek gücünün çok amaçlı olarak kullanılması, "işlevsel esneklik" olarak adlandırılmaktadır. Emek gücünün sayısının gerektiği/istenildiği gibi değiştirilmesi ile emeğin niteliği ve çalışma zamanının talebe ve piyasa koşullarına göre esnetilmesi ise "sayısal esneklik" olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, "sayısal esneklik", iş güvencesinin olmadığı, emek gücünün yarı zamanlı/geçici çalıştırıldığı koşulları ifade etmektedir. Bu, çalışanların ücretlerinin performanslarına göre belirlendiği, ücret eşitliğinin olmadığı esneklik türüdür.

Esnek istihdam, esnek üretim örgütlenmesinden söz ederken değinilen uygulamaların istihdama yansımalarıdır. Bunlar da çalışma sürelerinde esneklik, sürekli istihdamdan geçici/ yarı zamanlı/ sözleşmeli istihdama geçiş, toplam kalite yönetimi, performans değerlendirmeleri, ücretlerde esneklik, kalite çemberleri ve esnek organizasyon olarak özetlenebilir. Bu uygulamaların tümünde temel olarak amaçlanan, çalışanların daha verimli olmasını sağlamak, harcanan emek zamanı azaltmak ve dolayısıyla maliyeti düşürmektir. Emek gücü fordist üretimdeki derin işbölümü nedeniyle tanımlı tek bir işi yapıyordu. Bu durum işi sıkıcı, monoton bir hale getirdiği gibi işçinin çok yönlü olmasını engelliyordu. Emek, üretimin sadece belli bir kısmında bilgi sahibiydi. Postfordizmin yeni istihdam/yönetim biçimleri emek gücünü nitelikli, çok yönlü/becerikli hale getirme amacını taşımaktadır. Toplam Kalite Yönetimi (TKY), çalışanların verimli ve üretken olmasını, işte sıfır hatayı hedefleyen yönetim biçimidir. TKY sürekli gelişme, tüketici taleplerinin karşılanması, işte

tekrarların önlenmesi, uzun vadeli düşünme, rekabetçilik, ekip çalışması, sorun çözme, sonuçların sürekli ölçülmesi gibi kavramların üzerine oturur (Belek, 2004, 69). Yıldırım'a (2000, 263) göre kolayca tatmin edilemeyen ve tercihlerinde çok seçici davranan bir tüketici profilinin önem kazanması TKY'nin ortaya çıkması ve yayılmasındaki temel nedenlerden biridir.

Toplam Kalite Yönetimi (TKY) yaklaşımında amaç, kalite gelişimiyle maliyetleri düşürmektir. Kalite tüketici tatmini olarak değerlendirilir. Tüketiciler ve üreticiler organizasyonun parçaları olarak görülür. Yönetimin asıl sorumluluğu kaliteyi artırmaktır. Çalışanların sorumluluğu da kaliteyi geliştirmektir. Üretim ekipler temelinde organize edilir. Sürekli gelişme ve öğrenme organizasyonun felsefesidir (Belek, 2004, 70).

TKY'nin en önemli amaçlarından biri çalışanların örgüte bağlılıklarını ve katkılarını artırarak, performanslarını yükseltmek ve bu şekilde üretilen mal ve hizmetlerin kalitesini yükseltmektir. Bu amaca ulaşmak için de çalışanların yetkilendirilmesinin gerekli olduğu sık sık vurgulanmaktadır. Fakat TKY yukarıdan aşağıya doğru iletişimi ve koordinasyonu zorunlu kıldığından hiyerarşik örgüt yapılarını değiştirmesi çok zordur (Yıldırım, 2000, 264). TKY'nin önemli amaçlarından birisi yönetim ile çalışanlar arasındaki uyumun artırılmasıdır. Bunun üretkenliği, bilgi paylaşımını, organizasyonel öğrenme sürecini geliştireceği yeni bilgi ve enformasyon yaratmaya olanak sağlayacağı belirtilir (Deakin ve diğerlerinden akt. Belek, 2004, 70).

TKY uygulamasından beklenen sonuçlar şunlardır: Çalışanların katılımında, üretkenlikte, kalitede artış ve maliyetlerde azalmadır. TKY işletmedeki bütün çalışanlara yaptıkları işin, işletmenin geneliyle ilişkisi konusunda açık mesajlar verir. Ekip çalışması sağlanır, çalışanlar kontrol, yönetim ve süreç geliştirmeye motive edilirler. Artan iletişim. TKY işletme kültürünü değiştirir ve mutlu bir iş ortamı yaratır. Sorunlar daha alt düzeylerde tanımlanarak çözümlenir. İş süreci etkinleşir. Sonuçta üretkenlik yükselir. Çalışanların motivasyon artışına, sorunların daha alt düzeylerde çözümlenmesine, çalışanların iş üzerinde yoğunlaşmalarına bağlı olarak kalite artar. Tüketici tatmininde yükselme. Kalitesiz ürün miktarındaki azalma, ürünlerin zamanında teslim edilmesi maliyetleri düşürür. Tüm bunlar rekabet gücünü artırır (Antony J.'den akt. Belek, 2004, 74).

Esnek istihdamın en belirgin uygulaması “standart dışı çalıştırma”, diğer isimleriyle güvencesiz/ yarı zamanlı/ geçici/ düzensiz sözleşmeli çalıştırmadır. Mal ya da hizmet üreten kurumun becerili ve sürekli çalışanları dışında, daha az beceri isteyen işleri yapan ve iş güvencesinden yoksun, kendisine ihtiyaç duyulmadığında işten çıkartılan çalışanları bu kategori içine girer. Geçici çalıştırma bir sözleşme yoluyla sağlanır ve bu sözleşme genellikle bir yıllık sözleşmelerdir. Bir yılın sonunda kişinin tekrar çalışıp çalışmayacağına çalıştığı süre boyunca gösterdiği performansa bakılarak karar verilir. Bireysel sözleşmelerin geçerli olduğu bir işletmede/kurumda toplusözleşmelerin ve dolayısıyla sendikanın yeri yoktur. Esnek istihdamda güvencesiz çalışma koşulları yaygındır. Sürekli istihdamdan vazgeçilmiştir. Sözleşmenin içeriğine göre işçinin çalışma süresi, ücreti, çalıştığı mekân ya da birim kolaylıkla değiştirilebilir. Tüm bu süreçlerde işçi örgütsüz olduğu için yalnızdır. Ayrıca bireysel sözleşme sistemi işçiler arasında rekabet yaratma amacını da taşır. Rekabet, işçide çalışma süresinin uzaması, iş yoğunluğunun artması yönünde “gönüllü” bir eğilim yaratır. Özellikle performansa dayalı ücretlendirmeyle birleştirildiğinde bu etki daha açık biçimde ortaya çıkar (Belek, 2004, 109).

Esnek istihdamda ekip çalışması önemlidir. Ekip çalışmasında çalışanlar yaptıkları işe ve bulundukları birime göre parçalara ayrılırlar. Benzer amaca sahip olanlardan ekipler oluşturulur. Ekiplerden verimli ve etkili çalışmaları beklenir. Bu nedenle alanlarında yetkin kişiler görevlendirilirler. Hedefin niteliğine göre ekip yoğun bir eğitim programından da geçirilebilir. Ekip çalışmasının temelinde çok yönlü iş amaçlarının birleştirilmesi ve işlevsel esneklik, sorumluluk dağıtımı, özdenetim gibi mekanizmalar bulunur (Belek, 2004, 98). Sorumluluk dağıtımı işe katılımı sağlar. Ekip oluşturma, diğer yönetim stratejileriyle birlikte, sendikaları dışlamanın aracı olarak işlev görmektedir. İşletme ölçeğinde ekip, sendikanın yerine ikame edilmeye çalışılır. İngiltere’de İşyerlerinde Çalışanların İlişkileri Anketi (1998) çalışanların %65’inin formel olarak oluşturulmuş ekipler içinde çalıştığını göstermektedir. Ancak bunların çok küçük bir azınlığı “otonom çalışma ekibi” biçimindeki yapılar içindedir. Çalışanların %3’ü birlikte çalışan ekip üyelerine belli bir ürün ya da hizmet konusunda sorumluluk verildiğini, nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırdıklarını ve kendi ekip liderlerini kendilerinin atayabildiklerini belirtmiştir (Belek, 2004, 99).

Kalite çemberleri aynı iş alanında çalışan işçilerden oluşan küçük bir gruptur. Grup isteğe bağlı olarak oluşur ve haftada bir kez işle ilgili sorunları tanımlamak, analiz etmek ve çözmek için toplanır. Amaç performansı artırmak ve iş yaşamını zenginleştirmektir. Kalite çemberlerinin beklenen etkileri olarak, değişik disiplinlerden ya da çalışma alanlarından insanları bir araya getirerek insan ilişkilerini ve çalışma alanı moralini yükseltmesi, katılım kültürünü geliştirmesi, işe ilgiyi artırması sayılmaktadır. Bunun nedeni katılımcıların toplantılarda işle ilgili bilgileri almaları ve uzmanlarla konuşabilmeleridir. Bunlara ek olarak, kalite çemberlerinden, ekip çalışmasının etkinliğini artırması, üretim hatalarını azaltması, kaliteyi artırması, maliyeti azaltması, ürün ve hizmet kalitesini ve güvenirliğini geliştirmesi, maliyet azaltıcı öneriler yapması, çalışanların ilgilerini artırması ve işe uyumlarını geliştirmesi, sorunlara esnek yanıt üretme kapasitesini ve liderlik becerilerini artırması beklenir (Belek, 2004, 102).

İş değerlendirme ile ücretin ilişkilendirilmesi performansa göre ücret sistemini yaratır. Bireyin ücretinin performansına göre belirlenmesi, daha yoğun, etkin ve verimli çalışmasını gerektirir. Performansın bireysel olarak değerlendirildiği kurumlarda çalışanlar arasında rekabet artar.

Fordizme yapılan en önemli eleştirilerden biri de “katı” olmasıydı. Yani her uygulamanın bir standardı vardı ve bunlar tüm çalışanlar için geçerliydi. Ücretler, çalışma süreleri, fazla çalıştırma olduğunda ek ücret, standartlar içinde hesaplanırdı. Post-Fordizmde ise istihdamda “katılıklar” yerine çalışma süreleri ve ücretler ekibe ve kişiye bağlı olarak sürekli değişen özellikler gösterir. Bu belirsizlik halinde, tercih edilen de uyum gösteren ve performansını, kaliteyi artıran çalışan profilidir. Kâr oranlarının göreli olarak artırılmasının yolu, ücretlerin önemli oranda sabit tutulduğu ortamda, iş yoğunluğunun ve emek üretkenliğinin artırılmasıdır. İş yoğunluğunun artırılması esnek yönetim biçimleriyle sağlanır. Kalite yönetimi, insan kaynakları yönetimi, performansa göre ücret gibi stratejiler bir yandan üretim sürecinin denetimini bir yandan da çalışanların kapitalist üretimin hedeflerine ideolojik olarak kenetlenmesini hedefler. İşçinin kapitalist işletmenin hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi kapitalizmin en önemli ideolojik kazanımlarından biridir. Sınıf çatışmasının düzeyini düşürmeye, işçi sınıfının kapitalist sınıfla uyumunu geliştirmeye, işçi sınıfını ehlileştirmeye, sınıfın

sistem üzerindeki siyasal hedeflerinin ortadan kaldırılmasına yarar. (Belek, 2004, 120).

Çalışma sürelerinde esneklik talepten kaynaklanan dalgalanmalar karşısında çalışma sürelerinin ayarlanabilmesidir. Yani talepte daralma olduğunda toplam çalışma süresinin kısaltılması, artış olduğunda da artırılması olanağını veren stratejidir. Bu uygulamaya sayısal esneklik de denir. Sayısal esneklik firmanın mevcut emek gücü üzerinden sağlanabileceği gibi, geçici işçi çalıştırma, taşeronlaştırma gibi stratejilerle dışsal emek gücüne dayanarak da sağlanabilir (Belek, 2004, 123). Çalışma sürelerinin esnetilmesinde farklı modeller uygulanmaktadır. Bunlar vardiyalı/ yarı süreli/ kısa süreli/ kaydırılmış/ dönüşümlü/ cari hesap modellerdir. Vardiyalı çalışma modelinde işin yoğunluğuna göre çalışılmaktadır.

Kapitalizmde Eğitim Kurumu ve Öğretmen

Kamu hizmeti, toplumsal ihtiyaçları karşılayacak mal ve hizmet üretiminin, piyasanın işleyiş kurallarından kurtarılarak, tamamen olmasa da belli oranlarda bağışık kılınarak devlet tarafından üstlenilmesini, siyasal alana dâhil edilmesini anlatır (Karahanoğulları, 2002, 1). Kamu hizmetini yerine getirenler de kamu görevlileri olarak ifade edilir. Kamu görevlisinin hak ve ödevleri yasalarla belirlenmiştir. Dolayısıyla herhangi bir sermayedarın keyfî uygulamalarına tâbi değildir. Neoliberal ekonomi politikalarının uygulanmaya başlamasıyla değişim sürecine giren ülkelerde “kamu çalışanı” tanımı da dönüşüme uğramıştır. Artık güvenceli/sürekli, çalışma saatleri tanımlı, fazla çalıştırmanın ücretlendirildiği, birçok sosyal olanağa sahip olan kamu çalışanı istihdamı azaltılmaya başlanmıştır. Tüm bunlardan ayrı düşünülemeyecek olan da kamu hizmetlerinin oldukça azaldığı, eritildiğidir. Devlet üstlendiği görevlerin birçoğundan elini çekmiştir. Piyasaya doğrudan devredemediği eğitim ve sağlık gibi hizmetler ise kamu hizmeti olarak verilmeye devam edilse de bu hizmetlerin sunumu piyasa kuralları ile işlemeye başlamıştır. Çok sayıda kamu hizmeti gibi eğitim de devletin elini çekmeye başladığı ve piyasa kuralları ve rekabet koşulları ile işleyen bir hizmet haline gelmiştir. 1970’lerle birlikte sosyal devlet uygulamalarından vazgeçilmeye başlanmıştır. Kapitalizmin krizi ve krizi aşmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalarla

Keynesyen politikalar terk edilmeye başlanmış ve kamu hizmetleri piyasa koşullarında üretilmeye ve dağıtılmaya başlanmıştır. Eğitim hizmetlerinin ticarileştirilmesi, neoliberal politikalar çerçevesinde, eğitimin bir sosyal hak olmaktan çıkarılıp, bu "hizmet alanı"nın da ticari faaliyet olarak görülmesi yönünde bir dönüşüm gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Ercan, 1998, 7). Burada önemli olan nokta, sözü geçen ticarileştirme hamlelerinin devlet ve sermaye işbirliği ile gerçekleşiyor olmasıdır. Bu anlamda dönemi tanımlayan vurgu, *güçlü devlet, serbest piyasa* vurgusudur. "Güçlü devlet" ticarileştirilecek ve sermayeleştirilecek alanları tanımlayarak gereken düzenlemeleri yapma ve bu düzenlemelerden etkilenenlerin oluşturacağı toplumsal muhalefeti baskı altına alma işlevini üstlenirken, serbest piyasa ise bu alanların sermayenin belirleyiciliği altına girmesini sağlamaktadır (Ercan, 1998, 19).

Bilginin ve eğitimin metalaşma sürecine koşut olarak, eğitimin içeriği ve eğitim süreci piyasanın talep ve ihtiyaçları doğrultusunda biçimlenmeye başlamıştır. Piyasa koşullarının geçerli kılındığı eğitim alanında eğitimin içeriği girişimcilik, rekabet, kalite, performans gibi kavramlarla doldurulmuştur. Değiştirilen ilköğretim programı bu kavramların etkinliklerle/pratik yaşamda gerçekliği bulunarak öncelikle öğretmene, öğretmen yoluyla da öğrencilere öğretildiği ve benimsetildiği önemli bir araç haline gelmiştir. Eğitim sistemi bu haliyle, piyasa kurallarına uyum sağlayabilecek, bu yönde temel değer ve davranışları kazanmış kuşaklar yetiştirme hedefi içindedir. Emek gücü sadece işin yapılması için gereken mekanik ve işlevsel beceri ve bilgileri içermeyip emek süreci için temel olan yaklaşım ve kişilik özelliklerini de bunlarla birleştirdiğinden eğitime/öğretmene önemli görevler biçilmiştir (McLaren ve diğerleri, 2006, 14). Piyasa kurallarına derinden bağlı insan tipi, risk alarak rekabete girebilen, ancak ne kadar esnek ise rekabet yeteneği de o kadar artan, esnekleştiği ölçüde iş bulabilen, esnek olmak için de sürekli kendisini yenileyen ve seyyar, yani iş değişikliklerine hazır, bu nedenle de "ne iş olsa yaparım"ı ilke edinmiş, bu söylemi benimsedikçe de piyasada değeri artan bir insan tipi olacaktır (Akyol ve diğerleri, 2008, 8).

Kapitalist ülkelerde eğitim öncelikle, ülke kalkınması için gerekli olan yetişmiş işgücünün yaratılmasını ifade eder. Yetişmiş işgücü, bu yetiştirme sürecinin bedeline/ maliyetine bir iş sahibi olduğu ve bireysel gelirini artırdığı için katlanmalıdır. Bireyin ileride elde edeceği mesleğin kendisine sağlayacağı

gelir ve bu gelirin getireceği yaşam standardı onun eğitim maliyeti içinde değerlendirilir. Dolayısıyla eğitim bireye sağladığı maddi faydalar üzerinden değerlendirilir. Oysa eğitim bireyin öz gelişimini, özgürleşmesini, toplumsallaşmasını, maddi ve düşünsel anlamda üretmesini, bu ürettiklerini toplumla paylaşmasını sağlayacak içerikte sunulabilir. Eğitim bireyi özgürleştirdiği, istediği etkinlik ve hedefleri izleme gücü verdiği ve bu doğrultuda ufkunu genişlettiği ölçüde değerlidir (Özsoy, 2004, 74). Eğitim tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi, bireyin sadece kendi olarak bulunduğu bir süreç değil, toplumsal bir süreçtir. Bu nedenle de yalnızca bireysel "getirileri" oranında değerli değildir.

Eğitim, kapitalist sistemin tüm insansızlaştırma girişimlerine karşın, hem öznesi hem de nesnesi insan olan özneler arası bir etkinliktir. Eğitimin, eğitim görmekten ötürü elde edilebilecek ve nicelleştirilip ölçülebilecek paraya çevrilebilecek somut bir yararının olma zorunluluğu yoktur. Çünkü eğitim yalnızca bir şeye (diploma, unvan, meslek, statü, gelir) sahip olma meselesi değil, "olma" meselesidir de (Özsoy, 2004, 73). Eğitim insana kendini ve yaşadığı toplumu tanıma, onunla birlikte değişme ve onu dönüştürme olanağı sağlar. İnsanlığın bugüne kadar getirdiği bilgi birikiminin büyük bir kısmı bireye eğitim yoluyla aktarılır. Bu bilgi birikimi bireyin yaşadığı toplumu, dünyayı tanımasını sağlar. Yeni fikirler üretmesini, beceriler elde etmesini ve bunu eğitim sürecinde birlikte olduğu çok sayıda kişiyle (arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle) paylaşmasını sağlar. Bu nedenle eğitim bir "olma" meselesidir (Özsoy, 2004, 73). Eğitim, insanın düşünme yeteneği de içinde olmak üzere bütün yeteneklerini çok yönlü, özgürce ve eksiksiz biçimde geliştirme sürecidir. Bu nedenle eğitimin özneler arasında gerçekleşmesi, öznelerin öğrenme, paylaşma, bilme, düşünme hedefi ile bir araya gelmesi onu çok sayıda insan etkinliğinden ayırmaktadır. Eğitim sürecinin öznelerinden biri olan öğretmenin görevi ise bu süreçte öğrencilerine yol göstermek, öğrenmeleri için gerekli koşulları yaratmaktır.

Toplumsallaşma sürecinde birey üzerinde en etkili kurum aile ise, ikincisi de eğitim kurumudur. Eğitim kurumu içinde bireyin ilk karşılaştığı, örnek aldığı, vaktinin önemli bir kısmını birlikte geçirdiği "öğretmen", toplumsallaşma sürecinin önemli bir öznesidir. Tüm bunlar dikkate alındığında öğretmenin rolünün ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen,

herhangi bir ürünün/nesnenin üretim sürecinin çalışanı değildir. Apple'ın (2006, 193) da bahsettiği gibi, "Okullar kendi tarihleri nedeniyle fabrikalar ve bürolardan bazı çok önemli bakımlardan ayrılmakta ve öğretmenler işlerinin koşulları açısından diğer işçilerden hâlâ çok farklı. Ürünleri (daha sonra bir işgücünün zahmetli yeniden üretimi, ideolojilerin üretimi ve yeniden üretimi ve bir ekonominin gereksinim duyduğu teknik/ işletme odaklı bilginin üretimi dışında) bürolar ve fabrikalardaki kadar görünür değil. Montaj hattındaki bir otomobil veya masanın üzerinde duran kâğıdın aksine, öğretmenlerine geri tepki veren çocuklar söz konusu." Öğretmenliğin çok sayıda meslekten farkı öznelerarasında ve sürekli etkileşim halinde gerçekleşmesidir. Öğretmen öğrencisiyle sınıf içinde ve okulda uzun zaman (hatta yıllar) geçirmektedir ve dolayısıyla ilişkiler çok daha yakındır. Bireyin aile ortamından uzaklaşmasını sağlayan ilk olarak eğitim kurumlarıdır ve öğretmen ailesinden uzaklaşan bireyin bir gün içinde yaşadığı olumlu, olumsuz her türlü yaşantının içindedir ve bu yaşantılar açısından sorumluluk hissetmektedir. Sadece öğreten değil, aynı zamanda anne-babadır öğretmen.

Bireyin toplumsallaşmasını sağlayan, günlük yaşam içinde kendisine gereken en basit eylemden en karmaşığına kadar önemli bir kısmı öğretmen tarafından ve çoğu zaman bireylerle tek tek ilgilenerek aktarılır. Bu anlamda en üretken mesleklerden biridir öğretmenlik. Fakat eğitim alanına yapılan müdahaleler ve öğretmen istihdamında gerçekleştirilen esnek uygulamalar bu üretken eyleme yabancılaşmış, mesleğine ilişkin herhangi bir ideali olmayan bir öğretmen kitlesi oluşturmaktadır. Emeğin şeyleşme süreci, toplumun ihtiyaçlarını tatmin etmesinin tamamıyla meta dolaşımı şeklinde gerçekleşmesi nedeniyle oluşmuştur. İnsan ilişkilerini örtüsüz ve dolayımsız olarak kendi özgüllüğüyle gösteren ilişki veya bağıntıların yerine rasyonel olarak şeyleştirilmiş ilişkileri koymak emeğin yabancılaşmasını ifade etmektedir. İnsanın kendi emeğini insanın karşısına insandan bağımsız nesnel bir şeymiş gibi, insana yabancı olan yasalar çerçevesinde hükmeden bir şeymiş gibi oluşmasıyla insanın faaliyeti insanın kendisine de nesnelleşiyor. Kapitalizmle birlikte metalar ve metaların pazardaki dolaşımından oluşan yaşamda çalışma, insanın özgür faaliyeti olmaktan çıktığı gibi, insan da hem nesnel açıdan hem de çalışma süreciyle olan ilişkisi veya bu süreçteki davranışları açısından bu sürecin gerçek öznesi olmaktan çıkıyor. Birey, kendisinden

tamamıyla bağımsız ve hazır olarak önünde çalışır bulduğu, üstelik yasalarına da iradesi dışında uymak zorunda kaldığı mekanik bir sistemin içine sokuşturulmuş ve böylece mekanikleştirilmiş bir "parça" rolünü oynuyor (Lukacs, 2006, 157). Emeğin yaptığı işin dışında olması, kendisini çalışmaya iten koşullar ortadan kalktığında çalışmaktan kaçması, işini yaparken mutsuz olması, özgür bir fiziksel ve entelektüel etkinlik gerçekleştiriyor olmaması emeğin yaptığı işe yabancılaştığının dayanaklarıdır (Marx, 1993, 143). Yabancılaşma belirli bir işe, mesleğe ya da çalışma koşullarına bağlı değildir. Kapitalizmde çalışma bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için zorunlu olarak gerçekleştirdiği, mekanik, rasyonel, programlanmış bir faaliyet olması nedeniyle hem çalışma süreci hem de emek gücünün ürünü emeğe yabancılaşmıştır. Bu yabancılaşma öğretmenlik mesleğinde de gözlenmektedir. Öğretmenin derste hangi etkinlikleri yaptıracağı, konuları nasıl işleyeceği, hangi soruları soracağı kılavuz kitaplarda bulunduğundan "iş" tanımlıdır. Kılavuz kitaplar en çok yeni atanmış öğretmenlerin ve ücretli öğretmenlerin işine yaramaktadır. Bu kitapların varlığı ve yaygın kullanımı mesleğin teknikleştirildiğinin önemli bir göstergesidir. Kılavuzda yazılı olanlar takip edildiğinde yapılması gerekenler yerine getirilmiş olmaktadır. Aynı şekilde eğitim programı da öğretmenin yapması gerekenleri içerdiği ve her bir konunun hedefleri açıkça belli olduğundan çok da sorgulanmadan uygulanmaktadır. Yaşam koşullarını iyileştirmek amacıyla daha fazla saat derse girmeye çalışan, yaptığı işi sorgulamayan, eğitim programının hedeflediklerini hiç düşünmeden uygulayan, meslektaşıyla rekabet uğruna öğrencilerine üst seviyede bilgiler yükleyen, yanı başındaki meslektaşının gelecek kaygısını önemsemeyen bir öğretmen mesleğine ve kendine yabancılaşmıştır.

Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği

Meslek sahibi olmak, bir mesleği icra etmek birey açısından geçimini sağlamanın yanında başka anlamlar da taşır. Birey mesleğini icra ederken toplumsallaşır, yeni tutum ve davranışlar kazanır, hayatının önemli bir kısmını isteyerek ya da zorunlu olarak mesleğini yapmakla geçirir. Doktorluk ve öğretmenlik gibi bazı meslekler ise, büyük özveri ile gerçekleştirilmekte olduklarından toplum nezdinde daha fazla önem taşımaktadır. Emek

piyasalarının esnek yapılanmasıyla birlikte meslekler icra tarzları, fonksiyonları, ilgi alanları, sunumları, toplumsal konumları, tercih edilirlikleri bakımından hızla değişmeye başlamıştır (İlhan, 2008, 314). Bu değişim öğretmenlik mesleğinde de açıkça gözlenmektedir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen eğitim yoluyla toplumda gerçekleştirilmek istenen değişimin öznesi olarak kabul edilmiştir. Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte hedeflenen modern toplum projesi, büyük ölçüde, öğretmenlerin "modern bireyleri" yetiştirmesiyle hayata geçirilebilecek bir proje olarak görülmüştür. Öğrenme/öğretme işini bilen" ve "bilgisine güvenilir" bir meslek elemanı olarak görülen Cumhuriyet öğretmeninin kendisini, ülkesinin gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşmasına adamış olması önemsenmiştir. Eğitim üzerindeki iktisadi baskının artmasıyla birlikte öğretmenin rolü güçlenmiş, bu kez ülkenin kalkınması öğretmenin iyi yetiştirilmesine bağlanmıştır (Ünal, 2005, 5). Cumhuriyet öğretmeni imgesi 80'li yıllarla birlikte zayıflamış ve neoliberal politikaların uygulanmasıyla birlikte öğretmen imgesi de değişmeye başlamıştır. Eğitimin sunumunun giderek özelleştirilmesi, eğitim kurumlarına yerleştirmede merkezî sınavların belirleyiciliğinin artması ve dolayısıyla "merkezi sınavlara öğrenci hazırlama" işinin öğretmenin neredeyse aslî görevi haline gelmesiyle birlikte, öğretmenin toplumsal statüsü zarar görmeye başlamıştır. Artık öğretmen, öğrencilerinin sınavlardaki başarısına, Anadolu lisesini ve/veya üniversiteyi kazanabilmesine göne değerlendirilmektedir. Öğretmen de kendi mesleğini bu temelde anlamlandırmakta ve icra etmektedir.

Merkezi sınavların belirleyiciliği öğretmenlik mesleğinin standardize edilmesini hızlandırmaktadır. Hangi bilgilerin, ne yolla aktarılacağına öğretmen sınavları gözeterek karar vermek durumunda kalmaktadır. Çünkü bireyin gelecek ile ilgili planlarının bağlı olduğu bu sınavlar hem öğrenciyi, hem öğretmeni, hem de bir bütün olarak okulu "hesap verebilir" kılar. Bireylerin aynı sorularla, aynı koşullarda test edildiği, bu nedenle eşitlikçi olduğu iddia edilen merkezi sınavlar eğitim sisteminin bütününde standardizasyon yaratır ve okullar arasındaki eşitsizliği de görünmez kılar. Ross (2007, 138)'un ifadesiyle,

> Standart sözcüğü hiçbir reform çabasının, içinde tehlikeli ve köhne binaların, yeterli büyüklükte olmayan, yeterli öğretmeni ve ders kitabı olmayan okullarla

> karşılaştırıldığında zenginliğin sıkıntısını duyan birkaç seçkin okulun bulunduğu bir sistemde başarılı olamayacağını saklar.

1997 yılında YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarıyla öğretmen yetiştirme sistemi değişmiştir. 1990–1997 yıllarını kapsayan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin önemli bir boyutunu oluşturan "YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi", öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırmak amacıyla gerçekleştirilmiş ve eğitim fakültelerindeki eğitim bilimleri lisans programlarını kapatmasına temel oluşturmuştur. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde ve eğitim fakültelerinin lisans programlarında (öğretmen yetiştiren programlarda) okutulan "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" ders kitaplarında (Erden, 2004, 43; Dinçer, 2003, 38) öğretmenin sahip olması gereken özellikler olarak belirtilenler, Bakanlığın ve YÖK'ün nasıl bir öğretmen yetiştirmek istediğini açıklar niteliktedir. Bu özelliklerden ilki, öğretmenin "alan bilgisi"ne, İkincisi ise "öğretmenlik meslek bilgisi"ne (pedagojik formasyon) sahip olmasıdır. Son olarak, öğretmenin "genel kültür bilgisi"ne sahip olması gerekir. Öğretmenin, hem güncel bilgileri takip etmesi hem de kendi alanı dışındaki alanlarda da belli bir bilgiye sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin eğitim bilimleri bilgi birikimine sahip olması gerekliliğine ise değinilmemektedir. Raporda eğitim bilimleri lisans programlarının kapatılma gerekçesi ise şu şekilde belirtilmiştir:

> Eğitim fakültelerimizin çoğunluğu (özellikle büyük ve köklü fakültelerimiz) ülkenin öğretmen gereksinimini ön plana alan bir örgütlenme ve büyümeye yönelmek yerine, "bilim ve temel araştırma yapma" gerekçeleri altında ihtiyaç fazlası olan veya hiç talep olmayan fakat prestijli gibi görülen (lise alan öğretmenlikleri ve eğitim bilimleri bölümü gibi) alanlarda büyümeyi tercih etmiş, bunun sonucu olarak ..... bazı kritik alanlarda kısa sürede kapanması imkânsız öğretmen açıkları ortaya çıkmıştır (YÖK, 1998/a:14).

Aynı raporda eğitim fakültelerinde kritik ihtiyacın alan öğretimine yönelik uzmanlaşmanın geliştirilmesi olduğu ifade edilmiştir. Bu gerekçelerden de anlaşıldığı gibi, öğretmen, bir "eğitimci" olarak görülmemekte, herhangi mal ve hizmet üretiminde istihdam edilen teknik ara insangücü gibi ele alınmaktadır. Öğretilecek konuların bilinmesi (alan bilgisine sahip olması) ve öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesi öğretmenlik mesleğini icra etmek için

neredeyse yeterli görülmektedir. Öğretmenden, yalnızca, önüne konulan hedeflere (müfredatta belirlenmiş hedeflere) uygun öğretimi yapabilmesi istenmektedir. Öğretmen, eğitimi ve öğretmenliği toplumsal ve politik boyutlarıyla kavramış, mesleğini icra ederken "takdir yetkisi" kullanabilen bir meslek elemanı olarak görülmemektedir.

Bu anlayış doğrultusunda oluşturulan öğretmen yetiştirme sistemiyle, öğretmenin işlevi de yeniden tanımlanmış olmaktadır. İşini teknik bir eylem olarak gerçekleştiren öğretmen eğitim programındaki bilgi yığınını belirtilen sırayla ve belirtilen yöntemlerle aktaracaktır. Piyasaya sorgulamayan, düşünmeyen teknik eleman; topluma bireyci, rekabetçi, girişimci bireyler yetiştirecektir. Gorz (2007, 156)'un da ifade ettiği gibi teknikleştirme özneyi öznelliğinden, ama düşünce ve eleştiriden de kurtararak davranışının ve düşüncesinin kesinliğini garanti eder. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği öğretmen tipinin bu olduğunu iddia etmek yanlış olmayacaktır.

Türkiye'de eğitimin toplumsal ideallerden tamamen uzaklaşarak bireyselleşmesi ve sermayeye ne kadar çok hizmet ederse o kadar değerli görülmesi nedeniyle eğitime ve dolayısıyla öğretmene verilen önem de değişime uğramıştır. Tüm yurttaşların eğitimden faydalanmasının hem bireysel hem toplumsal gelişmeye katkıda bulunacağı düşüncesinden uzaklaşıldıkça, eğitim yalnızca bireye sağladıkları/sağlayacakları nedeniyle gerekli görülmüştür. Eğitimsel başarı anlamında rekabetin arttığı, öğrencilerin önemli bir kısmının sınav odaklı eğitim gördüğü, büyük bir kısmının özel dershanelere gittiği ya da özel ders aldığı, gelir düzeyinin yüksek olduğu bölgelerde öğretmenlik daha az önemsenen ve daha az saygı duyulan bir meslek haline gelmiştir. Aldığı hizmetin bedelini ödeyen veli öğretmeni de kendi çalışanı olarak görmektedir. Merkezî sınavlarda ya da okul genelinde yapılan sınavlarda çocuğunun puanı düşük geldiğinde öğretmenden hesap soran bir veli profili oluşmuştur. Öğretmen ise, ya bu duruma hemen ayak uydurmuştur ya da bu duruma mahkûm olmuştur. Dolayısıyla eğitimin ticarileştirilmesi öğretmenlik mesleğinin saygınlığına zarar vermektedir. Gelir düzeyinin düşük olduğu bölgelerde ise öğretmen genel olarak daha fazla saygı görmektedir. Öğretmenin eğitim ve gelir düzeyinin bölge insanlarına göre yüksek olmasının bu saygıda payı olmakla birlikte asıl sebebi

çocuklarının eğitim yoluyla iyi bir mesleğe ve yaşama sahip olmasını isteyen veliler bunun öğretmen yoluyla gerçekleşeceğini düşünmektedirler. Öğretmen bilgisinden yararlanılacak, yol gösterecek kişi olduğu için de saygı görmektedir.

Dünya Bankası ve IMF'nin önerileri doğrultularında hayata geçirilen yapısal uyum politikalarının beklenen sonucu verebilmesi, yani 1970'lerle krize sürüklenen dünya ekonomisinin istikrarı yakalayabilmesi amacıyla emek piyasasına yönelik müdahaleler gerçekleştirilmiştir. Emek piyasasında katı olarak değerlendirilen uygulamaların (iş güvencesi ve emekçilerin yasalarla belirtilmiş hakları) esnetilmesi yoluyla ekonomik istikrarın sağlanacağı var sayılmıştır (Onaran, 2000, 194). Eğitim alanı da emek piyasalarının esnetilmesi nedeniyle geride büyük bir yedek işgücü ordusu bırakmakta ve bu kitlenin varlığı ücretleri bastırmakta, iş yoğunluğunu ise artırmaktadır. Geniş bir "işsiz öğretmen adayı" kitlesinin varlığı en azından sözleşmeli ya da ücretli çalışmaya rıza gösteren bir öğretmen profili oluşturmaktadır. Kadrolu öğretmenlerde ise var olan haklarını kaybetme endişesini yaratmaktadır. Dolayısıyla bu işsiz kitlenin varlığının yarattığı endişe ve en kötüsüne razı olma durumu öğretmenlerin çok düşük gelirlerle yaşama tutunmaya çalışmasına, daha fazla ders saati alarak daha fazla çalışmasına, özel dersler vermesine ve özel dershanelerde çalışmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak öğretmen tümüyle ekonomik sorunlarını çözmekle uğraşan, sıkı sıkıya hesaplar yapan, Bourdieu'nun (2006, 74) ifadesiyle "sayman"a dönüşmüştür.

İlk ve orta öğretim kurumlarında öğrencilerin derslerine yardımcı olmak veya öğrenciyi merkezi sınavlara daha yoğun bir şekilde hazırlamak amacıyla, sınavların içeriği nedeniyle önemli olan kimi derslerde (matematik, fen bilimleri, Türkçe, edebiyat) hafta sonu kursları açılmaktadır. Bu kursların maliyetini öğrenciler karşılamaktadır. Yani öğretmenin ücretinin tamamını öğrenci aileleri ödemektedir. Öğrencinin kursa ödediği ücretin bir kısmı kuruma kalmaktadır. Okulların ihtiyaçlarının büyük kısmının kamu tarafından karşılanmaması nedeniyle, hafta sonu kursları öğretmene gelir sağladığı gibi okula kaynak sağlamanın da bir yolu olmaktadır. Kaynak yaratma görevi yöneticilerindir ve kimi yöneticiler hafta sonu kurslarının talep görmesi için alanında iyi olan ya da öyle bilinen öğretmenlere kurs açmayı önermektedirler.

Dolayısıyla kimi yönetici ve öğretmenler için kurslar bulunmaz bir değere sahiptir. Gorz'un (2007, 155) kapitalizmin iktisadi akılsallığını tanımlarken kullandığı hesap sanatının eğitim kurumlarına nasıl girdiği açıkça görülmektedir. Böylece yapılan iş teknikleştirilmiş, şeyleştirilmiş ve ticarileştirilmiştir. Akılcılaşan iktisadi faaliyet insanların davranış ve ilişkilerini nesnel biçimde, yani karar vericinin öznelliğini soyutlayarak ve karar vericiyi ahlakî tartışmalardan kurtararak örgütleyebilmektedir.

KPSS'den yüksek puan alamayıp, yüz binlerce kişiyi geride bırakamayan çok sayıda öğretmen adayı, en azından bir iş sahibi olmak düşüncesiyle ücretli öğretmenlik yapmaktadır. Diğer birçok kadrolu ve sözleşmeli öğretmenle aynı emek zamanı harcadığı halde ve hatta keyfî olarak daha fazla çalıştırıldığı halde onların aylığının yarısından daha az bir gelir elde etmektedir. İşsizlik ve buna bağlı olarak güvencesiz çalışma tüm topluma "yeter ki işimiz olsun, maaşın bir önemi yok" u deneyimleterek öğretmiştir. Bir işe sahip olmak ya da sahip olunan işi elle tutmak için her türlü tavize, küçük düşmeye, boyun eğmeye, rekabete ve ihanete hazır olun; işini kaybeden her şeyi kaybeder düşüncesi işi sahip olunan bir metaya dönüştürmektedir (Gorz, 2001, 82). Böylece ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki bireyler devam edecekleri eğitim kurumunu ve programını seçerken güvenceli bir işe sahip olmanın yolunu açan ve/veya bireyi "aranan eleman" kılacak olan kurum ve programları hedeflemekte, kendilerine iyi bir iş sağlamayacak olan bilim dallarını tercih etmemektedirler.

Türkiye'de Öğretmenlerin Esnek İstihdamı

Esnek çalışma biçimlerinin bir kamu hizmeti olan eğitimde uygulanması ciddi çelişkiler taşımaktadır. Bu anlamda öğretmen istihdamında tam bir kuralsızlaştırma gerçekleşmektedir. Aynı atama döneminde Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda birbirlerinden birkaç puan düşük alan öğretmenler farklı şekillerde istihdam edilmektedirler. Her atama döneminde Bakanlık ihtiyacı olan ve istihdam edeceği kadrolu ve sözleşmeli öğretmen sayısını ilan eder. Sıralamanın en üstünde olanlar kadrolu atanırken, geri kalanlar sözleşmeli atanır. Dolayısıyla öğretmen adayları sınavdan en yüksek puanı almak ve kadrolu atanmak için uğraşmaktadırlar. Kadrolu öğretmenler

657 sayılı devlet memurlarının hizmet şartlarını, niteliklerini, atanma ve yetiştirilmelerini, ilerleme ve yükselmelerini, ödev, hak, yükümlülük ve sorumluluklarını, aylıklarını ve ödeneklerini ve diğer özlük işlerinin belirlendiği, Devlet Memurluğu Kanunu'nun 4/A bendine bağlıdırlar. Farklı sözleşmeler yoluyla istihdam edilen sözleşmeli, ücretli, uzman öğretmenler ve usta öğreticiler ise bahsedilen maddenin B ve C bentleri ile istihdam edilmektedirler.

Kadrolu Öğretmenlik

Kadrolu öğretmenler ilgili yasanın 4. maddesinin A bendine göre istihdam edilirler. Buna göre:

> "Madde 4- Kamu hizmetleri; memurlar, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçiler eliyle gördürülür.
> A) Memur:
> Mevcut kuruluş biçimine bakılmaksızın, Devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerince genel idare esaslarına göre yürütülen asli ve sürekli kamu hizmetlerini ifa ile görevlendirilenler, bu Kanunun uygulanmasında memur sayılır.
> Yukarıdaki tanımlananlar dışındaki kurumlarda genel politika tespiti, araştırma, planlama, programlama, yönetim ve denetim gibi işlerde görevli ve yetkili olanlar da memur sayılır." (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1965).

Yasadan da anlaşıldığı gibi eğitim hizmetlerinin güvenceli çalışanları kadrolu öğretmenlerdir. Dolayısıyla sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin, usta öğreticilerin, öğretmen adaylarının tercih ettiği tek istihdam biçimidir.

Sözleşmeli Öğretmenlik

Sözleşmeli öğretmenler aynı maddenin B bendine göre istihdam edilirler. Buna göre:

> B) Sözleşmeli Personel:
> Kalkınma planı, yıllık program ve iş programlarında yer alan önemli projelerin hazırlanması, gerçekleştirilmesi, işletilmesi ve işlerliği için şart olan, zaruri ve istisnai hallere münhasır olmak üzere özel bir meslek bilgisine ve ihtisasına ihtiyaç gösteren geçici işlerde, kurumun teklifi üzerine Devlet Personel Başkanlığı ve Maliye Bakanlığının görüşleri alınarak Bakanlar Kurulunca geçici olarak sözleşme ile çalıştırılmasına karar verilen ve işçi sayılmayan kamu hizmeti görevlileridir.

> Bunlara ödenebilecek ücretlerin üst sınırları ile verilecek iş sonu tazminatı miktarı, kullandırılacak izinler ve bu hususlara ilişkin esas ve usuller Bakanlar Kurulunca kararlaştırılır (MEB, 1965).

Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nün (2009) ifadesiyle, kadrolu öğretmen ihtiyacının karşılanmaması durumunda sözleşmeli öğretmen ataması yapılmaktadır. Oysa eğitim kurumlarının hem çok ciddi öğretmen açığı vardır hem de kadrolu öğretmen olmayı beleyen bir yedek işgücü ordusu vardır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmen olarak atanmanın ilk şartı eğitim fakültesi mezunu/pedagojik formasyon derslerini almış olmaktır. Dolayısıyla istihdam biçimindeki ciddi farklılığa rağmen yetiştirme anlamında aralarında hiçbir fark yoktur.

Sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenler ile aynı koşullarda atanmalarına rağmen, iş güvenceleri yoktur. Her yıl sözleşmelerinin yenilenmesi gerekmektedir. Sözleşmelerinin her yıl yenileneceğine ilişkin herhangi bir güvence bulunmamaktadır. Kendilerine ihtiyaç duyulmadığında sözleşmelerinin fesh edileceği açıkça ifade edilmektedir. 657 sayılı kanunun 4/B bendine göre istihdam edilmektedirler. Sözleşmeli öğretmenler de kadrolu öğretmenler gibi, çalıştıkları her yıl için aldıkları "hizmet puanı" almaktadırlar. "Hizmet puanı", atamalarda ve ücretlerde önemlidir. Herhangi bir nedenle atama isteyen öğretmenlerin arasında seçim yapılırken, puan fazlalığı dikkate alınır. Puan ayrıca belli bir dereceyi temsil eder ve hizmet süresi arttıkça ücret de artış gösterir. Sözleşmeli öğretmenlerin hizmet puanları aylıklarında artış sağlamamaktadır. Ayrıca tüm sözleşmeli öğretmenler göreve belli bir kademede başlarlar ve o kademede ilerleme olmaz. Dolayısıyla deneyimleri kadrolu öğretmenler gibi önemsenmemektedir. Kadrolu öğretmenler bulundukları eğitim kurumunda iki yıl çalıştıklarında il içi, bulundukları il içinde üç yıl çalıştıklarında il dışı yer değiştirme isteğinde bulunabilmektedirler. Sözleşmeli öğretmenler ise sadece özür durumu (sağlık, eş, öğrenim) nedeniyle yer değişikliği isteyebilmektedirler. Sözleşmeli öğretmenin kadrolu öğretmen gibi hastalık, mazeret, doğum ve süt izni hakkı mevcuttur. Fakat hastalık izni bir yıl içinde otuz günü aşarsa sözleşmesi fesh edilmektedir. Sözleşmeli öğretmenler doğum sonrası uzun süreli ücretsiz izin alamamaktadırlar. Ayrıca öğretmen kimlik kartları bulunmamaktadır ve öğretmenevlerinden kadrolu öğretmenler gibi yararlanamamaktadırlar.

Sözleşmeli öğretmenlerin yöneticilik yapma hakları yoktur. Bu nedenle eğitim kurumlarında yöneticilik yapmak amacıyla hazırlanan sınavlara girme hakları yoktur. Ayrıca müfettişlik sınavına da girememektedirler. Dolayısıyla sadece bulundukları eğitim kurumunda öğretmenlik yapabilmektedirler.

Sözleşmeli öğretmenler de kadrolular gibi temel, hazırlayıcı ve uygulamalı mesleki eğitim programları adı verilen eğitimden geçmektedirler. "Bakanlığımıza bağlı resmi eğitim kurumlarında görevli öğretmenler; bilgi ve becerilerini geliştirmek, verimliliklerini artırmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyumlarını sağlamak amacıyla Bakanlığımız merkez ve taşra teşkilatı birimlerinin görüşleri alınarak Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığınca her yıl hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilmektedirler. Sözleşmeli öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gereği olan görev, yetki ve sorumluluklar açısından kadrolu öğretmenlerden bir farkı bulunmadığı noktasından hareketle; Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine de istemeleri halinde katılmaları mümkün bulunmaktadır" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Ücretli öğretmenler, Usta Öğreticiler, Uzmanlar

Ücretli öğretmenler, usta öğreticiler ve uzmanlar ise C bendinde belirtildiği gibi geçici çalıştırılırlar.

> "C) Geçici Personel:
> Bir yıldan az süreli veya mevsimlik hizmet olduğuna Devlet Personel Başkanlığının ve Maliye Bakanlığının görüşlerine dayanılarak Bakanlar Kurulunca karar verilen görevlerde ve belirtilen ücret ve adet sınırları içinde sözleşme ile çalıştırılan ve işçi sayılmayan kimselerdir." (Milli Eğitim Bakanlığı, 1965)

Ders ücreti karşılığı görevlendirilen öğretmenlerin (ücretli öğretmen) yüksek öğrenim görmüş olmaları yeterlidir. Hangi lisans programından mezun oldukları önemli değildir. Göreve başladıklarında da herhangi bir hizmet içi eğitimden geçmemektedirler. Uzman ve usta öğreticilikte olduğu gibi ücretli öğretmenler de görev almayı planladıkları ilçenin milli eğitim müdürlüğüne başvururlar. İlçenin öğretmen ihtiyacına göre ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından görevlendirilirler. Fakat başvuru şartları öğretmenlikle ilgili bir lisans programını bitirmek gibi bir koşulu içermediğinden görev almak istedikleri okul yöneticisinin tavsiyesi veya ilçe milli eğitim müdürlüğünün isteği üzerine

göreve başlanması yaygın bir uygulamadır. Dolayısıyla akrabalık, arkadaşlık, tanıdık ilişkileri ile öğretmen olabilinmektedir. Ücretli öğretmenler de usta öğretici ve uzmanlar gibi sadece çalıştıkları sürece aylık alabilirler. Eğitim öğretim yılı bittiğinde görevleri biter. Sigortaları da sadece bu sürede yatar. Bu süre dışında sağlık hizmetlerinden yaralanamazlar. Sigorta primleri girdikleri haftalık ders saati üzerinden yatırıldığı için eğitim öğretim dönemi sona erdiğinde sağlık hakkından yararlanmak için gerekli 90 günlük süreyi dolduramamaktadırlar. Doğum, hastalık ya da askerlik gibi mazeretleri olduğunda izin hakları yoktur (Şahin, 2008, 83).

"Millî Eğitim Bakanlığı Kurumlarında Sözleşmeli veya Ek Ders Görevi ile Görevlendirilecek Uzman ve Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelik"'e göre, uzman öğretmenler de aranacak olan özel şartlar şu şekilde belirtilmiştir: Uzmanlık alanı ile ilgili bir yüksek okuldan mezun olması. Uzmanlık alanında en az beş yıl başarılı bir şekilde çalışmış olduklarını belgelendirmeleri. Eğitim ve öğretim görevini başarı ile yapabilmesini sağlayacak eğitim formasyonu kazandırmak amacıyla programı Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanacak bir kursu başarı ile bitirmiş olmaları, (Öğretmen yetiştiren bir okulu bitirmiş veya eğitim kurumlarından en az iki yıl öğretmenlik yapmış olanlar ile süresi en fazla üç ay olan eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek olanlarda bu şart aranmaz. Bu formasyon sözleşme yapıldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nca verilebilir.) Hizmet göreceği alan ile ilgili olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nca tespit edilecek özel nitelikleri de taşımaları gerekir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1977).

Usta öğreticilerin ise en az ilkokul mezunu olması, ilkokul ve ortaokul mezunlarının ustalık alanlarında en az 11 yıl, orta dereceli okulların ikinci devresinden veya yüksek öğrenim kurumlarından mezun olanların en az 4 yıl ustalık alanlarında başarılı bir şekilde çalışmış olduklarını belgelendirmeleri gerekmektedir. Eğitim ve öğretim görevini başarı ile yapabilmesini sağlayacak eğitim formasyonu kazandırmak amacıyla programı Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanacak bir kursu başarı ile bitirmiş olmaları, (Öğretmen yetiştiren bir okulu bitirmiş veya eğitim kurumlarından en az iki yıl öğretmenlik yapmış olanlar ile süresi en fazla üç ay olan eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek olanlarda bu şart aranmaz. Bu formasyon sözleşme yapıldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nca verilebilir.) Hizmet göreceği alan ile ilgili olmak üzere Milli

Eğitim Bakanlığı'nca tespit edilecek özel nitelikleri de taşımaları gerekir. Mesleki ve teknik öğretim ve örgün eğitim kurumlarında görevlendirilecek usta öğreticilerin en az meslek lisesi veya dengi okul mezunu olması gerekir. Ancak istisnai hallerde bakanlıktan izin almak şartıyla ilkokul mezunu usta öğreticilere de görev verilebilir. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslara göre okul öncesi öğretim kurumlarına öğretmen olarak atanabilen yükseköğretim kurumlarından mezun olmaları, okul öncesi ön lisans programlarından mezun olmaları, ihtiyacın karşılanamaması durumunda; kız meslek liselerinin çocuk gelişimi, çocuk gelişimi ve eğitimi ile çocuk gelişimi ve bakımı bölümlerinden mezun olup Bakanlıkça düzenlenecek en az 60 saatlik eğitim programında başarılı olmaları, koşulu aranır (MEB, 1977).

Aynı yönetmelikte uzman ve usta öğreticilerin geçici olarak görevlendirildikleri, ek ders üzerinden ücretlendirildikleri, sözleşme süresini, bir mali yıl içinde kalmak şartıyla, en fazla 12 ay olduğu, haftalık çalışma sürelerinin 40 saat olduğu, günlük çalışma süresinin en fazla 8 saat olduğu, kurum müdürünün, Cumartesi, Pazar günleri de dâhil olmak üzere, uzman ve usta öğreticilere günün 8.00–23.00 saatleri arasında görev verebileceği belirtilmektedir. Görev ve sorumlulukları bölümünde ise; uzmanlar kendilerine verilen eğitim ve öğretim görevlerinde kurumun öğretmenlerinin yetki ve sorumluluğuna sahiptirler. Ayrıca, kurum müdürü ve üstleri tarafından verilecek eğitim ve öğretim ile ilgili bakım ve onarım, öğretim aracı hazırlama gibi görevleri de yaparlar. Hizmet içi kurs, seminer ve konferanslarında görevlendirilen uzmanlar, kurumu tarafından yazılı olarak verilen görevleri bu yazıda belirtilen yetki ve sorumluluk içinde yaparlar. Usta Öğreticiler; okul öncesi eğitim kurumlarında; öğretmenlik görev ve sorumluluğu içerisinde, diğer örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ise; beceri öğretimi ve uygulamalarında, iş ve teknik eğitim, seçmeli dersler ve branşlarındaki atölye ve meslek derslerinin okutulmasında görevlendirilirler. Usta öğreticilerin görev, yetki ve sorumlulukları, okulun imkân ve ihtiyaçları göz önünde tutularak, ilgili mevzuat doğrultusunda kurum müdürü tarafından tespit edilir ve kendilerine yazılı olarak bildirilir. Uzman ve usta öğreticilerden belirtilen şartları

taşımadıkları, sözleşme hükümlerine uymadıkları ve görevlerinde başarısız oldukları kurum müdürlüğünce tespit edilenlerin, sözleşmeleri tek taraflı olarak feshedilebilir.

Ek ders karşılığı çalışanlar, usta öğreticiler ve uzman öğretmenler ise girdikleri ders saati üzerinden ücretlendirilirler. Bu her ne sebeple olursa olsun iş başında bulunmadıkları sürenin ücretlendirilmediği anlamına gelir. Emeklilik primleri dikkate alındığında, emekliliği hak etmeleri bir hayal gibi görünmektedir. Diğer öğretmenler gibi derslere girdikleri, onlarla aynı işi yaptıkları halde, onların da hizmet puanı yoktur, her yıl sözleşme imzalarlar. Başarısız oldukları tespit edildiğinde, sözleşmeleri tek taraflı olarak fesh edilebilir. Mevzuatta bahsedilen başarısızlığın kriterlerine ilişkin bir bilgi yoktur ve keyfi uygulamalara açık gibi görünmektedir. Bu durumda ücret karşılığı çalışan öğretmenlerin sözleşmesinin yenilenmesi ve/veya fesh edilmemesinin bir anlamda yöneticilerle kurdukları ilişkilere bağlı olacağı belirtilebilir. İş sürekliliğinin yöneticilerin insafına bırakıldığı bir kurumda, güvencesiz çalıştırılan öğretmenlerin daha fazla çalıştırılmaya açık olması (sorumluluğunda olmayan işleri yerine getirmek zorunda kalması), hak taleplerinde bulunma konusunda daha çekingen davranması veya böyle bir girişimde bulunmaması beklenir.

Kadrolu öğretmenler devletin sürekli öğretmenleriyken, diğer tüm çalıştırma biçimleri geçicidir. Yerlerine öğretmen atandığında görevlerine son verilir. Bu uygulama sözleşmeli öğretmenler için de geçerlidir; fakat Bakanlık sözleşmeli öğretmenin yerine kadrolu öğretmen atamayı tercih etmemektedir. Uzman, usta öğretici ve ücretli öğretmenler ise çok daha kaygan bir zeminde çalışmaktadırlar. Çalıştıkları kadroya öğretmen atandığında görevlerine kurum yöneticisi son vermek zorundadır. Bu durumda örneğin ilköğretimin birinci kademesinde birden fazla ücretli öğretmen görev yapmaktaysa hangi öğretmenin görevine son verileceğine kurum yöneticileri karar vermektedir. Bu karar verme sürecinde yakınlık ilişkileri, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkileri, görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmedikleri etkili olmaktadır.

Farklı çalıştırma biçimleri toplumun mesleğe verdiği değeri ve yüklediği anlamı değişime uğratmıştır. Toplum (özellikle öğrenci velileri) kadrolu olmayan öğretmenleri öğretmen olarak görmemekte ve çocuklarının öğretmeninin kadrolu olmasını istemektedirler. Türkiye'de özellikle ilköğretimin

birinci kademesinde eğitimin sürekliliği oldukça önemsenmektedir. İlk öğretmenin değişmesinin çocuğun eğitimsel yaşantısını olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesiyle hem öğretmenler öğrencilerini mezun etmeden yer değişikliği istememekte hem de veliler öğretmenin kalıcı olması için uğraşmaktadırlar. Bu nedenle veliler sözleşmeli veya ücretli öğretmenin bulunduğu sınıfa çocuklarını vermeyi tercih etmemekte, sınıflarına yeni gelen öğretmenin geçici olmaması için kurum yöneticileriyle ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu nedenle kurum müdürleri öğretmenlerinin çalışma biçimini velilerden saklamakta ve öğretmenleri de bu konuda uyarmaktadırlar.

Eğitim Bölgeleri ve Norm Kadro Uygulamaları

Eğitim bölgeleri ve norm kadro uygulamaları, Bakanlığın ifadesiyle, "eğitim kurumlarındaki personelin, fiziki kapasitenin, ders araçlarının ve gereçlerinin ortak, etkili ve verimli kullanılmasını sağlamak" amacıyla başlatılan bir uygulamadır (MEB, 1999). "Eğitim Bölgesi Kurulları Yönergesi" ile Türkiye genelinde 1516 eğitim bölgesi oluşturulmuştur. Okullarda öğrenci kurulları, öğretmenlerin oluşturduğu okul zümre başkanları kurulları, mahalle muhtarları ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinden oluşan eğitim bölgesi danışma kurulları kurulmuştur. Böylece okul, yerel yönetim, özel sektör ve sivil toplum kuruluşu işbirliğinin yolu açılmıştır (Keskin, 2003, 5) ve yerelleşme politikalarına adım atılmıştır. Eğitim bölgelerinde yer alan okullara, ortak kullanımları için araç gereç ve personel tahsis edilmesi yoluna gidilmiştir ve her eğitim bölgesinde kaç öğretmene ihtiyaç olduğu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hesaplamaları yoluyla rasyonel bir temele oturtulmuştur. Eğitim bölgesi bazında belirlenen öğretmen norm kadroları, o eğitim bölgesinde bulunan ve toplama dâhil edilen her bir okul veya kurumun yine o branştaki ders yükü esas alınarak toplama dâhil edilen okul ve kurumlar itibariyle dağıtımı yapılmıştır (MEB, 1999c). İhtiyaç fazlası öğretmenler ise "norm fazlası öğretmen" olarak ifade edilmiştir. Norm fazlası öğretmenlere, kendilerine ihtiyaç duyulmaması nedeniyle "ders araç ve gereci hazırlama, inceleme, araştırma, sosyal ve kültürel etkinliklerin karşılanması" (MEB, 1999c) ve raporlu olan öğretmenlerin derslerine girme gibi görevleri yerine getirme yükümlülüğü getirilmiştir. Belirlenen ders saatini doldurmayan öğretmenlerin,

aynı eğitim bölgesindeki öğretmen ihtiyaç duyulan başka bir okula daha gitmesi uygulaması da getirilmiştir. Bu maddede öğretmenin başka bir okula gönderilmesinde bir zorlama yokmuş gibi görünse de, kendisi dışında belirlenen standart ders saatini dolduramayan veya ek ders sayısı az olan öğretmen, ücretinde gerçekleşen düşüş nedeniyle çevre okullara gitmek zorunda kalmaktadır. Bakanlığın belirlediği öğretmen sayısı bir öğretmenin haftada girdiği ders sayısıyla yakından ilgilidir. Aylık karşılığı haftada 15 saat derse giren bir öğretmen, 15 saat de ek ders karşılığı çalışmaktadır. Ek ders karşılığı aldığı ücret aylığının üçte biri kadardır. Bakanlık otuz saat boyunca aynı emeği veren öğretmeni oldukça düşük bir ücretle fazladan çalıştırmaktadırlar. Bu sayede öğretmen alımı da yapmamaktadır. Ayrıca ek ders uygulaması öğretmenler arasında sorunlara yol açmaktadır. Daha fazla ders almaya çalışan öğretmenler arasında ve buna karar verecek yöneticilerle öğretmenler arasında ek ders paylaşımı konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.

Eğitimde Performans Değerlendirme Sistemine Geçme Çabaları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006'da gerçekleştirdiği Okulda Performans Yönetimi Modeli projesinde amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

Örgütsel hedeflerin açık, tanımlanmış bireysel hedeflere dönüştürülmesi, hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan performans kriterlerinin belirlenmesi, belirlenen kriterlere göre çalışanların zamanında ve âdil değerlendirilmesi, çalışanlardan beklenen performans sonuçları ile gerçekleşen başarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi, kişisel performans sorunlarının belirlenmesi, çalışanın performansının iyileştirilmesi için öneriler geliştirilmesi, çalışanın başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi, örgütte "olağanüstü" yetenekte kişilerin saptanması, geri bildirimde bulunarak çalışanların desteklenmesi ve motivasyonlarının artırılması, örgütte sürekli gelişim ve mükemmellik anlayışının ve kalite bilincinin geliştirilmesinin sağlanması (MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2006). Projenin amaçlarından da anlaşılacağı gibi öğretmenlik mesleği standardize edilmekte, öğretmen kimliğinin toplumsal/kültürel boyutlarıyla tartışılmasının önü kapatılmış olmaktadır.

Performans Yönetimi Modeli'nin uzun zamanlı hedeflerinden biri de öğretmenlerin maaşlarının performanslarına göre belirlenmesi,

değiştirilmesidir. ABD'de bu uygulamaya giden okulları incelemiş olan Johnson ve Landman öğretmenlerin eleştirme, problem çözme, iş güvenliği ve ücretler konusunda tedirgin olduklarını gözlemlemişlerdir. Var olan belirsizliklerin öğretmenlerin zihinlerini karıştırarak onların şüphelerini artırdığı ve göreve sadakatlerini zedelediği sonucu çıkmaktadır (Johnson ve Landman'dan akt. Robertson, 2007, 80).

Esnek kapitalizm koşullarında çalışanlardan rekabete açık olmaları, Sennett'in de ifade ettiği gibi (2005, 9) seri hareket etmeleri, her an değişime hazır olmaları ve sürekli olarak risk almaları beklenir. İşteki verimliliğin artmasının en önemli şartı çalışanların birbirleriyle rekabet edebilir durumda olmalarıdır. Eğitim alanında rekabet edilebilir bir çalışma ortamı yaratmak amacını taşıyan uygulamalar öğretmenleri takdir, teşekkür belgeleri ve maaşla ödüllendirme; okullarda seviye sınıfları oluşturarak "başarılı öğretmenlere" bu sınıfların verilmesi; öğretmenlere farklı unvanların (uzman öğretmen, başöğretmen) verildiği Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı olarak özetlenebilir.

Takdir, teşekkür ve maaşla ödüllendirmeyi kurum yöneticisi gerçekleştirir. Yani hangi öğretmenlerin bu belgeleri alacağına yönetici karar verir. Bu durumda bu uygulamanın yaratacağı herhangi olumlu veya olumsuz sonuç yöneticiye bağlıdır. Bazı kurumlarda yöneticiler öğretmenlerle yılsonunda yapılan toplantıda hangi öğretmenlerin, hangi sebeplerle bu belgeleri alacağını paylaşır ve bu konuda bir çatışma ortamı yerine dayanışma ortamı yaratır. Örneğin; kuruma yıllarca hizmet vermiş bir öğretmenin emekli olacak olması nedeniyle, teşekkürü ifade etmesi anlamında verildiği kurumlar vardır. Bazı kurumlarda ise yönetici başka kriterleri (yakınlık, öğrencileri başarılı olan öğretmen, okula kaynak yaratan öğretmenler) dikkate alır ve bu durum diğer öğretmenlerde yöneticinin istediği şekilde öğretmen olma çabasına neden olabileceği gibi meslektaşlar arasında sorunlara da yol açabilir.

Eğitim kurumlarında başarılı öğrencilerden oluşturulan seviye sınıfları bir anlamda yatırım yapılan sınıflardır. Seviye sınıflarındaki öğrenciler diğer öğrencilere göre oldukça başarılı, ayrıcalıklı öğrencilerdir. Bu öğrencilerin ilerideki eğitim başarıları bulunduğu okul için başarı göstergesi ve dolayısıyla tercih edilme sebebi olacağından seviye sınıfları oluşturulur. Seviye

sınıflarının öğretmenleri tesadüfî seçilmez. Öğrenci başarılı olduğu gibi öğretmenin de başarılı olması gerekmektedir. Bu başarı fetişizmi seviye sınıfı öğretmenlerinin deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmasını engelleyebileceği gibi öğretmenler arasında kutuplaşma yaratabilir. Bu durum kurumda öğretmenlerin paylaşımlarını azaltır. Öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür bilgisi ve milli eğitim mevzuatı ve eğitim yönetimi ile ilgili teknik bilgileri içeren Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'nda yeterli puanı alan öğretmenler "uzman öğretmen" olmuşlardır. Sınavın sonucunun öğretmenlerin önemli bir kısmı açısından en önemsenen yanı aylıklarındaki küçük artıştır. Fakat bunun özendirme amacıyla yapıldığı açıktır. Bakanlığın zaman zaman kurumlara unvanların kullanılması yönünde uyarılar göndermesi çalışanlar arasında farklılıkların/kutuplaşmaların yaratılmasının hedeflendiğini göstermektedir. Dolayısıyla kimi kurumlarda unvanı olmayan öğretmene göre unvan sahibi olan bir öğretmen daha iyi öğretmendir ve daha iyi yöneticidir düşüncesi oluşmaya başlamıştır. Unvanlar aynı zamanda aylıklarda küçük de olsa bir farka neden olması nedeniyle performansa göre ücretlendirme sistemine geçişin ilk ayağı gibi görünmektedir. Bakanlığın Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 2006 yılında Öğretmen Yeterlikleri ismini taşıyan bir çalışması olmuştur. Çalışma üniversitelerle işbirliği içinde yapılmıştır. Çalışmanın beş ana başlığı (Kişisel ve Mesleki Değerler; Öğrenciyi Tanıma; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Okul, Aile ve Toplum İlişkileri) ve bu ana başlıkların içinde alt başlıkları vardır. Kişisel ve Mesleki Değer başlığı şu şeklidedir:

> Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim
> Öğretmen öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.
>
> Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır (Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, 2006, 8).

Bu şekilde ifade edilen ana başlığın alt yeterlik başlıklarından bazıları şunlardır:

> A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme.
>
> Öğretmen öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha iyiye götürmek için kullanabilmelidir.
> Bu başlığın performans göstergelerinin birkaçı şunlardır:
> A1.1 Planında ve uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler sunar.
> A1.5 Öğrencilerini etkin biçimde dinler.
> A1.7 Öğrenciler sorulara farklı yanıtlar verdiğinde olumlu tepki gösterir
> A1.9 Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir.
> A1.13 Öğrencinin geçmişine ve sosyoekonomik durumuna göre ön yargısız davranır (Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, 2006, 8).

Aynı başlığın alt başlıklarından biri de "öz değerlendirme yapma"dır. Öz değerlendirme yapan öğretmen:

> Öğretme- öğrenme sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan davranış ve öğrenme sorunlarının nedenlerini önce kendisinde arar. Kişisel gelişimi sağlamada ise; "öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir (Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, 2006, 11).

Bu bölümün performansa göstergelerinden biri "Mesleğini severek ve isteyerek yapar" şeklinde belirtilmiştir.

Performansa dayalı değerlendirme sisteminin ilk uygulamalarından biri olan bu çalışmada görüldüğü gibi eğitim sisteminin sorumlusu tamamen öğretmen olarak görülmektedir. Tüm sorumluluk öğretmene yüklenmektedir. Öğretmen isterse var olan sorunların büyük bir kısmı ortadan kalkacak, Türkiye eğitim sistemi bireye saygılı, değer veren, farklılıkların farkında ve gelişmesini sağlayan bir sistem olacaktır. Öğretmenin veya herhangi bir toplumda bireylerin/toplulukların birbirine saygılı olması ve değer vermesi bir insanlık meselesidir ve tüm ülkenin sorunudur. Toplumu sürekli rekabet ve bireyci davranmaya sürükleyen, kendi yaşamı üzerinde söz sahibi olamayan bireyler yaratan bir sitemde değerli olan değişim değeri olan(meta)dır. Çalışanların kaygı ve belirsizlik içinde yaşamaya ve çalışmaya mecbur olduğu bir toplumda bu kaygı ve belirsizlikleri ortadan kaldırmak yerine yaptırımları artırıp, yasa, yönetmelik ve genelgeler aracılığıyla öğretmenin mesleğini severek ve isteyerek yapmasını beklemek çelişki yaratmaktadır.

Zamanla farklı ölçütler dikkate alınarak yapılacak olan performansa dayalı ücretlendirme sistemiyle eğitim kurumları içerisinde eğitimden bihaber, yalnızca başarı odaklı, mesleki paylaşımdan uzak, bildiğini kendine saklayan, dersine girdiği öğrenciler dışındakileri kendi öğrencisi olarak görmeyen, mesleki bilgisini birlikte çalıştığı arkadaşlarıyla paylaşmayan öğretmenler olacaktır.

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

Toplam kalite yönetimi projesinde Bakanlık, "kalite"yi, ihtiyaca uygun olma ve memnuniyet sağlama, verimlilik, etkinlik, hız, sıfır hata, estetik ve erişebilirlik olarak tanımlamaktadır. Türkiye eğitim sisteminde toplam kalite uygulamalarının amacı şu şekilde ifade edilmektedir:

> Bilim ve teknolojideki değişimlere ayak uydurabilmek, insan kaynaklarının yanında diğer kaynakların da etkili ve verimli kullanılması, en az maliyetle en kaliteli üretimi gerçekleştirme isteği, hizmet üretiminde kaliteyi artırma ve hizmetten yararlanan toplum kesimlerinin memnuniyetini sağlama arzusu. (MEB,1999b).

Belek'in (2004, 76) de ifade ettiği gibi, kalite bütün şirketlerin kârını artırmaya yönelik en önemli felsefi bütünleştiricidir. Kapitalist işletme yaşamının anlamıdır. Kapitalist üretim faktörlerini (emek gücü, üretim araçları, bilgi) bir arada tutan bu faktörleri belli bir hedefe bağlayarak anlamlı kılan, üretim ortamını kapitalist ideoloji doğrultusunda ifade eden paradigmadır. Kapitalist üretim sisteminin yeniden yapılandırılmasının en önemli ideolojik motifidir. Toplam kalite yönetimi ile "işteki sorun işte çözülür" düşüncesi oluşturulmaya çalışılmakta ve sorunun toplumsal boyutları göz ardı edilerek sendikaların önemi azaltılmaya çalışılmaktadır. Bakanlığın toplam kalite yönetimi ile gerçekleştirmeyi hedeflediği amaçlara bakıldığı zaman eğitim kurumlarının birer işletme olarak görüldüğü açıktır. Bu işletmenin hizmet görenleri olarak öğretmenleri işletme felsefesine bağlamak önemlidir. Kurumun çalışanlarının kaliteli "üretim" yapılmasını hedeflemesi için kuruma bağlı olmaları gerekir. Toplam kalite yönetimi ile ilgili olarak kimi çalışmalar

yapılmasına rağmen uygulama henüz tüm eğitim kurumlarında standart uygulamalar mevcut değildir. Bakanlık konuyla ilgili genelgeler göndermektedir; fakat kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerinin konuyu ne kadar dikkate aldıkları uygulamada etkili olmaktadır. Uygulamaların önemsendiği okullarda küçük birimler oluşturularak çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Fakat sürece kurumda çalışan herkesin katılmaması durumunda yapılanların önemi kalmamaktadır. Bugün eğitim kurumlarında toplam kalite yönetimi ile ilgili olarak yapılan uygulamalardan biri de memnuniyet anketleridir. Memnuniyet anketi çalışmasında eğitim kurumunun fiziksel özelliklerinden, eğitimsel başarısı, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle kurduğu ilişkiye dair görüşler vardır.

Neoliberal politikaların dünyanın her bölgesinde yaşama geçirilmeye başlamasından bu yana güvencesiz çalışma koşulları, kamu hizmetleri de dâhil olmak üzere hızla yaygınlaştırılmaktadır. Eğitim/bilim üretimi bir meta üretimi sürecine dönüştürülürken, çalışanların da gelecek korkusu ve kaygısı ile yaşamalarına neden olunmakta ve çalışanların sınıf aidiyetleri zayıflatılarak, giderek güvencesiz çalışma koşulları altında yalnızlaştırılmış güçsüz bireylere dönüştürülmektedirler (Ünal, 2008, 98). Her an işsiz kalma korkusuyla yaşayan emek gücünün mücadele gücü ve motivasyonu kırılmaktadır. Geçicilik, tüm geleceği belirsiz kılarak şimdiye başkaldırmak için gereken geleceğe duyulan asgari inancı ve umudu yasaklar (Bourdieu, 2006, 71). Bunu bireyin yalnızlığı pekiştirmektedir. Tek başına kalan birey dünyayı değiştiremeyeceği düşüncesiyle örgütlenmemekte bunu anlamsız ve akıldışı bulmaktadır.

Güvencesiz çalışma öğretmenin günlük yaşamına olumsuz etkide bulunduğu gibi mesleğini istediği şekilde yerine getirmesini de engellemektedir. Günlük yaşamında sürekli gelecekle ilgili kaygılar taşır, kendi yaşamı üzerindeki kontrolün azaldığını hisseder ve sürekli/güvenceli bir iş sahibi olmak çabalamaktadır. Kadrolu olarak atanmak için sınava hazırlanmaktadır. İşinden ve günlük yaşamında yapmak zorunda olduğu işlerden arta kalan zamanlarda sınava çalışmaktadır. Bu kaygılar ve uğraşlar nedeniyle mesleğini yerine getirirken de motivasyonu daha düşük olmaktadır. Öğrencileriyle daha az ilgilenmekte, işiyle ilgili yapmayı planladığı birçok işi ertelemekte veya hiç yapmamaktadır.

1967–1974 toplumsal hareketlerin dünya ölçeğinde artış göstermesiyle (grev dalgaları ve çalışanların örgütlenmesindeki artış) fordizmden alınan dersle birlikte bir dönemin kapanması ve onun yerine daha kontrollü, denetimin arttığı, çalışanların birlikte hareket etme yeteneklerinin yok edilmeye çalışıldığı bir döneme girilmiştir. İş güvencesinin ortadan kaldırılması, çalışmanın uçuculaştırılması, bireyselleştirilmesi, istikrarsızlaştırılması ve büyük oranda yok edilmesiyle, sınıf uzlaşması, kimlik ve örgütlenme ortadan kalkmakta (Gorz, 2001, 82).

Esnek İstihdam ve Kadın Öğretmenler

Türkiye'de öğretmenlik kadınlar tarafından çok tercih edilen bir meslektir. Bunun önemli nedenlerinden biri kadın öğretmenin Cumhuriyet döneminde medeniyete geçiş projesi içinde kilit figür olarak görülmüş olmasıdır (Taşkıran'dan akt. Tan, 1996, 41). Dönemin modernleşme çabaları büyük oranda eğitim alanında gerçekleştirilen dönüşümleri kapsamaktadır. Yani Türkiye'nin eğitim tarihi aynı zamanda modern devlete geçişin de tarihi olarak okunabilir. Bu dönemde kitlesel eğitime geçilmesiyle eğitim kurumlarının sayısı artmıştır, gezici ve gezici olmayan okullar (Millet Mektepleri) oluşturulmuştur. Böylece kadın erkek, toplumun büyük bir kısmının eğitim almaya başlamasıyla öğretmen yetiştirme sistemi de özel bir alan haline gelmiş, yüksek öğretmen okulları kurulmuş, eğitim hizmetlerinde aslolanın öğretmenlik olduğu kanunla belirtilmiştir (Akyüz, 1994, 329).

Aile kurumu gerek kendi kurumsal yapısı, gerekse aile içindeki kaynak dağılımı ve karar alma mekanizmalarının belirlediği ölçü anlamında kadın emeğinin konumunu yakından etkilemektedir (Dedeoğlu, 2000, 144). Toplumun büyük kısmı tarafından öğretmenliğin kadın mesleği olarak görülmesinin ve kadınlar tarafından tercih edilmesinin nedeni büyük oranda çalışma koşulları ile ilgilidir. Yarım gün çalışan kadın öğretmen günün geri kalan kısmında ev içi işleri ile uğraşabilmekte ve çocuk bakımı ile de ilgilenebilmektedir. Kadın öğretmen, toplumun kendisine biçtiği ev içi işlerini ve çocuk bakımını aksatmamakta ve ücreti ile aile ekonomisine ciddi katkı sağlamaktadır. Ataerkil toplumlarda erkek haneye en büyük geliri getiren

kişidir. Aile reisinin asli işi çalışmak ve aile bireylerinin geçimini sağlamak olarak görülmektedir. Kadın ise geçici/yarı zamanlı ya da ev içi işlerde çalışarak aile ekonomisine az da olsa katkı yapabilecektir. Eğitim kurumlarında da çok belirgin bir şekilde görülmektedir ki ücretli öğretmenlerin çok önemli bir kısmı kadındır. Çünkü kadın her an işsiz kalabilecek olsa da ailenin asıl çalışanı erkek olduğundan kadının işsiz kalması yıkıma neden olmayacaktır. Dolayısıyla kadının güvencesiz işlerde çalışması olağan bir durum olarak görüldüğünde bu şekilde çalıştırmaların önü açılmakta, herhangi bir direncin gelişmesi baştan engellenmektedir. Ayrıca kadın, iş yaşamından kolaylıkla uzaklaştırılabilir görülmekte, bunun yalnızca kendisinde yaratacağı yıkım (maddi olarak eşe bağlı olma, ev yaşamına hapsolma vb.) önemsenmemektedir. Oysa işinden uzaklaştırılan bireyin yaşamı tamamen değişmektedir ve üretkenliği düşmektedir.

Öğretmenlerin Esnek Çalıştırıldığı Farklı Ülke Örnekleri

Sözleşmeli öğretmenlik dünyanın çok sayıda bölgesinde uygulanmaktadır. Dünyadaki diğer örneklerde de Türkiye'deki gibi devletin/ eğitim kurumunun "asil" öğretmeni yanında sözleşmelere bağlı olarak çalışan "geçici" öğretmenleri vardır. Gelişmekte olan ülkelerde sözleşmeli öğretmen çalıştırma uygulamalarını inceleyen Fyfe (2007, 1) çalışmasında sözleşmeli öğretmeni şu şekilde tanımlamıştır: Devletin resmi öğretmenlerine göre daha az elverişli koşullarda çalışan, daha düşük nitelikte eğitim gören ve çok daha az aylık kazanan çalışanlar. Dünya Bankası'nın teşvik ettiği bu uygulamanın amacı ise giderek öğretmen ihtiyacını karşılayarak eğitimde verimliliği ve daha az maliyetli olduğundan maliyet etkinliğini sağlamak olarak belirtilmiştir. Fyfe'in incelediği ülkeler arasında Kenya, Hindistan, Çin, Kamboçya, Peru, Şili ve Nikaragua vardır. Bu ülkelerin sözleşmeli öğretmen çalıştırmalarının en büyük nedeni eğitime erişimi artırmak olarak belirtilmiştir. Artan eğitim talebine cevap verebilmek amacıyla daha az maliyetli öğretmen istihdamının gerekli olduğu ifade edilmektedir. Hindistan'daki örneğe bakılırsa, sözleşmeli öğretmenlik (para-teacher) yerelleşme politikalarıyla birlikte uygulanmaya başlamıştır. Gerekçe ise devlet öğretmenlerinin işe devamsızlığı, moral ve motivasyon

eksiklikleri ve topluma karşı sorumluluk duymamaları ve artan okullaşma gösterilmiştir. Bu nedenle 1990'larda düzensiz/geçici öğretmen (para-teacher) uygulamasına geçilmiş ve devlet öğretmenlerinin gitmediği uzak bölgelere, eğitimli gençler öğretmen olarak gönderilmişlerdir. Bu öğretmenlerin önemli bir kısmı gittikleri bölgenin dilini konuşabilen ve kültürünü tanıyan veya doğrudan o kültüre sahip kişilerdir (Fyfe, 2007, 6). 1980'lerin ortasında sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına geçen Çin'de görevlendirmeyi yerel yönetimler yapmaktadır. Ülkedeki tüm öğretmenlerin yarısı kadarı sözleşmeli öğretmen çalışmaktadır (Fyfe, 2007, 8). Kamboçya'da ise 1979'dan sonra uygulanmaya başlamıştır. Sözleşmeli öğretmen doğrudan okul müdürü tarafından işe alınmaktadır. Devlet öğretmenleriyle yaklaşık aynı ücreti almaktadırlar; fakat ödemeleri aylık değildir. İlk olarak emekli öğretmenler tekrar göreve dönerek sözleşmeli çalıştırılmıştır. Fakat öğretmen ihtiyacı karşılanmayınca genç öğrenciler istihdam edilmiştir. 2001 yılında tüm öğretmenlerin % 9'u sözleşmelidir (Fyfe, 2007, 8). Nikaragua'da 1993'te sistemin verimliliği ve kalitesini artırmak amacıyla hükümet yerelleşme politikalarına geçmiştir. Bu amaçla okulun idari özerkliği teşvik edilmiştir. Öğretmen sözleşmeleri değiştirilmiştir. Mali işleri okul komitesi (school councils) yapmaktadır. Okul komitesi işe alma ve işten çıkarmalarda güç sahibidir. Bu güç, yasal öğretmen hakları içinde kullanılmaktadır. Sözleşmeye göre ilk yıl deneme süresidir ve bu yeterli bulunmaz ise iki yıla çıkarılabilir. Buna komite karar verir. Komite performans temelinde öğretmenlere "ek ödemeler" yapılmasını önerebilmektedir (Fyfe, 2007, 9).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazında öğretmenlerin farklı biçimlerde çalıştırılması konusunda yapılmış araştırmalar mevcuttur.

Baba (2008), "Sözleşmeli Öğretmen İstihdamının Yarattığı Sorunlar" adlı yüksek lisans projesinde sözleşmeli öğretmenlerin yaşadıkları sorunları görüşlerine dayalı olarak araştırmıştır. Sözü geçen araştırmada 20 sözleşmeli öğretmenle görüşülmüştür. Buna göre, öğretmenler sözleşmeli çalıştırıldıkları için yaşadıkları sorunları, öğrencilere alışamamak, onlarla kaynaşamamak,

kadrolu olmadıkları için sınıf sahibi olamamak, norm kadro dolunca farklı yerlerde görevlendirilmek, öğretmenlerle kaynaşamamak, bulundukları kurumda kalıcı olmadıklarından yönetici, öğretmen ve öğrenci tarafından önemsenmemek, yerleşik bir düzen kuramamak, gelecek kaygısı yaşamak, sosyal haklardan yararlanamamak olarak belirtmişlerdir.

Araştırmaya göre, sözleşmeli öğretmenler yaşadıkları sorunları anlatırken sıkça endişelerini ve gelecek kaygılarını dile getirmiş ve bu nedenle iş verimliliklerinin düştüğünü, çalıştıkları kurumlara adapte olamadıklarını belirtmişlerdir.

Bayram (2009), "Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma" konulu yüksek lisans tez çalışmasında sözleşmeli ve ücretli istidam edilen öğretmenlerin özlük hakları ve sosyal statüleri açsından istihdam biçimleriyle ilişkili olarak karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları nasıl algıladıklarını araştırmıştır.

Söz konusu araştırmaya Ankara ilinin merkez ilçeleri olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle'de çalışan 25 sözleşmeli, 302 ücretli öğretmen katılmıştır. Buna göre, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler istihdam biçimleri nedeniyle iş güvencesine sahip olmama, sağlık hizmeti alma, mazeret izni alma, ücret azlığı ve ücretin zamanında alınamaması, sendika üyeliği, sıkça okul değiştirmek zorunda kalma, sözleşmelerin yenilenmesi, tayin istemi ve iş yükünün fazlalığı gibi konularda sorunlar yaşamaktadırlar. Yine bu istihdam biçimlerinin oluşturduğu gelecek kaygısı nedeniyle verdikleri eğitimin niteliğini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya göre, ücretli öğretmenler okul yönetimi ile kurduğu ilişkilerde kendilerini rahat hissetmemektedirler. Yöneticilerin bu istihdam biçimleri konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle hem sözleşmeli hem de ücretli öğretmenler birçok sorun yaşamaktadırlar. Kadrolu öğretmenlerle kurdukları ilişkilerde de geçici çalışanlar olarak görüldüklerinden iletişim kurmakta zorluk çekmektedirler. Ücretli ve sözleşmeli öğretmenler, çalıştırılma biçimlerinin kendilerinin yetersiz ve değersiz oldukları düşüncesine sebep olacağından, öğrenciler ve veliler tarafından bilinmemesini istemektedirler. Aynı şekilde

toplum nezdinde de kadrolu öğretmenlere göre daha düşük statüde görüldüklerini, onlar kadar saygınlık görmediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ücretli ve sözleşmeli öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin kadrolu istihdamı gerektiren bir uzmanlık mesleği olduğunu, güvencesiz istihdam biçimi nedeniyle kendilerini mesleklerine bağlı hissetmediklerini, daha yüksek ücretli bir iş bulduklarında öğretmenliği bırakabileceklerini belirtmişlerdir.

Eroğlu (2007), "Eğitimde Esnek Çalıştırma Sözleşmeli Çalışan Öğretmenler Örneği" konulu mezuniyet projesinde, sözleşmeli öğretmen istihdamının eğitim-öğretim ortamını nasıl etkilediğini, bu çalışma koşullarının hem sözleşmeli hem kadrolu öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığını araştırmıştır. Sözleşmeli, kadrolu ve ücretli öğretmenlerin özlük hakları, maaş ve ücret politikası, sağlık ve sosyal güvenlik hakları, yer değiştirme, görev değişikliği gibi başlıklarda ne türden farklı uygulamalara tabi olduklarının ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir.

Araştırmaya göre, sözleşmeli öğretmenler öğrencilerle ve velilerde iletişimde kadrolu öğretmenlere göre zorluk yaşamaktadırlar. Bunun sebepleri geçici olmaları ya da geçici oldukları düşüncesi, "gerçek öğretmen" olarak algılanmamaları, kurumun bir parçası olarak değil yabancı görülmeleridir. Sözleşmeli öğretmenler, kadrolular tarafından da yabancı ve geçici olarak algılanmakta ve bu okuldaki ilişkileri olumsuz etkilemektedir.

Araştırmaya göre, sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencesizliği nedeniyle yaşadıkları kaygı, mesleki bağlılığa olumsuz etkide bulunmaktadır. Başka bir iş bulduklarında öğretmenliği bırakacaklarını belirtmektedirler. Kadrolu öğretmenler ve okul yöneticileri de sözleşmeli öğretmenlerin mesleki bağlılığının zayıf olduğunu belirtmişlerdir.

Şahin (2008)'in, "Yalancıktan Öğretmenlik" ve Kadınlar/ Yeni Liberal Eğitim Düzeninde Yenilenmiş Öğretmen İstihdam Rejimi" adlı araştırması Ankara, Adana ve Bursa'da 2007 yılında gerçekleştirilen dört odak grup çalışmasından elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nın eğitimde başlatılan yeni istihdam rejiminin kadın öğretmenlerin hayatını nasıl etkilediğini bir araştırma ile tartışmak ve politikalar geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği bir ekip çalışmasıdır. Araştırma Özlem Şahin tarafından raporlaştırılmıştır. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerle yapılan

odak grup görüşmelerinde, yeni istihdam biçimlerinin kadın öğretmenler açısından yarattığı sorunlar, kadın öğretmenlerin içinde bulundukları çalışma koşulları, mesleki gelişimleri ve geleceklerinin ne şekilde etkilendiği irdelenmektedir. Araştırmaya göre genç öğretmenler mesleği severek seçmiş olmalarına rağmen çalışma koşullarından memnun değillerdir, mesleki geleceğin belirsizliği ve güvencesizliği içinde son derece kaygılı, mutsuz ve umutsuzlardır. Aynı işi yaptıkları meslektaşlarına göre eşitsiz koşullarda çalışan ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin mesleki bağlılıkları oldukça düşüktür.

Araştırmaya göre ücretli ve sözleşmeli öğretmenler maddi ve manevi iş tatmini bulamadıklarından iyi eğitim vermekte, kendilerini geliştirmekte ve umutlarını korumakta zorlanmaktadırlar. Bu koşullarda öğretmenliği sürdürmekten uzaklaşıp yeni bir işe adım atma umudu da taşımamaktadırlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde kullanılan araştırma yaklaşımı, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin alt başlıklara yer verilmiştir.

Araştırma Yaklaşımı

Esnek çalıştırma biçimlerinin, eğitim ortamlarına yansımalarının çözümlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, öğretmenlerin çalıştırılma biçimlerinin, onların meslektaşlarıyla, öğrencileriyle ve velileriyle olan ilişkilerine ve meslekleriyle kurdukları ilişkiye odaklanılacağından nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmaların amacı araştırma nesnesine bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır (Punch, 2005, 183). Nitel araştırmalar bağlama ve sürece, yaşanan deneyime ve yerel olana duyarlıdır. Nitel araştırmalar, gerçekliği değişkenler ve değişkenler arasındaki ilişkiler açısından kavramsallaştırır.

Araştırma bir örnek olay çalışması olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Örnek olay çalışması, olayı veya durumu derinlemesine, doğal ortamında, karmaşıklığını ve bağlamını dikkate alarak anlamayı hedefler (Punch, 2005, 144). Olayın/durumun bütünlüğünü ve birliğini korumayı ve anlamayı amaçlayan bütüncül bir odağa sahiptir. Örnek olaylar, belirli bir süre içerisinde az sayıda olayın pek çok özelliğini derinlemesine inceler. Veriler daha ayrıntılı, çeşitli ve kapsamlıdır (Neuman, 2007, 62). Örnek olay çalışması özgül bir teknik değildir, araştırılan sosyal nesnenin bütünlüğünü koruyacak biçimde sosyal verileri örgütlemenin bir tarzıdır (Goode ve Hatt'tan aktaran Punch, 2005, 144). Araştırma, bir sosyal ortam olan okuldaki karmaşık ilişkilere ilişkin derinlemesine ve bütüncül bir bilgi birikimine sahip olabilmek amacıyla, İstanbul'un Sultangazi ilçesindeki Dayanışma İlköğretim Okulu'nda[2] gerçekleştirilmiş bir örnek olay çalışması niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı, "esnek çalıştırma biçimlerinin" okullardaki ilişkilerin dönüşümünde oynadığı rolün nedenlerini ve arka planını açıklamak olduğu için "amaçlı örnekleme tekniği" kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın amacı eğitimde farklı çalıştırma biçimlerini temel aldığı için bu çalıştırma biçimlerinin tümünün bulunduğu bir eğitim kurumu seçilmiştir. Kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve usta öğretici olarak çalıştırılan kadın ve erkek öğretmenlerle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırma, "örnek olay çalışması" olarak kurgulandığından, okulu, bugünü ve geçmişiyle bir bütün olarak anlayabilmek önemsenmiş ve okuldaki hem kıdemli hem de mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle görüşülmeye özen gösterilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin sayısı, farklı statülerde çalıştırılan öğrenmen sayısına göre belirlenmiştir. Sözleşmeli, ücretli öğretmenler ile usta öğreticilerin sayısı kadrolu öğretmenlere göre oldukça az olduğu için ilk olarak bu çalıştırma biçimlerindeki tüm öğretmenler ile görüşme yapmak hedeflenmiştir. Okuldaki 12 ücretli öğretmenin 8'i ile görüşülmüştür. Üç usta

[2] Araştırma okul yöneticisi ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelere dayanmaktadır. Bu görüşmeler öğretmenlerin birbirleriyle, okul yöneticileriyle, öğrencilerle ve velilerle ilgili okulda gerçekleşen yaşantılarını kapsadığından ve bu görüşlerin okul içindeki ve dışındaki kişiler tarafından bilinmesini istemeyeceklerinden araştırmanın yapıldığı okulun ve görüşülen kişilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır.

öğreticinin ise ikisi ile iletişim kurulamadığından görüşme yapılamamıştır. Kadrolu öğretmenlerin en az 10'u ile görüşme yapılması hedeflenmiş, toplam 62 kadrolu öğretmenin 7'si ile görüşme yapıldığında veri doygunluğuna ulaşıldığından görüşmeler bitirilmiştir.

Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın, ilgili alanyazından yararlanılarak oluşturulan kuramsal/kavramsal çerçeveden yararlanarak taslak görüşme formları oluşturulmuştur. 60 sorudan oluşan taslak görüşme formları alan uzmanlarının[3] görüşüne sunulmuş, alınan görüşler çerçevesinde gerekli değişiklikler yapılarak uygulamaya hazırlanmıştır (EK 1.). Az sayıda soru yardımıyla, derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak konuyla ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Derinlemesine görüşme tekniği, sosyal dünyadaki "görünür" birçok olgu, süreç ve ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını kavramayı ve bütüncül bir biçimde anlamayı mümkün kılan bir veri oluşturma aracıdır. Bireylerin dünyalarını nasıl oluşturdukları, dış dünyaya ilişkin algıları ile kendilerini kuşatan sosyal çevreyi nasıl değerlendirdiklerini ortaya koyma fırsatı, bireylerin anlatı ve ifadelerine yansıyanlarla, onu ve içinde yer aldığı koşulları derinlemesine anlama çabası bu teknikle gerçekleşebilir (Seale'den akt. Kümbetoğlu, 2005, 72). Derinlemesine görüşme tekniği, bu araştırmanın amaçlarına ulaşmak için en uygun bilgi toplama tekniği olarak görülmüştür.

Görüşme Süreci

Görüşme süreci başlamadan önce kurum müdürü ve müdür yardımcısı ile görüşülerek kurumdaki öğretmen sayısı çalıştırma biçimleri de dikkate alınarak öğrenilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, bilgilerin kimlik belirtmeden kullanılacağı anlatılmıştır. Öğretmenlere, verilerin, araştırmanın yapıldığı eğitim kurumunun ismi belirtilmeden kullanılacağına ilişkin de açıklama yapılmıştır.

---

3 Prof. Dr. L. Işıl Ünal, Prof. Dr. Nejla Kurul, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Meral Uysal, Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Doç. Dr. Metin Özuğurlu, Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy, Dr. Fevziye Sayılan, Dr. Ahmet Yıldız, Ar. Gör. Sabri Güngör.

Araştırmada görüşme yapılacak öğretmenler belirlendikten sonra, liste üzerinde öğretmenlerin çalıştırılma biçimleri ve cinsiyetleri dikkate alınarak kodlama yapılmıştır. Kodlama yapılırken öncelikle çalıştırma biçiminin ilk harfi, ikinci olarak cinsiyet kodu kullanıldı. Aynı çalıştırma biçiminde istihdam edilen öğretmenler kendi aralarında gruplandırıldı ve numaralandırıldı. Örneğin kurumda üç sözleşmeli öğretmen vardı ve ikinci sırada görüşülen sözleşmeli kadın öğretmen SK2 şeklinde kodlandı.

Kurum yöneticileri araştırmacıya görüşme sürecinde çok yardımcı olmuşlardır. Görüşme yapılacak olan öğretmenlerin seçiminde araştırmacı özgürce davranabilmiştir.

Araştırma bir örnek olay çalışması olduğundan, görüşmelerle elde edilecek olanlar dışında başka bilgilere, örneğin kurumla ve okul yaşantısıyla ilgili bilgilere de ihtiyaç duyulmuştur. Okula ilişkin bilgiler okul müdürü ve rehber öğretmen ile görüşülerek alınmıştır. Teknik bilgiler ise müdür yardımcısından alınmıştır.

Görüşme sürecinde kurumda eğitim faaliyetlerinin devam ediyor olması nedeniyle öğretmenlerin görüşme için vakit ayırması zor olmuştur. Böylesi durumlarda dersi boş olan diğer öğretmenler, görüşme yapılacak olan öğretmenin dersine girmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle araştırmanın yapıldığı okul tanıtılmaya çalışılmış, okulun geçmişi, bir kurum olarak özgüllükleri, okul ortamı ve okuldaki etkileşimler, yönetici ve öğretmenlerin anlatılarına dayanarak aktarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra ise yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayalı bulgular aktarılmıştır.

Dayanışma İlköğretim Okulu'nun Özellikleri

Araştırma bir örnek olay çalışması olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiş, böylece araştırmanın yapıldığı Dayanışma İlköğretim Okulu'nda öğretmenlerin farklı statülerde istihdam edilmelerinin eğitim-öğretim sürecine yansımaları, derinlemesine, doğal ortamında, tüm karmaşıklığı ve bağlamı dikkate alarak anlaşılmaya ve ortaya konulmaya çalışılmıştır. Esnek istihdam uygulamalarıyla ortaya çıkan etkileşim ortamı, ancak bu bütünlük içinde anlam kazanmaktadır. Dayanışma İlköğretim Okulu'nda yapılan görüşme ve incelemelerle öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler arasındaki etkileşimler ile her birinin esnek istihdam koşullarıyla ilgili değerlendirmeleri, ayrıca her birinin bu uygulamalar ile ilgili deneyimleri ayrıntılı olarak

belirlenebilmiştir. Bu belirlemeler, incelenen okulun çevresi ve pek çok kurumsal özelliğiyle, okul bileşenlerinin kimi özellikleriyle birlikte anlam kazanmaktadır.

Dayanışma İlköğretim Okulu'nun bulunduğu Sultangazi ilçesi iç göçle büyüyen ve hâlâ büyümekte olan bir bölgedir. Büyük oranda Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden göç almaktadır. Nüfusun büyük bir çoğunluğunun sosyoekonomik düzeyi oldukça düşüktür. Öğretmenlerden alınan bilgiye göre okula devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun babaları tekstil fabrikalarında işçi olarak çalışmaktadırlar. Anneleri ise "ev kadını"dır.

Dayanışma İlköğretim Okulu 1967 yılında faaliyete geçmiştir ve bulunduğu ilçenin en köklü okullarından biridir. 1995–1996 eğitim öğretim döneminde ikinci kademeyi de bünyesine alan ve ikili öğretim yapan kurumun 1798'i birinci kademe, 982'si ikinci kademe olmak üzere 2780 öğrencisi bulunmaktadır. Okul iki binadan oluşmaktadır. Toplam derslik sayısı 30'dur. Kurumun kütüphanesi ve 30 bilgisayarın bulunduğu bilişim teknolojileri sınıfı vardır. Öğrenci velilerinin finanse etmesiyle kurulan ve donanım açısından diğer sınıflardan farklı olan "akıllı sınıflar" bulunmaktadır. 8 tane "akıllı sınıf" sabah ve öğlen grupları ile ortak kullanılmaktadır. 16 şube bu sınıfları kullanmaktadır. Bazı sınıfların yine dizüstü bilgisayarı ve projeksiyon makinesi vardır. Bunlar da yine veliler tarafından alınmıştır. Tüm bu özelliklere sahip olduğu için de A tipi okul olarak kabul edilmiştir.

Kurumda 62 kadrolu, 3 sözleşmeli, 12 ücretli öğretmen ve 3 usta öğretici vardır. Usta öğreticiler okul öncesi sınıflarında görevlidirler. Okul öncesi sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle ilişkileri oldukça azdır. Bunun nedeni de çocukların küçük olması nedeniyle teneffüslere çıkamamaları, öğretmenlerin sürekli onların yanında olmaları zorunluluğudur.

Kurum yöneticisinden alınan bilgilere göre, okulda öğretmenler arasında "barışık bir ortam vardır. Okulun iklimi iyidir, ama zaman zaman çatışmalar olmaktadır". Herkesin beklentilerine karşılık verilemediği durumların yaşandığını anlatan okul müdürü, kararlar alırken öğretmenlerin tamamının görüşlerinin önemsendiğini, fakat bazen "objektif" kararlar alınırken, acil durumlarda öğretmenlerin fikrine başvurulmadığı durumların da olduğunu belirtmiştir.

Yöneticilik yalnızca var olan yasal prosedürleri uygulamak gibi teknik bir iş değildir. Yöneticilerin dünya görüşleri ve kişilik özellikleri okul ortamında farklılıklar yaratılmasına neden olur (Ünal, 2003, 109). Kurum yöneticilerinin öğretmenlerle ilişkileri iyidir ve okuldaki diğer öznelerin arasında iyi ilişkiler kurulmasında da olumlu katkıları vardır. Yöneticiler öğretmenlerden ne istediklerini öğretmen okula gelir gelmez açıkladıklarını belirtmektedirler. Bunlardan en önemlileri derse vaktinde gelmek, derslerin boş geçmesine izin vermemek, törenlerde hazır bulunmak, öğrencilerin başarı sağlaması için çaba sarf etmek, velilerle iyi ilişkiler kurmaktır. Öğretmenler, yöneticilerin bu konuları önemsediklerini bilmekte ve çok dikkat etmektedirler. Öğretmenler üzerinde baskı kurulduğu söylenemese de, onlar yöneticilerin her yerde olduğunu bildiklerini belirtmekteler.

Öğretmenlerin yöneticilerle karşı karşıya geldiği konu, öğrenci velilerinden okul için para toplanmasıdır. Bu görev tüm okullarda olduğu gibi öğretmenlere verilmiştir. Fakat okul iç göçle büyümekte olan bir bölgede yer aldığından, okul çevresinde oturan ailelerin sosyoekonomik düzeyi oldukça düşüktür. Dolayısıyla okulun öğrenci profili de buna uygundur. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerinin sorunlarını bildikleri için onlardan para toplamak istememektedirler. En önemlisi, öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerine “para meselesinin girmesinden” oldukça rahatsız olmaktadırlar. Kurum müdürü ise bu konuda öğretmenlere baskı yapmakta, yapacak başka bir şey olmadığını, okulun bu kaynaklarla ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin birbirleri ile ilişkileri sınırlıdır. İlişkileri belirleyen aynı branşta olmak ve zümrede olmaktır. Dolayısıyla daha çok mesleki konularda gerçekleşen paylaşım dışında yakın ilişkiler azdır. Uzun zamandır kurumda çalışan bazı öğretmenler çok yakın arkadaştırlar. Günlük yaşamlarında da paylaşımları vardır. Politik görüş de bu paylaşımda etkili olmaktadır. Aynı sendikaya üye olan öğretmenlerin ilişkileri daha yakındır. Birinci ve ikinci kademe öğretmenleri, birbirlerini daha az tanımaktadırlar. Bunun bir nedeni farklı binalarda bulunmaları olabilir. Fakat aynı eğitim kurumunda birbirini tanımayan öğretmenlerin olması, okuldaki çalışmaların ve okul ortamının tüm öğretmenlerin bir araya gelmesini sağlamadığı anlaşılmaktadır. Bir günde altı saat derse giren öğretmenler işleri biter bitmez okuldan ayrılmaktadırlar. Aynı binadaki öğretmenlerin görüştükleri zaman aralıkları teneffüslerdir. Kimi

öğretmenler teneffüse bile çıkmamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler arası ilişkilerin oldukça kısıtlı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Aynı şekilde öğretmenlerin öğrencilerle ders dışında paylaşımları neredeyse yoktur. Araştırmanın yapıldığı sırada yalnızca birkaç öğretmen, dönemin sonuna yaklaşıldığından öğrencilerini geziye götürmek için çabalamaktaydı. Yine dönemin sonu olması ve merkezi sınavların yakın bir zamanda yapılacak olması nedeniyle çok sayıda ortak testler yapılmaktaydı. Öğretmenlerin bir kısmı merkezi sınavların tarihleri yaklaştığı için okuldaki tüm zamanını öğrencileri sınava hazırlamakla geçiriyordu.

Kurumda hafta sonu kursları verilmektedir. Daha çok merkezi sınavlarda "işe yarayacak" olan fen bilgisi, matematik ve Türkçe derslerinde kurslar verilmektedir. Bu kursların verilmesine kimi öğretmenler karşı çıkmakta, kimileri de doğru bulmaktadırlar. Kurslar ücretlidir. Bu nedenle tek amaç öğrenciye faydalı olmak gibi görünmemektedir. Kurslar hem öğretmene, hem de okula parasal katkıda bulunmak amacıyla açılmaktadır.

Okul müdürü, araştırmanın yapıldığı okulda altı yıldır yöneticilik yapmaktadır. Daha önceki dönemlerde orada kimsenin yöneticilik yapmak istemediğini, çünkü kendi deyimiyle "okulun pek de parlak bir geçmişi olmadığını" ifade etmiştir. Okulda huzuru ve düzeni sağlamak, öğrenci başarısını artırmak ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi yönünde diğer yöneticilerle birlikte çabaladıklarını, gelişmelerin iyi yönde olduğunun veliler, öğretmenler ve okulun bulunduğu mahallenin halkı tarafından ifade edildiğini belirtmiştir. Bu gelişmeler okulu çok sayıda veli tarafından "tercih edilir" kılmıştır. Yönetici bu tercih edilirliği, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması nedeniyle 50 TL bağış veren veli sayısının çok az olduğunu, fakat son zamanlarda bu miktarın 5–10 katı kadarını teklif eden veli sayısının arttığını, bu durumun "iyi bir gelişme" olduğunu söyleyerek örneklemiştir.

Okul müdürü TKY çalışmalarını desteklemektedir. Toplam kalite ekibinin öğrenci, veli ve öğretmenlere uyguladığı "memnuniyet anketi"nin sonuçlarını oldukça önemsemektedir. Anket sonuçlarına göre öğrenci ve veliler okula ilişkin herhangi bir sorun yaşamamaktadır. Memnuniyet oldukça yüksektir. Fakat TKY ve bu tür bir çalışmayı doğru bulmayan öğretmenlerin büyük bir kısmının anketi doldurmamasına üzüldüğünü belirtiyor ve "belli bir

görüşe sahip olan arkadaşlar düşüncelerini ifade etmediği için öğretmen memnuniyeti düşük çıktı" diyor.

Okulun rehber öğretmeni bölgenin Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan çok göç aldığını belirtiyor. Hem göç nedeniyle hem de tercih edilen bir okul olması nedeniyle, okuldaki sınıfların çok kalabalık olduğunu ifade ediyor. Gelen öğrencilerin okula adapte olmakta büyük sıkıntılar yaşadığını, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin oldukça düşük olması nedeniyle de çocukların gelir getiren işlerde çalışmaya teşvik edildiğini ve okulda başarısız olduklarını belirtmektedir. Rehber öğretmen öğrencilerin babalarının çok ilgisiz olduğundan şikâyetçi, fakat genel olarak çalışma şartları zor olan işleri yaptıkları için babaların çocuklarıyla ilgilenmelerinin zor olduğunu da ifade ediyor. Rehber öğretmene göre, çocuklar çok büyük sorunlar yaratmıyorlar, öğretmenlerine saygısızlık yapmıyorlar, disiplin cezası almıyorlar. Yani rehber öğretmen çocukların bu kadar çok sorunla yaşarken, bu kadar sorunsuz olmalarından oldukça memnundur. Bu durumu da öğretmenlerin ve kendisinin çocuklara gösterdikleri yakınlık ve samimiyete bağlıyor.

Öğretmenliğe Yüklenen Anlam ve Değer

Kapitalizmde çalışma, yaşamak için yerine getirilmesi zorunlu olan, toplumsal değil bireysel getirinin amaçlandığı bir faaliyettir. Bu nedenle birey ve/veya ailesi iş sahibi olmanın "garanti" olduğu, kazancın yaşam standardını düşürmediği, mümkünse yükselttiği meslekleri henüz eğitimin ilk yıllarında belirler ve kişi o alana ilgi duyar, "özgür iradesi" ile yönelir. Günümüzde birçok meslek gibi öğretmenlik mesleği de, görüşülen öğretmenlerin ifade ettiği şekliyle, çoğunlukla "devlet garantisinin olması", "ücretin düzenli alınması", "iş bulma kolaylığı", "tatilinin ve sosyal olanaklarının çok olması", "yarım gün çalışılması" gibi nedenlerden dolayı tercih edilmektedir. Çok sayıda öğretmen mesleğin tercih ediliyor olmasını, günümüz şartlarında çalışma koşullarının diğer birçok mesleğe göre daha iyi olmasına bağlıyor. Bir öğretmen, çalışma şartlarının mesleğin tercih edilmesine etkisinden bahsettikten sonra ekliyor:

> Ayrıca tabii geçmişten günümüze kadar toplumsal önyargılar da tercih sebebi. Özellikle cinsiyet de belirgin oluyor. Yani kadın evinin işini yapar. Çocuğuna bakar. Yarım gün çalışır. Gittiği geldiği yer belli olur. Çalıştığı

> adamlar belli olur. Namuslu çalışır. Belki bugün için biraz daha değişmiştir durumlar, ama yine de ağırlıklı olarak tercih sebebi olduğunu düşünüyorum. (KK2)

Mesleğini çok sevmediğini belirten bu öğretmen, öğretmenliği kendi isteğiyle seçmediğini ifade ediyor. Maddi imkânsızlıklar nedeniyle üniversitede okuyamayan annesi, kızının iyi bir mesleğe sahip olmasını istediğinden ve kendi yaşadıklarını yaşamasını istemediğinden, "mesleğini erkenden belirleyecek olan" sağlık ya da öğretmen lisesine devam etmesi konusunda baskı yapmış. Liseyi başka bir şehirde okumasına da izin verilmediğinden seçme şansı olmamış ve sağlık lisesinin formasını da "iğrenç" bulduğu için öğretmen lisesinde okumuş. Çok açık ifade etmese de, sunulan seçeneklerin ebelik, hemşirelik ve de öğretmenlik olması dikkate alındığında büyük ihtimalle yalnızca mesleğin erkenden belirlenmesi değil, buna ek olarak toplum tarafından "kadın mesleği" olarak tanımlanan öğretmenliğin ailesince de kendisine uygun görülmüş olması seçimini etkilemiş gibi görünüyor.

Öğretmenlerin mesleklerini seçerken büyük oranda "çalışma koşullarını" önemsiyor olmaları, onların yapılan işi/mesleği önemsemedikleri anlamına gelmiyor. Çalışma koşulları yaşam koşullarını belirler, bu nedenle iş güvencesine, sağlık güvencesine, daha fazla boş zamana sahip olmanın, ücretini vaktinde alıyor olmanın ve emekli olabilmenin istenmesi oldukça doğaldır. Fakat öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, genel olarak öğretmenlik mesleğinin tercih edilme sebeplerini yalnızca çalışma koşullarına bağlarken, kendilerinin tercih etme sebeplerini ise genellikle "mesleği seviyor olmaya", "öğretmenliğin sosyal yanının olmasına", "kişiyi geliştiren bir meslek olmasına", "tesadüflere", büyüklerinin tercihine", "çocukken ailesindeki öğretmenleri görüp onlara heveslenmelerine" bağlıyorlar. Yani öğretmenlerin çok büyük bir kısmı mesleğin tercih edilme sebebini çalışma koşullarına bağlarken, kendi tercih sebeplerini bu eksende ifade etmiyor, çok belirgin bir şekilde kendilerini bu genellemenin dışında tutuyorlar. Okulöncesi öğretmeni olan bir öğretmen, öğretmenlik mesleğini,

> Çalışma saatleri iyi mesleğin, herhalde ilk tercih edilmesinin sebebi o. Sonra getirisi, normal şartlara baktığımızda getirisi de iyi. (...) Sonra çalıştığınız günler belli. Diğer sektörlerdeki gibi krizden etkilenme, şundan etkilenme, bundan etkilenme gibi bir riskiniz yok. Hani paranızı, maaşınızı ne zaman alacağınız belli. Sonra tatiliniz belli. Bunların hepsi bence öğretmenliği cazip kılıyor. O nedenle tercih edilen bir meslek. (ÜK8)

olarak ifade ediyor. Bu öğretmen, kendi tercih nedeninden bahsederken "çocukları çok sevdiğini ve tercih etmesindeki en büyük sebebin de bu olduğunu" belirtirken yukarıda kullandığı hiçbir sebebi kendisi için kullanmıyor. Bunun sebebi ise, öğretmenlerin mesleğe yükledikleri/yüklemeye çalıştıkları özel anlamlarla ilgili olabilir. Öğretmenlik mesleği her ne kadar günümüzün birçok mesleği gibi teknik bir işe indirgenmek istense de öğretmen, herhangi bir ürünün/nesnenin üretim sürecinin çalışanı değildir (Apple, 2006, 193). Eğitim, kapitalist sistemin tüm insansızlaştırma girişimlerine karşın, hem öznesi hem de nesnesi insan olan özneler arası bir etkinlik olduğundan öğretmenlik, mesleği yerine getirenler tarafından oldukça değerli görülmektedir. Eğitimin özneler arasında gerçekleşiyor olması öğretmenin "ürettiğiyle" arasında duygusal bir bağ kurmasına neden oluyor. Aşağıdaki ifadeler de bu bağın kurulduğunu gösteriyor:

> Sonuçta burada da insanlarla uğraşıyorsunuz. (...) Diğer mesleklerde çok daha farklı problemlerle karşılaşırsınız. Bankacı işte, sen bunu yanlış girdin, faiz oranları, şu bu derken... Bir fidanı yeşertmeye çalışıyorsunuz. Bu aslında çok farklı, çok duygusal, bazen düşündüğünüzde gözlerinizin dolmasına neden olacak bir şey. (ÜK1)

> Mesleğimin çok özel ve güzel olduğunu düşünüyorum. Hatta meslek gibi değil, annelik nasılsa öğretmenlik öyle geliyor bana. Benim için öğretmenliğin anlamı hayatı tekrar tekrar, yeni baştan oluşturmak, keşfetmek. Her çocukla yeniden, yeniden. Sürekli bahçe ekmek gibi geliyor bana. Yani çocuklara yaptığım bir şey var mı, yok mu bilmiyorum; ama her çocukla ben yeniden umutla doluyorum. Kesinlikle öğretmenlik canlı bir meslek. Her gün, her saniye üretmek zorundasın, paylaşmak zorundasın ve hep de böyle güzellik adına oluyor. Yani böyle monoton bir şey değil.(...) Burası canlı, çocuk kadar güzel. (KK6)

> Çocukları seviyorum. Bir şeyler öğretmeyi seviyorum. Onların o gelişimini görmek, okumayı öğretmek, yazmayı öğretmek, belki biraz böyle şey olacak; ama onların gözündeki o ışığı görmek, o gülümsemelerini görmek beni çok mutlu ediyor. Hani böyle konuşmadan anlaşmak derler ya, bakışlarla, o şey bana çok şey katıyor. (ÜK2)

Öğretmenler "doktorların da insanlarla ilgilendiğini fakat hastanın iyileşip gittiğini, oysaki kendilerinin, çocukların hayatlarının içerisinde olduklarını", bilgi ve birikimlerini çocuklarla paylaştıklarında "geleceğe dokunduklarını", "öğretmenin işinin sayılarla, miktarlarla ve eşyalarla değil insanla ilgili olduğunu" söylerken yaptıkları işin merkezinde insanın bulunduğunu vurgulamışlar ve diğer mesleklerden farkını da bu çerçevede çizmişlerdir.

Mesleğe yüklenen bu değer yalnızca meslekî pratikler nedeniyle de oluşmamış olabilir. Türkiye'de öğretmenlik mesleği, Cumhuriyet öğretmenine yüklenen modern toplumun yaratılması görevi ile yeniden tanımlanmış, mesleğe toplumsal idealler yüklenmiş ve öğretmenlik kutsanmıştır. Öğretmenler tarafından açıkça ifade edilmese de geçmişten gelen bu köklü öğretmen imgesi de mesleğin değer görmesine neden oluyor olabilir. Her ne kadar günümüzde "idealist, fedakâr öğretmen" imgesi ortadan kaldırılmaya çalışılıyor olsa da bir sosyal ortam olan sınıf içine kolaylıkla müdahale edilemediği görülebilmektedir. Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi ve çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlar göz önünde bulundurulursa, bir öğretmenin:

> Onların ihtiyacının olduğunu düşünüyorsun. Onlara yardımcı olmak gerektiğini düşünüyorsun. Ben mesela on senedir bu okuldayım. Mesela merkezi okullarda daha fazla para alacağım, etütle bir iki bin lira fazla alacağım okullara gidebilirim. Çok rahat gidebilirim ama ben gitmiyorum; çünkü buranın da ihtiyacı var. O şekilde düşünüyorum. Ben seviyorum yani, işimi seviyorum, çocuklarımı seviyorum. (KE5)

sözleri, idealist fedakâr öğretmen imgesinin henüz yok edilemediğinin göstergesidir.

1980'li yıllarla birlikte Türkiye'de neoliberal politikaların yoğun bir şekilde uygulanmasıyla birlikte eğitim sistemi de dönüşmeye başlamıştır. Bu dönüşüm eğitimin piyasalaştırılması çerçevesinde gerçekleştiğinden sistemin özneleri (öğrenci, öğretmen, veli) arasındaki ilişkiler de tamamen farklılaşmış, özellikle öğretmenin rolü eğitim sistemine yapılan çok sayıda müdahale ile değiştirilmiştir. 25 yıllık bir öğretmen bu değişimi:

> Aslında toplum şu anda bana göre öğretmenliğe pek değer vermiyor. Diğer mesleklere de öyle yani. Yani değer vermiyor. Çok para getiren, zengin olursan yani o. Onun dışında toplumdaki değer yargıları çok değişik yani. Toplum içindeki durumun ne kadar yüksekse o kadar değerin artıyor yani. (ÜE6)

ifadeleriyle açıklarken, diğer mesleklerin de eskisi gibi değer görmediğini söylüyor ve mesleklerin getirdikleri gelirle doğru orantılı olarak değer kazandığını vurguluyor. Böylece, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesiyle, öğretmen ücretlerinin düşük olması arasında bir ilişki kurulduğu ifade ediliyor. Aynı şekilde toplumsal değişmeye vurgu yapan bir öğretmen (UK1), "toplumun giderek bencilleşmesiyle birlikte, öğretmenlerin de

değiştiğini, aralarındaki bilgi alışverişinin azaldığını, bilgi birikimini kendisine saklayan öğretmenler olduğunu, rekabetin olduğunu" söylüyor. Dokuz yıldır ücretli öğretmen olarak çalışan ve öğretmenliği bir aile geleneği olarak taşıyan bir öğretmen, öğretmenlik mesleği algısında yaşanan bu dönüşümü,

> Eskiden mesela öğretmenlik çok saygın bir meslekti. Öğretmen deyince durulurdu. Yani belki ondan kaynaklanan bir şey var. Hâlâ öyle; ama ilerde, birkaç sene sonra bu saygınlığı kalır mı bilmiyorum. Önceden saygınlığı olan bir meslekti. Mesela benim babam köylerde öğretmenlik yapmış. Mesela annem diyor, "tamam yabancıydık o köylerde; ama gelirlerdi, her şeyimizi getirirlerdi, yardım ederlerdi." Yani inanılmaz saygı vardı. İşte bir kız istemeye gidileceği zaman direkt işte okulun öğretmenine gidilirdi. Önceden böyleymiş yani. Ama işte diyorum, üç beş sene sonra öğretmenliğin saygınlığı olur mu bilemiyorum. Aslında bu çok uzun derin bir konu. Mesela önceden şeydi, öğretmenlerimiz bizim gözümüze şöyle bir bakınca, olur ya öğrencisin, yaramazlık yaparsın, şöyle bir gözümüze bakınca biz kendimize çekidüzen verirdik. Şimdi bunu maalesef başaramıyoruz. Bu teknolojinin gelişmesiyle mi alakalı, bizim saygınlığımızın olmamasıyla mı alakalı, kişilik değer yargısının değişmesiyle mi ilgili, yani o kadar çok şey var ki. Hepsiyle ilgili. (ÜK4)

sözleriyle açıklarken, günümüzde saygınlığını yitirmeye başlayan öğretmenlik mesleğini, teknolojinin gelişmesi, toplumsal değer yargılarının değişmesi gibi yaşanan toplumsal, ekonomik ve kültürel değişim süreciyle birlikte ele alıyor.

Tüm toplumsal yapı ve ilişkilerde gözlenen değişim/dönüşüm, öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasında ve yerine getiriliş biçimindeki dönüşümü de içermektedir. Öğretmen toplumsal ideallerinden uzaklaşarak bireysel amaçlar peşinde koşmaya başlamış, bir öğretmenin vurguladığı gibi, "sınıfında çocuklara iyi şeyler öğretmek değil de iyi öğretmen olarak görünmeye, kurslardan para kazanmaya" (KE5) çalışmaktadır. Bu öğretmen, on altı yıllık öğretmendir ve mesleğe ilk başladığı yıllarla bugünü karşılaştırdığında önemli değişmeler olduğunu anlatıyor:

> Bir kere öğretmenin bakışı değişti. Yani o zamanki öğretmenler idealleri olan insanlardı. Günümüze baktığımız zaman memur şeyi var ya, salla başını al maaşını hesabı, bugün akşam gideyim işte kredi kartımı ödeyeyim, şu anda fırsat verilse öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaçacaklar. Başka iş verilsin, başka bir olanak verilsin, aynı ücret ya da biraz daha fazla, giderler diye düşünüyorum. Birçoğu da öğretmenlikten gelen insanlar değil, günümüzdekiler. Diğer mesleklerden falan alınanlar çok var bizde. Bakışları çok daha farklı. Yaklaşımları çok farklı. Çocuğa yaklaşım farklı. (KE5)

Bu öğretmen değişimin olumsuz yönde yaşandığını ve sebebinin mesleğin eğitimini almamış kişiler tarafından yapılıyor olmasıyla açıklıyor, eğitim fakültesi mezunu olmayanların yalnızca herhangi bir işe sahip olmak amacıyla öğretmen olduklarını, onlar için "işin ticari boyutunun daha önemli olduğunu, eğitim fakültesi mezunlarının mesleği içselleştirdiklerini" belirtiyor. Eskiden öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanıdığını, öğrencileri için çok emek verdiğini, ücretsiz dersler verdiğini anlatan bir öğretmen, okuldaki ilişkilerin içine "parasal meselelerin" girmesiyle mesleğin saygınlığının eskisine oranla azaldığını,

> Mesela Kadıköy'de öğretmenlik yapan arkadaşlarımız var. Şey diyorlar, onlar (öğrenci ve öğretmenler) bize değer vermiyorlar. Veliler, "biz paramızı verirsek alırız" diyorlar. Gelir düzeyi arttıkça öğretmene verilen değer düşüyor bence. "İşte ben çocuğuma her şeyi verebilirim. İşte sen karışamazsın." (ÜK2)

şeklinde ifade ediyor.

Günümüz koşullarında öğretmenliğin kolay iş bulunan bir meslek olarak görülmesi nedeniyle tercih edildiğini söyleyen bir öğretmen, "eskiden öğretmenlerin şimdikilerden daha idealist olduğunu, mesleklerine daha bağlı olduklarını" belirttikten sonra "şimdiki öğretmenlerin daha donanımlı olduğunu, teknolojiyi kullanma, yeni bilgiler öğrenme ve kariyer planlaması konusunda daha ilgili ve istekli olduklarını" (KK3) anlatırken eskinin de yeninin de olumlu yanlarını vurguluyor.

Mesleğin eskisi gibi değer görmemesinin nedenlerinden biri de günümüzde öğretmenin asli görevinin öğrencilerini merkezi sınavlara hazırlamak ve onları sınavlarda başarılı kılmak olduğu görülüyor. Merkezi sınavlara odaklı eğitim yapmayan öğretmenler velilerin/toplumun gözünde değersizleşmektedir. Çünkü sınavlara hazırlamak üzere öğrettiklerinin dışında kalan her bilgi faydasız görülmektedir. Öğretmenlerin belirttiği gibi;

> (...) Şimdi günümüzde sınavların etkisinden dolayı. Çünkü artık veliler çocuğu yarışa hazırlarmış gibi hazırlıyor, bir şey öğretenleri öğretmen olarak görüyorlar. Sırf diploma için, öğrencinin karnesindeki not için öğretmene saygı gösteriyorlar. (ÜK7)

> Şimdi önemli olan sınav sonuçları. "Kaç kişi dereceye girdi senin sınıfından, benim sınıfımda ne oldu" ya döndü. Maalesef artık başarı kriteri bu oldu. O çok kötü. Veliler için de öyle. Bunu idareciyken çok daha net görüyordum. Mesela uzun yıllar aynı okulda idareci olarak çalıştığım için hangi

> öğretmenin ne kadar yapabileceğini biliyorum. Ancak gerçekten bir öğretmenin sınıfında on beş tane öğrenci özel ders alır, dershaneye gider, şunu yapar, bunu yapar. O sınıfın başarısı yükselir ve işte sana birinci sınıf alacağın zaman kayda gelen ya da nakile gelen veli, beş kuruş parası yoksa bile kayıt için para istediğinde "o öğretmene vereceksen veririm" der. Ya da sana bunu teklif eder. Ama normal bir kayıt yapmaya kalktığında işte sana eğitim parasızdır diye kavga çıkarır falan. (KK2)

Eğitim sisteminin sınav odaklı, dolayısıyla birey odaklı (bireyin yaşantısına getireceği katkı) olması nedeniyle mesleğin toplumsal katkısı, dolayısıyla öğretmenin verdiği emeğin merkezi sınavlar ve notlar aracılığıyla görülemeyen kısmı değer görmemektedir. Aynı şekilde not sisteminin de sınavlardan alınan puanlara dayalı olması öğrenci ve velilerin öğretmenlerle kurduğu ilişkiyi bir öğretmenin ifade ettiği gibi "samimiyetsizleştirmektedir". Bu öğretmen konuyu şöyle anlatıyor;

> Burada çocuğunun dersine giriyorsun, veli seni sadece sene sonunda görmeye geliyor. O da not için. Dönem ortasında gelse, çocuğuyla ilgilense, çocuğunun durumunu sorsa hem siz kendinizi önemli hissedeceksiniz. En azından bir gelip, hocam nasılsınız, nasıl gidiyor, halinizi hatırınızı da sorabilir; ama burada direkt geliyor, "hocam merhaba, ben bunun velisiyim, ortalaması kırk düşüyor, lütfen kırk beş yapın". Bu şekilde olduğu zaman siz ne kadar değerli hissedebilirsiniz ki hem kendinizi hem bu mesleği? (ÜK1)

Öğretmenin, öğrencilerinin sınavlardan aldığı sonuçlara göre değerlendirilmesi de mesleği önemsizleştirmektedir. Bir öğretmenin dediği gibi,

> (...) Çok ciddi bir test kültürü var. Benim fark ettiğim öyle. Yani başarı çok temel bir şey. Test başarısı. Yani hani davranışlar, şey, tutum değişiklikleri falan filan değil, daha fazla test başarısıyla ölçülüyorsun. Ya öğretmen de o anlamda ölçülüyor. "Sen ne kadar doğru cevap verdirebiliyorsun" o ölçülüyor. Hani tutumlar, davranış değişiklikleri, ne kadar zor öğrencilerle, ne kadar iyi şeyler yaptığın falan çok önemsenmiyor. Yani asıl eğitim kısmına değil de öğretim kısmına dem vuruluyor. (SK1)

Toplumu bu kadar çok ilgilendiren öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından değer görmemesi öğretmenin mesleğini istediği gibi yerine getirmesini engeller. Öğretmenlerin de belirttiği gibi günümüzde eğitim kurumlarında öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencileriyle olan paylaşımı azalmış, hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında rekabet artmış, öğretmenler yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeniyle daha çok saat ders almaya başlamışlardır. Oysa neoliberal politikaların henüz eğitim sistemine

girmediği, eğitimin kalitesinin artmasının büyük oranda teknolojiye bağlanmadığı dönemlerde öğrencisine daha fazla zaman ayıran, daha birikimli bir öğretmen profili vardı. Bir öğretmenin (SK2) de belirttiği gibi "Eğitim sistemindeki çok sayıda yenilik nedeniyle emekli olmuş bir öğretmen tekrar göreve başladığında sorunlar yaşar.". Eğitim programının değişmesiyle birlikte yaratılmak istenen "yeni insan" tipini, daha eski dönemlerde görev yapmış olan öğretmenin yetiştirmesi oldukça zordur. Çünkü o ne eğitiminde böyle bir formasyondan geçmiştir, ne de görevi sırasında kendisine ne işe yarayacağını bilmediği çok sayıda etkinlik içeren yeni kitaplar dayatılmıştır. Bir öğretmenin (SK1) de belirttiği gibi eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sistemi, bugün eğitim sisteminde gerçekleştirilen neoliberal projeden ayrı olamayacağı için yeni öğretmen tipinin yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinin de etkisi vardır.

Öğretmenlerin Çalıştırma Biçimlerini ve Koşullarını Kavrayışları

Öğretmenlerin tamamı, öğretmenlerin farklı biçimde çalıştırılmasını çeşitli sorunlara işaret ederek açıklıyorlar. Bu sorunlar, "devletin çalışanlara fazla ücret ödemek istememesi", "daha az maliyetle çalıştırmak istemesi", "ucuz işgücü", "gizli işsizlik", "devletin maddi problemleri", "devletin eğitimden elini çekmesi", "daha az parayla daha çok iş yaptırmak", "eğitime yeterli bütçenin ayrılmaması", "devletin iyi bir personel politikasının olmaması", "Avrupa Birliği ve IMF'nin baskısı" olarak belirtiliyor. Dolayısıyla öğretmenler bu tür bir uygulamanın kendileri ve diğer öğretmenler için olumlu hiçbir amacı taşımadığı konusunda anlaşabiliyorlar. Öğretmenlerin farklı biçimlerde çalıştırılmasının olumsuz bir durum olduğu konusundaki, görüş birliği öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinin bozulmasını engelliyor gibi görünüyor. Farklı çalıştırma biçimlerini olumlayan bir öğretmenin okulda iyi ilişkiler kurmasının oldukça zor olacağını söylemek mümkün.

Öğretmenlerin farklı biçimlerde istihdam edilmesinin nedeni öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından yalnızca ekonomik nedenlere bağlanmakta ve devletin öğretmen istihdamını daha az maliyetli hale getirmek amacıyla bu tür istihdam biçimleri yarattığı düşünülmektedir. Böyle düşünmelerinin nedeni bulundukları eğitim kurumlarının çok sayıda ihtiyacının veliler tarafından finanse ediliyor olması olabilir. Öğretmenler okullarda her

gün yaşanan parasal ihtiyaçların veliler tarafından karşılandığını görmekte ve bunun doğrudan aracısı olmaktadırlar. Bu nedenle, devletin eğitimden elini çekmeye çalıştığını açıkça görmektedirler.

Okuldaki öğretmenlerin çoğu farklı sendikalara üyedir. Yani bu okulda herhangi bir sendikanın gücünün daha fazla olduğu söylenemez. Farklı çalıştırma biçimlerinin asıl amacının ne olduğu gerek sendikalarda gerekse eğitim emekçileri arasında tartışılmakta ve paylaşılmaktadır. Hangi sendikadan ve hangi istihdam biçiminden olursa olsun, öğretmenlerin birbirlerinden farklı statüde (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) çalışıyor olmasına olumsuz bakmaları bu konuda yaşanan sorunların paylaşıldığını gösterir.

Öğretmenler farklı çalıştırma biçimlerinin amacını genel olarak çok kesin bir dille açıklarken, bu konuda karara varamamış olanlar da vardı.

> Ya ne yapmaya çalıştıklarını zaten anlayabilmiş değilim. (…) Önce sizi alıyorlar üniversiteye… Ben eğitim fakültesi mezunuyum. Hiçbir formasyon almadan direkt beni öğretmen olarak mezun ediyor. Ama kendisine güvenmiyor, beni tekrar KPSS'na sokuyor. Bu sefer belirli bir puan alırsam beni sözleşmeli çalıştırıyor, üstünde alırsam kadrolu yapıyor. Ya kendi eğitimine tekrar sınıyor bir sınavla ki, bu sınavda geçen sene sekiz tane soru yanlış çıktı, KPSS'nda. Yani kendi yaptığı sınav bile çelişkili. Eee, bu sefer bizi bölümlere ayrıştırmaya çalışıyor. Hani nerden baksan tutarsız yani. Neresinden tutsan elinde kalıyor. (ÜK8)

> Fazlalık olduğu için. Çünkü devlet zamanında şey yapmıyor. Ya bir sürü öğretmen mezun ediyor; ama koyacak yeri yok. Ne yapacak? Sonuçta bölümlere ayırıyor. Herkesi kadrolu yapsa, parası yok ki devletin. Bir de kadrolu yapsa, kesin atamak zorunda bir yere. Nereye atayacak. Herkes her yere gitmiyor bir de. Emekli olması gerekenler de gitmiyor. Yani zamanı geldiğinde gitmiyor. O gitmeyince onun yerine kimi koysun? Biraz da belki ekonomik olarak da düşünüyor olabilirler.(ÜK3)

Üyesi olduğu sendikanın farklı çalıştırma biçimleri ile ilgili çalışmalarına katılan bir öğretmen (KE5),

> Şimdi esnek çalışma, bu tür kadrosuz çalıştırma… Bir kere öğretmenler bir araya gelip de haklarını arayamazlar. Toplu halde sendikalaşmanın önünü kesmek var. Yani bireysel sözleşmelerle insanları etkisizleştirme. Bireysel olduğu zaman da bir başkası hakkında düşünce ileri süremezsin. Sesini çıkaramazsın, ben bugün bunu kaybetmeyeyim devam edeyim diye. Bu hesaplar vardır. Bunlar ekonomik kazançlar uğruna yapılmıştır birçoğu. İşte bir araya gelme, örgütlenme özgürlüğümüzü elimizden almak için yapılmıştır. Bu yöneticilerin başvuracağı en basit yöntemlerdendir. Ama bunun yanında çok büyük şeyler kaçırdıklarının ayırdında değiller aslında. İşin ekonomik boyutuna baktıkları için. Eğitim olayına, inşaat sektörü gibi bakıldığı için. Kaç tuğlayla ne yaptın hesabına gidersen sonuçta buraya gelirsin. Şimdi bize baktığımız zaman, ben bu sene çalışıp da, seneye

> burada çalışma şansım olmadığını düşünsem ne kadar verimli olabilirim? Ne düşünürüm bu konuda? (KE5).

diyerek, esnek çalıştırma biçimlerinin bütünlüklü bir proje olduğunu ve öğretmenlik mesleği yeniden tanımlanarak yeni bir öğretmen profili yaratılmaya çalışıldığını belirtiyor. Bu öğretmen, esnek çalıştırmanın görünür olmayan ve okuldaki pek çok öğretmen tarafından da dile getirilmeyen sebeplerini açıklamış oluyor.

Okul müdürünün de ifade ettiği gibi, farklı biçimlerde çalıştırılan öğretmen sayısı 2005 yılından itibaren hızla artmıştır. Tüm öğretmenlerin aynı şartlarda çalıştığı bir dönemden sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının başlaması ve ücretli öğretmenlerin sayısının artması eğitim kurumlarında çatışmalara yol açmaktadır. Bir öğretmen, bunu "öğretmenleri bölmek" olarak ifade ediyor ve velilerin de bu bölme işine nasıl katkıda bulunduğunu anlatıyor:

> Biz öğretmenler odasında saydığın o grupların (kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici) hepsi olarak ölçülüyoruz. Veliler bizi ona göre kategorize ediyor. İyi öğretmen kadroludur. İşte sözleşmeli fena değildir. Ama onun dışındaki öğretmen zaten iyi öğretmen değildir. Sen kötü bir sınıfsan, kötü bir veliysen sana onlar gelir, falan gibi değerlendiriliyorlar. Öyle baktığında da hem öğretmenler odası bölünüyor, hem bunu bir pazarlama aracı olarak kullanıyor okullar, okul aile birlikleri. (SK1)

Öğretmenlerin önemli bir kısmı yalnızca kendi çalışma biçimlerinin hangi hak ve sorumluluğu içerdiğini biliyor ama diğer çalıştırma biçimlerinin hak ve sorumluluklarını bilmiyorlar. Kadrolu olmadan önce ücretli ve sözleşmeli olarak çalışmış olan iki öğretmen çalıştırma biçimlerinden kendi deneyimleri nedeniyle haberdarlar. Bunlardan biri ücretli öğretmenliği şöyle anlatıyor:

> Mesela ücretli öğretmenlikte, her an gidebilirsin. Ben kendim bunu yaşadım, yani yerime kadrolu geldi ve çıktım. Her an gidebilirsin. Örneğin bir yetiştirme kursu, senin öyle bir hakkın yok, ücretli öğretmensin. Yani birçok şeyde sen ücretli öğretmensin. (KK7)

Kadrolu öğretmenler diğer istihdam biçimleri ile ilgili en az bilgisi olanlardır. Bu durum kendilerinin güvenceli çalışması ile ilgili gibi görünmektedir. Bir öğretmen (KK1) "diğer çalıştırma biçimlerini bilmediğini ve ilgilenmediğini", diğeri (KE4) "çok fazla haberi olmadığını sadece maaşların kendi maaşlarına göre düşük olduğunu bildiğini", KK6 ise "sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin sorunlarını öğretmenler odasında tartışıldığı kadarıyla

bildiğini" söyleyerek, tartışmalara katılmadıklarını belirtiyorlar. Bir öğretmen (KK2) de uzun süre idarecilik yaptığı için bilgisi olduğunu, hep öğretmen olarak kalsaydı bilgisi olup olmayacağı konusunda emin olmadığını, belki sendika aracılığıyla haberdar olabileceğini belirtiyor. Yani her ne kadar farklı çalıştırma biçimlerine ilişkin olumlu düşünceler olmasa da, öğretmenler kendilerini çok fazla ilgilendirmediğini düşündükleri konulardan uzak durmaya çalışıyorlar.

Öğretmenlerin farklı biçimlerde çalıştırılmaları birbirlerinin mesleği yerine getiriş biçimlerini beğenmemelerine neden oluyor. Okulda genel bir eğilim olarak, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler, olmayanları (daha çok ücretli öğretmenleri) öğretmen olarak görmemektedir. Bir öğretmen ücretli öğretmenliğe ve usta öğreticiliğe pek sıcak bakılmadığını, ücretlilerin mesleği yerine getirme konusunda daha az başarılı olduklarını,

> Ücretli öğretmenlik meselesine de öğretmenler biraz kızgındılar aslında. Çünkü ücretli öğretmenlik, usta öğreticilik birilerinin torpiliyle olur. Yani sen gelip burada, eğitim fakültesi mezunu olduğun halde, bir yerde ücretli öğretmen olarak başlayamazsın. Yani birilerinin mutlaka işte torpil, araya torpil koyması gerekir. Bunun dışında, özellikle büyük şehirlerde falan mümkün değildir yani. Bunu bildiğin için, işte sen böyle bir torpille geldiğini bildiğin için, senin kadar özveride bulunmadığını hissettiğin anda direkt şey yapıyorsun, kızıyorsun. Ben işte bundan önceki bir ücretli öğretmene çok kızıyordum. İşte zamanında derse girmiyordu ve onu öğretmen olarak görmüyorlardı zaten. Biliyorlardı muhtemelen ücretli olduğunu. Yani yardım etmeyi falan önerdiğim halde istemedi. Ondan sonra ben ilişkimi kopardım. Hani insan ihtiyaç duyabilir. Hani bunun eğitim fakültesi mezunu olmakla, işte bilmem ne olmakla hiç ilgisi yok. Yardım isteyebilir, bu konuda açık olması gerekir; ama hani istemedi. Ama biz yardım etmek istedik, onu da kabul etmedi. Böyle olduğunda da kızıyor insan. Yani birilerinin torpiliyle oraya gelmişsin ki eğitim fakültesi mezunu falan da değildi. Bu anlamda davranışlar olarak kendini öğretmen gibi hissetmiyordu. Bu çok belirleyici oluyo zaten. Kendini öğretmen gibi hisseden, yani zaten bilse de bilmese de bir şekilde öğrenmeye çalışıyor. Birilerinden yardım istiyor falan. Ama onun dışındakiler öyle yapmıyor. Giriyor, dersi anlatıyor, çıkıyor. Sanki çocuk üniversitede öğrenciymiş gibi davranıyor. Ama çocuk yani, hani bizim farkımız o. O davranışsal şey çok önemli. (SK1)

şeklinde ifade ediyor. Bu öğretmenin sözünü ettiği ücretli öğretmenin, "eğitim fakültesi mezunu olmaması" tanıdıkları sayesinde öğretmenlik yapıyor olması", öğretmen olarak görülmeme sebebiyken, "işi bilmediği gibi bir de işini önemsememesi, yardım istememesi" kendisiyle iyi ilişkiler kurulması ihtimalini de ortadan kaldırıyor.

Güvencesiz çalışanlar ise, güvenceli çalışanların kendilerini daha rahat ve güvende hissettikleri için işlerini daha kötü yaptıklarını, güvencesiz çalışanların ise mesleği daha iyi yaptıklarını düşünüyorlar. Ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenleri şu ifadelerle eleştiriyorlar:

> (...) Çocuk neyi anlamıyorsa onun üzerine gidiyordum. Eksikliklerini biliyordum, üzerine gidiyordum. Ama eğitim fakültesinden mezun olanın böyle bir kaygısı yok ki. Çünkü atılma riski yok. Umurunda değil. Bildiğini veriyor. İşte sonra kurslar, şunlar, bunlar... Sınıfta veremediğini kursta veriyor. (ÜK5)

> Yani şöyle söyleyeyim, usta öğretici olduğu halde, sözleşmeli olduğu halde kadrolulardan daha fazla çalıştıklarını görüyorum. Yani çalışma açısından hiçbir fark yok. Belki kadrolu öğretmenler bunun rahatlığıyla daha az çalışmış olabilir. (ÜK2)

> Ben kadroluların daha rahat olduğunu gözlemledim burada. Sonuçta ben kadroluyum, ne olursa olsun gönderilmem. Statüm daha yüksek diğerlerine göre. Sözleşmesi biten gider; ama onların bir rahatlığı var. Ücretliler ve sözleşmeliler de sanki o statüyü korumak adına daha fazla emek verdiklerini gözlemledim. Bir öğretmenimiz var. Dördüncü sınıfı okutuyor. Dört senedir buradaymış. O da ücretli. Diğer kadrolu öğretmenlere göre canla başla çalıştığını görüyorum. (ÜK1)

Eğitimde farklı çalıştırma biçimleri öğretmenler arasında meslekî başarı anlamında kutuplaşmaya yol açabiliyor. Çok açıkça dile getirilmese de, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin ücretli öğretmenleri öğretmen olarak görmemeleri nedeniyle onlarla daha az yakın ilişkiler kurduğu, ücretli öğretmenlerin de kadrolu öğretmenlerin rahatlığından rahatsız olduğu ve mesleki konularda herhangi birbirlerinin birikim ve tecrübesini paylaşmamakta ısrar ettikleri kolayca gözlemlenebiliyor.

Eğitimde esneklik biçimlerinden biri olan “eğitim bölgeleri ve norm kadro” uygulaması ile gerekli ders saatini dolduramayan öğretmenler aynı eğitim bölgesindeki başka bir okulda da görevlendirilebiliyor. Bu uygulama, öğretmenleri başka bir okula gitmeye zorlamasa da branş öğretmenleri ders saatlerini dolduramadıklarında ücretleri düşmektedir ve bu nedenden görevlendirilmeyi isterler. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmının bu uygulama ile ilgili bilgisi yoktur. Bu uygulama en fazla branş öğretmenlerini ilgilendirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tek şubesi olduğundan haftalık ders saatini doldurmaktadırlar. Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okulunda birçok dersin öğretmeni eksiktir ve mevcut öğretmenler bu derslere girmektedirler. Dolayısıyla okuldan herhangi bir öğretmenin zorunlu ders saatini

doldurmaması gibi bir durum olmadığından, başka bir okulda görevlendirilen öğretmen de yoktur. Fakat öğretmenler çevrelerinde başka okullara gitmek zorunda kalanlar olduğu için uygulamayı bilmektedirler. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, "bir öğretmenin tek okulunun olması gerektiğini" savunuyor. Farklı okullarda görevlendirmenin öğretmenin "verimliliğini azaltan", "bölünmesine neden olan", "her iki okulda da uyum problemi yaşamasına neden olan ve bu nedenden öğrencilere de zarar veren" bir uygulama olduğunu düşünen çok sayıda öğretmen var. İki öğretmen bu uygulama ile öğretmene ve öğrenciye verilen zararı,

> Bu uygulama hakkında, bazı branşlardaki arkadaşlar sıkıntı çekiyorlar. Branş derslerinde daha çok yaşıyorlar. Lisedeki arkadaşlar yaşıyorlar. 3–5 okula gidiyorlar. Kendini bir okula ait hissetmiyor. Yoruluyor, arada koşturmayla geçiyor ve bu arkadaşlar gittiği yerde de… Şimdi, öğretmen dediğin bir insan, oradaki arkadaşlarla mesaisini tam bir yerde dolduracak ki, oradaki arkadaşlarla sağlıklı ilişkiler kurabilsin. Ama şimdi ne oraya ait, ne buraya ait, arada dolaşıyorsun. Sırf derse giren birisi olarak düşündüğünde çok sağlıklı olacağını düşünmüyorum. Hem öğrenciyle ilişki kurmak sırf derse girip de o çocuğa işte şu akademik dersi vermek değildir. O çocukla, öğretmen dediğin sağlıklı ilişki kuracak, çevresini tanıyacak, ailesini tanıyacak, ona rehberlik yapacak. (KE5)

> Uygulamanın kesinlikle yanlış olduğunu düşünüyorum. Özellikle büyük şehirlerde ulaşım şartları, sonra bu sistem olarak okula bakmakla da ilgilidir. Diyorum ya, yine bankadan örnek verirsem bir şube ile öbür şubede yapılan uygulama aynıdır. Havale Türkiye'nin her tarafında aynı standartlarda yapılır. Ancak okullar böyle değildir. Okullar yaşayan organizmalardır ve bir öğretmenin üç okula, iki okula gitmesi, adapte olması… Biyoloji bilmesi bunu sağlamaz. Adapte olmasını sağlamaz. Artı, yollarda geçirdiği zaman, harcadığı para da düşünülürse hiç doğru ve verimli bir uygulama olduğunu düşünmüyorum bunun. (KK2)

şeklinde ifade ederek, bu uygulamanın eğitime ve öğrenci- öğretmen ilişkilerine teknik meselelermiş gibi bakıldığını gösterdiğini ortaya koyuyorlar.

Uygulamanın zorlayıcı herhangi bir yanı yokmuş gibi görünse de, başka okullarda çalışmayı öğretmenlerin büyük bir kısmı "zorunluluktan yapıyor". Çünkü böylece ders saati doluyor ve maaş tam yatıyor ya da ek ders ücreti artıyor. Yani geçim sıkıntısı olan öğretmenler birden fazla okula bu nedenden gidiyorlar.

Günümüzde çalışma yaşamı güvencesizlik ve belirsizlik üzerine kurulu olduğundan bireylerin bugüne ve dolayısıyla işine sıkı sıkı sarılmasına neden olmaktadır. İşini kaybetmek istemeyen ve bunun her an yaşanabileceğini bilen birey, artık sadece bir işe sahip olduğu için kendini şanslı hissetmektedir. "Şu

anda" bir işe sahip olan birey geleceğe ilişkin bir plan yap(a)mamaktadır. Geçicilik, tüm geleceği belirsiz kılarak, şimdiye başkaldırmak için gereken geleceğe duyulan asgari inancı ve umudu yasaklamaktadır (Bourdieu, 2006, 71). Bu inanç ve umut yoksulluğu bireyleri yalnızlaştırır ve geleceğe ilişkin birlikte hareket etme pratiklerini azaltır. Görüşme yapılan 7 kadrolu öğretmenin 5'i, 3 sözleşmeli öğretmenin 1'i sendika üyesidir. Ücretli öğretmenlerin ve usta öğreticilerin sendikalı olma hakkı yoktur; fakat ücretli öğretmenlerin 1'i bir sendikanın fahri üyesidir. Sözleşmeli öğretmenlerin sendika üyesi olma hakkı vardır, fakat güvencesiz çalışıyor olmaları kaygı ve korkuya neden olmaktadır. Sözleşmeli öğretmenler arasında sendika üyesi olan tek öğretmen, çalıştığı eğitim kurumunun yönetiminin sorun çıkarmayacağını bildiği için örgütlendiğini, fakat bildiği başka okullarda sözleşmeli öğretmenlerin sorun yaşadığını şöyle ifade etti:

> Ya, bizim okulda sorun yaşamam, yaşamadım. Ama ben biliyorum arkadaşlarımdan, başka okullarda, başka sendikalara zorla kayıt ettirilenleri. Sözleşmeli olduğu için. Hani kadrolu olsa kafa tutabilir; ama sözleşmeli bir öğretmen kafa tutamaz idareye. İlçeye hiç tutamaz. İlçe zaten yapıyor sözleşmemizi; ama ilçenin referansında okul olduğu için, öyle her şeye kafa tutamıyoruz yani. Ama ben kendi okulumda rahattım. Sendikalı sayısı çoktu. Ona güvenerek sendikalı oldum. Ama herkes, "ya sen kadrolu değilsin, bir daha düşün, yapma" falan diye telkinde bulundu. Kendi öğretmen olan akrabalarım falan. (SK1)

Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin bir kısmı sendika üyeliğini "gereksiz bulduklarından" hiçbir zaman örgütlenmeyi düşünmemişler. Bu öğretmenler, sendika ile ilgili soruları konuyu hızlıca kapatma eğilimi içinde cevapladılar, konuyla ilgili konuşmak istemediler. Kadrolu öğretmenlerin büyük bir kısmı sendikalıyken, sendikal faaliyetler yoğun bir şekilde devam ederken, ücretlilerin ve de özellikle sözleşmeli öğretmenlerin bu kadar ilgisiz olması büyük oranda güvencesiz çalışmanın yarattığı korku ile ilgili gibi görünüyor.

Ücretli öğretmenlerin bir kısmı ise, "meslektaşlarıyla birlikte haklarını savunmak, bir dayanışma ortamı içinde olmak istediklerinden" sendika üyesi olmaya oldukça sıcak bakıyorlar. Fakat onların böyle bir hakları olmadığından herhangi bir girişimde bulunmuyorlar. Eğitim emekçileri sendikaları öğretmenlerin esnek çalıştırılması konusu ile ilgili çok sayıda mücadele gündemi oluştururken, ücretli öğretmenler doğrudan kendileri ile ilgili olan

konunun tamamen dışında kalmaktan rahatsız olmaktadırlar. Kendilerini yalnız hissetmezken yalnız bırakılmaktadırlar.

Çalıştırma Biçimlerinin Öğretmen-Öğrenci-Yönetici-Veli İlişkilerine Yansımaları

Küresel yeniden yapılanma sürecinde eğitim sistemi yeniden kurgulanmıştır. Ticarî bir faaliyet alanı olarak yeniden düzenlenen eğitim, neoliberal ideolojik hegemonyanın güçlenmesinde önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir. Eğitim sistemi içinde, öğretmen, öğrenci ve veliler yeni kavram ve söylemler (rekabet, performans, kalite yönetimi vb.) çerçevesinde yeniden toplumsallaşmaktadır. Bu yeni süreçte öğretmen kimliğinin de değişime uğra(tıl)ması oldukça önemlidir, çünkü sözü geçen söylem ve kavramların üretimi ve dolaşımı büyük oranda öğretmen aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin esnek çalıştırılmasının yalnızca ekonomik nedenlerle gerekli olmadığı, aynı zamanda küresel kapitalizmin değerlerini yeni kuşaklara aktaracak olan öğretmenlerin öncelikle söz konusu değerlerle donatılması, bu yaşam biçimini benimsemesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenlerin birbirleriyle ilişkileri çok yakın değildir. Bu okulda çalışan ama birbirini hiç tanımayan, birbirlerinin hangi statüde istihdam edildiğini, branşını ya da sınıfını bilmeyen öğretmenler var. Mesleki paylaşımlar daha çok “aynı zümrede”, “aynı sendikada” olan öğretmenler arasında yaşanıyor. Bir de daha deneyimsiz olan öğretmenler deneyimli olan öğretmenlerden yardım istiyorlar. Zümre öğretmenlerinin okulda daha sık görüştüğü, aynı sendikadan olanların da yakın arkadaş olduğu, okul dışında da görüştükleri gözleniyor. Zümre öğretmenlerinin okulda sık görüşmelerinin nedeni aynı zaman diliminde aynı konuları işliyor olmalarıyla ilgili. Kimi zaman ortak sınavlar yapmakta ve birlikte sınav sorularını hazırlamaktadırlar. Bu nedenle okula yeni gelen bir öğretmenin ilk paylaşımı da zümre öğretmenleri ile oluyor. Okulda “paylaşımın az olduğunu, varsa da kendisinin görmediğini” anlatan bir öğretmen (ÜK1) yurtdışından geldiği için kendisini soğuk karşıladıklarını, kimsenin ona yardımcı olmak

istemediğini bu nedenle tüm problemlerini tek başına hallettiğini, sadece zümre başkanı olan öğretmenin kendisiyle iyi bir diyalog kurduğunu, sınavda soracağı soruları kendisiyle paylaştığını, bu konuda fikir aldığını belirtiyor. Aynı sendikadan olan öğretmenlerin, birbirleriyle daha çok şey paylaştıklarını belirten bir öğretmen bunun nedenini anlatıyor:

> Yani işte meseleye benim gibi bakan arkadaşlar var bir kaç tane. Onlarla oturup konuşuyoruz daha çok. Bu tür okullarda genelde birkaç böyle değişik klanlar oluşmuştur, gruplar oluşmuştur. Herkes kendisine yakın insanlarla daha çok muhabbet eder. Birisi araba modellerini konuşur, birisi oturur öğrenciyle olan problemini nasıl halledeceğini konuşur. Birisi başka bir şey konuşur. Yazın tatili nasıl planlayacağını konuşur. Bizim de bizim gibi düşünen insanlarla tabii ki daha rahat konuşursun. Diğerlerinin yanında konuştuğun zaman sıkılıp gidebilir. Çünkü onu ilgilendirmeyen konular olduğu için sıkılır. (KE5)

Bu açıklamalardan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin paylaşımlarını dünya görüşleri etkilemekte, benzer görüşte olanlar daha fazla paylaşmaktayken, farklı görüşte olanların paylaşımları oldukça sınırlıdır.

Aynı zümrede olan öğretmenlerle mesleki bilgi ve birikimini paylaşmayan öğretmenler de vardır. Bir öğretmen bunu şöyle açıklıyor:

> Öğretmenler şey yapmıyor yalnız kolay kolay, yani kişisel olarak yakın arkadaş olmadıkları sürece mesleki anlamda tüyo vermiyorlar. Bırak, etkinlik sayfası bile vermiyorlar. Ne yaptıklarını hiç doğru söylemiyorlar. Yani asla söylemiyorlar, işte bitirdikleri konuları, nerde olduklarını. (KK2)

Aynı öğretmen okulda öğretmenler arasında rekabet olduğunu belirtiyor. Rekabet öğretmenler arasında paylaşımı azaltıyor, öğretmen bilgisini kendisine saklıyor. Usta öğretici olarak istihdam edilen okul öncesi öğretmeni de okulda paylaşımın hiç olmadığını, rekabetin olduğunu, öğretmenlerin bencil olduğunu belirtiyor ve “Önce öğretmenlerin paylaşmayı bilmesi lazım ki velilerine, öğrencilerine faydalı olsun” (UK1) diyor.

Okuldaki ücretli öğretmenlerin bir kısmı, daha çok yine kendileri gibi ücretli öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunabiliyorlar. Bunun en önemli sebebi kadrolu öğretmenlerin ücretlileri öğretmen olarak görmemesi olabilir. Yedi aydır öğretmenlik yapan ve ücretli çalışan bir öğretmen (ÜK3) hem mesleki açıdan hem de ücretli olmasından dolayı yaşadığı sıkıntıları yine kendi gibi ücretli olan, dokuz yıllık bir öğretmenle paylaşıyor. Her iki öğretmen de ücretli çalıştığından ve ortak sorunları olduğundan daha rahat

paylaştıklarını belirtiyor. Bir öğretmen de, yeni atanmış olan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler atanmadan önce ücretli çalıştıysa, ücretli öğretmenlerle mesleki anlamda paylaşımlarının olduğunu belirtiyor ve ekliyor: "Onlar bizim halimizden anlar" (ÜK4).

Öğretmenlerin çalıştırılma biçimlerinin farklı olması farklı sorunlarla karşı karşıya kalmalarına neden oluyor. Okuldaki ücretli ve sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre daha kaygılı ve sıkıntılı bir meslek hayatı içerisindedirler. Güvencesiz çalışan öğretmenlerin sorunları diğer öğretmenler tarafından onların istediği kadar önemsenmemektedir. Daha önce de başka okullarda ücretli çalışan bir öğretmen (ÜK5) şimdiki okulunun diğerlerine göre farklı olduğunu, buradaki öğretmenlerden "çalışmalarını kabul etmiş olanların" yanlarında olduklarını belirtiyor. Yani bu öğretmen, okulda ücretli çalışanları öğretmen olarak görmeyen bir öğretmen grubunun var olduğunun farkındadır. Kendilerini kabul eden öğretmenlerin ayrıca onların haklarına nasıl sahip çıktıklarını şöyle anlatıyor:

> Mesela banka promosyonu olmuştu. O zaman burada yıllardır çalışan üç ücretli arkadaş vardık. Bize banka promosyonundan bir miktar para verilmesini önermişler. Birkaç kadrolu arkadaş önermiş. Sonra hepsi kabul etmiş. İtiraz edilmedi. Üçümüz için kabul edilmiş. Diğerleri gelip geçiyor. Ama bir dönem çalışıp, bir iki sene çalışıp gidiyor. Ama biz yıllardır 5–6 yıldır burada olan arkadaşlarımız var, onlara verilmesini söylemişler. Hatta o zaman da ben okuldan ayrılmıştım. Haziranda çalışmadım. Söylediler, böyle bir şey yapacaklar dediler. Ben dedim ki, onların hakkı. Önce kabul edilmiş. Sonra vermeye gelince, işte okula da kesildi, farklı olaylar yaşandı. Okula da kesilince bizim paralarımız verilmedi. Arkadaşlar okula yardım etmek durumunda kaldı. Banka kabul etmeyince böyle bir çözüm bulmuş. (ÜK5)

Öğretmenler maaşlarını alacakları bankayı belirlemeleri karşılığında bankadan belli bir miktar "promosyon" alırlar. Bu promosyon daha çok o eğitim kurumunda kalıcı olan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmanın yapıldığı okuldaki öğretmenlerin bir kısmı ücretli öğretmenlerin de bu paradan alması gerektiğini düşünerek paylaşmak istemişler. Bir kısım kadrolu öğretmen de kendilerinin hakkı olduğunu söyleyerek buna karşı çıkmıştır. Tartışmanın büyümesi sonucu kurum yöneticisi paranın okula kalmasına karar vermiştir.

Bir ücretli öğretmen (ÜK3), sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli olmadan önce ücretli çalışmış olması ve kadroya geçmek için sınava hazırlanıyor olmaları nedeniyle ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunları

bildiklerini ve kendileriyle yakınlık kurduklarını söylüyor. Sorunlarını en çok onlarla paylaştıklarını belirtiyor. Bir öğretmen (SK2) de "Bizim okulda sözleşmeli, kadrolu ayrımı olmuyor" dedikten sonra sözleşmeli öğretmenlerin otuz günden fazla rapor alması halinde görevlerine son verileceğini belirten genelge okula ulaştığında kadrolu öğretmenlerin nasıl davrandıklarını anlatıyor:

> Kadrolu öğretmenler önemsemediler. Zaten yazı okuldaki sözleşmeli öğretmenlere geldi. O yazı geldiğinde şöyle bir durum söz konusuydu: Benim nöbet esnasında boynuma kapı çarptı ve ben boyun fıtığı oldum. Bana doktor on gün rapor verdi ve ben o hakkımdan yararlanamadım. Hani kullanmadım, okula geldim gittim o halde. Bence çok saçma bir şey. Neden kadrolulara da vermiyorlar. Kadroluların bazıları sırf sevk alıp, doktora gidip gezmeye gittiğini biliyoruz. Neden kadrolu sözleşmeli diye ayrım yapılıyor. Bize yapılıyorsa onlara da yapılsın. Ben kendi rapor hakkımı kullanamadım. Hani yazı geldiğinde de, kendilerine olmadığı için çok fazla da önemsediklerini sanmıyorum. (SK2)

Aynı genelge ile ilgili kadrolu öğretmenlerin ilgisizliklerini sözleşmeli bir öğretmen şöyle anlatıyor:

> Hiç önemsemiyorlar. Kesinlikle hiç önemsemiyorlar. Ha bir de bize, "Siz zaten bizimle aynı maaşı alıyorsunuz, sizde ne var ki? "Siz niye sürekli şikâyet ediyorsunuz?" İşte falan filan dediler. Hatta şu otuz gün mevzusunun yazısı geldiğinde ben yıldırmıştım. İşte hani mecliste soru önergesiydi. Bir anda önümüze yazı olarak geldi. Haberiniz olsun 30 gün izin alırsanız, işten atılacaksınız dendi. İşte ben sendikamı aradım, hukuk danışmanıyla görüştüm falan. Onlar dava açıldığını; ama yazıyı imzalamam gerektiğini söyledi falan. Ama ben çıldırmıştım herkese dert yanıyordum. Hani siz sahip çıkmıyorsunuz falan da dedim açık açık. Onlar [kadrolu öğretmenler] da "siz de ne var ki, adamlar [ücretli öğretmenler] 500 milyona senin yaptığın işi yapıyor. Hani onların hiçbir güvencesi yok". Ölümü gösterip sıtmaya razı etme işi. Tam öyle oluyo yani. İşte bak işsiz kalacak iki gün sonra. Yazın zaten maaş alamayacak, sen ne konuşup duruyorsun diye... Çok önemsemiyorlardı, bizi dinlemiyorlardı, o anlamda. (SK1)

Kadrolu çalışan bir öğretmen (KK6), ise sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin kendi sorunlarıyla uğraşmaktan kadrolu öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıları önemsemediğini söylüyor ve ekliyor: "Onların işsizliği ya da olmadık bir tarihte hemen işlerine son verilmesi bizi [kadroluları] duygusal anlamda gerçekten yoruyor." Yani farklı çalıştırma biçimleri güvencesiz çalıştırılanlar arasında bir kader birliği yarattığı, güvenceli çalışanların rahatlığı onlara karşı öfke duyulmasına neden olduğu gibi, aynı zamanda öğrenme ortamında her an işini kaybetme korkusu yaşayan öğretmenlerin varlığı, iş güvencesi olan öğretmenleri de olumsuz yönde etkiliyor. Kadrolu öğretmenlerin iş

güvencesine sahip olmaları nedeniyle kendilerine göre rahat olduklarını belirten bir öğretmen, bu rahatlık karşısında duyduğu öfkeyi şöyle dillendiriliyor:

> Kendilerini [kadrolu öğretmenler] hiçbir sorunun parçası hissetmiyorlar. İşte memlekette şu oluyo, bakın eğitim sisteminde şu değişmiş diyoruz ilgilenmiyorlar. İşte bakın arkadaşlar, bize şunu yaptılar en son diyoruz. Çok umursamaz, çok kendinden emin, yani çok benmerkezci bir şeyle yaşıyorlar yani. Zaten hayatlarında tek istedikleri şey bu olmuş. Daha ne isteyeceğim ben. Maaşım zamanında yatıyor falan filan. Kimse beni işten atamaz şeyiyle, çok rahatlar. O anlamda çok yaşadığımız bir şey. Biz mesela bir kimlik sorunu yaşadık, onlar böyle hiç umursamadan… Ya bizim kimliğimiz [öğretmen kimlik kartı] yok. Milli Eğitim bize kimlik vermedi, biz dert ediniyoruz. Çünkü biz milli eğitim personeli olduğumuzu hiçbir yerde ispatlayamıyoruz. Ama onların öyle bir derdi yok. Zaten her şekilde devlet memuru. Ne bileyim, zaten emekli sandığına bağlı olduğunu gösteren bir karnesi var. Bizim o bile yok. Hiçbir şekilde biz devlet memuru olduğumuzu, bakanlığa bağlı çalıştığımızı bile ispat edemiyoruz. Hiç önemsemediler mesela bunu, "Ne var ki kimliğin olmasa ne olur?" dediler. Biz bir yıldır kimlik savaşı veriyoruz okulda, biz kimlik istiyoruz diye. Çok şeyler o anlamda, çok rahatlar. Her soruna böyle çok rahat bakıyorlar. Hani bizi çok rahatsız eden bir anlamda rahatlar. Bizim iş güvencemiz sıkıntılı ve saire olduğundan, onların rahatlığı çok batıyor bizim gözümüze. Hatta bazen diyoruz ki, bir süre bizim gibi olsalar da keşke görseler hakikaten, nasıl bir şeymiş işten atılma korkusu. Yılbaşında bizim sözleşmelerimiz gelmediğinde ne hissettiğimizi anlıyorlar mı? Arkadaşlarım [diğer sözleşmeli öğretmenler] gelip ama şey diyor, "ya acaba bizi işten attılar da söylemediler mi, niye bizim sözleşmelerimiz gelmedi?" O kadar korkuyorlar yani. Bunu dert etmiş kendine. Onların hiç böyle bir kaygısı yok ki. Çok umursamazlar o anlamda. (SK1)

Okuldaki ücretli öğretmenler, diğer öğretmenlere göre birçok konuda geri planda kalmakta, öğretmenler odasında meslekî konularla ilgili yapılan sohbetlerde fikir belirtmekte çekingen davranmaktadırlar. Bu durum hem kadrolu öğretmenlerin onları öğretmen olarak görmemesi ve bunun yarattığı güven eksikliği ile ilgili gibi görünmekte. Bu durumun farkında olan bir öğretmen (KE5), güvencesiz çalışan öğretmenlerin, güvenceli çalışanların yakınlığına, diyaloguna ihtiyacı olduğunu düşünerek onlarla daha çok sohbet ettiğini, diğer kadrolu öğretmenleri de buna teşvik ettiğini belirtiyor.

Sözleşmeli ve ücretli öğretmenler güvenceli çalışan öğretmenlerden farklı olarak okul yönetimiyle daha ılımlı bir ilişki kurmak, birçok konuda susmak zorundadırlar. Araştırmanın yapıldığı okulda yöneticiler tüm öğretmenlerle iyi ilişkiler kurduğu için çok fazla sorun yaşanmamaktadır. Kurum müdürü güvencesiz çalışan öğretmenlere ayrıca özen göstermekte, kurumda öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra kadrolu sözleşmeli ücretli

diye bir ayrımın olmadığını, herkesin öğretmen olduğunu söylemektedir. Kurum yöneticisi, öğretmenlerin işlerini nasıl yaptıklarına dikkat ediyor ve bu konuda oldukça titiz davranıyor. Yani işini iyi yapan bir öğretmenin okul müdürü ile sorun yaşama ihtimali oldukça düşük gibi görünüyor. Kurumda usta öğretici olarak çalışan bir öğretmen de "İşimi iyi yapıyorum, o nedenle sorun yaşamıyorum" (UK1) diyor. Aslında yöneticinin bu tavrı hem öğretmenler arasında hem de yöneticilerle öğretmenler arasında sorun yaşanmasına engel oluyor. Fakat buna rağmen güvencesiz çalıştırılan öğretmenler yalnızca çalıştırılma biçimleri nedeniyle kendilerini yöneticiler karşısında daha temkinli olmak zorunda hissediyorlar. Ücretli çalışan bir öğretmen, çok ciddi bir sağlık problemi yaşadığı halde idareden neden izin isteyemediğini şöyle açıklıyor:

> (...) bize şey de verilmiyor, mesela rahatsızım değil mi, izin alacam. Sevk hakkım yok, izin hakım yok. İzin veriyor, ama ücretini kesiyor. Şu an mesela rahatsızım. Yani gerçekten gelmemem gerekiyordu. Ama izin almak istemedim. İdareyle ilgili bir problemim yok. Ama izin alsam acaba beni seneye kabul ederler mi diye de düşünüyorum. (ÜK4)

Görüşme yapılan öğretmen o sırada hamileydi ve bebeğini kaybediyordu. İzin istememesinin bir nedeni sık izin alırsa seneye müdürün kendisini kabul etmeme ihtimalinin oluşmasıdır. Diğer bir nedeni de giremediği derslerin ücretinin kesilecek olmasıydı. Oldukça düşük ücrete çalıştıkları için, bir de izin alarak ücretinin daha da düşmesini istemiyor.

Yöneticiler doğrudan kendilerine bağlı olduklarından ücretli öğretmenlere karşı daha çok yaptırım gücüne sahipler. Yöneticilerle birebir sorun yaşamadığını belirten, fakat kendilerinden diğer öğretmenlere göre daha çok iş istendiğinden yakınan bir öğretmen şunları anlatıyor:

> Ama şey oluyor mesela altı saat derse girmiş oluyosun. Öğleden sonra bir sınıf boş. Kadrolu öğretmenin o gün üç saat de dersi olsa, idareci demiyor ki gel şu derse de sen gir. Sana diyor ki, "Hocam bugünlük bizi idare eder misin?" Altı saatlik dersten çıkmışsın, bir altı saat daha derse giriyorsun. İtiraz edemiyorsun. İtiraz eden arkadaşlar zaten çok fazla barınamıyor. (ÜK5)

Bir öğretmen ise (SK1), kurum müdürüyle sözleşmeli öğretmenlerin maaşlarının zamanında yatmaması konusunda çok tartıştığını, müdürün de kendisine "Sözleşmelisin zaten, zamanında yatmaz ki maaşın." dediğini anlatıyor. Bu öğretmenin kurum müdürüyle tartışmayı göze alması büyük ihtimalle sözleşmeli olmasıyla ilgili. Ücretli öğretmenler, yöneticilerle sorun

yaşamamak için duruma katlanmak zorunda kalıyorlar. Aynı öğretmen (SK1), ücretli öğretmenlerin "maaşlarının hiçbir zaman vaktinde yatmadığını, ücretlerinin sürekli kesildiğini fakat doğrudan okul müdürüne bağlı olmaları nedeniyle ses çıkartamadıklarını" belirtiyor.

Kurum müdürü ücretli öğretmenin görevine istediği zaman son verme yetkisine sahiptir. Öğretmenler, kendi çalıştıkları okulun koşullarını dikkate alarak, ücretli öğretmenlerin iyi çalıştıkları, derslerine vaktinde girdikleri, velilerle, diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle iyi iletişim kurdukları, aldıkları görevi yerine getirdikleri taktirde göreve devam edebileceklerini, bunları yerine getirmeyenlerin "mutlaka" görevlerine son verileceğini belirtiyorlar. Fakat okula kadrolu veya sözleşmeli öğretmen atandıysa kurum müdürü ücretli öğretmenin görevine son vermek mecburiyetindedir. Bu durumda ise hangi öğretmenin gideceğine karar vermek gerekmektedir. Öğretmenler, böyle bir durumda "en uzun süre çalışmış, ekonomik olarak en çok ihtiyacı olan ve yöneticilerle yakınlığı olan" öğretmenin kalacağını ifade ediyorlar. Ama yöneticinin en çok önemsediği konu, öğretmenin ne kadar iyi çalıştığıdır. Bunu da çok sıkı bir şekilde gözlemliyorlar. Bir öğretmen, kurum yöneticisinin kendilerini gözlemlediğini,

> Burada öğretmenler çok gözleniyor. Okula zamanında geliyorlar mı, derse zamanında giriyorlar mı, çocukların başarı ortalamasına bakıyorlar. Örneğin o not çizelgesi... İlk öğretmenden kaç almış, diğer öğretmenlerden kaç puan almış? Deneme sınavları oluyo. Deneme sınavlarındaki başarısına bakarlar. Hangi öğretmenin öğrencileri daha yüksek almış, hangisininki düşük almış. (ÜK1)

şeklinde ifade ediyor ve ekliyor: "Kadrolulardan daha fazla çaba sarf ediyoruz, yerimizi korumak amacıyla". Bir öğretmen (ÜK7), müdürün kendilerini gözleyeceğini ve velilerden bilgi alacağını, ücretlilerle göreve başlamadan önce yaptığı toplantıda söylediğini, "verim almadığım taktirde son verebilirim işinize" dediğini belirtiyor. Yani yönetici baştan önlemini alıyor ve ücretli öğretmenleri işlerini iyi yapmaları konusunda uyarıyor. Bu durumda ücretli öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha baskı altında çalışıyor gibi görünüyor. Bir öğretmenin ifade ettiği gibi, "okuldaki her hareketleri referansları oluyor, her arkaya baktıklarında yöneticileri görüyorlar". (ÜK8)

Öğretmenlerden biri, kurum müdürünün "iyi öğretmenleri" göndermediğini söylüyor ve yöneticiye göre iyi öğretmenin kim olduğunu şöyle anlatıyor:

> İyi öğretmenin tarzı nedir, kişisel şeyler tabii. Ya birincisi okulun kaynaklarını öğretmen finanse ediyor, öğrenciden. Öğretmen yapmak zorunda. Yoksa öğretmenin içinde olmadığı hiçbir işte para toplayamaz okul. Birincisi iyi para topluyor olması lazım. İyi nöbet tutuyor olması lazım. İkincisi, müdür hep bunu söyler, dersine zamanında giriyor çıkıyor olması lazım. İyi nöbet tutuyor olması lazım. Onun dışında, öyle idarecinin her söylediğine karşı çıkmaması lazım. Yani çok, böyle çok uçlarda olmaması lazım kesinlikle. (SK1)

Eğitimin kamu hizmeti olarak sunumundan vazgeçilmesi ve eğitim kurumlarının kendi finansal kaynaklarını yaratmak zorunda bırakılması ile birlikte parasal konularda öğretmenlerle yöneticiler arasında sıkıntılar yaşanmasına neden oluyor. En çok güvencesiz çalıştırılan öğretmenler sorun yaşıyor. "Artık okullardaki temel meselenin aidat toplamak olduğunu, ne kadar iyi öğretmen olduğunun hiçbir öneminin olmadığını" belirten bir öğretmen (SK1), aslında öğrencileriyle arasına paranın girmesini istemiyor ve öğrencilerinden para toplamıyor. Onun yerine, parayı sınıf annesi topluyor. Bundan çok rahatsız olduğu halde paranın toplanmasına engel olamıyor. "Kadrolu olsaydım sınıf annesine de toplatmazdım, ama susuyorum. Daha fazlasını yapmak isterken ilgilenmediğimi söylüyorum." diyor. Okuldaki kadrolu öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerinden para toplamıyor. Bu nedenle yöneticileriyle sorun yaşıyorlar, fakat bu konuda oldukça ısrarlılar ve taviz vermiyorlar. Bu öğretmen de kadrolu öğretmenler gibi, para toplama konusunda daha kesin bir duruş sergilemek, okul müdürüne "Ben öğrencilerimden para toplamam, kimseye de toplatmam" diyebilmeyi istiyor. Fakat sözleşmeli olduğu için yapamıyor. Yani iş güvencesi olmayan öğretmenler pek çok konuda direnç gösteremedikleri gibi, bu konuda da kadrolu öğretmenler gibi rahat davranamıyorlar.

Yöneticilerin ücretli öğretmenlere, kadrolulara göre daha kötü davrandığını anlatan bir kadrolu öğretmen, birkaç yıl önce yaşadığı bir olayı anlatıyor:

> Buradaki ücretli öğretmene, geçmişte burada olup da, şu an burada olmayan idarecinin çok kaba, çok iğrenç yaklaşımları oldu. Ben müdahale ettim buna. Sonra o arkadaş [ücretli olan] döndü, "Ya ben hak etmiştim"e getirdi işi, işini kaybetmemek için. Ben toplantıda karıştırdım baya ortalığı. Tatsız bir konuyu açtım. Bunun çok adi bir şey olduğunu, iğrenç olduğunu

> söyledim. Çünkü aynı şeyi ben yaşasam, bana verilen tepkinin farklı olduğunu, bana tepki verilmediğini, normal karşılandığını; ama arkadaşların üzerine gelindiğini söyledim. Bunu ikimizin de aynı işi yaptığıyla birleştirdim. Orda sıkıntı yaşadım. Aramız açıldı. O arkadaş devam etti işine. 1–2 ay daha maaş alma uğruna, öyle bir şeye katlanmak zorunda kalıyorlar tabii ki. (KE5)

Araştırma yapılan okulun öğrencileri ve daha çok da velileri, öğretmenlerin çalıştırılma biçimiyle ilgileniyorlar. Öğretmenler öğrencilerin, özellikle birinci kademede olanların yaşlarının küçük olması nedeniyle, bu konuda çok fazla bilgisi olmadığını, anne babalarından öğrendiklerini belirtiyorlar. Çalıştırma biçimlerine ilişkin velilerin ayrıntılı bilgisi yok. Öğretmenleri "geçici" ve "kalıcı" olarak ayırıyorlar ve geçici öğretmenleri kesinlikle istemiyorlar, çünkü çocuklarının öğretmeni değiştiğinde eğitimin aksayacağını/aksadığını düşünüyorlar. Bir öğretmen (ÜK8) velilerin çocuklarını okula kaydederken kadrolu öğretmeni istediklerini, kadrolu öğretmene daha çok değer verildiğini söylüyor. Velilerin ve öğrencilerin yeni gelen öğretmenlere "Kadrolu musunuz?" sorusunu sormaları kadrolu bir öğretmeni bile rahatsız ediyor:

> Ben bunu yaşadım. Şimdi şöyle bir şey var, okulda öğretmen olmadığı için mecburen ücretli öğretmen geliyor. Ücretli öğretmen diğer yıl başlamıyor, başka bir ücretli öğretmen geliyor. Velilerle idare arasında çatışma oluyo. Ben bu okula geldiğimde öğrencilerim de velilerim de kadrolu musunuz diye sordu. Demek ki bu, öğrencilere yansıtılıyor. Öğrencilerim de velilerim de "Öğretmenim siz kadrolu musunuz?" diye sordu. Ee şimdi öğrencinin gözünde bile bir küçük düşürme var. Bu kadar olması kötü. (KK7)

Başka bir kadrolu öğretmenin (KK2) anlattığına göre, kendisi ikinci kademe öğrencileriyle derste yaptığı sohbette, öğrencilerin sınıflarının başarısının düşük olmasının nedenini ücretli öğretmenlere bağladıklarını, "Bize öğretmen olmayanlar geliyor hep." dediklerini anlatıyor ve bu duyduklarından çok rahatsız olduğunu belirtiyor.

Kurum yöneticisi işini iyi yapan ücretli öğretmenlerin okuldan gitmesini istemediğinden, yerlerine öğretmen de gelse bazı öğretmenleri başka sınıflara ya da derslere alıyor. Yani bir sene sınıf öğretmenliği yapan bir ücretli öğretmen yerine başka bir öğretmen geldiğinde, eğer okulda kalması isteniyorsa, ikinci kademelerin branş derslerine girmeye başlıyor. Öğrencilerin bu durumu fark ettiğini anlatan bir öğretmen (SK3), öğrencilerin kendisine ücretli öğretmenlerden biriyle ilgili sorular sorduklarını, "Öğretmenimiz sınıf

öğretmeni değil miydi? Neden teknoloji derslerine giriyor?" dediklerini ifade ediyor.

Kurum yöneticisinin ve öğretmenlerin ifadesiyle, ücretli öğretmenin devam ettiği sınıfın velileri çocuklarının öğretmeninin "geçici" olmasını istemediklerinden, okula kadrolu öğretmen atandığında kurum yöneticisi ile görüşüyor ve kendi çocuklarının öğretmeni olsun istiyorlar. Ya da kadrolu bir öğretmen tayin isteyip gittiğinde yeni gelecek olan öğretmene hem öğrenciler hem de veliler geçici olup olmadığını soruyorlar. Bu nedenle okul müdürü öğretmenlerin, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin çalıştırılma biçimleri ile ilgili olarak öğrencilerle ve velilerle konuşmamalarını istiyor. Müdürün uyarısını dikkate almayan bir öğretmen, yaşadığı sorunu şöyle anlatıyor:

> Benim sözleşmeli olduğumu müdür söylememiş. Ben kendim söyledim gerçi de. Yani saçma bir şey yaptığımı da sonra anladım. Müdürün söylemediğini ben niye söyledim diye. Mesela benden önce kadrolu öğretmen varmış. Bir ay sonra eş durumundan başka bir okula gitmiş. Yerine emekli bir öğretmen gelmiş, ücretli. Bu ücretli diye ve emekli diye veliler baya bir sıkıştırmışlar öğretmeni. Ya kötü bir öğretmen değilmiş, zaten hani ben geldiğimde hepsi okuma yazma biliyordu. Çocukların bir sıkıntısı yoktu ve saire. Ama işte veliler, bize kötü öğretmen veriliyor, bize emekli olmuş yaşlı adam veriliyor falan filan psikolojisine girip, adamın sürekli üstüne gitmişler. En son bir kavga olmuş. Ben gittiğimde bunlar yeni olmuş. Müdür çok kötü şeyler yaşandı dedi. Bana velilerim anlattı. Ben hani yüksek lisans öğrencisi olarak izinli olduğum bilindiği halde, birinci sınıf öğretmeni olmak zorunda kaldım. Etik olarak yeni başlayan bir öğretmenin birinci sınıfa verilmemesi gerekir. Ama müdür dedi ki ben onlara söz verdim. İlk gelen kadroluyu, hani sürekliliği olanı daha doğrusu, kadrolu dememiştir de... İlk gelen sürekli olanı size vereceğim dedim. Söz verdim, başka yapacak hiçbir şeyim yok ve veli toplantısında da işte, size söz verdiğim gibi dedi. Size söz verdiğim gibi sürekli bir öğretmeniniz var artık. Merak etmeyin 3–5 ayda değişecek bir öğretmen değil. Hani kafanızda soru işareti kalmasın dedi. Ve tabii veliler çok memnun oldular. Bu memnuniyet de gitti yani hani, okul istediğimiz şeyi yaptı ve saire dediler. (SK1)

Bu öğretmenin anlattıklarından velilerin kurum müdürüyle bu konuda anlaşma yaptığı, bu meselenin bir pazarlık konusu haline geldiği ve velilerin "geçici" çalışan öğretmenleri önemsemediği anlaşılıyor. Kurum müdürü de öğretmenlerin hepsinin üniversite mezunu olduğunu söyleyerek, ücretli ve sözleşmeli öğretmenler konusunda velileri ikna etmeye çalıştıklarını anlatıyor. Okul öncesi öğretmeni olan bir öğretmen, göreve ilk başladığında velilerin kendisini hiç istemediğini, eski öğretmenlerini istediğini, müdürün velileri ikna etmek için toplantıda diplomasını gösterdiğini anlatıyor ve ekliyor:

> Anaokulunda biraz daha farklı oluyo. Şimdi normal diğer sınıflarda hani eğitim hakkı yasaldır, ücretsizdir, parayla olmuyor. Anaokulunda böyle değil. Aylık buraya para ödüyorlar. Öyle olduğu zaman veliler zannediyorlar ki, her şeyleri onlar karşılıyorlar. Ya her şeyden, artık gelip sınıfın temizliğine bile oradan bakıp konuşabiliyorlar yani. (ÜK8)

Aslında velilerin sürece bu kadar müdahale edebilmelerinin, "Öğretmeni istemiyoruz" diyebilmelerinin, sanki öğretmeni onlar istihdam ediyormuş gibi davranmalarının ve kurum yöneticisinin velileri ikna etmek için öğretmenin diplomasını göstermesi, velilerin okula para ödüyor olması ile ilgilidir. Yani eğitim kurumlarının ticari bir faaliyetteymiş gibi işlemesi, kurumlardaki tüm iletişim ve davranış biçimlerinin değişmesine neden olmuştur.

Öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli olması ile ilgili olarak velilerin sorun çıkarması nedeniyle, öğretmenler öğrencilerinin konuyla ilgili bilgisi olmasından rahatsızlık duyuyorlar. Bir öğretmen, okulda yaşadığı bir sorunu şöyle anlatıyor:

> Okulda bir tane öğretmenimizin komşusu var. İşte o kız bana söylemişti, dersteyim, "Hocam kadrolu musunuz, sözleşmeli misiniz?" diye sormuştu. Sözleşmeliyim demekten o kadar çekindim ki, soruya cevap vermedim. Sanki sözleşmeliyim dediğimde farklı düşünecek gibi geldi. Soruya cevap vermedim. Öğretmenler arasında kadrolu, sözleşmeli ayrımı olmasın diye düşündüm o an. Diğer öğretmenler dikkat ediyor mu bilmiyorum. Pek söylememeye çalışıyoruz okulda. (SK2)

Güvencesiz Çalışmanın Öğrenme Ortamına Yansımaları

Öğretmenlerin bir kısmına göre, güvencesiz çalışmanın asıl etkisi eğitime olmakta. Öğretmenler de veliler gibi, sürekli öğretmen değişiminin özellikle ilköğretim birinci kademedeki çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını, daha öğretmenlerine alışamadan bir diğer öğretmenin geldiğini, bu değişimlerin çocukların eğitim yaşantısında "kötü etkiler" bıraktığını belirtiyorlar. Güvencesiz çalışma öğretmenleri de olumsuz yönde etkiliyor. Güvencesiz çalışan öğretmenlerin tamamı "kadrolu olmak" istiyorlar ve çalıştırılma biçimleri nedeniyle geleceğe ilişkin kaygı duyduklarını belirtiyorlar. Sürekli işsiz kalma kaygısı yaşayan öğretmenlerin, mesleğin gereklerini yerine getirme konusunda zorlandıkları, bunun da öğrenme ortamına yansıdığı anlaşılıyor. Öğretmenler kaygılarını şöyle ifade ediyorlar:

> Mesela ben. Haziran dan sonra ne olacak? Bu ay zaten yarım maaş alacağız. Alacağımız belki 200, belki 250 milyon verecekler. Sigortamız,

> maaşlarımız asgari ücretin altına düştüğü için bu ayki maaşımız yarım yatacak ve ben üç ay işsiz kalacağım. Gelecek sene burada çalışıp çalışmayacağımı da bilmiyorum. Acaba atamayla biri gelecek mi, gelmeyecek mi bilmiyorum. İdare okey der mi, demez mi? Tamam problem yaşamadık, ama olur yani. Çünkü birisi gelebilir yani. (ÜK4)

> Kaygı oluyor. Yarın kalktığımda acaba görevime gidebilecek miyim? Tekrar bir yasa tasarısı gelirse, bundan etkilenecek miyim? Nerdeyse her gece yatarken, tekrar ben yarın sabah okula gidebilecek miyim diye düşünüyorum. (SK3)

> Ya en önemlisi, öğretmenin psikolojisinin bozulmasına sebep olur. Niye ben bu kadar yıl okudum, dirsek çürüttüm? Niye ben işimi kaybetme korkusuyla yaşıyorum? Mesela, ben şu anda kiracıyım. Borcum var. O borcu bir an önce bitirmek istiyorum. Birimiz kirayı, faturaları öderdi, birimiz de ev alırdı [Eşinden bahsediyor.]. Borcu öderdi. Olmadığı için üzülüyorum. Psikolojim bozuluyor. Diyorum kısmetim öyleymiş. Avutuyorum kendimi. (UK1)

Bu yaşanan kaygılar öğretmenlerin tüm yaşamını ve kuşkusuz eğitim ortamını da etkilemektedir. Bir öğretmen (SK1), okula kadrolu öğretmen atanmadan önce kadro açıldığı için, kaç öğretmenin geleceğinin herkes tarafından önceden bilindiğini, bu nedenle ücretli öğretmenlerin kadroluların atamaları yapılana kadar her gün işsiz kalma kaygısıyla yaşadıklarını belirtiyor.

Çalıştırılma biçimi nedeniyle herhangi bir kaygı taşımadığını belirten bir öğretmen, mutlaka bir yerlerde iş bulabileceğini, kendisine sürekli bir alternatif yaratabileceğini söylüyor. Görüşme yapıldığı sırada hamile olan bu öğretmen, kadrolu olarak çalışsaydı hayatında nelerin değişeceğini anlatırken, kaygılarını da dile getiriyor:

> Hele bir de çocuğum olacakken, daha rahat hissederim. Çocuğum olacağı için daha çok şey düşünüyorum. Bu sene kazanamazsam ne yapacağım? Seneye burada olabilir miyim? Çocuk olunca belki olamam. Çünkü karşıdan [Anadolu'dan] gelip gitmem daha zor. Seneye burada olup olamayacağımı bilmiyorum. Müdür Bey'le de hiç gidip konuşmadım. Birinci dönem zaten çocuk nedeniyle çalışamayacağım. O zamana kadar da kadrolu gelir diye düşünüyorum. Düşündüğüm için de hiç gidip konuşmadım müdür beyle. (ÜK3)

Kadrolu çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmı iş güvencesine sahip oldukları için diğer öğretmenlere göre daha rahat ve mutlu olduklarını söylüyorlar. Kadrolu olmadan önce hem ücretli hem de sözleşmeli çalışmış olan bir öğretmen, güvencesiz çalışmanın öğretmenin mesleğini istediği gibi yerine getirmesine engel olduğunu kendi deneyimleriyle anlatıyor:

> Ben mesela şu anda kadroluyum, tek şeyim sınıfımı düşünüyorum. Akşam evime gidiyorum, dinleniyorum. Ücretliyken, "Bir gün çıkacak mıyım, yerime

> kadrolu gelecek mi ki, ya acaba yarın bu okulda olacak mıyım?" hep bunları düşünüyordum. Sözleşmeliyken, bir gün kadroya geçecek miyim, bunu düşündüm. Akşam eve geldim, KPSS için bir iki ders çalışmaya çalıştım. Ama şu an kadroluyum, akşam eve gidip, yemeğimi yiyip, çay içiyorum. Bu büyük bir fark yani, öğretmenin psikolojisi açısından. (KK7)

Bu öğretmen, güvencesiz çalışmanın sıkıntılarını yaşadığı için bugün kendini güvende hissetmektedir. Kadrolu öğretmenlerden bazıları, bugün ülkede ve eğitim sisteminde yapılanları göz önünde bulundurarak, kadrolu öğretmenleri de iyi bir geleceğin beklemediğini düşünüyorlar. Bu kaygılarını şöyle ifade ediyorlar:

> Çünkü şey, yasama ve yürütme yetkisi elinde olanlar bu tip uygulamaları kadrolular için de yapıyorlar. Ha ne yapacak, kanuna göre biraz daha yavaş yapacaklardır. Biraz daha alttan yapacaklardır. Uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, belediyelere bağlama, işte tayinlerin kıdeme göre değil de performans puanlarına göre şey yapılması gibi, üç yüz altmış derece performans değerlendirmeleri gibi ya da okul gelişim yönetim çalışmaları gibi şeylerle çok daha yavaş olacaktır. Ama şeyden eminim yani, kadroluları ayırmayacaklardır. Asıl amaç, yeni kadroları böyle alıyorlar. Ya eskileri eritip bitirecekler emekli edecekler ya da onlar için de bir "güzellik" mutlaka düşüneceklerdir. Zamanında karşı çıktığımız, eleştirip değiştirilmesini istediğimiz yasalardan bazıları bizi korur duruma şu anda bile düşmüşken, çok da kolay yapabilirler. (KK2)

> Çünkü bir anda bir yasa geçiriliyor, onlarla karşılaştırdığımda, şu anda birçok hakkım var. Ama şimdi benim mesela emekliliğime 7–8 yıl var gibi gözüküyor. Ama yasalar durmadan değiştiğinden emekli olabilir miyim kaygısı var bir kere. Ondan sonra yarın öbür gün işte kriz deyip de birkaç maaş veremeyebilirler. Biz de kredilerle bir sürü işlere girmişiz, evler almışız. Şu anda borçluyuz 15 sene ödeyeceğiz. O anda ne yapabiliriz, onların kaygıları mutlaka var. (KE5)

Ücretli bir öğretmen, öğrencileriyle yapmak istediği fakat ücretinin çok düşük olması nedeniyle yapamadıklarını anlatıyor ve bu durumun mesleğini istediği gibi yapmasını engellediğini düşünüyor:

> Yani öncelikle ekonomik olarak rahat olmuyorsun. Ekonomik sıkıntın olunca mutsuz oluyosun. Ya da ne bileyim kendini yeterince geliştiremiyorsun. En basiti bir kitap almak istiyorsun kendi alanınla ilgili, kısıtlıyorsun. Çocuklarla bir yerlere gitmek istiyorsun. Onları işte müzelere, tiyatroya götürmek istiyorsun. Bazı çocuklar gelemiyor. Verici oluyosun, ama bir noktaya kadar olabiliyorsun. Maddi olarak durumu kötü olan çocuklarıma destek olmak isterdim. Kendi durumum en azından iyi olsaydı, o şekilde yardımcı olmak isterdim. Çünkü ilk kez sinemaya giden oluyo. İlk kez tiyatroyu gören oluyo. İşte ne bileyim kitap fuarına ilk kez gidiyoruz. Böyle şeyler yaşayınca insan bir taraftan üzülüyor. Bunlar bu yaştaki bir çocuk için ilk olmamalı diyorsun. Bunlar çok etkili. (ÜK5)

Çalıştırma biçimleri, öğretmenlerin mesleği nasıl yerine getirdiklerine oldukça etkide bulunmakta. İşsiz kalma korkusuyla yaşayan ve çalışan öğretmenler işlerine daha az motive olmakta, bulundukları okulda geçici olduklarından kendilerini oraya ait hissedememektedirler. Bir öğretmenin de söylediği gibi "kendilerini bulundukları ortamdan soyutlamaktadırlar". (ÜK8)

Okuldaki sözleşmeli öğretmenler ve ücretli öğretmenlerden pedagojik formasyonu olanlar kadrolu olabilmek için KPSS'ye hazırlanmaktadırlar. Kimi öğretmenler ders aralarında soru çözmekte, birlikte çalışmaktadırlar. Öğretmenlerle görüşmenin yapıldığı sıralarda sınava az zaman kaldığı için hazırlık yapan öğretmenlerin kaygı düzeyi oldukça yüksekti. Bir öğretmen (SK3), "çok geç saatlere kadar sınava çalıştığını bu nedenle sabahları okula gitmekte çok zorlandığını, derste de sürekli sınavı düşündüğü için verimsiz olduğunu" anlatıyor. Bundan çok rahatsız olsa da güvencede olmadığı için öncelikle kendisini düşündüğünü, öğrencilerden çok sınavı düşündüğünü söyleyen öğretmen, güvencesiz çalıştığı için çok mutsuz olduğunu belirtiyor.

Okuldaki kadın öğretmenlerin büyük bir kısmı mesleği kadınlara ve dolayısıyla kendilerine yakıştırmaktadırlar. Mesleğin tercih edilme sebeplerinden bahsederken çalışma şartlarının diğer birçok işe göre iyi olması, eve ve çocuklara zaman kalması belirtiliyor ve ekleniyor "özellikle bayanlara yakışıyor", "bayanlar için ideal bir meslek". Öğretmenliğin toplum tarafından kadınlara yakıştırılması, okuldaki öğretmenlerin bu mesleği kendilerine yakıştırmasında oldukça etkili gibi görünüyor. Bir öğretmen, mesleği babasının kendisine sevdirdiğini anlatıyor:

> Şey var bizde, ben Malatyalıyım, kız çocuğunun mutlaka okuması lazım. Hani erkek ekmeğini taştan çıkarır. Ben evliyim mesela, bir kızım var. Eşimin başına bir şey gelse, bana kim bakabilir. Milli Eğitim'de güzel bir şekilde, temiz temiz çalışmak mümkün. (ÜK4)

Kadın için "temiz" bir meslek olarak görülmesi, öğretmenlik mesleği konusunda kendisinin ve ailesinin uzlaşmasına neden oluyor.

Bir öğretmenin (ÜK5) de belirttiği gibi, güvencesiz çalışan kadın öğretmenlerden evli olanlar daha az kaygı yaşıyorlar. Çünkü "eşleri çalıştığı için, onlar az para kazansa da olur". Yarım gün çalışan, ev işleri ve çocukların bakımını aksatmayan kadın öğretmen, az kazansa da sorun değildir. Aileye bir katkıda bulunmaktadır. Okuldaki güvencesiz çalışan kadın öğretmenlerin büyük bir kısmı bu konuda görüş birliği içersindedirler.

Öğretmenlerin birçoğunun da belirttiği gibi, ataerkil toplumlarda erkek ailenin reisidir ve asli görevi ailenin ekonomik gereksinimlerini sağlamaktır. Modern toplumlarda kadının iş yaşamında varlık göstermesi bu düşünceyi değiştirmemektedir. Güvencesiz çalışmanın kadın ve erkek öğretmenler için farklı sonuçları olduğunu düşünen öğretmenler, erkek için bu durumun çok daha zor olduğunu şu gerekçelerle açıklıyorlar:

> Erkek öğretmen için çok şey fark ettiğini düşünüyorum. Düşünsenize evlisiniz, eşiniz çalışmıyor. Çocuğunuz var, bakmak zorundasınız. Bir anda iş bitti. Kirada oturuyorsa bu adam kirasını veremeyecek hiçbir geliri yoksa direkt ortada kaldı demektir. Düşünemiyorum yani. (SK2)

> Örneğin benim eşim çalışıyor. Hani benim üç aylık tatilde para almamam çok fazla etkilemiyor. Ama evli bir erkek olduğu zaman, hani sonuçta bizim toplumumuzda nasıldır biliyorsunuz, para kazanacak, sigortası olacak. Onlar için birazcık daha farklı tabii. Okulumuzda mesela ücretli erkek öğretmen çok fazla yok. Önceden bir öğretmenimiz vardı. Artık benim düzenimi kurmam gerekiyor diye ayrıldı. Mutlaka farkı var. Onlar iki defa düşünürler. Biz birazcık daha bu konularda rahatız. (ÜK2)

Kadının haneye erkeğin kazandığından fazla gelir getirmesi, kadın öğretmenlerin de belirttiği gibi, "erkeği eziyor" ve ailede sorun yaşanmasına sebep oluyor. Bu nedenle, kadının ücretli çalışması "çok doğal" iken, erkek için "olmaması gereken" bir durum. Öğretmenler bu durumu, okulda "emekli dönüşü" dışında ücretli erkek olmaması ile kanıtlıyorlar ve aslında kendileri de olması gerekenin bu olduğunu söylüyorlar. 9 yıldır ücretli çalışan bir öğretmen, bunun erkeğin doğasında olduğunu, eşiyle yaşadığı bir sorun üzerinden anlatıyor:

> (...) Evliysem, eşim yeterli miktarda para getiriyorsa çalışmak çok da önemli değildir. Ama bir erkek için böyle değil. Erkeğin ücretli çalıştığını düşünün, bayanın daha çok para getirdiğini düşünün, yani mutlaka bir sorun çıkar. Bunu ben yaşadım da daha önce. Eşim bir dönem işsiz kaldı. Benim daha fazla gelirim oldu. Bizim aramızda olan bir şey değil. O erkeğin ister istemez hani, yaradılıştan dolayı daha güçlüdür. Ataerkil bir toplumda yaşıyoruz, onun da verdiği bir şey. Kendilerini ezik hissediyorlar. Ama bayan için o kadar problem değil. En azından eşimi üzmemek için, ondan daha fazla para almak da istemem yani. (ÜK4)

Yani kadın öğretmenler, öğretmenliği bir kadın mesleği olarak kendilerine yakıştırdıkları gibi, güvencesiz çalışmayı da aynı şekilde erkeklerden çok kendileri için uygun görüyorlar. Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini ve toplumda, bu konuda geçerli olan kalıp yargıları içselleştirdikleri açıkça görülüyor.

Öğretmenler Arası Rekabet

Esnek emek piyasalarında, çalışanlar rekabet etmeye açık olmalıdırlar. Rekabet, işin yoğunlaşmasını (Belek, 2004, 109) ve verimin artmasını sağladığı gibi çalışanlar arasında dayanışma ve birlikte hareket etme kültürünü ortadan kaldırır. Çalışanların bireysel sözleşmeler yoluyla istihdam edilmesi ve rekabet koşullarının yaratılması, çalışanları bireysel davranmaya ve düşünmeye iter. Eğitim sisteminde piyasa kurallarının işlemesiyle birlikte öğretmenler arasında da rekabet kültürü yaratılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlere okul yöneticisi tarafından verilen takdir ve teşekkür belgeleri, Toplam Kalite Yönetimi uygulaması, bazı okullarda başarılı öğrencilerden oluşturulmuş "seviye sınıfları"na başarılı olduğu düşünülen öğretmenlerin verilmesi okullarda rekabet kültürünü oluşturmaya yönelik uygulamalardır. Başarılı öğrencilerden sınıf oluşturulması, aynı zamanda başarısız olduğu düşünülen öğrencilerden de sınıflar oluşturulması demektir. Böylece çok sayıda öğrenciden başarılı olması beklenmemekte, onlardan vazgeçilmekte; okulun bulunduğu ilçe ve ildeki diğer okullara göre başarı sırasını yükseltecek olan seviye sınıflarına yüklenilmektedir. Seviye sınıflarındaki öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı, okulun da tercih edilme oranını yükseltmektedir. Öğretmenler için seviye sınıflarının dersine girmek önemlidir. Çünkü belli bir başarıyı yakalamış olan öğrencileri daha başarılı kılmak, öğretmenin elindedir. Bu nedenle okulun "en iyi öğretmenleri" seviye sınıflarının derslerine girer. Görüldüğü gibi başarı odaklı eğitim sistemi, hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında rekabete neden olur.

Öğretmenlere takdir ve teşekkür belgelerinin verilmesi, öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından doğru bulunmuyor ve bu tür uygulamaların rekabetten çok "düşmanlık", "kıskanma" "güvensizlik" ve "dedikodu"ya neden olduğunu belirtiyorlar. Bu uygulamanın okul yönetiminin tavrına göre şekilleneceğini, yani yöneticilerin bu uygulama yoluyla isterlerse öğretmenler arasında rekabet ve güvensizlik ortamı yaratabileceğini belirtiyorlar. Geçmiş yıllarda, bir okul yöneticisinin bu okulda böyle bir ortamı nasıl yarattığını bir öğretmen şöyle anlatıyor:

> Ödüller veriliyor ve gerekçesini de açıklayarak okul idarecisi açıklıyor. "arkadaşlar bu kadar istedik, anca bu kadar idarecinin şeyi var" diyor. Ertesi

> sene de diğerlerini onure etmek istiyor. Gerekçesini de söylüyor. Çok sıkıntı yaşamıyoruz. Ama geçmişte öyle oldu ki, idareci çağırıyordu gizli bir şekilde veriyordu. Ayıp bir iş yaptığının o da farkındaydı. Alan öğretmen de utanarak sıkılarak götürüyordu. Çünkü kimle ahbap çavuşsa onlara verme söz konusuydu. Bunlar öğretmenler arasında çok şey oluşturabiliyordu. (KE5)

Aynı öğretmen, eğitim ortamında rekabetin yaratılmasının öğretmene ve öğrenciye zarar verdiğini şöyle ifade ediyor:

> Öğretmenler arasında rekabetin olması… Birlikteliğin, paylaşımın olması bir şeyler kazandırır. Rekabet hiçbir şey kazandırmaz, tam tersi, çocukların da; "Ya şu öğretmen şuna karşı şöyle düşünüyor, şununla şunun arası açık" diye fark ettiği an, iş biter. Çünkü öğretmene bakışları değişir. Hepsi onların gözünde öğretmendir. Hepsinin belli bir değeri vardır. Bunlar zaten birçok ülkede de uygulanmıştır. İşte Toplam Kalite Yönetimi diye bir ucube denenmeye çalışılmıştır. Ülkemizde de on yıldır denenmeye çalışılıyor. Daha doğru dürüst bir sonuç alınamadı. Ara sıra işte bu tür belge vermek için kullanılıyor. Bunların da büyük sıkıntısı var. Japonya'da bu işle ilgili vakıf kurulmuştur. Onlar arkadaşına bile güvenmeyen… Herkes birbirinin ayağının altına sabun koymaya çalışıyor artık. İnsanlar bunalıma giriyor, intiharlar başlamış, onların çoluk çocuğuna bakmak için vakıf kurulmuş. Oralarda başladı, bunlar iş verimini fazlalaştırmak için, rekabeti artırmak için. İnsan unsurunu bir robotla karıştırdığın zaman, ona davrandığın gibi davrandığın zaman, ne kadar işte benzin koyarsan o kadar sonuç alırsın gibi bir şeye gittiğin zaman, bu biter. İnsan farklı bir şeydir. İnsan duygusaldır, sosyal ilişkiler içerisindedir. Bunlara dikkat etmek lazım. Her şey para değildir. (KE5)

Uygulamanın öğretmenler arasında düşmanlığa yol açtığını anlatan bir öğretmen, "Hiçbir öğretmen teşekkür veya takdir almak için öğrencilerine daha iyi yöntemlerle daha fazla bilgi öğretmeye çalışmaz. Sadece, öğretmen arkadaşı aldığı için o belgeyi almak ister." (KK2) diyerek, bu tür ödüllendirmelerin hem öğretmene hem de öğrenciye bir faydasının olmadığını savunuyor.

Bazı öğretmenler, bu belgeleri almak isteyen öğretmenlerin öğrencilerine üst seviyede bilgiler yüklediklerini, bu nedenle uygulamanın meslektaşlar arasında ve eğitimde (öğrenciler üzerinde) kötü bir sonuca yol açtığını kendi deneyimleriyle anlatıyorlar:

> Öğretmenlerin gizli rekabetleri vardır. Benim öğrencim daha çok yapar, benim öğrencim deneme sınavlarında daha iyi puanlar alır diye. Bu sadece çocuğun çocukluğunu yaşamasına engel bir durumdur. Ama sen de ister istemez bir yanınla diyorsun ki, niye benim çocuğum da ilklerde değil. Hani ben çocuğun çocukluğunu yaşamasından yanayım. Her şeyin dengeli yürümesini istiyorum. Ama bazıları, başarıyı her şeyin üstüne koyuyorlar, ben mutluluğu. Mutluluk ve başarıyı paralel düşünüyorum. Öyle olunca da üzülüyorsun. Ya o çocuklar adına üzülüyorsun. Başarının sonu yok. (KK6)

> Ben mesela çok ciddi sıkıntı çekiyorum. Yani işte, benim zümrem 3. sınıfı bitiriyor, 3. sınıf müfredatını bitirirken, ben zar zor 2'yi veriyorum. Ki bazıları geride kalıyor diye içim sızlıyor. O zaman sen de yapıyorsun. Ya o çocuk öğrendiğine göre bizimkiler de biraz hızlansın, azcık şunu bari öğreteyim diyorsun. O kadar hızlandırmaya çalışmasan bile, işte benimkiler geri kaldı, aman sınavları kazanamayacaklar, yok ÖSS'yi geçemeyecek falan filan. Zaten bu çocukların şansı çok az diye çıldırıyorsun. Aman burslu kazansalar da bari liseyi öyle okusunlar falan diyorsun yani. Böyle çılgınca şeylere dönüşüyor. İşin sonu yok ki. Vicdani olarak kendini kötü hissediyorsun. Ben kötü öğretmen miyim, niye onların yaptığını yapamıyorum diyorsun. İşte bir de böyle küçük yerlerde öğretmenlerin adı çıkıyor. İşte bilmem kaç tane çocuğu, bilmem neyi kazanmış. Bilmem kaç tane öğrencisi, bilmem nereye girmiş, falan diye o öğretmenler daha çok tercih ediliyor. Kayıt yapılırken daha çok para isteniyor. (SK1)

Bu öğretmenin anlattıkları, okullara rekabetin girmesiyle eğitimde yaşananların çarpıcı örneğini oluşturuyor. Hiç doğru bulmasalar da, öğretmenlerin rekabet içine girmeleri, bunu yaparken çelişkiye düşmeleri meslektaşlarıyla ciddi sorunlar yaşamalarına neden oluyor. SK1 bu nedenlerden kimi öğretmenlerle sadece selamlaştığını, onun dışında hiç konuşmadığını söylüyor.

Rekabetin öğretmenin daha iyi çalışmasına, böylece eğitimin de daha kaliteli olmasına sebep olduğunu savunan öğretmenler de bulunmaktadır. Bir öğretmen (ÜK4), "Öğrencileri kendi aralarında rekabete soktuğumuzda başarı artıyor. Bunun her sektörde olması gerek." ifadesiyle eğitim kurumlarında rekabetin olması gerektiğini savunuyor. Meslekte yükselme sınavına girerek "uzman öğretmen" unvanı alan bir öğretmen (KE4), bu tür belgeleri vermenin rekabete yol açamayacağını, rekabete yol açsa faydalı bir uygulama olacağını, söylüyor. Aynı öğretmen, farklı biçimlerde çalıştırılan öğretmenler arasında rekabetin olamayacağını belirterek,

> Yani rekabet etse diyelim ki bir ücretli öğretmen benimle, benim yerime geçemez ki. O yüzden rekabet edemiyor. Mesela ben uzmanım kimse benimle rekabet edemez çünkü uzmanlık sınavı yok zaten. Artık uzmanlık sınavı da kaldırıldı, biz ilk ve son uzmanlar olduk. (KE4)

taşıdığı "uzman öğretmen" unvanı nedeniyle kendisini "rekabet edilemez" görüyor ve eğitimde rekabet yaratmak uğruna, meslektaşların birbirlerinden ne kadar uzaklaştığını ortaya koyuyor.

Rekabetin öğretmene verdiği zararı bir öğretmen (KK2), bir diğer öğretmen arkadaşını örnek vererek anlatıyor. On yıldan fazladır tanıdığı öğretmen arkadaşının, okul sıralamasında ilk 10'da öğrencisi olduğu için öğrencilerini sınav odaklı yetiştirdiğini, merkezi sınavlardan önce hem okulda

hem de evinde "terör estirdiğini" anlatıyor. Bu öğretmen, bu durumun öğretmenlik mesleğiyle bir ilgisi olmadığını, önemli olanın çocuk sevgisi ve meslek sevgisi olduğunu düşünüyor ve öğrencilerini bu tür sınavlara hazırlayan, yarıştıran öğretmenleri eleştiriyor.

Öğretmenlerin farklı biçimlerde çalıştırılması kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin birbirleriyle ilgili algısını ve ilişkisini etkiliyor. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler, ücretlileri öğretmen olarak görmezken; ücretli öğretmenler de kadroluların iş güvencesine sahip olmaları nedeniyle "rahat olduklarını", bu nedenle işlerini önemsemediklerini düşünüyorlar. Farklı çalıştırılma, bu nedenle öğretmenlerin birbirlerine yakınlaşmalarını, işbirliği yapmalarını ve birbirlerine meslektaş dayanışması göstermelerini engelliyor. Öğretmenlerin büyük bir kısmı aralarındaki rekabeti dillendirmek istemeseler de bu, açıkça gözlenebiliyor. Herkes, kendisinden daha iyi durumda olana özeniyor. Kadrolu öğretmenler hariç, diğerlerinin kendilerini kanıtlama, öğretmen olarak kabul ettirme kaygısı içinde oldukları görülüyor. Bir öğretmen, sözleşmeli olduğu için kendini "ispatlamak" istediğini şöyle anlatıyor:

> Valla ben kişisel olarak böyle bir kaygı güdüyorum. Niye güdüyorum? Zaten ikinci sınıf öğretmen muamelesi görüyorsun ki ikinci sınıf değil, hani bizim okulda uzman var, işte kadrolu var, stajyer kadrolu var, sözleşmeli var, stajyer sözleşmeli var. Hani ben şimdi dördüncü sınıf öğretmen statüsündeyim. Böyle düşününce insan kendini, zorunlu olarak hani kendini ispatlama şeyine giriyor yani. Hani "siz beni umursamıyorsunuz, belki ikinci sınıf, üçüncü sınıf öğretmen olarak görüyorsunuz ama ben de az değilim"i hissediyorsun yani. İçinde sürekli hissediyorsun. Hani ben, ya şey yapmasam bile, öbür arkadaşlarımda da gördüğüm bir şey. Hissediyor yani, sürekli hissediyor. Ya kendini ispatlamak zorundasın çünkü zaten adamlar şey yapmıyor yani, işte velindir, öğrencindir, bilmem nedir, ha bire şey yaptığı için. (SK1)

Çalışanlar arasındaki rekabetin verimliliği artırmak için gerekli görüldüğü esnek üretim örgütlenmesinde, toplam kalite yönetimi uygulaması ile bireyler işletme felsefesine bağlı kılınmaya çalışılır (Belek, 2004, 76). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Toplam Kalite Yönetimi (TKY) çalışmaları henüz istendiği ölçüde gerçekleştirilemediğinden, okuldaki öğretmenlerin büyük bir kısmı, adını duydukları bu uygulama hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade ediyorlar. Okul yönetiminin bu konuda yoğun bir çalışma içersinde olmaması, öğretmenlerin bilgi sahibi olmamasında etkilidir. Bilgi sahibi olanlar toplam kalite ekiplerinde çalışanlar ve sendika üyeliği olan öğretmenlerdir. Okulun toplam kalite yönetimi temsilcisi olan bir öğretmen, her yıl okul gelişim ve

yönetimi ekibi kurduklarını, bu ekiplerin öğretmen, öğrenci, idareci ve velilere anketler uyguladığını ve yapılan analiz sonucunda okulun zayıf ve kuvvetli yönlerini tespit ettiklerini, bunlarla ilgili proje geliştireceklerini belirtiyor. Ona göre, TKY uygulamaları sayesinde okulda birçok gelişme kaydedilmiş:

> Mesela okulumuzdaki çalışma ortamı güzelleşti. Önceden daha kötüydü şimdi daha güzel. Sınıf ortamlarımız güzelleşti. Öğretmenler farklı yaklaşımlarla ders anlatmaya başladılar. Dersin kalitesi yükseldi. İşte bahçemize ağaç diktik, bahçemiz güzelleşti arka taraf. (KE4)

Bu öğretmen, toplam kalite yönetimi uygulamasına gönülden bağlı, fakat onun dışında konuyla bu kadar ilgilenen başka bir öğretmen yok. Kalite ekiplerinde bulunan bir öğretmenin (KK7) bile okulda ne tür değişimler olduğu konusunda bilgisi yok. Anketleri dolduran öğretmenler "Bir şeyler yaptık, ama sonuçları konusunda bilgimiz yok" diyerek, konuyla pek de ilgilenmediklerini belirtmiş oluyorlar. Okulun kalite temsilcisi olan öğretmenin sözünü ettiği anketleri gören bir öğretmen, geçmişte yöneticilik yaptığı için bu tür uygulamalardan sıkıldığını anlatıyor ve öğretmenlerin bu tür uygulamaları neden ciddiye almadıklarını ve direnç gösterdiklerini şöyle açıklıyor:

> Öğretmenler ekonomik anlamda o kadar mağdur edilmiş ki, ücret karşılığı olmayan bir şey yapmak istemiyorlar. İyileştirme, takım çalışmaları, şuydu buydu... Yani artık karşı savunmaya geçmiş durumdalar. Ha, yarın bir gün çalışıp boş yere mi para alıyoruz? İşte Pazartesi gelmeyince bütün haftamın mı ücretini kesiyorsun? O zaman işte takım çalışması yapıyorsan, iyileştirme çalışması yapıyorsan, yoğun mesai isteyen çalışmalar bunlar gerçekten, ücret istiyor. Ve şeyi fark ettim verdiğim eğitimlerde [Yöneticilik yaparken, toplam kalite konusunda eğitimler vermiş.], çok rastladığım bir karşı duruştu. Zorunlu olarak gönderilmişler. Ücret verilecek mi, zaten ilk tartışmaydı. İkincisi de şey işte, öğretmene öğretmenlik dışında her şey yüklüyorlar. Benim buna ihtiyacım yok. Sınıf yönetimi eğitimine ihtiyacım var. Niye sınıf yönetimi eğitimi almıyorum da zorla toplam kalite eğitimi alıyorum? (KK2)

Bu öğretmenin anlattıklarından anlaşılıyor ki, aslında Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili henüz köklü düzenlemeler yapılmamış, yalnızca öğretmenler kavrama alıştırılıyorlar. Bu nedenle, öğretmenlerin büyük bir kısmı ihtiyaçları olmadığını düşünüp buna direnç gösteriyorlar. Bu konuya en ilgili olanların üniversiteden yeni mezun olmuş öğretmenler olduğunu söyleyen öğretmen, bunun sebebinin, öğretmen adaylarının fakültelerde TKY konusunda bilgilendirilmeleri olduğunu savunuyor:

> Ama yeni mezun öğretmenler çok kötü kandırılıyorlar bu konuda. Onlar çünkü üniversiteden bu işin eğitimini alıp beyinleri yıkanmış şekilde geliyorlar. Yani cidden buna inanmış şekilde geliyorlar. Bekârlar, maddi olarak çok da fazla kaygıları yok. Zaten meslek sahibi olmanın uçuşundalar. 2- 3 yıl içinde anlayacaklar; ama henüz anlamamışlar. Onlar bir heyecanla ve hevesle yapıyorlar bir şeyler. (KK2)

TKY konusunda herhangi bir uygulama ile karşılaşmamış olan ve üniversiteden yeni mezun olmuş bir öğretmen (ÜK8), uygulamanın çok önemli olduğunu, düzgün bir şekilde yapılsa "mesleki yeterlik", "öğretim yöntemleri ve stratejileri" konusunda gelişmelerin olabileceğini söylerken, büyük bir ihtimalle önceki öğretmenin belirttiği gibi üniversitede öğrendiği bilgileri aktarıyor.

Her ne kadar TKY okuldaki öğretmenler arasında bilinen bir uygulama olmasa da, öğretmenlerin TKY ile ilgili olduğunu bilmedikleri kimi uygulamalara tepkili oldukları gözleniyor. Bir öğretmen (KE5), kendisine verilen ankette okuldaki öğretmenleri değerlendirmesi istendiği için bundan çok rahatsız olduğunu, bu nedenle anketi birçok öğretmen arkadaşı gibi çöpe attığını anlatıyor. Bu öğretmen, anketi uygulayan öğretmenlere olduğu gibi, anketi ciddiye alıp dolduranlara karşı da öfkelidir.

Öğretmenlikte Sayma, Hesaplama

Esnek emek piyasaları, iş güvencesinden yoksun az sayıda işçinin, az ücretle yoğun çalıştırılmasını sağlamıştır. Böylece 1970'lerin kriziyle birlikte esnetilen emek piyasaları, işsizliğin artmasına neden olmuştur. Bugün birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da işsizlik yüksektir. İşsiz öğretmenler kitlesinin bu kadar büyük olması, bir yandan istihdam edilen öğretmenlerin işine sıkı sıkıya sarılmasına neden olurken, diğer yandan öğretmen ücretlerinin oldukça düşük tutulabilmesine de olanak sağlamaktadır. Bugün, hangi çalıştırma biçiminde istihdam edilirse edilsin öğretmenlerin büyük bir kısmı geçim sıkıntısı içinde yaşamaktadırlar. Görüşülen öğretmenlerin tamamı geçim sıkıntısı içinde yaşadıklarını belirtiyorlar ve yaptıkları işe göre bu ücreti hak etmediklerini söylüyorlar. Kadrolu bir öğretmen (KK6), ücreti yetmediği için, işten kalan zamanlarında özel dersler verdiğini ve hâlâ başka geçim kaynakları bulmaya çalıştığını söylüyor. Ücretli öğretmenlerin ücreti kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin ücretinin yarısı kadar, kimi zaman yarısından daha

az. Bu nedenle, ücretli öğretmenler daha çok sıkıntı yaşıyorlar. Evli ve çocuğu olan ücretli öğretmenler, aldıkları ücreti aileye "ufak bir katkı" olarak değerlendiriyorlar. Bir öğretmen (ÜK7), sadece mutfak masrafını karşıladığını söylüyor. Bir öğretmen (ÜK3), kadrolu olabilmek için KPSS kursuna gittiğini ve aldığı ücretin önemli bir kısmını dershaneye verdiğini söylüyor. Bu öğretmen, ücretinin kalanıyla da kişisel ihtiyaçlarını karşıladığını, aslında tüm yükün eşinde olduğunu anlatıyor. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerden bekâr olanlar, bir kısmı ücretlerinin az olduğunu ama aileleriyle birlikte yaşadıkları için idare edebildiklerini belirtiyorlar. Bu öğretmenler, evli ve çocuklu olsalar çok zorlanacaklarını tahmin ediyorlar. Ücretli öğretmenler en çok yaz ve kış tatillerinde sorun yaşıyorlar. Çünkü bu dönemlerde hiç ücret alamıyorlar. Bu nedenle resmî tatiller ücretli öğretmenler ve usta öğreticiler için ücretin düşmesi anlamına geliyor. Bir öğretmen (UK1), 1 Mayıs resmi tatil olduğunda yaşadığı üzüntüyü, "Tüh, yine gitti bizim ücret!" diyerek ifade ediyor.

Öğretmenler yaşadıkları maddi sıkıntıyı daha fazla çalışarak azaltmaya çalışmaktadırlar, bu nedenle sürekli ders saati hesapları içine girmektedirler. Gorz'un (2007, 138) belirttiği gibi sayma ve hesaplamanın başlamasıyla iktisadi akılcılaştırma başlamış olur. Fazladan alınan her bir ders saatinin (daha iyi) yaşamak için gerekli ve önemli olmaya başlamasıyla birlikte iktisadi akılcılık temelinde düşünmeye ve davranmaya başlanıyor. Bu ise, yapılan şeyin kendisinin anlamını kaybetmesi, bireyin onu araçsallaştırması anlamına gelmektedir. Öğretmen açısından ders vermek de para kazanmanın bir aracı oluyor. Ek ders hesabı yapmaktan rahatsızlık duyduğunu belirten bir öğretmen (SK1), ev kirasını ödemekte zorlanmaya başlayınca en kolay yolu seçtiğini, fazladan ders aldığını söylüyor. Kendisinin ve okuldaki diğer arkadaşlarının ders saati hesabı içine girdiklerini şöyle anlatıyor:

> Benim birinci dönem oldu. Sekizlerin teknoloji tasarımına girdim. Yapamadım ama. Çok yoruluyordum. Bir de çok az para. Yani gerçekten saati 5,5 milyona denk geliyor bizde. Çünkü bizim SSK kesintimiz oluyo. Kadrolular kadar ek ders alamıyoruz. O yüzden yapamadım, ama bizim bir sürü arkadaş deli gibi yani. Bütün sabahları dolu olacak şekilde çalışıyor. Mesela 8 saate izin veriyor Milli Eğitim. Ama başkasının yerine de derse giriyor. Hafta sonu kursuna geliyor. Bilmem ne yapıyor. Özel ders veriyor. Yani hayatında nefes alacak zaman kalmayacak şekilde çalışıyor. (SK1)

Bu öğretmen, girdiği teknoloji tasarım derslerini çok yorulduğu için kısa sürede bırakmış ve başka bir öğretmen arkadaşına devretmiş. Fakat okuldaki tüm

öğretmenlerin borçla yaşadıkları için seçebilecekleri başka bir yolun olmadığını bildiğinden, fazladan derse giren öğretmenleri eleştirmiyor. Ama bu derslerde özellikle sınıf öğretmenlerinin başarılı olamadıklarını düşünüyor. Öğretmenler yepyeni bir derse ve öğrencilere alışıncaya kadar çok zaman geçtiğini, bir de üstüne yorgunlukları eklenince verimli olmanın çok zor olduğunu savunuyor.

Bazı derslerin öğretmeni olmadığı için yöneticiler okuldaki öğretmenlerden o derslere girmelerini istemektedir. Bu derslere girmek ek ders ücretini artırdığı için öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Bir öğretmen (KK2), yalnızca oğlunun servis ücretini karşıladığı için bir ders aldığını, fakat fazladan bir ders almanın bile kendisini çok yorması nedeniyle dersi bırakmak istediğini söylüyor. Aslında bu ders, onun için sadece servis parası kadar anlamlı olunca bir eziyete dönüşmüş gibi görünüyor ki kısa sürede bu dersi bıraktığını belirtiyor.

Ücretli öğretmenler, girdikleri ders saati üzerinden ücretlendirildiklerinden, ders saati arttıkça ücretleri de artmaktadır. Bu nedenle, göreve başlamadan önce kaç saat derse gireceklerini öğrenmek istemektedirler. Kimi zaman kendilerine duyulan ihtiyaç düşük olmakta ve ücret yol masraflarını bile karşılamaz düzeyde olmaktadır. Ücretli bir öğretmen (ÜK4), her senenin başında, gittiği okulun müdürünün kendisine haftalık kaç saat ders vereceğini konuşuyor ve 28 saatin altında ise o okula başlamadığını anlatıyor. Çünkü 28 saatin altında ders alırsa, ücretin hiçbir ihtiyacını karşılamadığını, bu kadar çalışmasının anlamsız olduğunu düşünüyor. Kadrolu öğretmenlerin toplam aylığıyla karşılaştırıldığında kendilerinin çok düşük bir ücret aldıklarını belirten bu öğretmenin, aldığı her ders ve açtığı hafta sonu kursları toplam aylığını yükseltiyor ve kendisi yerine kadrolu öğretmenler fazla çalışınca öfkeleniyor.

> Onu hesaplıyorsun, tamam hani 650 falan oradan aldım diyorsun, kurs açsan işte ayda 300–500 de oradan geçse, aylık işte bir milyar falan diye düşünüyorsun. Ben buraya başladığım zaman da öyle başladım. Ücretliyim diye bana kurs verilmedi burada. Diğer arkadaşlar bir kurstan buçuk milyar alırken ben alamadım. Yani o arkadaşların maaşı üç milyara gelirken, ben yedi yüz alıyorum. Aynı işi yapıyorum. Hafta sonları ekstrası. Ben onların üçte bir maaşını bile alamıyorum. Ne kadar başarılı olmamı beklerler onu bilemiyorum. (ÜK4)

Öğretmenlerin kendi öğrencilerine hafta içi maaş karşılığı verdikleri derslerin hafta sonu ücretli olması, kamusal eğitimi önemsiz kılıyor. Çünkü hafta içi verilen eğitim, yalnızca diploma alındığı için önemseniyor. Hafta sonları ise, alınan eğitimin parasal karşılığının olması onu önemli hale getiriyor. Artık ne kadar çok para harcanırsa, eğitim o kadar "kaliteli" oluyor. Öğrenci ve veli müşteri olurken, öğretmen de, ÜK4'ün anlattıkları dikkate alındığında anlaşılıyor ki, bu dersleri alabilmek için meslektaşıyla rekabete giren ve bu fazla dersleri alamadığında da "çok başarılı olamayan" bir meslek elemanı haline dönüşüyor. ÜK4'ün ifadeleri kadrolu öğretmenlerin ücretinin daha yüksek olmasından duyulan rahatsızlığı ortaya koyduğu gibi, rekabeti de açıkça gösteriyor. Ücretli öğretmenlerin bir kısmı, bu öğretmen kadar açık belirtmeseler de, ücreti daha yüksek olan öğretmenin haliyle daha başarılı olacağı, bu nedenle ücretlilerin çok çalışmalarına rağmen kadrolu öğretmenler kadar başarılı olamayacağı düşüncesindedirler. Ücretli bir öğretmen (ÜK1) de ders saati hesabı yapmaktan hiçbir şekilde rahatsız olmadığını, asıl rahatsızlık duyduğu konunun, kadrolu öğretmenlerle aynı işi yaptıkları halde onlardan çok düşük ücret aldıklarının olduğunu ifade ediyor. Ek ders uygulamasının kötü bir uygulama olduğunu, mesleğini daha iyi yapması için öğretmenin bu tür hesaplarla uğraşmaması gerektiğini belirten bir öğretmen, fazladan ders aldığını ve bundan rahatsız olduğunu belirttikten sonra "Kadrolu öğretmenler de aynı durumda, 24 saate girmektense 30 saate gireyim, nasıl olsa okula geliyorum diye düşünüyorlar." (ÜK2) diyerek kadrolu öğretmenlerle karşılaştırma yapıyor. Öğretmenlerin maaşları arasındaki büyük fark okulda en çok sıkıntı yaratan konu gibi görünmektedir. Çünkü aralarında ciddi sorunlar olmadığını belirten ücretli öğretmenler, ücret söz konusu olduğunda daha öfkeli bir tarzla anlatıyorlar ve kadrolu öğretmenleri "karşı taraf" olarak görüyorlar.

Geçim sıkıntısı yaşayan, fakat hafta sonu kurslarını doğru bulmadığı için sadece zorunlu ders yükü kadar dersi olan kadrolu bir öğretmen, öğretmen ücretlerini hâkimlerin ücretiyle karşılaştırıyor ve

> Yani şöyle düşünüyorum: Şimdi ülkedeki genel yapıyı düşündüğün zaman fena gözükmüyor gibi. Ama yaptığın işe göre bakıyorsun, birinci sınıfa gelen bir hâkim yaklaşık olarak 7 bin lira gibi bir maaş alır. Birinci dereceye gelen bir öğretmen, mesela iki çocuğu varsa ve eşi çalışmıyorsa, eline geçecek para bin beş yüz liradır. Yani bir öğretmen bir hâkimin beşte biri

> kadarsa, yaptığı iş olarak ve insan olarak beşte biri kadar harcama hakkına sahip diye düşündüğünde, gerçekten abes kalıyor. Onun için böyle bir resmi şey telaffuz etmek doğru değil. Hakça bölüştürüldüğü zaman birilerininki çok fazla olmayacaktır. Seninki de biraz yukarı çıkacaktır. Ya da birileri senin düzeyine gelecektir, sen yine orda kalacaksındır. Önemli olan hakça bölüştürülmesidir. Çünkü günün koşullarında açlık sınırının altında değil, ama yoksulluk sınırının altındadır. Eşimin de öğretmen olması nedeniyle idare edip gidiyorum. Eşi çalışmayan bir insan için çok zor. (KE5)

diyerek, mesleğe değer verilmemesinin bir kanıtı olarak ücretleri gösteriyor. Bu öğretmen, öğretmenin sorunları sınıfın dışında bırakıp derse girdiğinin doğru olmadığını, her insan gibi öğretmenin de sıkıntıları olduğunu ve ev kirasını, borçlarını ödemeye çalışan öğretmenin sınıfa da sorunlarıyla birlikte girdiğini, yani bu durumun eğitimi etkilediğini belirtiyor.

Okuldaki ücretli öğretmenlerin birçoğu daha fazla ders saati olsa çalışabileceğini belirtmektedir. Emekli özel eğitim öğretmeni ise, biraz da yaşı nedeniyle, daha fazla ders istemediğini ifade ettikten sonra ekliyor:

> Eğitimin içine para girdiği zaman, çok zor bir olay. Ben öğretmenliğe başladığım günden bugüne kadar ikinci bir iş yapmak zorunda kaldım. Sürekli yaptım. Yani bu insanın mutlaka sınıfta verimini düşürür yani. Ne kadar verimli olacağım desen de mutlaka düşürür. Kapasitenin üstünde çalışmak düşürmez mi, düşürür mutlaka. (ÜE6)

Öğretmen ücretlerinin “performans kriterlerine” göre belirlenmesi bugün birçok ülkede uygulanmaktadır. Türkiye’de henüz bu tür bir uygulamaya geçilmemiştir, fakat Milli Eğitim Bakanlığı’nın bu konuda çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Bu konuda ilk yapılan ise kavramı okullara sokmak ve kullanılmasını sağlamaktır. Tıpkı TKY gibi “performans değerlendirme” de kavram olarak okullara girmiştir ve öğretmenlerin bir kısmı bu kavramları, yeni olan her şey eskisinden iyidir anlayışıyla benimsemektedirler. Öğretmenlerin bir kısmı performans değerlendirme sisteminin uygulanmasıyla “öğretmenlerin hırslanacaklarını böylece öğrencilerle tek tek ilgilenmeye başlayacaklarını”, “çalışmayan öğretmenlerin çalışmak zorunda kalacağını”, “çalışanla çalışmayan arasındaki farkın ortaya çıkacağını”, “kendilerini güvende hisseden kadrolu öğretmenlerin rahatlıktan çıkacaklarını”, ve “gerçekten çalışanın hakkını bu şekilde alacağını” düşündüklerinden mutlaka uygulanması gerektiğini savunuyorlar. “Öğretmen ne kadar iyi çalışırsa o kadar iyi para almalı” diyen bir öğretmen (KK3), performans değerlendirmesini

doğru bulsa da Türkiye'de hakkıyla uygulanacağına inanmıyor. Aynı şekilde düşünen bir öğretmen güvensizliğini şöyle ifade ediyor:

> Faydalı olabileceğini düşünmüyorum. Daha doğrusu böyle yansız, tarafsız, gerçekten sade görevi için o şeyin uygulanabileceğine inanmıyorum. Avrupa gibi ülkelerde insan sadece öğretmeni mesleğiyle değerlendirdiği için normaldir. Burada mesleğin dışında her şeyin devreye gireceğini düşünüyorum. (ÜE6)

Bu okuldaki öğretmenlerin büyük bir kısmı ise, performansa dayalı ücretlendirme ile öğretmenlerin ilişkilerinin bozulacağını ve eğitimde ölçümün saçma olduğunu düşündüklerinden uygulamayı yanlış bulmaktadırlar. Bir öğretmen:

> Biz makine değiliz ki hep aynı performansı gösterelim. Sınıf seni çok etkiliyor performans anlamında. Yani bir gün çocuklar çok alıcıdır, çok şey verirsin. Yani onların alıcıları açıktır, her şeyi kaydeder. Ya da ne bileyim o anda senin içinde bulunduğun psikolojik durum çok iyidir, sen verebilirsin. Ama diğer günler farklıdır. İnsan her zaman aynı olmaz ki. (ÜK5)

diyerek, aslında eğitimin özneler arası bir etkinlik olma özelliği nedeniyle hem öğretmenin öğretme kapasitesini hem de öğrencinin öğrenme kapasitesini bir standarda bağlamanın yanlış olduğunu savunuyor. "Performansı kim ölçecek?" diye soran bir öğretmen (KK6), ise "Ben çocuklarımı deneme sınavlarına hazırlamıyorum, ama kendine güvenen çocuklar yaratmaya çalışıyorum. Bu noktada performansı nasıl ölçecekler?" diyerek, performans değerlendirme sisteminin, ÜK5'in bahsettiği gibi ölçülemeyecek ve değer biçilemeyecek kazanımları göz ardı edeceğini, dolayısıyla anlamsız olduğunu düşünüyor.

Bir öğretmen (ÜK8), performans değerlendirmesiyle birlikte "öğretmenlerin sürekli faaliyetler gerçekleştireceklerini, çocuklara gereksiz bilgileri yükleyeceklerini" tahmin ediyor ve bu nedenle uygulamadan en çok öğrencilerin zarar göreceğini ifade ediyor. Performans değerlendirmesi ile Türkiye eğitim sisteminde ne gibi değişmeler olabileceğini tahmin eden bir öğretmen (ÜK2), "Yakında öğretmenin ücretini de veliler verecektir." diyerek endişesini belirtiyor.

Öğretmenliği "yapılan" değil, "yaşanan" bir meslek olarak tanımlayan bir öğretmen (KK2), devletin öğretmene hiçbir şey vermeden bu kadar çok

istemesine kızıyor ve bu nedenle performansa dayalı ücretlendirmeyi doğru bir uygulama olarak görmediğini ifade ediyor.

Mesleksel Gelecek

Güvencesiz çalışma öğretmenlerin geleceğe ilişkin planlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Güvencesiz çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmının geleceğe ve mesleğe ilişkin ilk yapmak istedikleri kadroya geçmektir. Bu nedenle KPSS'ye hazırlanmaktadırlar. Ücretli öğretmenlerin bir kısmı evlilik, yüksek lisans ve yurtdışında eğitim planlarını sonraya bırakmak zorunda olduklarını söylüyorlar. Kadrolu olduktan sonra yapmak istediklerinin birçoğunu yapabileceğini anlatan bir öğretmen (ÜK8), kadroya geçemezse çok sevdiği işini yine de yapacağını, en kötü ihtimalle özel bir okulda çalışacağını belirtiyor. Kadrolu olmaktan başka hiçbir planı olmadığını söyleyen bir öğretmen, kadrolu olmak "öncelikle mutlu olmamı sağlayacak" diyor ve ekliyor:

> Ben çok mutsuzum. Sürekli tedirginim, kaygılıyım. Dediğim gibi yani, her gece ben yattığımda sabah uyandığımda, yeni bir yasa ya da değişiklik olacak mı, sözleşmelileri çıkartacaklar, hadi herkes yoluna diyecekler diye, ben her sabah uyanmaya bile korkuyorum yani. Yeni bir şey duymaktan korkuyorum. Bazen diyorum verilen hak geri alınmaz. Kendimi rahatlatmaya çalışıyorum. En azından mutlu olacağım. Rahat olacağım. (SK3)

Bir öğretmen, çalıştırma biçimlerinden ayrı olarak Milli Eğitim'e bağlı çalışmak istemiyor ve bunun nedenini şöyle belirtiyor:

> Milli Eğitim'in hem maddi hem manevi olarak doyuramadığı bir öğretmenim ben. Doyuramayacağı da bir öğretmenim. Milli Eğitim bana 1,5 yılda şunu öğretti: İnsanlar gerçekten çok ciddi acılar çekiyorlar ve sen o acıların içinde hiç bir şey yapamıyorsun. Bu elinin kolunun bağlı olması durumudur. Hani dedim ya, öğretmenlik bir şeyleri değiştirebilir ki bu anlamda bireysel olarak bir şey yapamayacağımı bildiğim için, hani 1–2 çocuğu belki kurtarmak, bu beni çok ciddi yaralıyor. On sene devam ederim belki, ama ondan sonra mümkün değil. 30–40 yıl bu işi yapan birinin normal bir insan gibi davranamayacağını düşünüyorum. Ki öyle oluyorlar. Bir süre sonra çok umursamaz oluyorlar. (SK1)

Bu öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin zorluğuna ilişkin söyledikleri, bulunduğu bölgedeki çocuklar için eğitimin kurtarıcı olamayacağını düşündüğünü gösteriyor. Okulun bulunduğu bölgedeki ailelerin gelir durumu oldukça düşük olduğu için anne babaların tek umudu çocuklarıdır. Eğer çocuklarının hayatı bundan sonra güzel olacaksa, bunun eğitim yoluyla

gerçekleşeceğini düşünmektedirler. SK1 ise ülkenin her yerinde devam eden bu yarışta öğrencilerinin zaten geriden başladıklarını hep geride kalacaklarını düşündüğünden ve bireysel olarak çok büyük değişikliklere neden olamayacağından, ancak kısa bir süre daha katlanabileceği bir meslek olarak görmektedir öğretmenliği.

Eğitim sisteminin günümüzde çocukları mutsuz ettiğini düşünen bir öğretmen (KK6), emekli olduktan sonra bir okul kurmak istediğini, bu okulun amacının "mutlu çocuğu yok etmeme" olacağını anlatıyor ve ekliyor: "Yani biz çocuğu mutlu kılamayız da, mutluluğunu elinden almayalım yeter. Üç çocuk, beş çocuk da olsa, birkaç çocuğa dokunmak derdindeyim." Sadece eğitim sisteminde yaşanan bozuklukları değil aynı zamanda ülkenin her yerinde neoliberalizmin yarattığı tahribat nedeniyle geleceğin çok da parlak olmayacağını düşünen bir öğretmen (KE5), "Elimizdeki hakları korumaya, direnmeye çalışıyoruz. Her geldiğinde bizden bir şeyler götüren bir gidiş var. " diyerek umutsuzluğunu anlatıyor.

Güvencesiz çalışan öğretmenlere göre mesleki geleceği açısından oldukça umutlu olan kadrolu bir öğretmen (KE4), şu anda uzman öğretmen olduğunu, ileride başöğretmen olmak, daha sonra da eğitim yöneticisi olmak istediğini belirtiyor. Bu öğretmen, Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'na girerek uzman öğretmen unvanı almış. Okuldaki öğretmenler arasında sınavı önemseyen nadir kişilerden biri ve kendisinin diğer öğretmen arkadaşlarından farklı olduğuna inandığı, bu farkı belgelemek istediği için sınava girdiğini söylüyor. Okuldaki öğretmenlerin mesleki gelecekleri konusunda yaptıkları planlar arasında Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı yer tutmuyor. Çünkü büyük bir kısım öğretmen sınava gir(e)memiş. Sınavın yapıldığı sırada okuldaki 7 öğretmenin girme hakkı olduğu halde 4 sendikalı öğretmenin protesto ettiğini, bu nedenle sınava girmediğini anlatan başka bir öğretmen (KE5), öğretmenin başöğretmen, uzman öğretmen, stajyer öğretmen, öğretmen diye ayrılmasının karşısında olduğunu, öğretmenlere bu şekilde unvanlar verildiğinde, yöneticilerin velilerden daha çok kayıt parası almak için uzman öğretmenlerin ismini kullanacağını belirtiyor. Bu öğretmenin anlattıkları okuldaki öğretmenlerin bir kısmının birlikte hareket ettiğini, sınava girmeme konusunda bir direnç oluşturduklarını gösteriyor. Yani ücretlerde artış yaparak sınavı cazip kılmaya çalışan Milli Eğitim Bakanlığı, en azından bu okulda, bu

sınavla öğretmenlerin arasında bir rekabet ortamı yaratmaktan çok, birlikteliğe neden olmuş gibi görünüyor.

Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'na sadece kadrolu öğretmenler girebiliyor ve kazananların ücretinde bir miktar artış oluyor. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bu tür unvanların verilmesini saçma buluyor, kariyerden çok bu ücret farkı nedeniyle sınavı önemsiyor ve sınava girme hakları olsa yalnızca bu ücret farkı nedeniyle gireceklerini söylüyorlar. Bir öğretmen (KK2), ücreti çok düşük buluyor, fakat 160 YTL için iki derse giriyorsam, 60 YTL için sınava girerdim diyor. Bir öğretmen ise (ÜK3), "Bizi nasıl ayırıyorlarsa, onları (kadrolu öğretmenleri) da ayırıyorlar." diyor ve bu nedenle sınava girme şansı olsa da girmeyeceğini belirtiyor. Benzer bir tavrı bir kadrolu öğretmen (KK7) de gösteriyor ve "Öğretmen, öğretmendir. İsimin başına unvan gelince yaptığı işi, konumu değişmez." diyor ve sınava girmeyi düşünmediğini belirtiyor.

Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'nın öğretmenleri böldüğünü ifade eden bir öğretmen (SK1), bu bölünmeyi okuldaki bir uzman öğretmenin kendisiyle "stajyer sözleşmeli olduğun için altıncı sınıf öğretmensin" diyerek "dalga geçtiğini" anlatarak örneklendiriyor ve ekliyor: "On parçaya bölünmüş öğretmen topluluğu üsttekine özenilen, alttakine tü yapılan bir şeye dönüşüyor tabii." Bu öğretmenin anlattıkları, sınavın öğretmenler arasında bir hiyerarşi yarattığını göstermektedir. Sınavın kendi mesleki yaşantısında hiçbir değişiklik yapmayacağını ifade eden bir öğretmen (ÜK8), bugün yapılsa mecburen gireceğini, yanlış da olsa sistemin bir parçası olarak yaşamaya devam etmek zorunda olduğunu ekliyor.

Sınavın yapıldığı sırada okulda çalışan öğretmenler, sınav sonuçlarının açıklanmasıyla birlikte yaşananları anlatıyorlar: "Genelde hep bizimle [sınava giren öğretmenlerle] dalga geçtiler. Yani artık uzman oldu, bak işte uzman öğretmen, uzman çavuş falan filan. O türden dalgalar geçildi bizimle." (KE4)

> Herkes dalga geçti. Uzmanlığı kazanan bir arkadaş bir sene sonra emekli olacaktı ki o da şey diyordu, artık evimin penceresine asarım uzman öğretmen diye. Herkes komple dalga geçti, burada da. Buraya geldiğimde, kim uzman diye konuşulduğunda herkes dalga geçiyor işte. Öğretmen kurul toplantısında uzman olan arkadaş bir şey söylediğinde herkes, a lütfen o uzman falan diyor. Herkes dalga geçiyor. Ben dalga geçildiğinin dışında bir muamele görmedim, ilçe milli eğitim müdürlükleri de dâhil. Bir tanesi de

> dalga geçiyordu, uzman öğretmenden ders verilir diye asacağım arabanın arkasına diyordu. (KK2)

Tarihsel ve toplumsal bir sistem olarak kapitalizm bugüne kadar üretici güçleri en çok geliştiren bir üretim biçimi olarak görülebilir. Geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında, insanlığın refahının arttığı, emek üretkenliği ile bilgi ve beceri düzeylerinin yükseldiği ve insanoğlunun doğa karşısında daha üstün bir konumda, hatta birbirleriyle olan ilişkilerinde daha çok olanağa sahip olduğu doğrudur. (Öngen, 1994, 11). Fakat kapitalizmle oluşan bu birikim geniş toplumsal kesimlere refah ve mutluluk getirmemiştir ve bu nedenle kapitalizmin her müdahalesi bir krize, krizi aşmaya yönelik yapılan her müdahale insanlığın daha mutsuz ve umutsuz olmasına neden olmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri mesleğin geleceği konusunda umut taşımamaktadır. Bunun nedenleri ise, yaklaşık son 20 yıldır eğitim alanında gerçekleşenler ve özellikle esnek istihdam adı altında yapılan uygulamalar olarak özetlenebilir. Bir ücretli öğretmen kaygısını:

> Eğer böyle ayrımlaştırmalar devam ederse, belki bundan sonra işte usta öğretici, kadrolu, uzman, işte ücretli, bir bakarsınız başka bir şeyler çıkar. Böyle ayrımlar olduğu sürece bence öğretmenlerin performansları düşer. Doğal olarak öğrencilerin performansları da düşer. Yaptıkları öğretimin kalitesi düşer. Her şeyi etkiler ve bence gün geçtikçe artık böyle hiçbir statüsü olmayan bir meslek haline gelir öğretmenlik. (ÜK8)

şeklinde dile getiriyor. Başka bir öğretmen ise, eğitim programının öğretmene yükledikleri nedeniyle mesleğin ve bununla birlikte öğrencilerin zarar gördüğünü şöyle belirtiyor:

> Valla böyle giderse hiç güzel şeyler gelmeyecek başımıza. Boş beyin yetiştiriyoruz. Bize Milli Eğitim'in verdiği kitaplar, neymiş efendim öğrenciyi soru sormaya yöneltiyormuş. Yok böyle bir şey. Öğrenciye sen soru soruyorsun, öğrenci ne biliyor ki. Bir şey bilecek ki çocuk soruyu cevaplayabilsin. E çocuk gidiyor, internetten tıklıyor. Çocuğum çalıştın mı? Öğretmenim anlamıyorum ki, okusam da anlamıyorum diyor. Ne yapacaksın sen. Yok yani. Yani siz iyi elemanlar yetiştireceksiniz, iyi öğretmenler çıkar. (ÜK4)

Okuldaki öğretmenlerin büyük bir kısmı, velilerden para toplanmasına ve öğretmenlere "rütbeler" verilerek, yönetici ve veliler arasında bir pazarlık konusu haline getirilmelerinden oldukça rahatsızlar. Mesleğin geleceğini velilerin eğitime yükledikleri anlamdan ayrı tutmayan bir öğretmen, bugünü göz önünde bulundurarak gelecekte olabilecekleri anlatıyor:

> Yani artık eğitim özelleştiği için, bizim bahsettiğimiz, karşı olduğumuz her şey alıp başını gidecek. Birçok şeyin de veliler anlamını bilmediği için bu yapılanların peşinden gidecekler. Veliler çok soyulacak. Şu anda veliler eğitime çok az para ödüyorsa, o zaman daha kötü olacak. Çocuk parayı verecek; ama eğitim alamayacak diye düşünüyorum. Çünkü herkes sadece isim yapmış, gösteri yapan okulların peşine. O yüzden de eğitimin içeriği gerileyecek. Öğretmenlik mesleği de ayaklar altına düşecek. (ÜK5)

Eğitimin yalnızca bir yatırım aracı olarak değer görmesinden rahatsız olan bir öğretmen, aslında bu durumu mesleğe yakıştıramıyor ve üzüntüsünü şöyle dile getiriyor: “Öğretmenler başarıya endeksli bir hayatın içine girmişler. Hem öğretmen hem öğrenci yarış atı olmuş. Kimsenin hayata bir güzellik katma derdi yok.” (KK6)

Öğretmenlerin esnek çalıştırılmasının mesleğe zarar verdiğini düşünen bir öğretmen (KE5), bir arada hareket edilirse bu gidişin durdurulacağını, buna karşı durulmaz ise kamuda çalışan öğretmenlerin yalnızca özel okullara, dershanelere öğrenci yetiştireceklerini belirtiyor.

Farklı çalıştırma biçimleri ile öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir işe dönüştürülmesini, eğitim programı ile teknikleştirilmesini, toplumdaki tüm değerleri yok edip, programa “değerler eğitimi” konusunun konmasının, sadece öğretmene değil tüm topluma yapılan bir müdahale olduğunu, değerleri olmayan yeni bir toplumun yaratılmaya çalışıldığını belirten SK1, geleceğe ilişkin umutlu değildir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Esnek üretim örgütlenmesi, 1970'lerin krizini aşmaya yönelik yapısal değişimin bir parçasıdır. Bu süreçte eğitim de amaç, yapı ve süreç olarak dönüşüme uğratılmıştır. Eğitime, küresel kapitalizmde de önemli işlevler yüklenmiş, toplumsal sistemin ihtiyaç duyduğu yurttaşların ve işgücünün yetişmesinde önemli bir "katkısı" olacağı beklenen eğitim, köklü bir değişim geçirmiştir ve geçirmektedir.

Öğretmenlerin esnek çalıştırılmasının öğrenme ortamına etkisi, ancak eğitim alanında gerçekleşen neoliberal dönüşümle birlikte ele alındığında açıklanabilir. Araştırma bulguları gösteriyor ki, günümüzde mesleklerin alınan ücret kadar değer görmesi, eğitimin alınıp satılabilen bir meta haline gelmesi, merkezi sınavlara öğrenci yetiştirmenin temel amaçlardan biri olması nedeniyle öğretmenin verdiği emeğin sadece sınavlar aracılığıyla görünür kılınması, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiye paranın girmesi öğretmenliği değersizleştirmekte, öğretmeni toplumsal ideallerden uzaklaştırmaktadır.

Araştırmaya göre tüm çalıştırılma biçimlerindeki öğretmenler farklı biçimlerde çalıştırılmaktan oldukça rahatsız olmaktadırlar. Bu şekilde çalıştırmanın nedenini devletin eğitim işlerini daha az maliyetli hale getirmek olduğunu, eğitime ve öğretmene değer verilmediğini düşünmektedirler ve tüm öğretmenlerin güvenceli çalıştırılmasını savunmaktadırlar. Öğretmenin işinin doğrudan insanla ilişkili olması, tüm öğretmenlerin mesleklerini diğer mesleklerden farklı görmesine neden olmakta ve bu fark nedeniyle eğitim öğretim hizmetlerinden yapılacak olan kısıtlamanın tüm ülkeye zarar vereceğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin aynı işi yaptıkları halde kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici olarak farklı biçimlerde istihdam edilmeleri öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere yaklaşımını farklılaştırmaktadır. Kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından "gerçek öğretmen" olarak görülmektedir. Kadrolu olmayanlar ise öğretmen olarak görülmediğinden, öğrencisi ve velisinden değer görmeyi isteyen öğretmenler, hangi biçimde çalıştırıldıklarını gizlemektedirler. Kadrolu olmadığı anlaşılan öğretmen, veli tarafından açıkça istenmediğinde öğretmen kendini kanıtlamakla uğraşmakta, veli ve öğrenci tarafından iyi öğretmen olarak değerlendirilmeye çalışmaktadır.

Farklı çalıştırma, meslektaşlar arasında da soruna yol açmaktadır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu oldukları ve aynı

koşullarda atandıkları için, eğitim fakültesi mezunu olmayan ücretli ve usta öğretici olarak istihdam edilen öğretmenlerin mesleği gerektiği gibi yerine getirmediklerini düşünmektedirler. İş güvencesi olmayan öğretmenler de, güvencesi olan öğretmenlerin kendilerini garantiye aldıkları için iyi çalışmadıklarını, işlerini önemsemediklerini düşünmektedirler. Yani çok açık paylaşılmasa da farklı çalıştırma biçimleri öğretmenlerin birbirlerini kabullenmemelerine neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak, kendini " iyi öğretmen" olarak kabul ettirmeye çalışan öğretmenler, öğrenci başarısının temel alındığı bir rekabet ortamının içine girmektedirler.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı daha çok aynı çalıştırma biçiminde olduklarıyla yakın arkadaşlık kurmakta, mesleki meseleleri paylaşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin hem mesleki hem de günlük yaşamdaki paylaşımlarını azaltmaktadır. Çalıştırma biçimi nedeniyle oluşan ortak sorunlar öğretmenleri birleştiriyorken, diğer öğretmenlerden uzaklaştırmaktadır. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerin kendilerinin sorunlarıyla hiç ilgilenmemelerinden, iş güvencesinin verdiği rahatlıkla çevrelerindeki öğretmenlerin ne gibi sorunlar yaşadıklarını merak etmemelerinden rahatsız oldukları için de kadrolu öğretmenlerle daha az iletişim kurmaktalar.

Günümüz çalışma yaşamının yarattığı güvencesizlik ve belirsizlik, çalışanların birlikte hareket etme pratiklerini azaltmıştır. İşini kaybetme korku ve kaygısıyla yaşayan çalışanlar bireysel çıkarlarına öncelik vermek zorunda kalmaktadırlar. Örgütlenme hakları olan ve öğretmen sendikalarının sözleşmeli çalıştırmaya karşı çalışmalar yürütüyor olmasına rağmen örgütlenmeyen sözleşmeli öğretmenler, bu kaygı ve korkunun varlığını kanıtlamaktadır. Ücretli öğretmenlerin ise sendika üyesi olma hakkı yoktur. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütlenememeleri, farklı çalıştırma biçimlerinin yarattığı çok sayıda soruna karşı bile birlikte hareket etmelerini engellemekte, öğretmenlerin yalnız kalmasına neden olmaktadır.

İş güvencesi olmayan öğretmenlerin yaşadığı sürekli kaygı hâli öğrenme ortamına da etki etmektedir. Teneffüslerde KPSS'ye çalışan, derste aklında sürekli sınav ve gelecek kaygısı olan öğretmen çevresini de olumsuz etkilemekte, derste istediği kadar verimli olamamaktadır. Bu durum ücretli öğretmenler ve usta öğreticiler için oldukça zordur. Çünkü verimli olmadığı anlaşılan öğretmenin okulda uzun süre kalması mümkün değildir. Çalışmaları

doğrudan okul müdürüne bağlı olduğu için, ücretli öğretmenler çalışmalarına diğer öğretmenlere göre daha fazla dikkat etmek, okul müdür ve yardımcılarının kendilerinden istediği her görevi yerine getirmek zorundadırlar. Yani ücretli öğretmenler ciddi bir baskı altında görevlerini yapmaktadırlar.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, eğitimde esnek çalıştırma biçimleri eğitim ortamındaki özneler arası ilişkileri ve öğretmenlik mesleğini okuldaki öğrenme ortamını bozmakta ve tamamen olumsuz yönde dönüştürmektedir. Okullarda öğretmenler arasındaki rekabet artarken, meslekî deneyim paylaşımı azaltmakta, öğretmenin işini severek ve isteyerek yapması engellenmekte, öğretmenler arası ilişkiler bozulmaktadır. Eğitim sistemini bu ölçüde etkileyen esnek çalıştırma biçimleri tamamen ortadan kaldırılmalı, tüm öğretmenler güvenceli istihdam edilmeli, birbirinden farklı statü ve unvanlara sahip olmamalıdırlar. Böylece öğrenme ortamları yaşamın ve bilginin daha fazla paylaşıldığı, öğretmen- öğrenci-yönetici-veli ilişkilerinin bireysel fayda temelinden uzaklaştığı mekânlar haline gelecektir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1994) **Türk Eğitim Tarihi** (Başlangıçtan 1993'e), Kültür Koleji Yayınları: İstanbul.

Ansal, H. (1996). **Esnek Üretimde İşçiler ve Sendikalar**, Ankara: Birleşik Metal-İş Sendikası Yayınları.

Akyol, S., Coşkun, M. K., Yılmaz Z., Aydın, M. B., Altunpolat R. (2008). "Giriş: Ne İş Olsa Yaparım Abi!", **Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz**, Ankara, Eğitim Sen Yayınları.

Apple, M. (2006). **Eğitim ve İktidar**, (Çev. Ergun Bulut), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Baba, S. N. (2008). **Sözleşmeli Öğretmen İstihdamının Yarattığı Sorunlar**, Yayınlanmamış Mezuniyet Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayram, G. (2009). **Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Belek, İ. (1999). **Postkapitalist Paradigmalar (Postkapitalizm, Endüstri Ötesi Toplum, Postfordizm, Esnek Uzmanlaşma, İkinci Endüstriyel Bölünme, Enformasyon Toplumu, Disorganize Kapitalizm),** İstanbul, Sorun Yayınları.

--------. (2004). **Esnek Üretim Derin Sömürü**, İstanbul**,** NK Yayınları.

Bourdieu P. (2006). **Pratik Nedenler**, (Çev. Hülya Uğur Tanrıöver), İstanbul: Hil Yayıncılık.

Braverman, H. (2008). **Emek ve Tekelci Sermaye (Yirminci Yüzyılda Çalışmanın Değersizleştirilmesi)**, (Çev: Ç. Çidamlı), İstanbul, Kalkedon Yayınları.

Dedeoğlu, S. (2000) "Toplumsal Cinsiyet Rolleri Açısından Türkiye'de Aile ve Kadın Emeği", **Toplum ve Bilim- Emek Piyasaları ve Üretim Süreçleri**, sayı:86, İstanbul, Birikim Yayınları.

Dinçer, M. (2003). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İzmir: Ceylan Ofset Matbaacılık ve Tasarım.

Ercan, F. (1997). "Tarihsel ve Toplumsal Bir Süreç Olarak Kapitalizm ve Esneklik", **95'-96 Petrol-İş Yıllığı,** Türkiye Kimya Lastik Sanayi İşçileri Sendikası, ss. 661–693 arasındaki makale.

--------. (1998). **Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi,** İstanbul: Bilim Yayıncılık.

--------. (2006). Değer Teorisi: Kapitalizmde İçsel İlişkilerin Örgütleyicisi, **Kapitalizmi Anlamak,** Hazırlayanlar: Demet Yılmaz, Ferhat Akyüz, Fuat Ercan, Koray R. Yılmaz, Ümit Akçay, Tolga Tören, Ankara: Dipnot Yayınları.

Erden, M. (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul: Alkım Yayınları.

Eroğlu O. (2007). **Eğitimde Esnek Çalıştırma: Sözleşmeli Çalışan Öğretmenler Örneği,** Yayınlanmamış mezuniyet projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fyfe, A. (2007). **The Use of Contract Teachers in Developing Countries: Trends and Impact**, Geneva, ILO Working Paper (W.P. 252).

Gorz, A. (2001). **Yaşadığımız Sefalet (Kurtuluş Çareleri),** Çev: Nilgün Tutal, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

------- . (2007). **İktisadi Aklın Eleştirisi (Çalışmanın Dönüşümleri/Anlam Arayışı),** (Çev: I. Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Harvey, D. (2003). **Postmodernliğin Durumu (Kültürel Değişimin Kökenleri)**, (Çev: Sungur Savran), İstanbul, Metis Yayınları.

İlhan, S. (2008). **Yeni Kapitalizm ve Meslek Olgusunun Değişen Anlamları Üzerine,** Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sayı:21.

Karahanoğulları, O. (2002). **Kamu Hizmeti ve Kamu Çalışanı (Kimlik ve Önem Arayışına İlişkin Notlar)**, Toplu Sözleşme Süreci ve Kamu Reformu Paneli'nde sunulan tebliğ, ESM Sendikası.

Keskin, N. E. (2003). "Eğitimde Reform", **Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı'nın Ulusal ve Uluslararası Boyutları,** İnönü Üniversitesi, Malatya, Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı.

Kümbetoğlu, B. (2005). **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Lukacs, G. (2006). **Tarih ve Sınıf Bilinci** (Çev: Y. Öner), İstanbul: Belge Yayınları.

Marx, K. (1993). **1844 ElYazmaları,** (Çev: K. Somer), Ankara, Sol Yayınları.

------, (2000). **Kapital** (Birinci Cilt), (Çev. A. Bilgi), Ankara: Sol Yayınları.

McLaren, P., Rikowski G., Cole, M., Hill, D.(2006). **Kızıl Tebeşir (Eğitim Söyleşileri)**, (Çev. Özge Yılmaz), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

MEB, (1965). "657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu", http://mevzuat.meb.gov.tr/html/12056_657.html, erişim tarihi: 26 Kasım 2008.

MEB, (1977). "Milli Eğitim Bakanlığı Kurumlarında Sözleşmeli Veya Ek Ders Görevi İle Görevlendirilecek Uzman Ve Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelik" http://mevzuat.meb.gov.tr/html/15943_0.html, erişim tarihi: 10 Ocak 2009.

MEB, (1999a**)** "Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi", http://mevzuat.meb.gov.tr/html/49.html, erişim tarihi: 26 Kasım 2008.

MEB, (1999b) "Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi UygulamaYönergesi" http://mevzuat.meb.gov.tr/html/74.html, erişim tarihi: 16 Eylül 2008.

MEB, (1999c)."Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik." http://mevzuat.meb.gov.tr/html/93.html, erişim tarihi: 16 Eylül 2008.

MEB, Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2006) "Okulda Performans Yönetimi Modeli", http://earged.meb.gov.tr/earged/dokumanlar.html, erişim tarihi: 16 Eylül 2008.

MEB, (2007). "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik", http://personel.meb.gov.tr/upload/sozlesmeli_ogretmenler_egitim.pdf, erişim tarihi: 25 Ekim 2008.

MEB, (2006). **Öğretmen Yeterlikleri Kitabı**, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri",http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_genel_yeterlikler_parça_2.pdf, erişim tarihi: 17 Temmuz, 2009.

MEB, (2009). "Sözleşmeli Öğretmenlik İçin Başvuru ve Görevlendirme Kılavuzu",http://personel.meb.gov.tr/Kilavuz/20091%20S%C3%B6zle%C5%9Fmeli%20%C3%96%C4%9Fretmenlik%20%C4%B0%C3%A7in%20Ba%C5%9Fvuru%20ve%20G%C3%B6revlendirme%20K%C4%B1lavuzu%20_Mart%202009.pdf, erişim tarihi: 12 Mayıs 2009.

Neuman, W. L. (2007). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri- Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**. (Çev. S. Özge). Cilt: 2, İstanbul: Yayınodası Yayınları.

Onaran, Ö. (2000). "Türkiye'de Yapısal Uyum Sürecinde Emek Piyasasının Esnekliği",**Toplum ve Bilim-Emek Piyasaları ve Üretim Süreçleri**, sayı: 86, İstanbul: Birikim Yayınları.

Öngen, T. (1994). **Prometheus'un Sönmeyen Ateşi-Günümüzde İşçi Sınıfı**, İstanbul: Alan Yayıncılık.

Öngen, T. (2003). "Küresel Kapitalizm ve Sermayenin Yeni Hegemonya Stratejileri", **2000–2003 Petrol-İş Yıllığı- Küreselleşme Koşullarında**

Kapitalizm ve Sendikal Hareket, İstanbul, Petroliş Yayın, s: 29-45 arasındaki makale.

Özsoy S. (2004). "Eğitim Hakkı: Kendini Bulamamış Bir Söylem", **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 6, ss.58-83'deki makale, Ankara: Eğitimsen Yayınları.

Öztürk, Y. M. (2006). "Kapitalizmde Krizler: Dünden Bugüne", **Kapitalizmi Anlamak**, Dipnot Yayınları, Ankara.

Özuğurlu, M. (2003). "Küresel Fabrikanın Doğuşu ve Yükselişi", **2000-2003 Petrol-İş Yıllığı-Küreselleşme Koşullarında Kapitalizm ve Sendikal Hareket**, İstanbul, Petroliş Yayın, s: 197–217 arasındaki makale.

Punch, K.F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş (Nicel ve Nitel Yaklaşımlar),** (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Robertson, S. L. (2007). "Dünyayı Yeniden Kurmak": Neoliberalizm, Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü, (Çev: D. Uzuner), **Eğitim Toplum Bilim Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 19, Ankara:Eğitim-Sen Yayınları.

Ross, E. W. (2007). Sınıflandırıcı Okul Reformu: Karmaşık Problem, Standartları Temel Alan Reforma Direniyor, Eğitim Toplum Bilim Dergisi, (Çev: M. Aksarı), cilt: 5, sayı: 17, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara 136–140 arasındaki makale.

Sennett, R. (2005). **Karakter Aşınması- Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri**, (Çev: B. Yıldırım), İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

Şahin, Ö. (2008). "'Yalancıktan Öğretmenlik' ve Kadınlar/ Yeni Liberal Eğitim Düzeninde Yenilenmiş Öğretmen İstihdam Rejimi", E. A. Ateş ve H. Çağlayan (Editörler). **Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi,** Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, ss. 68-96'daki makale.

Şenses, F. (2003). "Neoliberal Ekonomi Politikaları, İşgücü Piyasaları ve İstihdam", **2000- 2003 Petrol-iş Yıllığı- Küreselleşme Koşullarında Kapitalizm ve Sendikal Hareket,** İstanbul, Petroliş Yayın ss. 149–161 arasındaki makale.

Tan, M. (1996). Bir Kadın Mesleği: Öğretmenlik, **Kadın Gerçeklikleri**, Editör: Necla Arat, Say Yayınları: İstanbul.

Ünal I. L, (2003). İlköğretim Okullarında "Demokratik Okul Ortamının Oluşturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı, **Eğitim Bilim Toplum**, Cilt: 1, Sayı: 2/3, Eğitim-Sen Yayınları: Ankara.

--------. (2005). "Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm", **Eğitim Bilim Toplum,** Cilt:3 Sayı:11, s.4–15 arasındaki makale, Ankara: Eğitimsen Yayınları.

--------, (2008). "Neoliberalizm, Esnek İstihdam ve Kadın Öğretmenler: Kuramsal Çerçeve", E. A. Ateş ve H. Çağlayan (Editörler). **Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi,** Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, ss. 97-106'daki makale.

Yeldan, E., (2003). "Küreselleşmenin Neresindeyiz? Türkiye Ekonomisinde Borç Sorunu ve IMF Politikaları", **2000–2003 Petrol-İş Yıllığı- Küreselleşme Koşullarında Kapitalizm ve Sendikal Hareket**, İstanbul, ss. 105–114 arasındaki makale.

Yıldırım, E. (2000). "Türkiye'de Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları", **Toplum ve Bilim- Emek Piyasaları ve Üretim Süreçleri**, sayı: 86, İstanbul: Birikim Yayınları.

Yılmaz, D., Akyüz, F., Ercan, F., Yılmaz, K. R., Akçay, Ü., Tören, T. (2006) "Sunuş: Yapıcılar Türkü Söylüyor", **Kapitalizmi Anlamak,** Ankara: Dipnot Yayınları.

YÖK, (1998/a). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Ankara.

EKLER

EK 1.

GÖRÜŞME FORMU

Mezun olduğunuz fakülte/yüksekokul:

Branşınız:

Kendi branşınız dışında, başka branş(lar)a ait ders(ler)e giriyor musunuz? Giriyorsanız, hangi derslere?

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

Herhangi bir öğretmen örgütüne (dernek, sendika vb.) üye misiniz?

Hangi statüde çalışıyorsunuz?

( ) Kadrolu

( ) Sözleşmeli

( ) Ücretli

( ) Usta öğretici

( ) Uzman

Öğretmenliğe başladığınızdan bu yana bu statüde mi çalışıyorsunuz? ( ) Evet ( ) Hayır

Hangi statüde çalışmak istersiniz? (Aynı statüde mi, farklı bir statü mü?) Neden?

Kadrolu öğretmen olmak için sınava hazırlanıyor musunuz, hiç hazırlandınız mı?

A. Öğretmenliğe yüklenen anlam ve değer

1. Öğretmenlik mesleği tercih edilen bir meslek midir? Neden?
2. Öğretmenlik mesleğini siz neden tercih ettiniz?
3. Başka bir mesleğe geçmeyi ister misiniz? Evet ise Hangi mesleği yapmak istersiniz?
4. Öğretmenliğe nasıl bir anlamı yüklüyorsunuz, sizin açınızdan öğretmenliğin anlamı nedir? 5. Diğer mesleklerle karşılaştırdığınızda öğretmenliği farklı buluyor musunuz? Ne gibi bir fark görüyorsunuz?
6. Toplum (yakın çevreniz) öğretmenlik mesleğine değer veriyor mu?
7. “Bir işim olsun yeter” diye mi düşünüyorsunuz yoksa öğretmen olmak ayrıca önemli mi?

8. Mesleğe başladığınız ilk yıllardan bugüne öğretmenlik değişti mi? Ne yönde değişti? Bugün kullanılan performans, kalite gibi kavramlar hakkında ne düşünüyorsunuz? (10 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlere sormak üzere)
9. Ailenizde eski öğretmen var mı? Bugünle karşılaştırdığınızda fark görüyor musunuz? (10 yıldan az kıdemi olan öğretmenlere sormak üzere)

B. Çalıştırma biçimlerinin ve koşullarının nasıl kavrandığı

1. Öğretmenler kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici gibi farklı biçimlerde istihdam ediliyorlar. Sizce bu tür farklı sözleşmelerle istihdam edilmenizin nedeni nedir?
2. Kendi çalıştığınız statü dışındaki çalışma biçimlerinin hangi hak ve sorumlulukları içerdiğini, ne tür bir istihdam biçimi olduğunu biliyor musunuz?
3. Kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici ve uzman olarak çalışan öğretmenler arasında ne gibi mesleki farklar görüyorsunuz? Hangilerini daha yeterli ve başarılı buluyorsunuz?
4. Başka okullarda görevlendiriliyor musunuz ya da görevlendirilen arkadaşlarınız var mı? Bu uygulama konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. Çalıştırma biçiminiz sizin herhangi bir öğretmen örgütüne girme konusunda kararsızlık yaşamanıza sebep oluyor mu? Nasıl?

C. Çalıştırma biçimlerinin öğretmen-öğrenci-yönetici-veli ilişkilerine yansımaları

1. Aynı okulda çalıştığınız meslektaşlarınızla mesleki sorunlarınızı paylaşıyor musunuz? Daha çok kimlerle ve hangi konularda?
2. Çalışma biçimi farklı olan meslektaşlarınız sizin sorunlarınızı önemsiyorlar mı?
3. Çalıştığınız statü nedeniyle yöneticilerinizle sorun yaşıyor musunuz? En çok hangi statüde çalışanlar yaşıyor?
4. Okul müdürünün, ücretli öğretmenin yerine öğretmen geldiğinde ücretlilerden birinin görevine son verme yetkisi var mı? Bu durumlarda müdürün kararını neler etkiliyor? Bir ücretli öğretmenin bu konuda dikkat etmesi gereken noktalar var mı?

5. Öğrenciler öğretmenlerinin farklı biçimlerde çalıştırıldığının farkında mı? Öğretmenlerine yönelik tepkileri değişiyor mu? (Sınıfta ve sınıf dışında)
6. Veliler öğretmenlik mesleğine yeteri kadar değer veriyor mu?
7. Çalıştığınız statü nedeniyle velilerle sorun yaşıyor musunuz?
8. Veliler, öğretmenlerin çalışma biçimleriyle ilgileniyorlar mı? Çocuklarının öğretmenlerinin kadrolu, sözleşmeli, ücretli olması onların öğretmen seçimini etkiliyor mu? Velilerin bu konuda olumlu veya olumsuz herhangi bir tepki gösterdiğine tanık oldunuz mu?

D. Güvencesiz çalışmanın eğitim ortamına yansımaları (Güvencesiz çalıştırılan öğretmenlere sormak üzere)

1. Güvencesiz çalışma öğretmenin mesleğini istediği şekilde yerine getirmesinde etkili (olumlu/olumsuz) oluyor mu? Nasıl?
2. Güvencesiz çalışma kişinin kendi yaşamı üzerindeki kontrolünün azaldığı duygusu yaratıyor mu? Buna neler yol açıyor?
3. İşsiz kalma kaygısı yaşıyor musunuz? Evet ise, bu kaygı günlük yaşamınız ve işiniz ile ilgili olarak nelere sebep oluyor?
4. Kadın ve erkek öğretmenler için güvencesiz çalışma farklı bir anlam taşır mı?
5. İşinizi kaybetmemek için istemediğiniz ya da mecbur olmadığınız halde yerine getirdiğiniz kimi işler var mı?

E. Öğretmenler arası rekabet

1. Öğretmenlerin takdir, teşekkür belgeleri ve maaşla ödüllendirilmeleri ve kimi öğretmenlere başarılı öğrencilerin olduğu “seviye sınıfları”nın verilmesi, öğretmenler arasında rekabete neden oluyor mu? İlişkilerinizi ne yönde etkiliyor
2. Öğretmenler arası rekabetin öğretime ve öğrencilere katkısı var mı? Nasıl?
3. Farklı statülerde çalışan öğretmenler arasında rekabet oluyor mu?
4. Bu ortam zaman zaman sorun yaşamanıza neden oluyor mu?
5. Okulunuzda toplam kalite yönetimi ve performans değerlendirme sistemi ile ilgili neler yapılmaktadır? Bu uygulamalar eğitimin kalitesi açısından herhangi bir değişime neden olmakta mıdır? Ne yönde değişimler gözlemlemektesiniz?

6. Öğretmenler arasında mesleki dayanışma yaşanıyor mu? Hangi konularda? (Çalıştırma biçimleri üzerinden sorulacak?

F. Öğretmenlikte sayma hesaplama

1. Ücretinizin geçiminizi sağlayacak düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz? Geçinebilmeniz için ne düzeyde olmalı?
2. Sıklıkla ders saati ve ek ders ücreti hesapları yapmak zorunda kalıyor musunuz? Bu durum sizi rahatsız ediyor mu?
3. Haftalık ders yükünüz fazla mı? Bu, işinizi daha iyi yapmanızı engelliyor mu?

G. Mesleksel gelecek

1. Mesleki geleceğiniz konusunda plan yapıyor musunuz?
2. Kariyer basamaklarında yükselme sınavına girdiniz mi? Neden? Bu sınav önemli mi?
3. Sınav sonuçları okulda ne tür konuşmalara ve davranışlara yol açıyor?
4. Bu tür sınavlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK 2

GÖRÜŞME YAPILAN ÖĞRETMENLER İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

	Mezun olduğu fakülte/ Yüksekokul/ Bölüm	**Branşı**	**Kaç yıllık öğretmen**	**Görevlendirildiği diğer branş dersleri**	**Araştırma yapılan okulda kaç yıldır görev yaptığı**	**Herhangi bir öğretmen örgütüne üye olup olmadığı**	**Çalıştırılma biçimi**
KK1	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	7	Yok	4	Üye	Kadrolu
KK2	Edebiyat Fak.	Sınıf Öğrt.	9	Teknoloji Tasarım İngilizce	1,5	Üye	Kadrolu

	Sanat Tarihi			Müzik			
KK3	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	1,5	Yok	2 ay	Değil	Kadrolu
KE4	Eğitim Fak. Kimya Öğrt.	Sınıf Öğrt.	13	Yok	6	Üye	Kadrolu
KE5	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	16	Din Kül.ve Ahlak Bil.	10	Üye	Kadrolu
KK6	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	15	Yok	9	Üye	Kadrolu
KK7	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	2	Yok	2,5 ay	Değil	Kadrolu
SK1	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	1,5	Yok	1,5	Üye	Sözleşmeli
SK2	Eğitim Fak. Matematik Öğrt.	Matematik	2	Yok	1,5	Değil	Sözleşmeli
SK3	Mesleki Eğitim Fak. Aile Ekonomisi ve Bes. Öğt.	Teknoloji ve Tasarım	2	Yok	1,5	Değil	Sözleşmeli
ÜK1	Meslek Yüksekokulu Gıda Teknolojisi	İngilizce	2 ay	Yok	2 ay	Değil	Ücretli
ÜK2	Edebiyat Fak. Klasik Arkeoloji	Sınıf Öğrt.	7	Yok	6	Asil üye değil	Ücretli
ÜK3	Eğitim Fak. Resim Öğrt.	Görsel Sanatlar	7 ay	Yok	7 ay	Değil	Ücretli
ÜK4	Fen Fak. Biyoloji	Sınıf Öğrt.	9	Fen-Teknoloji	1	Değil	Ücretli
ÜK5	Meslek Yüksekokulu Moda Tasarımı/ Çocuk gelişimi ve Eğitimi	Özel Eğitim Öğretmeni	11	Yok	7	Değil	Ücretli
ÜE6	Öğretmen Okulu/ Anadolu Ünv. Önlisans	Sınıf Öğrt.	25	Yok	19	Değil	Ücretli (Emekli Dönüşü)
ÜK7	Güzel Sanatlar Fak. Müzik Teknolojisi	Sınıf Öğrt.	1	Yok	1	Değil	Ücretli
ÜK8	Eğitim Fak. Okul Öncesi Öğrt.	Okul Öncesi Öğrt.	1	Yok	1	Değil	Ücretli
UK1	Açıköğretim eğitim Fak. Okul Öncesi	Okul Öncesi Öğrt.	5	Yok	1	Değil	Usta Öğretici

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi çizilmeye çalışılmış ve konuyla ilgili araştırmaların bulguları aktarılmıştır. Öncelikle "çalışma" kavramıyla ilgili tartışmalara yer verilmiş, daha sonra esnek üretim örgütlenmesi, esnek istihdam biçimleri, Türkiye'de öğretmen istihdamındaki "esneklikler" ve bunun öğretmenlik mesleğine etkisi gibi konular ilgili literatürden yararlanarak tartışılmıştır. "İlgili Araştırmalar" başlığı altında ise araştırma problemi ile doğrudan ilişkisi görülen ve ulaşılabilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Çalışma ve Çalışmanın Dönüşümü

Çalışma, belli tarihsel toplumsal koşullar altında özel biçimler almış olmakla birlikte, genel olarak insanın yaşamını sürdürülebilmesi, ihtiyaçların karşılanabilmesi için gerekli bir dizi işi yerine getirdiği, bunun için fiziksel ve bilişsel yeteneğini kullandığı bir etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir. İnsan emek süreci içinde doğa ile birlikte kendini, kişiliğini, yeteneklerini ve bilincini de dönüştürür (Ansal, 1996, 8). Marx (2000, 180)'a göre çalışma insanın doğanın ürünlerini kendi ihtiyaçları doğrultusunda ele geçirebilmek için kollarını, bacaklarını, kafasını, ellerini ve vücudunun doğal güçlerini harekete geçirdiği, doğa güçlerinden birisi olarak onun karşısına geçtiği süreçtir. Marx'ın özellikle ifade ettiği, edimin bilinçli olarak gerçekleştirilmesidir:

> Biz emeği salt insana özgü biçimi içerisinde ele alıyoruz. Örümcek işini dokumacıya benzer şekilde gördüğü gibi, arı da peteğini yapmada pek çok mimarı utandırır. Ne var ki, en kötü mimarı en iyi arıdan ayıran şey mimarın, yapısını kurmadan önce onu imgeleminde kurabilmesidir. Her emek sürecinin sonunda, daha önceden işçinin imgeleminde başlangıç halinde var olan bir sonuç elde ederiz. İşçi, üzerinde çalıştığı malzemede yalnızca

> bir biçim değişikliği yapmakla kalmaz, aynı zamanda onun *modus operandi*[1]'sini bir yasa haline getiren kendi amacını da gerçekleştirir ve kendi iradesini bu amaca tâbi kılmak zorundadır (Marx, 2000, 180).

Braverman (2008, 71)'a göre çalışma, doğanın hazır maddelerini ele geçirmek değildir. Bu maddelerin sağladığı faydaları çoğaltmak üzere, bunların doğal hallerini dönüştüren bir etkinliktir. İnsan türü diğer türlerle, doğal biçimleri kendi ihtiyaçları açısından daha uygun hale getirmek üzere doğayı dönüştürme faaliyetini paylaşır. Görüldüğü gibi, Marx'a ve Braverman'a göre çalışma bir değiştirme/dönüştürme işidir ve bu değiştirme/dönüştürme işi bilinçli olarak gerçekleştirilmektedir.

Kapitalizmde çalışma kavramının genel özellikleri ise çoğunlukla zorunlu, ihtiyacın başkaları tarafından tanımlandığı ve istendiği, belirli bir gelir karşılığı olan, belirli bir zaman ve mekânda gerçekleştirilen etkinlikler bütünü olarak ifade edilmektedir. Gorz (2007, 143)'un da belirttiği gibi kapitalizmin ruhu, çalışma ile ihtiyaç arasındaki bağı koparmıştır. Çabanın ve başarının verimliliğinin nesnel ölçütü bireysel kazanç artışı, biriktirilen servet miktarı olmuştur. Kapitalizmde çalışma kavramının 'bugün' tam tanımını yapabilmek için kapitalizm koşullarında geçirdiği değişimi incelemek gerekir. Dolayısıyla, aynı zamanda kapitalizmin krizleri ve bu krizlerden çıkmak için yeniden düzenlenen üretim süreçleri ve işgücü piyasalarının açıklanması gerekmektedir.

Kapitalizmde Çalışma

Tarihsel ve toplumsal bir sistem olarak kapitalizm, bugüne kadar üretici güçleri en çok geliştiren üretim biçimi olarak görülebilir. Fakat kapitalist üretici güçler eliyle gerçekleşen böyle bir gelişmenin insanlık için istenen bir ilerlemeyi ya da özgürleşmeyi temsil edip etmediği tartışmalıdır. Geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında, insanlığın refahının arttığı, emek üretkenliği ile bilgi ve beceri düzeylerinin yükseldiği ve insanoğlunun doğa karşısında daha üstün bir konumda, hatta birbirleriyle olan ilişkilerinde daha çok olanağa sahip olduğu doğrudur. Ne var ki bu gelişmelerin insanın daha özgür, daha mutlu olmasını sağladığını öne sürmek kolay değildir. Günümüz insanı hem daha yalnız ve yabancılaşmış, hem de kendi varlığı ve insanlığın geleceği için daha

[1] Çalışma tarzı.

umutsuz ve güçsüz görünmektedir (Öngen, 1994, 11). Kapitalist üretim sürecinde metalar, kullanım değeri için değil değişim değeri için üretilmektedir. Yani üretilen her şeyin bir başka ürüne göre belirlenen bir değeri vardır. Bu değişim değeri kimlerin, neyi, ne kadar tüketeceğini ya da neye ne kadar sahip olacağını belirlemektedir. Üretim süreci toplumsal bir süreçtir, fakat ürünün faydası bireyseldir. Kapitalizmde çalışma, toplumsal faydayı sağlama amacı taşımaz. Yaşamak için emek zamanını sermayedara satan işçinin yarattığı değer, ona emeğinin karşılığı olarak ödenen değerden daha fazladır. Yani işçi emeğinin karşılığını alamayandır. Emek gücünün yarattığı bu fazla, artı-değerdir ve kapitalizmin tarihi artı-değeri artırma çabalarıyla doludur. Artı-değer ve artı-değeri artırmak için yapılan her müdahale çalışmanın anlamını ve değerini, üretim süreçlerini, istihdam biçimlerini değiştirmiştir. Bu değişme, değeri yaratan emek gücünün her defasında daha da fazla sömürülmesi ve değersizleştirilmesi yönünde gerçekleşmiştir. Ercan (2006, 51)'ın da ifade ettiği gibi,

> Kapitalist toplumda işçi değer yaratan canlı emektir ve kapitalist için değer yarattığı sürece değerlidir. Çalışanlar için kapitalizm, değer yarattıkları sürece "plastik bir hapishaneye" dönüşür. Değer yaratma koşulları ve değer yaratma kapasitesindeki her gelişme toplumu ve daha da önemlisi ve hüzünlü olanı, bu değeri yaratan işçileri daha bir sıkı sarıp sarmalar.

Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi kapitalizmde çalışma, insanın özgür faaliyeti değil, yaşamak için yerine getirilmesi zorunlu olan faaliyettir.

Yaygın Birikim Süreci: Fordizm

Her sermaye birikim biçimi, ancak kendisiyle uyumlu üretim ve emek süreçleri ile bir arada bulunur. 1970'lere kadar kapitalizm iki ayrı egemen birikim rejimi geçirmiştir. Bunların ilki yaygın birikim rejimi; ikincisi ise yoğun birikim rejimidir. Manifaktür örgütlenme tarzına dayanan yaygın birikim süreçleri, 1. Dünya Savaşı'na kadar pek çok kapitalist ekonominin egemen birikim rejimi olmuştur (Öngen, 2003, 35). Yoğun birikim rejiminde ise, işin ve emeğin yoğunluğu çok artmıştır. Taylorist ve Fordist dönem olarak adlandırılan yaygın birikim rejimi, ölçek ekonomilerine dayanan büyük tekelci

üretim sistemleri ve yığın pazarlarına yönelik üretim stratejileriyle bir arada gelişen kolektif ve örgütlü çalışma düzenleridir (Öngen, 1994, 112).

Fordizm, Taylorizmin daha ileri bir aşamasıdır. Fordizmde işbölümü derin ve ayrıntılıdır. Her bir makine belirli bir işi yapar ve işçi de bu makineyi kullanmak üzere konumlandırılmıştır. Kafa ve kol emeği çok belirgin bir şekilde birbirinden ayrılmıştır. Bu şekilde tanımlı tek bir işi yapan işçinin amacı oldukça basittir. Üretim sürecinin birbirini izleyen basamakları vardır ve bu her bir işçi bu basamakların birinde çalışmaktadır. Belek'in ifadesiyle (1999, 62) becerili amaçlar, becerisiz olanlardan tam ve kesin bir biçimde ayrılmıştır. Böylece işçi sınıfı, sayıları az olup becerili işleri yapanlarla, sayıları çok ama becerisiz işleri yapanlar olarak iki ayrı gruba ayrılmıştır. Yönetim sürecinde işçinin hiçbir etkisi yoktur. Üretimde zaman kaybının minimize edilmesi amacıyla yarı otomatik bant sistemi hâkimdir. Dolayısıyla üretim süreklilik arz etmektedir.

Fordizm Henry Ford tarafından 1900'lü yılların başında ilk kez Ford otomobil fabrikasında uygulanmıştır. Ford otomobil fabrikası 1903 yılında atölye ölçeğinde kurulmuştu ve kendisi dahil sekiz kişi çalışmaktaydı. Parçalar civardaki makine atölyelerinden alınıyordu ve tüm üretim sürecini bu sekiz kişilik ekip tasarlıyor, sabit bir birim halinde duran otomobilin tamamını monte ediyordu. 1906'da çeşitli parçalar fabrika içinde üretilmeye başlanmasıyla birlikte vasıflı işgücüne olan ihtiyaç ve bağımlılık arttı. Parçaları taşıma işi vasıfsız/ucuz işgücü olan göçmenler tarafından yapılmaya başlandı. Böylece vasıflı işçilerin fabrika içinde yer değiştirmeleri dolayısıyla zaman kaybı engellendi ve denetimleri de kolaylaştı. Üretim süreci zaman içinde küçük parçalara bölündü ve işbölümü ayrıntılandırıldı, üretilen parçalar standardize edildiğinden işgücü vasıfsızlaştı. Üretimin akış hızını artıran akar bandın üretimi sokulmasıyla birlikte üretim sürecini düşünen, tasarlayan ve uygulayan ustaların yerini küçük bir parça-işi durmadan tekrarlayan vasıfsız işçiler almıştır (Ansal, 1996, 11).

Yoğun Birikim Süreci: Post-Fordizm

1970'lerle birlikte yaygın birikim süreçleri de tıkanmıştır. İşin yoğunlaşması ve emeğin makine ile bütünleştirilerek mekanizasyonuna ve "insan kapasitesinin yıkımına" (Agliette'dan akt. Öngen, 1994,114) neden olan

fordist rejim, zamanla verimlilikte ve dolayısıyla kâr oranlarında sürekli azalmaya neden olmaya başlamıştır. Kapitalizm yeni bir krizle karşı karşıya kalmış, krizden çıkmak ve sonraki olası krizleri önlemek amacıyla üretim örgütlenmelerinde ve tüm toplumsal/ iktisadî yapıda küresel ölçekte bir "yeniden yapılanma" sürecine girilmiştir. Bu yeniden yapılanmanın en önemli boyutunu dünya ölçeğinde işçi sınıfı kazanımlarına yönelik saldırı oluştururken, diğer başlıca boyutları para-sermayenin öne çıkması ve üretimin yeniden yapılandırılması olmuştur (Öztürk, 2006, 242). Ayrıca dönemin ekonomik krizi beraberinde toplumsal krizi de getirmiştir. 1968–1972 yılları toplumsal mücadelelerin yoğunlaştığı, geniş toplumsal kesimlerin memnuniyetsizliğinin arttığı, dolayısıyla sermaye açısından da toplumsal tehdidin arttığı dönemdir. Bu toplumsal tehdidin kontrol altına alınması ve emek gücünün daha sıkı denetlenmesinin gerekli olduğu sermaye tarafından kararlaştırılmıştır. Emeğin kontrol altına alınma yollarından biri güvencesiz çalıştırılmadır. Böylece her an işsiz kalma kaygısı yaşayan işçi sendika üyesi olmayacaktır. Diğer bir yol ise ekip çalışmalarıyla sendikanın da yönetim ve üretim süreçlerinde söz hakkının olması, birlikte çalışılması sendika aracılığıyla direncin oluşmasını engellemektir. Sözü edilen dönem "post-fordist" dönemdir. Fordizmin krizi karşısında sermayenin kârlılığını artırmak amacıyla üretim örgütlenmesinde, çalışma koşullarında, iş sürecinde, emeğin niteliğinde ve meslek yapılarında önemli değişmeler gerçekleştiği gibi; yine bu dönemde ulus devletler sermayenin önündeki engelleri kaldırmak amacıyla uluslararası anlaşmalara imza atmışlar ve Dünya Bankası, OECD, IMF gibi kurumların üyesi ve/veya kurucusu olmuşlardır. Bu kurumlar serbest rekabet, metaların ve sermayelerin serbest dolaşımını zorunlu kılan yasa ve düzenlemeleri formülleştiren ve piyasa yasasına müdahale edilmediğinde sorunların daha iyi çözüme ulaştırılacağı yönündeki inancı yaygınlaştıran kurumlardır (Gorz, 2001, 26).

Emek piyasalarında esnek istihdam koşullarının oluşturulması tüm dünyada bir anda ve aynı uygulamalarla gerçekleşmemiştir. Her ülkenin toplumsal özellikleri, hukuk sistemi, çalışma ilişkilerine göre değişiklikler göstermektedir. Fordizmin krizi olarak adlandırılan bu dönemin Türkiye'ye yayılımı 1980'lerde dünya piyasalarıyla eklemlenme süreciyle hızlanmıştır. "Türkiye, 1990'lı yıllarda tamamıyla dışa açık bir makroekonomik uyum süreci

yaşamış ve ulusal ekonominin birikim ve büyüme ilişkileri de bu sürece uygun olarak yeniden biçimlendirilmiştir" (Yeldan, 2003, 106). Neoliberal ekonomi politikalarının önünü açan bu dönemde piyasa "mutlaklaştırılmış", serbest piyasa koşulları işgücü piyasalarında uygulanmaya başlanarak devletin işgücü piyasaları üzerindeki düzenleyici rolü azalmış (Şenses, 2003, 155), özelleştirme süreci hızlanmış, devlet sanayi üretiminden elini çekmiş ve özel yerli ve yabancı sermaye güçlendirilerek, emek piyasalarında esneklik uygulamaları çok sayıda yasal düzenlemeyle hayata geçirilmeye başlanmıştır. Yeni İş Kanunu ve Kamu Personel Rejimi ile işçi ve emekçilerin yüz yıllık mücadelesi sonucu elde edilmiş olan hakların önemli bir kısmı kaldırılmıştır. Kamu Personel Rejimi Reformu ile kamu çalışanlarının sayısı azaltılmış, sözleşmeye dayalı çalışma getirilmiştir.

Esnek Üretim Örgütlenmesinde Çalışma

Esnek üretim örgütlenmesi (Yoğun Birikim Süreci), üretim sürecinde yoğun teknolojinin kullanıldığı, üretim sürecinin ve çalışanların her an "değişime hazır" olarak örgütlendiği, ücret sistemleri ve istihdam biçimlerinin esnetildiği ve bu özellikleriyle bir önceki dönemin "kesinliklerinden" ve "katılıklarından" ayrılan bir dönemdir. Artı-değer oranını artırmak amacıyla, üretim ve emek sürecinin fordizmden kalma düzenlemelerinin esnetilmesi ve bu yolla emeğin verimliliğinin artırılması temel amaçtır. Esneklik (flexibility) kavramı bu düzenlemeleri oldukça iyi karşılamaktadır. Esneklik içsel (internal) ve dışsal (external) esneklik olarak ayrıştırılmaktadır. İçsel esneklik işletme içindeki ve daha çok işlik düzeyindeki değişiklikleri anlatmaktadır. Bu tanıma göre içsel esneklik, işçinin işyerinde farklı amaçları gerçekleştirebilecek çok yönlü beceri ve alışkanlıklarla donatılması, bunun için uygun teknolojilerin ve emek ve teknoloji örgütlenme biçimlerinin kullanılmasıdır. Dışsal esneklik ise işgücünün yeni istihdam biçimlerini ve firmanın başka firmalarla oluşturduğu yeni ilişki biçimlerini tanımlayan bir kavramdır (Belek, 1999, 67).

Esnek istihdam, esnek üretim örgütlenmesinin/sürecinin geçerli kılındığı koşullarda uygulanır. Esnek üretim sürecinin başat özelliği yoğun teknoloji kullanımıdır. Fordizmden farklı olarak, işçiden tek bir makinenin başında ve tanımlı tek bir işi yapması değil; çok sayıda farklı işi yapabilmesi ve farklı

makineleri kullanabilmesi “çok yönlü/becerili/vasıflı” olması beklenir. Böylece işçi hem hiç aralıksız, işin devam ettiği her süreçte çalışmaktadır hem de fordizmden farklı olarak birden fazla işi yaparak tekrarlardan uzak kalmaktadır. Teknoloji denetim aşamasında da önemlidir. Üretim sürecinde herhangi bir hata olup olmadığının bilgisine bilgisayar teknolojileri yoluyla ulaşılmakta ve sürece anında müdahale edilmektedir. Teknolojinin yoğun kullanımının en önemli sonucu üretimin insansızlaştırılmasıdır. Üretim ve denetim sürecinin bilgisayar ağları ve makineler aracılığıyla gerçekleştirilmesi zamandan ve emek gücü maliyetinden tasarrufu sağlar. İşgünü içinde çalışma süresinin uzatılmadan gerekli emek zamanın artık zamana oranını azaltan ve iş günü aynı kalmak koşulu ile daha fazla değer yaratacak iş yoğunluğunu sağlamanın kapitalist açısından biricik yolu, canlı emek yerine ölü emek koymaktır. Canlı emeğin yerine ölü emeğin konulması tarihsel olarak emek gücünün kendi emeğine yabancılaştığı ve emek gücünün ancak makine dolayımında anlamlı olduğu yönündeki algılamasına neden olmuştur.

Toplumsal ilişkiler içinde sermayenin daha fazla artı-değere sahip olma amacı ile işçinin karşısına teknoloji ve makineyi çıkarması iş yoğunluğunu artırdığı ölçüde yani işçilerin yaşamı üzerinde etkide bulunduğu ölçüde nötr bir olgu olamaz. Makineleşme kapitalizmin tarihinde üretim süreci içinde var olan katılıkların aşılmasını kolaylaştıran tarihsel bir değişim, esneklik anlamında üretim sürecinde emek kullanım biçim/miktar ve hızını belirlemiştir (Ercan, 1997, 12). Üretimin “bilgisayarlaşması”, Piore ve Sabel’e (akt. Belek, 1999, 77) göre, genel bir düzlemde üretenin ve daha özel bir düzlemde de onu kullananın kapasitesini genişletmekte ve makineyi, yeniden kullananın emrine vererek, onun uzantısı durumuna sokmaktadır. Buradan da anlaşılacağı gibi, Piore ve Sabel’e göre makine işçinin yaratıcı olmasını sağlamakta, becerilerini artırmaktadır. Braverman’a (2008, 175) göre ise “Kapitalizmin en başından beri tehdit ettiği, düşünce ve eylemin, kavrama ve uygulamanın, elin ve zihnin birliği, şimdi, bilimin bütün kaynaklarını ve onlara dayanan bütün mühendislik disiplinlerini kullanan sistematik bir tasfiyenin saldırısı altında bulunmaktadır. Emek sürecinin öznel öğesi, sürecin cansız nesnel öğeleri arasındaki uzak bir yere sürülmüş durumdadır.” Teknoloji dolayımında üretimin insansızlaştırılmasının bir sonucu da, üretim aşamasındaki/sanayi sektöründeki işçi sayısının oldukça azalmasıyla birlikte, tüm bu teknolojileri

yaratan ve kullanılabilmesi için işçileri eğiten, yüksek düzeyde eğitim almış "bilgi işçilerinin" oluşmasıdır. Teknolojinin yoğun kullanılması iş süreçlerini daha da basitleştirdiğinden vasıfsız işgücüne verilecek olan kısa eğitimlerle, yüksek ücret alan vasıflı işgücünü, düşük ücretli/vasıfsız işgücü ikame etmiştir (Özuğurlu, 2003, 199).

Yeni çalışma biçimlerinin kişilik üzerindeki etkisini araştıran Sennett (2005, 69), teknolojinin çalışanlar üzerindeki etkilerini ABD'deki bir ekmek fırınında yaptığı gözlem ve görüşmelerle somut bir biçimde açıklamıştır. Fırında farklı ürünlere göre ayarlanabilen gelişmiş makineler kullanılmakta ve günlük talebe göre üretim yapılmaktadır. Bu teknolojik ürünlerin kullanılmasıyla işçiler artık malzemeyle hiç temasa girmeden, bütün üretim sürecini ekrandaki ikonlar aracılığıyla takip etmekte ve işçilerin çok azı ürettikleri somunları görebilmektedir. Bu şekilde çalışmanın önemli bir sonucu işçiler artık ekmeğin nasıl üretildiğini bilmiyorlar ve makineler bozulduğunda ne makineleri tamir edecek ne de el ile ekmek yapacak bilgiye sahipler. Basit bir teknoloji bilgisiyle herkesin ekmek pişirebilmesi nedeniyle işin hiçbir inceliği/ustalığı kalmadığından mesleki kimlik de yok olmuş. Sennett'in en çok dikkatini çeken ise, işçilerin çalışma tarzlarından dolayı kendilerini kişisel açıdan alçalmış hissetmesi ve neden böyle hissettiklerinin sebebini ise bilmemeleri. Yazar bu durumu, "Fırında olup bitenler operasyonel açıdan berrak olsa da, duygusal açıdan tamamen okunaksız" ifadesiyle açıklamıştır. Teknolojinin yoğun kullanıldığı birçok alanda olduğu gibi bu ekmek fırınında da özne kendi yaptığı işlerde yoktur, kendisinden, düşünce ve davranışlarından soyutlanmıştır.

Esnek üretim sürecinde "tam zamanında üretim" önemlidir. Tam zamanında üretim, stoksuz, sipariş üzerine yapılan üretim anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, üretim sürecinin, kullanılabilir parçaların gereksinim duyulduğu anda elde edileceği tarzda yeniden düzenlenmesidir (Belek, 1999, 71). Fordist üretimdeki yığınsal üretimin tersine, gerekli olduğunda, yani talep varsa üretim yapılmaktadır. Talebe bağlı üretim, üretimde denge sağlamaktadır. Tek bir üründen yüksek miktarda üretim değil, çeşitli ürünlerden az miktarda ve oldukça kaliteli üretilmesini sağlamaktadır. Talepte kısa dönemli artış olduğunda, üretim fazla mesai ile gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla çalış(tır)ma saatlerinin artırılması yoluna

gidilmektedir. Talebin azaldığı dönemlerde ise geçici işçiler çıkarılmaktadır (Belek, 1999, 74). Böylece işgücünün maliyeti azalmakta, kâr düzeyleri artmaktadır.

Harvey (2003, 180), Ercan (1996, 5) ve Belek'in de belirttiği gibi esnek birikim rejimi aynı zamanda esnek tüketim kültürünü de oluşturmuştur. Kapitalizmde meta üretimi değişim değeri içindir. Üretim ihtiyaçlar bağlamında değil, piyasa bağlamında yapılır. Esnek birikimin tam zamanında üretim modeli, üretimde çeşitliliği sağlamıştır. Talebe bağlı olan tam zamanında üretim, talebin azaldığı dönemlerde yeni talepler yaratmıştır. D. Harvey'in ifadesiyle (2003, 180):

> Esnek birikim tüketim cephesinde, çabucak değişen modaya çok daha büyük bir dikkat ve ihtiyaç uyarma yolunda her türlü göz boyamanın seferber edilmesi ve bunun gerekli kıldığı kültürel dönüşüm ile el ele gitmiştir. Fordist modernizmin göreli olarak istikrarlı estetiği yerini, farklılığı, gelip geçiciliği, gösteriyi, modayı ve kültürel biçimlerin metalaşmasını yücelten postmodernist estetiğin bütün mayalanmasına, istikrarsızlığına ve bir yanıp bir sönen özelliklerine bırakır.

Tüm amacı meta üretmek ve bu üretilenlerin tüketimini medya ve eğitim kurumlarıyla sağlayan/ teşvik eden kapitalist sistem bu döngü olmadan ayakta duramaz. Daha fazla kârlılık için çok çeşitli ve çok sayıda meta üretmek ve bunları tüketecek kültürler oluşturmak seçilen yollardan birisidir. Yaratılan bu yeni kültürle birlikte ihtiyaçların neler olduğuna bireyler/ toplum değil "piyasa" karar vermektedir. Dolayısıyla artık tüketim ihtiyaçlara bağlı olmamaktadır. Her bireyin üretimi öteki bütün bireylerin üretimine bağlıdır; bunun gibi ürünün üretici bireyin elinde ihtiyaç maddesine dönüşmesi de ötekilerin tüketimine bağlı hale gelmiştir. Muazzam meta üreten bir aygıta dönüşen kapitalizm, her geçen gün değdiği noktayı metalaştırdığı ölçüde, sosyal ilişkilerin nesneler arası ilişkiye dönüştüğü yönünde bir algılamaya neden olmaktadır (Ercan, 1997, 5).

Esnek Üretim Örgütlenmesinde İstihdam Biçimleri

Üretim sektörlerinde gözlenen biçimiyle esnek üretim örgütlenmesinde, bir önceki üretim sisteminde mevcut olan, iş güvencesi, ücret eşitliği, iş gününün tanımlanmış belli süreleri içermesi, belli işlerde yoğunlaşma gibi "katı"lıklar terk edilmiştir. Esnek üretim örgütlenmesinde temel amaç kalite,

zaman ve maliyetler konusunda “gelişme” sağlamak olarak ifade edilmektedir. Kalite maliyeti düşürmeye yarayacak, “tam zamanında üretim” kaliteyi artırıp, maliyetleri düşürecektir (Belek, 2004, 32). Emek gücünün niteliği üzerinde vurgu yapılarak, birden fazla işi yapabilen, ileri teknolojiyi kullanabilen “becerili” çalışanlara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle performans değerlendirmesi yapılarak, emek gücünün becerileri, hızı ve yoğunluğu sürekli denetlenir, böylece emek gücü çok yönlüleştirilir. Emek gücünün çok amaçlı olarak kullanılması, “işlevsel esneklik” olarak adlandırılmaktadır. Emek gücünün sayısının gerektiği/istenildiği gibi değiştirilmesi ile emeğin niteliği ve çalışma zamanının talebe ve piyasa koşullarına göre esnetilmesi ise “sayısal esneklik” olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, “sayısal esneklik”, iş güvencesinin olmadığı, emek gücünün yarı zamanlı/geçici çalıştırıldığı koşulları ifade etmektedir. Bu, çalışanların ücretlerinin performanslarına göre belirlendiği, ücret eşitliğinin olmadığı esneklik türüdür.

Esnek istihdam, esnek üretim örgütlenmesinden söz ederken değinilen uygulamaların istihdama yansımalarıdır. Bunlar da çalışma sürelerinde esneklik, sürekli istihdamdan geçici/ yarı zamanlı/ sözleşmeli istihdama geçiş, toplam kalite yönetimi, performans değerlendirmeleri, ücretlerde esneklik, kalite çemberleri ve esnek organizasyon olarak özetlenebilir. Bu uygulamaların tümünde temel olarak amaçlanan, çalışanların daha verimli olmasını sağlamak, harcanan emek zamanı azaltmak ve dolayısıyla maliyeti düşürmektir. Emek gücü fordist üretimdeki derin işbölümü nedeniyle tanımlı tek bir işi yapıyordu. Bu durum işi sıkıcı, monoton bir hale getirdiği gibi işçinin çok yönlü olmasını engelliyordu. Emek, üretimin sadece belli bir kısmında bilgi sahibiydi. Postfordizmin yeni istihdam/yönetim biçimleri emek gücünü nitelikli, çok yönlü/becerikli hale getirme amacını taşımaktadır. Toplam Kalite Yönetimi (TKY), çalışanların verimli ve üretken olmasını, işte sıfır hatayı hedefleyen yönetim biçimidir. TKY sürekli gelişme, tüketici taleplerinin karşılanması, işte tekrarların önlenmesi, uzun vadeli düşünme, rekabetçilik, ekip çalışması, sorun çözme, sonuçların sürekli ölçülmesi gibi kavramların üzerine oturur (Belek, 2004, 69). Yıldırım’a (2000, 263) göre kolayca tatmin edilemeyen ve tercihlerinde çok seçici davranan bir tüketici profilinin önem kazanması TKY’nin ortaya çıkması ve yayılmasındaki temel nedenlerden biridir.

Toplam Kalite Yönetimi (TKY) yaklaşımında amaç, kalite gelişimiyle maliyetleri düşürmektir. Kalite tüketici tatmini olarak değerlendirilir. Tüketiciler ve üreticiler organizasyonun parçaları olarak görülür. Yönetimin asıl sorumluluğu kaliteyi artırmaktır. Çalışanların sorumluluğu da kaliteyi geliştirmektir. Üretim ekipler temelinde organize edilir. Sürekli gelişme ve öğrenme organizasyonun felsefesidir (Belek, 2004, 70).

TKY'nin en önemli amaçlarından biri çalışanların örgüte bağlılıklarını ve katkılarını artırarak, performanslarını yükseltmek ve bu şekilde üretilen mal ve hizmetlerin kalitesini yükseltmektir. Bu amaca ulaşmak için de çalışanların yetkilendirilmesinin gerekli olduğu sık sık vurgulanmaktadır. Fakat TKY yukarıdan aşağıya doğru iletişimi ve koordinasyonu zorunlu kıldığından hiyerarşik örgüt yapılarını değiştirmesi çok zordur (Yıldırım, 2000, 264). TKY'nin önemli amaçlarından birisi yönetim ile çalışanlar arasındaki uyumun artırılmasıdır. Bunun üretkenliği, bilgi paylaşımını, organizasyonel öğrenme sürecini geliştireceği yeni bilgi ve enformasyon yaratmaya olanak sağlayacağı belirtilir (Deakin ve diğerlerinden akt. Belek, 2004, 70).

TKY uygulamasından beklenen sonuçlar şunlardır: Çalışanların katılımında, üretkenlikte, kalitede artış ve maliyetlerde azalmadır. TKY işletmedeki bütün çalışanlara yaptıkları işin, işletmenin geneliyle ilişkisi konusunda açık mesajlar verir. Ekip çalışması sağlanır, çalışanlar kontrol, yönetim ve süreç geliştirmeye motive edilirler. Artan iletişim. TKY işletme kültürünü değiştirir ve mutlu bir iş ortamı yaratır. Sorunlar daha alt düzeylerde tanımlanarak çözümlenir. İş süreci etkinleşir. Sonuçta üretkenlik yükselir. Çalışanların motivasyon artışına, sorunların daha alt düzeylerde çözümlenmesine, çalışanların iş üzerinde yoğunlaşmalarına bağlı olarak kalite artar. Tüketici tatmininde yükselme. Kalitesiz ürün miktarındaki azalma, ürünlerin zamanında teslim edilmesi maliyetleri düşürür. Tüm bunlar rekabet gücünü artırır (Antony J.'den akt. Belek, 2004, 74).

Esnek istihdamın en belirgin uygulaması "standart dışı çalıştırma", diğer isimleriyle güvencesiz/ yarı zamanlı/ geçici/ düzensiz sözleşmeli çalıştırmadır. Mal ya da hizmet üreten kurumun becerili ve sürekli çalışanları dışında, daha az beceri isteyen işleri yapan ve iş güvencesinden yoksun, kendisine ihtiyaç duyulmadığında işten çıkartılan çalışanları bu kategori içine girer. Geçici çalıştırma bir sözleşme yoluyla sağlanır ve bu sözleşme genellikle bir yıllık

sözleşmelerdir. Bir yılın sonunda kişinin tekrar çalışıp çalışmayacağına çalıştığı süre boyunca gösterdiği performansa bakılarak karar verilir. Bireysel sözleşmelerin geçerli olduğu bir işletmede/kurumda toplusözleşmelerin ve dolayısıyla sendikanın yeri yoktur. Esnek istihdamda güvencesiz çalışma koşulları yaygındır. Sürekli istihdamdan vazgeçilmiştir. Sözleşmenin içeriğine göre işçinin çalışma süresi, ücreti, çalıştığı mekân ya da birim kolaylıkla değiştirilebilir. Tüm bu süreçlerde işçi örgütsüz olduğu için yalnızdır. Ayrıca bireysel sözleşme sistemi işçiler arasında rekabet yaratma amacını da taşır. Rekabet, işçide çalışma süresinin uzaması, iş yoğunluğunun artması yönünde "gönüllü" bir eğilim yaratır. Özellikle performansa dayalı ücretlendirmeyle birleştirildiğinde bu etki daha açık biçimde ortaya çıkar (Belek, 2004, 109).

Esnek istihdamda ekip çalışması önemlidir. Ekip çalışmasında çalışanlar yaptıkları işe ve bulundukları birime göre parçalara ayrılırlar. Benzer amaca sahip olanlardan ekipler oluşturulur. Ekiplerden verimli ve etkili çalışmaları beklenir. Bu nedenle alanlarında yetkin kişiler görevlendirilirler. Hedefin niteliğine göre ekip yoğun bir eğitim programından da geçirilebilir. Ekip çalışmasının temelinde çok yönlü iş amaçlarının birleştirilmesi ve işlevsel esneklik, sorumluluk dağıtımı, özdenetim gibi mekanizmalar bulunur (Belek, 2004, 98). Sorumluluk dağıtımı işe katılımı sağlar. Ekip oluşturma, diğer yönetim stratejileriyle birlikte, sendikaları dışlamanın aracı olarak işlev görmektedir. İşletme ölçeğinde ekip, sendikanın yerine ikame edilmeye çalışılır. İngiltere'de İşyerlerinde Çalışanların İlişkileri Anketi (1998) çalışanların %65'inin formel olarak oluşturulmuş ekipler içinde çalıştığını göstermektedir. Ancak bunların çok küçük bir azınlığı "otonom çalışma ekibi" biçimindeki yapılar içindedir. Çalışanların %3'ü birlikte çalışan ekip üyelerine belli bir ürün ya da hizmet konusunda sorumluluk verildiğini, nasıl çalışacaklarını birlikte kararlaştırdıklarını ve kendi ekip liderlerini kendilerinin atayabildiklerini belirtmiştir (Belek, 2004, 99).

Kalite çemberleri aynı iş alanında çalışan işçilerden oluşan küçük bir gruptur. Grup isteğe bağlı olarak oluşur ve haftada bir kez işle ilgili sorunları tanımlamak, analiz etmek ve çözmek için toplanır. Amaç performansı artırmak ve iş yaşamını zenginleştirmektir. Kalite çemberlerinin beklenen etkileri olarak, değişik disiplinlerden ya da çalışma alanlarından insanları bir araya getirerek insan ilişkilerini ve çalışma alanı moralini yükseltmesi, katılım kültürünü

geliştirmesi, işe ilgiyi artırması sayılmaktadır. Bunun nedeni katılımcıların toplantılarda işle ilgili bilgileri almaları ve uzmanlarla konuşabilmeleridir. Bunlara ek olarak, kalite çemberlerinden, ekip çalışmasının etkinliğini artırması, üretim hatalarını azaltması, kaliteyi artırması, maliyeti azaltması, ürün ve hizmet kalitesini ve güvenirliğini geliştirmesi, maliyet azaltıcı öneriler yapması, çalışanların ilgilerini artırması ve işe uyumlarını geliştirmesi, sorunlara esnek yanıt üretme kapasitesini ve liderlik becerilerini artırması beklenir (Belek, 2004, 102).

İş değerlendirme ile ücretin ilişkilendirilmesi performansa göre ücret sistemini yaratır. Bireyin ücretinin performansına göre belirlenmesi, daha yoğun, etkin ve verimli çalışmasını gerektirir. Performansın bireysel olarak değerlendirildiği kurumlarda çalışanlar arasında rekabet artar.

Fordizme yapılan en önemli eleştirilerden biri de “katı” olmasıydı. Yani her uygulamanın bir standardı vardı ve bunlar tüm çalışanlar için geçerliydi. Ücretler, çalışma süreleri, fazla çalıştırma olduğunda ek ücret, standartlar içinde hesaplanırdı. Post-Fordizmde ise istihdamda “katılıklar” yerine çalışma süreleri ve ücretler ekibe ve kişiye bağlı olarak sürekli değişen özellikler gösterir. Bu belirsizlik halinde, tercih edilen de uyum gösteren ve performansını, kaliteyi artıran çalışan profilidir. Kâr oranlarının göreli olarak artırılmasının yolu, ücretlerin önemli oranda sabit tutulduğu ortamda, iş yoğunluğunun ve emek üretkenliğinin artırılmasıdır. İş yoğunluğunun artırılması esnek yönetim biçimleriyle sağlanır. Kalite yönetimi, insan kaynakları yönetimi, performansa göre ücret gibi stratejiler bir yandan üretim sürecinin denetimini bir yandan da çalışanların kapitalist üretimin hedeflerine ideolojik olarak kenetlenmesini hedefler. İşçinin kapitalist işletmenin hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi kapitalizmin en önemli ideolojik kazanımlarından biridir. Sınıf çatışmasının düzeyini düşürmeye, işçi sınıfının kapitalist sınıfla uyumunu geliştirmeye, işçi sınıfını ehlileştirmeye, sınıfın sistem üzerindeki siyasal hedeflerinin ortadan kaldırılmasına yarar. (Belek, 2004, 120).

Çalışma sürelerinde esneklik talepten kaynaklanan dalgalanmalar karşısında çalışma sürelerinin ayarlanabilmesidir. Yani talepte daralma olduğunda toplam çalışma süresinin kısaltılması, artış olduğunda da artırılması olanağını veren stratejidir. Bu uygulamaya sayısal esneklik de

denir. Sayısal esneklik firmanın mevcut emek gücü üzerinden sağlanabileceği gibi, geçici işçi çalıştırma, taşeronlaştırma gibi stratejilerle dışsal emek gücüne dayanarak da sağlanabilir (Belek, 2004, 123). Çalışma sürelerinin esnetilmesinde farklı modeller uygulanmaktadır. Bunlar vardiyalı/ yarı süreli/ kısa süreli/ kaydırılmış/ dönüşümlü/ cari hesap modellerdir. Vardiyalı çalışma modelinde işin yoğunluğuna göre çalışılmaktadır.

Kapitalizmde Eğitim Kurumu ve Öğretmen

Kamu hizmeti, toplumsal ihtiyaçları karşılayacak mal ve hizmet üretiminin, piyasanın işleyiş kurallarından kurtarılarak, tamamen olmasa da belli oranlarda bağışık kılınarak devlet tarafından üstlenilmesini, siyasal alana dâhil edilmesini anlatır (Karahanoğulları, 2002, 1). Kamu hizmetini yerine getirenler de kamu görevlileri olarak ifade edilir. Kamu görevlisinin hak ve ödevleri yasalarla belirlenmiştir. Dolayısıyla herhangi bir sermayedarın keyfî uygulamalarına tâbi değildir. Neoliberal ekonomi politikalarının uygulanmaya başlamasıyla değişim sürecine giren ülkelerde "kamu çalışanı" tanımı da dönüşüme uğramıştır. Artık güvenceli/sürekli, çalışma saatleri tanımlı, fazla çalıştırmanın ücretlendirildiği, birçok sosyal olanağa sahip olan kamu çalışanı istihdamı azaltılmaya başlanmıştır. Tüm bunlardan ayrı düşünülemeyecek olan da kamu hizmetlerinin oldukça azaldığı, eritildiğidir. Devlet üstlendiği görevlerin birçoğundan elini çekmiştir. Piyasaya doğrudan devredemediği eğitim ve sağlık gibi hizmetler ise kamu hizmeti olarak verilmeye devam edilse de bu hizmetlerin sunumu piyasa kuralları ile işlemeye başlamıştır. Çok sayıda kamu hizmeti gibi eğitim de devletin elini çekmeye başladığı ve piyasa kuralları ve rekabet koşulları ile işleyen bir hizmet haline gelmiştir. 1970'lerle birlikte sosyal devlet uygulamalarından vazgeçilmeye başlanmıştır. Kapitalizmin krizi ve krizi aşmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalarla Keynesyen politikalar terk edilmeye başlanmış ve kamu hizmetleri piyasa koşullarında üretilmeye ve dağıtılmaya başlanmıştır. Eğitim hizmetlerinin ticarileştirilmesi, neoliberal politikalar çerçevesinde, eğitimin bir sosyal hak olmaktan çıkarılıp, bu "hizmet alanı"nın da ticari faaliyet olarak görülmesi yönünde bir dönüşüm gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Ercan, 1998, 7). Burada önemli olan nokta, sözü geçen ticarileştirme hamlelerinin devlet ve

sermaye işbirliği ile gerçekleşiyor olmasıdır. Bu anlamda dönemi tanımlayan vurgu, *güçlü devlet, serbest piyasa* vurgusudur. "Güçlü devlet" ticarileştirilecek ve sermayeleştirilecek alanları tanımlayarak gereken düzenlemeleri yapma ve bu düzenlemelerden etkilenenlerin oluşturacağı toplumsal muhalefeti baskı altına alma işlevini üstlenirken, serbest piyasa ise bu alanların sermayenin belirleyiciliği altına girmesini sağlamaktadır (Ercan, 1998, 19).

Bilginin ve eğitimin metalaşma sürecine koşut olarak, eğitimin içeriği ve eğitim süreci piyasanın talep ve ihtiyaçları doğrultusunda biçimlenmeye başlamıştır. Piyasa koşullarının geçerli kılındığı eğitim alanında eğitimin içeriği girişimcilik, rekabet, kalite, performans gibi kavramlarla doldurulmuştur. Değiştirilen ilköğretim programı bu kavramların etkinliklerle/pratik yaşamda gerçekliği bulunarak öncelikle öğretmene, öğretmen yoluyla da öğrencilere öğretildiği ve benimsetildiği önemli bir araç haline gelmiştir. Eğitim sistemi bu haliyle, piyasa kurallarına uyum sağlayabilecek, bu yönde temel değer ve davranışları kazanmış kuşaklar yetiştirme hedefi içindedir. Emek gücü sadece işin yapılması için gereken mekanik ve işlevsel beceri ve bilgileri içermeyip emek süreci için temel olan yaklaşım ve kişilik özelliklerini de bunlarla birleştirdiğinden eğitime/öğretmene önemli görevler biçilmiştir (McLaren ve diğerleri, 2006, 14). Piyasa kurallarına derinden bağlı insan tipi, risk alarak rekabete girebilen, ancak ne kadar esnek ise rekabet yeteneği de o kadar artan, esnekleştiği ölçüde iş bulabilen, esnek olmak için de sürekli kendisini yenileyen ve seyyar, yani iş değişikliklerine hazır, bu nedenle de "ne iş olsa yaparım"ı ilke edinmiş, bu söylemi benimsedikçe de piyasada değeri artan bir insan tipi olacaktır (Akyol ve diğerleri, 2008, 8).

Kapitalist ülkelerde eğitim öncelikle, ülke kalkınması için gerekli olan yetişmiş işgücünün yaratılmasını ifade eder. Yetişmiş işgücü, bu yetiştirme sürecinin bedeline/ maliyetine bir iş sahibi olduğu ve bireysel gelirini artırdığı için katlanmalıdır. Bireyin ileride elde edeceği mesleğin kendisine sağlayacağı gelir ve bu gelirin getireceği yaşam standardı onun eğitim maliyeti içinde değerlendirilir. Dolayısıyla eğitim bireye sağladığı maddi faydalar üzerinden değerlendirilir. Oysa eğitim bireyin öz gelişimini, özgürleşmesini, toplumsallaşmasını, maddi ve düşünsel anlamda üretmesini, bu ürettiklerini toplumla paylaşmasını sağlayacak içerikte sunulabilir. Eğitim bireyi özgürleştirdiği, istediği etkinlik ve hedefleri izleme gücü verdiği ve bu

doğrultuda ufkunu genişlettiği ölçüde değerlidir (Özsoy, 2004, 74). Eğitim tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi, bireyin sadece kendi olarak bulunduğu bir süreç değil, toplumsal bir süreçtir. Bu nedenle de yalnızca bireysel "getirileri" oranında değerli değildir.

Eğitim, kapitalist sistemin tüm insansızlaştırma girişimlerine karşın, hem öznesi hem de nesnesi insan olan özneler arası bir etkinliktir. Eğitimin, eğitim görmekten ötürü elde edilebilecek ve nicelleştirilip ölçülebilecek paraya çevrilebilecek somut bir yararının olma zorunluluğu yoktur. Çünkü eğitim yalnızca bir şeye (diploma, unvan, meslek, statü, gelir) sahip olma meselesi değil, "olma" meselesidir de (Özsoy, 2004, 73). Eğitim insana kendini ve yaşadığı toplumu tanıma, onunla birlikte değişme ve onu dönüştürme olanağı sağlar. İnsanlığın bugüne kadar getirdiği bilgi birikiminin büyük bir kısmı bireye eğitim yoluyla aktarılır. Bu bilgi birikimi bireyin yaşadığı toplumu, dünyayı tanımasını sağlar. Yeni fikirler üretmesini, beceriler elde etmesini ve bunu eğitim sürecinde birlikte olduğu çok sayıda kişiyle (arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle) paylaşmasını sağlar. Bu nedenle eğitim bir "olma" meselesidir (Özsoy, 2004, 73). Eğitim, insanın düşünme yeteneği de içinde olmak üzere bütün yeteneklerini çok yönlü, özgürce ve eksiksiz biçimde geliştirme sürecidir. Bu nedenle eğitimin özneler arasında gerçekleşmesi, öznelerin öğrenme, paylaşma, bilme, düşünme hedefi ile bir araya gelmesi onu çok sayıda insan etkinliğinden ayırmaktadır. Eğitim sürecinin öznelerinden biri olan öğretmenin görevi ise bu süreçte öğrencilerine yol göstermek, öğrenmeleri için gerekli koşulları yaratmaktır.

Toplumsallaşma sürecinde birey üzerinde en etkili kurum aile ise, ikincisi de eğitim kurumudur. Eğitim kurumu içinde bireyin ilk karşılaştığı, örnek aldığı, vaktinin önemli bir kısmını birlikte geçirdiği "öğretmen", toplumsallaşma sürecinin önemli bir öznesidir. Tüm bunlar dikkate alındığında öğretmenin rolünün ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, herhangi bir ürünün/nesnenin üretim sürecinin çalışanı değildir. Apple'ın (2006, 193) da bahsettiği gibi, "Okullar kendi tarihleri nedeniyle fabrikalar ve bürolardan bazı çok önemli bakımlardan ayrılmakta ve öğretmenler işlerinin koşulları açısından diğer işçilerden hâlâ çok farklı. Ürünleri (daha sonra bir işgücünün zahmetli yeniden üretimi, ideolojilerin üretimi ve yeniden üretimi ve bir ekonominin gereksinim duyduğu teknik/ işletme odaklı bilginin üretimi

dışında) bürolar ve fabrikalardaki kadar görünür değil. Montaj hattındaki bir otomobil veya masanın üzerinde duran kâğıdın aksine, öğretmenlerine geri tepki veren çocuklar söz konusu." Öğretmenliğin çok sayıda meslekten farkı öznelerarasında ve sürekli etkileşim halinde gerçekleşmesidir. Öğretmen öğrencisiyle sınıf içinde ve okulda uzun zaman (hatta yıllar) geçirmektedir ve dolayısıyla ilişkiler çok daha yakındır. Bireyin aile ortamından uzaklaşmasını sağlayan ilk olarak eğitim kurumlarıdır ve öğretmen ailesinden uzaklaşan bireyin bir gün içinde yaşadığı olumlu, olumsuz her türlü yaşantının içindedir ve bu yaşantılar açısından sorumluluk hissetmektedir. Sadece öğreten değil, aynı zamanda anne-babadır öğretmen.

Bireyin toplumsallaşmasını sağlayan, günlük yaşam içinde kendisine gereken en basit eylemden en karmaşığına kadar önemli bir kısmı öğretmen tarafından ve çoğu zaman bireylerle tek tek ilgilenerek aktarılır. Bu anlamda en üretken mesleklerden biridir öğretmenlik. Fakat eğitim alanına yapılan müdahaleler ve öğretmen istihdamında gerçekleştirilen esnek uygulamalar bu üretken eyleme yabancılaşmış, mesleğine ilişkin herhangi bir ideali olmayan bir öğretmen kitlesi oluşturmaktadır. Emeğin şeyleşme süreci, toplumun ihtiyaçlarını tatmin etmesinin tamamıyla meta dolaşımı şeklinde gerçekleşmesi nedeniyle oluşmuştur. İnsan ilişkilerini örtüsüz ve dolayımsız olarak kendi özgüllüğüyle gösteren ilişki veya bağıntıların yerine rasyonel olarak şeyleştirilmiş ilişkileri koymak emeğin yabancılaşmasını ifade etmektedir. İnsanın kendi emeğini insanın karşısına insandan bağımsız nesnel bir şeymiş gibi, insana yabancı olan yasalar çerçevesinde hükmeden bir şeymiş gibi oluşmasıyla insanın faaliyeti insanın kendisine de nesnelleşiyor. Kapitalizmle birlikte metalar ve metaların pazardaki dolaşımından oluşan yaşamda çalışma, insanın özgür faaliyeti olmaktan çıktığı gibi, insan da hem nesnel açıdan hem de çalışma süreciyle olan ilişkisi veya bu süreçteki davranışları açısından bu sürecin gerçek öznesi olmaktan çıkıyor. Birey, kendisinden tamamıyla bağımsız ve hazır olarak önünde çalışır bulduğu, üstelik yasalarına da iradesi dışında uymak zorunda kaldığı mekanik bir sistemin içine sokuşturulmuş ve böylece mekanikleştirilmiş bir "parça" rolünü oynuyor (Lukacs, 2006, 157). Emeğin yaptığı işin dışında olması, kendisini çalışmaya iten koşullar ortadan kalktığında çalışmaktan kaçması, işini yaparken mutsuz olması, özgür bir fiziksel ve entelektüel etkinlik gerçekleştiriyor olmaması

emeğin yaptığı işe yabancılaştığının dayanaklarıdır (Marx, 1993, 143). Yabancılaşma belirli bir işe, mesleğe ya da çalışma koşullarına bağlı değildir. Kapitalizmde çalışma bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için zorunlu olarak gerçekleştirdiği, mekanik, rasyonel, programlanmış bir faaliyet olması nedeniyle hem çalışma süreci hem de emek gücünün ürünü emeğe yabancılaşmıştır. Bu yabancılaşma öğretmenlik mesleğinde de gözlenmektedir. Öğretmenin derste hangi etkinlikleri yaptıracağı, konuları nasıl işleyeceği, hangi soruları soracağı kılavuz kitaplarda bulunduğundan "iş" tanımlıdır. Kılavuz kitaplar en çok yeni atanmış öğretmenlerin ve ücretli öğretmenlerin işine yaramaktadır. Bu kitapların varlığı ve yaygın kullanımı mesleğin teknikleştirildiğinin önemli bir göstergesidir. Kılavuzda yazılı olanlar takip edildiğinde yapılması gerekenler yerine getirilmiş olmaktadır. Aynı şekilde eğitim programı da öğretmenin yapması gerekenleri içerdiği ve her bir konunun hedefleri açıkça belli olduğundan çok da sorgulanmadan uygulanmaktadır. Yaşam koşullarını iyileştirmek amacıyla daha fazla saat derse girmeye çalışan, yaptığı işi sorgulamayan, eğitim programının hedeflediklerini hiç düşünmeden uygulayan, meslektaşıyla rekabet uğruna öğrencilerine üst seviyede bilgiler yükleyen, yanı başındaki meslektaşının gelecek kaygısını önemsemeyen bir öğretmen mesleğine ve kendine yabancılaşmıştır.

Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği

Meslek sahibi olmak, bir mesleği icra etmek birey açısından geçimini sağlamanın yanında başka anlamlar da taşır. Birey mesleğini icra ederken toplumsallaşır, yeni tutum ve davranışlar kazanır, hayatının önemli bir kısmını isteyerek ya da zorunlu olarak mesleğini yapmakla geçirir. Doktorluk ve öğretmenlik gibi bazı meslekler ise, büyük özveri ile gerçekleştirilmekte olduklarından toplum nezdinde daha fazla önem taşımaktadır. Emek piyasalarının esnek yapılanmasıyla birlikte meslekler icra tarzları, fonksiyonları, ilgi alanları, sunumları, toplumsal konumları, tercih edilirlikleri bakımından hızla değişmeye başlamıştır (İlhan, 2008, 314). Bu değişim öğretmenlik mesleğinde de açıkça gözlenmektedir.

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen eğitim yoluyla toplumda gerçekleştirilmek istenen değişimin öznesi olarak kabul edilmiştir.

Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte hedeflenen modern toplum projesi, büyük ölçüde, öğretmenlerin "modern bireyleri" yetiştirmesiyle hayata geçirilebilecek bir proje olarak görülmüştür. Öğrenme/öğretme işini bilen" ve "bilgisine güvenilir" bir meslek elemanı olarak görülen Cumhuriyet öğretmeninin kendisini, ülkesinin gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşmasına adamış olması önemsenmiştir. Eğitim üzerindeki iktisadi baskının artmasıyla birlikte öğretmenin rolü güçlenmiş, bu kez ülkenin kalkınması öğretmenin iyi yetiştirilmesine bağlanmıştır (Ünal, 2005, 5). Cumhuriyet öğretmeni imgesi 80'li yıllarla birlikte zayıflamış ve neoliberal politikaların uygulanmasıyla birlikte öğretmen imgesi de değişmeye başlamıştır. Eğitimin sunumunun giderek özelleştirilmesi, eğitim kurumlarına yerleştirmede merkezî sınavların belirleyiciliğinin artması ve dolayısıyla "merkezi sınavlara öğrenci hazırlama" işinin öğretmenin neredeyse aslî görevi haline gelmesiyle birlikte, öğretmenin toplumsal statüsü zarar görmeye başlamıştır. Artık öğretmen, öğrencilerinin sınavlardaki başarısına, Anadolu lisesini ve/veya üniversiteyi kazanabilmesine göne değerlendirilmektedir. Öğretmen de kendi mesleğini bu temelde anlamlandırmakta ve icra etmektedir.

Merkezi sınavların belirleyiciliği öğretmenlik mesleğinin standardize edilmesini hızlandırmaktadır. Hangi bilgilerin, ne yolla aktarılacağına öğretmen sınavları gözeterek karar vermek durumunda kalmaktadır. Çünkü bireyin gelecek ile ilgili planlarının bağlı olduğu bu sınavlar hem öğrenciyi, hem öğretmeni, hem de bir bütün olarak okulu "hesap verebilir" kılar. Bireylerin aynı sorularla, aynı koşullarda test edildiği, bu nedenle eşitlikçi olduğu iddia edilen merkezi sınavlar eğitim sisteminin bütününde standardizasyon yaratır ve okullar arasındaki eşitsizliği de görünmez kılar. Ross (2007, 138)'un ifadesiyle,

> Standart sözcüğü hiçbir reform çabasının, içinde tehlikeli ve köhne binaların, yeterli büyüklükte olmayan, yeterli öğretmeni ve ders kitabı olmayan okullarla karşılaştırıldığında zenginliğin sıkıntısını duyan birkaç seçkin okulun bulunduğu bir sistemde başarılı olamayacağını saklar.

1997 yılında YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarıyla öğretmen yetiştirme sistemi değişmiştir. 1990–1997 yıllarını kapsayan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin önemli bir boyutunu oluşturan "YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi", öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırmak amacıyla gerçekleştirilmiş ve eğitim fakültelerindeki

eğitim bilimleri lisans programlarını kapatmasına temel oluşturmuştur. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde ve eğitim fakültelerinin lisans programlarında (öğretmen yetiştiren programlarda) okutulan "Öğretmenlik Mesleğine Giriş" ders kitaplarında (Erden, 2004, 43; Dinçer, 2003, 38) öğretmenin sahip olması gereken özellikler olarak belirtilenler, Bakanlığın ve YÖK'ün nasıl bir öğretmen yetiştirmek istediğini açıklar niteliktedir. Bu özelliklerden ilki, öğretmenin "alan bilgisi"ne, İkincisi ise "öğretmenlik meslek bilgisi"ne (pedagojik formasyon) sahip olmasıdır. Son olarak, öğretmenin "genel kültür bilgisi"ne sahip olması gerekir. Öğretmenin, hem güncel bilgileri takip etmesi hem de kendi alanı dışındaki alanlarda da belli bir bilgiye sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin eğitim bilimleri bilgi birikimine sahip olması gerekliliğine ise değinilmemektedir. Raporda eğitim bilimleri lisans programlarının kapatılma gerekçesi ise şu şekilde belirtilmiştir:

> Eğitim fakültelerimizin çoğunluğu (özellikle büyük ve köklü fakültelerimiz) ülkenin öğretmen gereksinimini ön plana alan bir örgütlenme ve büyümeye yönelmek yerine, "bilim ve temel araştırma yapma" gerekçeleri altında ihtiyaç fazlası olan veya hiç talep olmayan fakat prestijli gibi görülen (lise alan öğretmenlikleri ve eğitim bilimleri bölümü gibi) alanlarda büyümeyi tercih etmiş, bunun sonucu olarak ..... bazı kritik alanlarda kısa sürede kapanması imkânsız öğretmen açıkları ortaya çıkmıştır (YÖK, 1998/a:14).

Aynı raporda eğitim fakültelerinde kritik ihtiyacın alan öğretimine yönelik uzmanlaşmanın geliştirilmesi olduğu ifade edilmiştir. Bu gerekçelerden de anlaşıldığı gibi, öğretmen, bir "eğitimci" olarak görülmemekte, herhangi mal ve hizmet üretiminde istihdam edilen teknik ara insangücü gibi ele alınmaktadır. Öğretilecek konuların bilinmesi (alan bilgisine sahip olması) ve öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılabilmesi öğretmenlik mesleğini icra etmek için neredeyse yeterli görülmektedir. Öğretmenden, yalnızca, önüne konulan hedeflere (müfredatta belirlenmiş hedeflere) uygun öğretimi yapabilmesi istenmektedir. Öğretmen, eğitimi ve öğretmenliği toplumsal ve politik boyutlarıyla kavramış, mesleğini icra ederken "takdir yetkisi" kullanabilen bir meslek elemanı olarak görülmemektedir.

Bu anlayış doğrultusunda oluşturulan öğretmen yetiştirme sistemiyle, öğretmenin işlevi de yeniden tanımlanmış olmaktadır. İşini teknik bir eylem olarak gerçekleştiren öğretmen eğitim programındaki bilgi yığınını belirtilen sırayla ve belirtilen yöntemlerle aktaracaktır. Piyasaya sorgulamayan,

düşünmeyen teknik eleman; topluma bireyci, rekabetçi, girişimci bireyler yetiştirecektir. Gorz (2007, 156)'un da ifade ettiği gibi teknikleştirme özneyi öznelliğinden, ama düşünce ve eleştiriden de kurtararak davranışının ve düşüncesinin kesinliğini garanti eder. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği öğretmen tipinin bu olduğunu iddia etmek yanlış olmayacaktır.

Türkiye'de eğitimin toplumsal ideallerden tamamen uzaklaşarak bireyselleşmesi ve sermayeye ne kadar çok hizmet ederse o kadar değerli görülmesi nedeniyle eğitime ve dolayısıyla öğretmene verilen önem de değişime uğramıştır. Tüm yurttaşların eğitimden faydalanmasının hem bireysel hem toplumsal gelişmeye katkıda bulunacağı düşüncesinden uzaklaşıldıkça, eğitim yalnızca bireye sağladıkları/sağlayacakları nedeniyle gerekli görülmüştür. Eğitimsel başarı anlamında rekabetin arttığı, öğrencilerin önemli bir kısmının sınav odaklı eğitim gördüğü, büyük bir kısmının özel dershanelere gittiği ya da özel ders aldığı, gelir düzeyinin yüksek olduğu bölgelerde öğretmenlik daha az önemsenen ve daha az saygı duyulan bir meslek haline gelmiştir. Aldığı hizmetin bedelini ödeyen veli öğretmeni de kendi çalışanı olarak görmektedir. Merkezî sınavlarda ya da okul genelinde yapılan sınavlarda çocuğunun puanı düşük geldiğinde öğretmenden hesap soran bir veli profili oluşmuştur. Öğretmen ise, ya bu duruma hemen ayak uydurmuştur ya da bu duruma mahkûm olmuştur. Dolayısıyla eğitimin ticarileştirilmesi öğretmenlik mesleğinin saygınlığına zarar vermektedir. Gelir düzeyinin düşük olduğu bölgelerde ise öğretmen genel olarak daha fazla saygı görmektedir. Öğretmenin eğitim ve gelir düzeyinin bölge insanlarına göre yüksek olmasının bu saygıda payı olmakla birlikte asıl sebebi çocuklarının eğitim yoluyla iyi bir mesleğe ve yaşama sahip olmasını isteyen veliler bunun öğretmen yoluyla gerçekleşeceğini düşünmektedirler. Öğretmen bilgisinden yararlanılacak, yol gösterecek kişi olduğu için de saygı görmektedir.

Dünya Bankası ve IMF'nin önerileri doğrultularında hayata geçirilen yapısal uyum politikalarının beklenen sonucu verebilmesi, yani 1970'lerle krize sürüklenen dünya ekonomisinin istikrarı yakalayabilmesi amacıyla emek piyasasına yönelik müdahaleler gerçekleştirilmiştir. Emek piyasasında katı olarak değerlendirilen uygulamaların (iş güvencesi ve emekçilerin yasalarla

belirtilmiş hakları) esnetilmesi yoluyla ekonomik istikrarın sağlanacağı var sayılmıştır (Onaran, 2000, 194). Eğitim alanı da emek piyasalarının esnetilmesi nedeniyle geride büyük bir yedek işgücü ordusu bırakmakta ve bu kitlenin varlığı ücretleri bastırmakta, iş yoğunluğunu ise artırmaktadır. Geniş bir "işsiz öğretmen adayı" kitlesinin varlığı en azından sözleşmeli ya da ücretli çalışmaya rıza gösteren bir öğretmen profili oluşturmaktadır. Kadrolu öğretmenlerde ise var olan haklarını kaybetme endişesini yaratmaktadır. Dolayısıyla bu işsiz kitlenin varlığının yarattığı endişe ve en kötüsüne razı olma durumu öğretmenlerin çok düşük gelirlerle yaşama tutunmaya çalışmasına, daha fazla ders saati alarak daha fazla çalışmasına, özel dersler vermesine ve özel dershanelerde çalışmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak öğretmen tümüyle ekonomik sorunlarını çözmekle uğraşan, sıkı sıkıya hesaplar yapan, Bourdieu'nun (2006, 74) ifadesiyle "sayman"a dönüşmüştür.

İlk ve orta öğretim kurumlarında öğrencilerin derslerine yardımcı olmak veya öğrenciyi merkezi sınavlara daha yoğun bir şekilde hazırlamak amacıyla, sınavların içeriği nedeniyle önemli olan kimi derslerde (matematik, fen bilimleri, Türkçe, edebiyat) hafta sonu kursları açılmaktadır. Bu kursların maliyetini öğrenciler karşılamaktadır. Yani öğretmenin ücretinin tamamını öğrenci aileleri ödemektedir. Öğrencinin kursa ödediği ücretin bir kısmı kuruma kalmaktadır. Okulların ihtiyaçlarının büyük kısmının kamu tarafından karşılanmaması nedeniyle, hafta sonu kursları öğretmene gelir sağladığı gibi okula kaynak sağlamanın da bir yolu olmaktadır. Kaynak yaratma görevi yöneticilerindir ve kimi yöneticiler hafta sonu kurslarının talep görmesi için alanında iyi olan ya da öyle bilinen öğretmenlere kurs açmayı önermektedirler. Dolayısıyla kimi yönetici ve öğretmenler için kurslar bulunmaz bir değere sahiptir. Gorz'un (2007, 155) kapitalizmin iktisadi akılsallığını tanımlarken kullandığı hesap sanatının eğitim kurumlarına nasıl girdiği açıkça görülmektedir. Böylece yapılan iş teknikleştirilmiş, şeyleştirilmiş ve ticarileştirilmiştir. Akılcılaşan iktisadi faaliyet insanların davranış ve ilişkilerini nesnel biçimde, yani karar vericinin öznelliğini soyutlayarak ve karar vericiyi ahlakî tartışmalardan kurtararak örgütleyebilmektedir.

KPSS'den yüksek puan alamayıp, yüz binlerce kişiyi geride bırakamayan çok sayıda öğretmen adayı, en azından bir iş sahibi olmak

düşüncesiyle ücretli öğretmenlik yapmaktadır. Diğer birçok kadrolu ve sözleşmeli öğretmenle aynı emek zamanı harcadığı halde ve hatta keyfî olarak daha fazla çalıştırıldığı halde onların aylığının yarısından daha az bir gelir elde etmektedir. İşsizlik ve buna bağlı olarak güvencesiz çalışma tüm topluma "yeter ki işimiz olsun, maaşın bir önemi yok" u deneyimleterek öğretmiştir. Bir işe sahip olmak ya da sahip olunan işi elle tutmak için her türlü tavize, küçük düşmeye, boyun eğmeye, rekabete ve ihanete hazır olun; işini kaybeden her şeyi kaybeder düşüncesi işi sahip olunan bir metaya dönüştürmektedir (Gorz, 2001, 82). Böylece ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki bireyler devam edecekleri eğitim kurumunu ve programını seçerken güvenceli bir işe sahip olmanın yolunu açan ve/veya bireyi "aranan eleman" kılacak olan kurum ve programları hedeflemekte, kendilerine iyi bir iş sağlamayacak olan bilim dallarını tercih etmemektedirler.

Türkiye'de Öğretmenlerin Esnek İstihdamı

Esnek çalışma biçimlerinin bir kamu hizmeti olan eğitimde uygulanması ciddi çelişkiler taşımaktadır. Bu anlamda öğretmen istihdamında tam bir kuralsızlaştırma gerçekleşmektedir. Aynı atama döneminde Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda birbirlerinden birkaç puan düşük alan öğretmenler farklı şekillerde istihdam edilmektedirler. Her atama döneminde Bakanlık ihtiyacı olan ve istihdam edeceği kadrolu ve sözleşmeli öğretmen sayısını ilan eder. Sıralamanın en üstünde olanlar kadrolu atanırken, geri kalanlar sözleşmeli atanır. Dolayısıyla öğretmen adayları sınavdan en yüksek puanı almak ve kadrolu atanmak için uğraşmaktadırlar. Kadrolu öğretmenler 657 sayılı devlet memurlarının hizmet şartlarını, niteliklerini, atanma ve yetiştirilmelerini, ilerleme ve yükselmelerini, ödev, hak, yükümlülük ve sorumluluklarını, aylıklarını ve ödeneklerini ve diğer özlük işlerinin belirlendiği, Devlet Memurluğu Kanunu'nun 4/A bendine bağlıdırlar. Farklı sözleşmeler yoluyla istihdam edilen sözleşmeli, ücretli, uzman öğretmenler ve usta öğreticiler ise bahsedilen maddenin B ve C bentleri ile istihdam edilmektedirler.

Kadrolu Öğretmenlik

Kadrolu öğretmenler ilgili yasanın 4. maddesinin A bendine göre istihdam edilirler. Buna göre:

> "Madde 4- Kamu hizmetleri; memurlar, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçiler eliyle gördürülür.
> A) Memur:
> Mevcut kuruluş biçimine bakılmaksızın, Devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerince genel idare esaslarına göre yürütülen asli ve sürekli kamu hizmetlerini ifa ile görevlendirilenler, bu Kanunun uygulanmasında memur sayılır.
> Yukarıdaki tanımlananlar dışındaki kurumlarda genel politika tespiti, araştırma, planlama, programlama, yönetim ve denetim gibi işlerde görevli ve yetkili olanlar da memur sayılır." (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1965).

Yasadan da anlaşıldığı gibi eğitim hizmetlerinin güvenceli çalışanları kadrolu öğretmenlerdir. Dolayısıyla sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin, usta öğreticilerin, öğretmen adaylarının tercih ettiği tek istihdam biçimidir.

Sözleşmeli Öğretmenlik

Sözleşmeli öğretmenler aynı maddenin B bendine göre istihdam edilirler. Buna göre:

> B) Sözleşmeli Personel:
> Kalkınma planı, yıllık program ve iş programlarında yer alan önemli projelerin hazırlanması, gerçekleştirilmesi, işletilmesi ve işlerliği için şart olan, zaruri ve istisnai hallere münhasır olmak üzere özel bir meslek bilgisine ve ihtisasına ihtiyaç gösteren geçici işlerde, kurumun teklifi üzerine Devlet Personel Başkanlığı ve Maliye Bakanlığının görüşleri alınarak Bakanlar Kurulunca geçici olarak sözleşme ile çalıştırılmasına karar verilen ve işçi sayılmayan kamu hizmeti görevlileridir.
> Bunlara ödenebilecek ücretlerin üst sınırları ile verilecek iş sonu tazminatı miktarı, kullandırılacak izinler ve bu hususlara ilişkin esas ve usuller Bakanlar Kurulunca kararlaştırılır (MEB, 1965).

Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü'nün (2009) ifadesiyle, kadrolu öğretmen ihtiyacının karşılanmaması durumunda sözleşmeli öğretmen ataması yapılmaktadır. Oysa eğitim kurumlarının hem çok ciddi öğretmen açığı vardır hem de kadrolu öğretmen olmayı beleyen bir yedek işgücü ordusu vardır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmen olarak atanmanın ilk şartı eğitim fakültesi mezunu/pedagojik formasyon derslerini almış olmaktır. Dolayısıyla istihdam biçimindeki ciddi farklılığa rağmen yetiştirme anlamında aralarında hiçbir fark yoktur.

Sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenler ile aynı koşullarda atanmalarına rağmen, iş güvenceleri yoktur. Her yıl sözleşmelerinin yenilenmesi gerekmektedir. Sözleşmelerinin her yıl yenileneceğine ilişkin herhangi bir güvence bulunmamaktadır. Kendilerine ihtiyaç duyulmadığında sözleşmelerinin fesh edileceği açıkça ifade edilmektedir. 657 sayılı kanunun 4/B bendine göre istihdam edilmektedirler. Sözleşmeli öğretmenler de kadrolu öğretmenler gibi, çalıştıkları her yıl için aldıkları "hizmet puanı" almaktadırlar. "Hizmet puanı", atamalarda ve ücretlerde önemlidir. Herhangi bir nedenle atama isteyen öğretmenlerin arasında seçim yapılırken, puan fazlalığı dikkate alınır. Puan ayrıca belli bir dereceyi temsil eder ve hizmet süresi arttıkça ücret de artış gösterir. Sözleşmeli öğretmenlerin hizmet puanları aylıklarında artış sağlamamaktadır. Ayrıca tüm sözleşmeli öğretmenler göreve belli bir kademede başlarlar ve o kademede ilerleme olmaz. Dolayısıyla deneyimleri kadrolu öğretmenler gibi önemsenmemektedir. Kadrolu öğretmenler bulundukları eğitim kurumunda iki yıl çalıştıklarında il içi, bulundukları il içinde üç yıl çalıştıklarında il dışı yer değiştirme isteğinde bulunabilmektedirler. Sözleşmeli öğretmenler ise sadece özür durumu (sağlık, eş, öğrenim) nedeniyle yer değişikliği isteyebilmektedirler. Sözleşmeli öğretmenin kadrolu öğretmen gibi hastalık, mazeret, doğum ve süt izni hakkı mevcuttur. Fakat hastalık izni bir yıl içinde otuz günü aşarsa sözleşmesi fesh edilmektedir. Sözleşmeli öğretmenler doğum sonrası uzun süreli ücretsiz izin alamamaktadırlar. Ayrıca öğretmen kimlik kartları bulunmamaktadır ve öğretmenevlerinden kadrolu öğretmenler gibi yararlanamamaktadırlar. Sözleşmeli öğretmenlerin yöneticilik yapma hakları yoktur. Bu nedenle eğitim kurumlarında yöneticilik yapmak amacıyla hazırlanan sınavlara girme hakları yoktur. Ayrıca müfettişlik sınavına da girememektedirler. Dolayısıyla sadece bulundukları eğitim kurumunda öğretmenlik yapabilmektedirler.

Sözleşmeli öğretmenler de kadrolular gibi temel, hazırlayıcı ve uygulamalı mesleki eğitim programları adı verilen eğitimden geçmektedirler. "Bakanlığımıza bağlı resmi eğitim kurumlarında görevli öğretmenler; bilgi ve becerilerini geliştirmek, verimliliklerini artırmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyumlarını sağlamak amacıyla Bakanlığımız merkez ve taşra teşkilatı birimlerinin görüşleri alınarak Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığınca her yıl hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılabilmektedirler.

Sözleşmeli öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gereği olan görev, yetki ve sorumluluklar açısından kadrolu öğretmenlerden bir farkı bulunmadığı noktasından hareketle; Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine de istemeleri halinde katılmaları mümkün bulunmaktadır" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

Ücretli öğretmenler, Usta Öğreticiler, Uzmanlar

Ücretli öğretmenler, usta öğreticiler ve uzmanlar ise C bendinde belirtildiği gibi geçici çalıştırılırlar.

> "C) Geçici Personel:
> Bir yıldan az süreli veya mevsimlik hizmet olduğuna Devlet Personel Başkanlığının ve Maliye Bakanlığının görüşlerine dayanılarak Bakanlar Kurulunca karar verilen görevlerde ve belirtilen ücret ve adet sınırları içinde sözleşme ile çalıştırılan ve işçi sayılmayan kimselerdir." (Milli Eğitim Bakanlığı, 1965)

Ders ücreti karşılığı görevlendirilen öğretmenlerin (ücretli öğretmen) yüksek öğrenim görmüş olmaları yeterlidir. Hangi lisans programından mezun oldukları önemli değildir. Göreve başladıklarında da herhangi bir hizmet içi eğitimden geçmemektedirler. Uzman ve usta öğreticilikte olduğu gibi ücretli öğretmenler de görev almayı planladıkları ilçenin milli eğitim müdürlüğüne başvururlar. İlçenin öğretmen ihtiyacına göre ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından görevlendirilirler. Fakat başvuru şartları öğretmenlikle ilgili bir lisans programını bitirmek gibi bir koşulu içermediğinden görev almak istedikleri okul yöneticisinin tavsiyesi veya ilçe milli eğitim müdürlüğünün isteği üzerine göreve başlanması yaygın bir uygulamadır. Dolayısıyla akrabalık, arkadaşlık, tanıdık ilişkileri ile öğretmen olabilinmektedir. Ücretli öğretmenler de usta öğretici ve uzmanlar gibi sadece çalıştıkları sürece aylık alabilirler. Eğitim öğretim yılı bittiğinde görevleri biter. Sigortaları da sadece bu sürede yatar. Bu süre dışında sağlık hizmetlerinden yaralanamazlar. Sigorta primleri girdikleri haftalık ders saati üzerinden yatırıldığı için eğitim öğretim dönemi sona erdiğinde sağlık hakkından yararlanmak için gerekli 90 günlük süreyi dolduramamaktadırlar. Doğum, hastalık ya da askerlik gibi mazeretleri olduğunda izin hakları yoktur (Şahin, 2008, 83).

"Millî Eğitim Bakanlığı Kurumlarında Sözleşmeli veya Ek Ders Görevi ile Görevlendirilecek Uzman ve Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelik"'e göre,

uzman öğretmenler de aranacak olan özel şartlar şu şekilde belirtilmiştir: Uzmanlık alanı ile ilgili bir yüksek okuldan mezun olması. Uzmanlık alanında en az beş yıl başarılı bir şekilde çalışmış olduklarını belgelendirmeleri. Eğitim ve öğretim görevini başarı ile yapabilmesini sağlayacak eğitim formasyonu kazandırmak amacıyla programı Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanacak bir kursu başarı ile bitirmiş olmaları, (Öğretmen yetiştiren bir okulu bitirmiş veya eğitim kurumlarından en az iki yıl öğretmenlik yapmış olanlar ile süresi en fazla üç ay olan eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek olanlarda bu şart aranmaz. Bu formasyon sözleşme yapıldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nca verilebilir.) Hizmet göreceği alan ile ilgili olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nca tespit edilecek özel nitelikleri de taşımaları gerekir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1977).

Usta öğreticilerin ise en az ilkokul mezunu olması, ilkokul ve ortaokul mezunlarının ustalık alanlarında en az 11 yıl, orta dereceli okulların ikinci devresinden veya yüksek öğrenim kurumlarından mezun olanların en az 4 yıl ustalık alanlarında başarılı bir şekilde çalışmış olduklarını belgelendirmeleri gerekmektedir. Eğitim ve öğretim görevini başarı ile yapabilmesini sağlayacak eğitim formasyonu kazandırmak amacıyla programı Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanacak bir kursu başarı ile bitirmiş olmaları, (Öğretmen yetiştiren bir okulu bitirmiş veya eğitim kurumlarından en az iki yıl öğretmenlik yapmış olanlar ile süresi en fazla üç ay olan eğitim faaliyetlerinde görevlendirilecek olanlarda bu şart aranmaz. Bu formasyon sözleşme yapıldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nca verilebilir.) Hizmet göreceği alan ile ilgili olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'nca tespit edilecek özel nitelikleri de taşımaları gerekir. Mesleki ve teknik öğretim ve örgün eğitim kurumlarında görevlendirilecek usta öğreticilerin en az meslek lisesi veya dengi okul mezunu olması gerekir. Ancak istisnai hallerde bakanlıktan izin almak şartıyla ilkokul mezunu usta öğreticilere de görev verilebilir. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Öğretim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslara göre okul öncesi öğretim kurumlarına öğretmen olarak atanabilen yükseköğretim kurumlarından mezun olmaları, okul öncesi ön lisans programlarından mezun olmaları, ihtiyacın karşılanamaması durumunda; kız meslek liselerinin çocuk gelişimi, çocuk

gelişimi ve eğitimi ile çocuk gelişimi ve bakımı bölümlerinden mezun olup Bakanlıkça düzenlenecek en az 60 saatlik eğitim programında başarılı olmaları, koşulu aranır (MEB, 1977).

Aynı yönetmelikte uzman ve usta öğreticilerin geçici olarak görevlendirildikleri, ek ders üzerinden ücretlendirildikleri, sözleşme süresini, bir mali yıl içinde kalmak şartıyla, en fazla 12 ay olduğu, haftalık çalışma sürelerinin 40 saat olduğu, günlük çalışma süresinin en fazla 8 saat olduğu, kurum müdürünün, Cumartesi, Pazar günleri de dâhil olmak üzere, uzman ve usta öğreticilere günün 8.00–23.00 saatleri arasında görev verebileceği belirtilmektedir. Görev ve sorumlulukları bölümünde ise; uzmanlar kendilerine verilen eğitim ve öğretim görevlerinde kurumun öğretmenlerinin yetki ve sorumluluğuna sahiptirler. Ayrıca, kurum müdürü ve üstleri tarafından verilecek eğitim ve öğretim ile ilgili bakım ve onarım, öğretim aracı hazırlama gibi görevleri de yaparlar. Hizmet içi kurs, seminer ve konferanslarında görevlendirilen uzmanlar, kurumu tarafından yazılı olarak verilen görevleri bu yazıda belirtilen yetki ve sorumluluk içinde yaparlar. Usta Öğreticiler; okul öncesi eğitim kurumlarında; öğretmenlik görev ve sorumluluğu içerisinde, diğer örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ise; beceri öğretimi ve uygulamalarında, iş ve teknik eğitim, seçmeli dersler ve branşlarındaki atölye ve meslek derslerinin okutulmasında görevlendirilirler. Usta öğreticilerin görev, yetki ve sorumlulukları, okulun imkân ve ihtiyaçları göz önünde tutularak, ilgili mevzuat doğrultusunda kurum müdürü tarafından tespit edilir ve kendilerine yazılı olarak bildirilir. Uzman ve usta öğreticilerden belirtilen şartları taşımadıkları, sözleşme hükümlerine uymadıkları ve görevlerinde başarısız oldukları kurum müdürlüğünce tespit edilenlerin, sözleşmeleri tek taraflı olarak feshedilebilir.

Ek ders karşılığı çalışanlar, usta öğreticiler ve uzman öğretmenler ise girdikleri ders saati üzerinden ücretlendirilirler. Bu her ne sebeple olursa olsun iş başında bulunmadıkları sürenin ücretlendirilmediği anlamına gelir. Emeklilik primleri dikkate alındığında, emekliliği hak etmeleri bir hayal gibi görünmektedir. Diğer öğretmenler gibi derslere girdikleri, onlarla aynı işi yaptıkları halde, onların da hizmet puanı yoktur, her yıl sözleşme imzalarlar. Başarısız oldukları tespit edildiğinde, sözleşmeleri tek taraflı olarak fesh edilebilir. Mevzuatta bahsedilen başarısızlığın kriterlerine ilişkin bir bilgi yoktur

ve keyfi uygulamalara açık gibi görünmektedir. Bu durumda ücret karşılığı çalışan öğretmenlerin sözleşmesinin yenilenmesi ve/veya fesh edilmemesinin bir anlamda yöneticilerle kurdukları ilişkilere bağlı olacağı belirtilebilir. İş sürekliliğinin yöneticilerin insafına bırakıldığı bir kurumda, güvencesiz çalıştırılan öğretmenlerin daha fazla çalıştırılmaya açık olması (sorumluluğunda olmayan işleri yerine getirmek zorunda kalması), hak taleplerinde bulunma konusunda daha çekingen davranması veya böyle bir girişimde bulunmaması beklenir.

Kadrolu öğretmenler devletin sürekli öğretmenleriyken, diğer tüm çalıştırma biçimleri geçicidir. Yerlerine öğretmen atandığında görevlerine son verilir. Bu uygulama sözleşmeli öğretmenler için de geçerlidir; fakat Bakanlık sözleşmeli öğretmenin yerine kadrolu öğretmen atamayı tercih etmemektedir. Uzman, usta öğretici ve ücretli öğretmenler ise çok daha kaygan bir zeminde çalışmaktadırlar. Çalıştıkları kadroya öğretmen atandığında görevlerine kurum yöneticisi son vermek zorundadır. Bu durumda örneğin ilköğretimin birinci kademesinde birden fazla ücretli öğretmen görev yapmaktaysa hangi öğretmenin görevine son verileceğine kurum yöneticileri karar vermektedir. Bu karar verme sürecinde yakınlık ilişkileri, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişkileri, görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmedikleri etkili olmaktadır.

Farklı çalıştırma biçimleri toplumun mesleğe verdiği değeri ve yüklediği anlamı değişime uğratmıştır. Toplum (özellikle öğrenci velileri) kadrolu olmayan öğretmenleri öğretmen olarak görmemekte ve çocuklarının öğretmeninin kadrolu olmasını istemektedirler. Türkiye'de özellikle ilköğretimin birinci kademesinde eğitimin sürekliliği oldukça önemsenmektedir. İlk öğretmenin değişmesinin çocuğun eğitimsel yaşantısını olumsuz yönde etkileyeceği düşüncesiyle hem öğretmenler öğrencilerini mezun etmeden yer değişikliği istememekte hem de veliler öğretmenin kalıcı olması için uğraşmaktadırlar. Bu nedenle veliler sözleşmeli veya ücretli öğretmenin bulunduğu sınıfa çocuklarını vermeyi tercih etmemekte, sınıflarına yeni gelen öğretmenin geçici olmaması için kurum yöneticileriyle ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu nedenle kurum müdürleri öğretmenlerinin çalışma biçimini velilerden saklamakta ve öğretmenleri de bu konuda uyarmaktadırlar.

Eğitim Bölgeleri ve Norm Kadro Uygulamaları

Eğitim bölgeleri ve norm kadro uygulamaları, Bakanlığın ifadesiyle, "eğitim kurumlarındaki personelin, fiziki kapasitenin, ders araçlarının ve gereçlerinin ortak, etkili ve verimli kullanılmasını sağlamak" amacıyla başlatılan bir uygulamadır (MEB, 1999). "Eğitim Bölgesi Kurulları Yönergesi" ile Türkiye genelinde 1516 eğitim bölgesi oluşturulmuştur. Okullarda öğrenci kurulları, öğretmenlerin oluşturduğu okul zümre başkanları kurulları, mahalle muhtarları ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinden oluşan eğitim bölgesi danışma kurulları kurulmuştur. Böylece okul, yerel yönetim, özel sektör ve sivil toplum kuruluşu işbirliğinin yolu açılmıştır (Keskin, 2003, 5) ve yerelleşme politikalarına adım atılmıştır. Eğitim bölgelerinde yer alan okullara, ortak kullanımları için araç gereç ve personel tahsis edilmesi yoluna gidilmiştir ve her eğitim bölgesinde kaç öğretmene ihtiyaç olduğu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hesaplamaları yoluyla rasyonel bir temele oturtulmuştur. Eğitim bölgesi bazında belirlenen öğretmen norm kadroları, o eğitim bölgesinde bulunan ve toplama dâhil edilen her bir okul veya kurumun yine o branştaki ders yükü esas alınarak toplama dâhil edilen okul ve kurumlar itibariyle dağıtımı yapılmıştır (MEB, 1999c). İhtiyaç fazlası öğretmenler ise "norm fazlası öğretmen" olarak ifade edilmiştir. Norm fazlası öğretmenlere, kendilerine ihtiyaç duyulmaması nedeniyle "ders araç ve gereci hazırlama, inceleme, araştırma, sosyal ve kültürel etkinliklerin karşılanması" (MEB, 1999c) ve raporlu olan öğretmenlerin derslerine girme gibi görevleri yerine getirme yükümlülüğü getirilmiştir. Belirlenen ders saatini doldurmayan öğretmenlerin, aynı eğitim bölgesindeki öğretmen ihtiyaç duyulan başka bir okula daha gitmesi uygulaması da getirilmiştir. Bu maddede öğretmenin başka bir okula gönderilmesinde bir zorlama yokmuş gibi görünse de, kendisi dışında belirlenen standart ders saatini dolduramayan veya ek ders sayısı az olan öğretmen, ücretinde gerçekleşen düşüş nedeniyle çevre okullara gitmek zorunda kalmaktadır. Bakanlığın belirlediği öğretmen sayısı bir öğretmenin haftada girdiği ders sayısıyla yakından ilgilidir. Aylık karşılığı haftada 15 saat derse giren bir öğretmen, 15 saat de ek ders karşılığı çalışmaktadır. Ek ders karşılığı aldığı ücret aylığının üçte biri kadardır. Bakanlık otuz saat boyunca aynı emeği veren öğretmeni oldukça düşük bir ücretle fazladan çalıştırmaktadırlar. Bu sayede öğretmen alımı da yapmamaktadır. Ayrıca ek

ders uygulaması öğretmenler arasında sorunlara yol açmaktadır. Daha fazla ders almaya çalışan öğretmenler arasında ve buna karar verecek yöneticilerle öğretmenler arasında ek ders paylaşımı konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.

Eğitimde Performans Değerlendirme Sistemine Geçme Çabaları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006'da gerçekleştirdiği Okulda Performans Yönetimi Modeli projesinde amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir:

Örgütsel hedeflerin açık, tanımlanmış bireysel hedeflere dönüştürülmesi, hedeflerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan performans kriterlerinin belirlenmesi, belirlenen kriterlere göre çalışanların zamanında ve âdil değerlendirilmesi, çalışanlardan beklenen performans sonuçları ile gerçekleşen başarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi, kişisel performans sorunlarının belirlenmesi, çalışanın performansının iyileştirilmesi için öneriler geliştirilmesi, çalışanın başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi, örgütte "olağanüstü" yetenekte kişilerin saptanması, geri bildirimde bulunarak çalışanların desteklenmesi ve motivasyonlarının artırılması, örgütte sürekli gelişim ve mükemmellik anlayışının ve kalite bilincinin geliştirilmesinin sağlanması (MEB, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2006). Projenin amaçlarından da anlaşılacağı gibi öğretmenlik mesleği standardize edilmekte, öğretmen kimliğinin toplumsal/kültürel boyutlarıyla tartışılmasının önü kapatılmış olmaktadır.

Performans Yönetimi Modeli'nin uzun zamanlı hedeflerinden biri de öğretmenlerin maaşlarının performanslarına göre belirlenmesi, değiştirilmesidir. ABD'de bu uygulamaya giden okulları incelemiş olan Johnson ve Landman öğretmenlerin eleştirme, problem çözme, iş güvenliği ve ücretler konusunda tedirgin olduklarını gözlemlemişlerdir. Var olan belirsizliklerin öğretmenlerin zihinlerini karıştırarak onların şüphelerini artırdığı ve göreve sadakatlerini zedelediği sonucu çıkmaktadır (Johnson ve Landman'dan akt. Robertson, 2007, 80).

Esnek kapitalizm koşullarında çalışanlardan rekabete açık olmaları, Sennett'in de ifade ettiği gibi (2005, 9) seri hareket etmeleri, her an değişime hazır olmaları ve sürekli olarak risk almaları beklenir. İşteki verimliliğin artmasının en önemli şartı çalışanların birbirleriyle rekabet edebilir durumda olmalarıdır. Eğitim alanında rekabet edilebilir bir çalışma ortamı yaratmak

amacını taşıyan uygulamalar öğretmenleri takdir, teşekkür belgeleri ve maaşla ödüllendirme; okullarda seviye sınıfları oluşturarak “başarılı öğretmenlere” bu sınıfların verilmesi; öğretmenlere farklı unvanların (uzman öğretmen, başöğretmen) verildiği Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı olarak özetlenebilir.

Takdir, teşekkür ve maaşla ödüllendirmeyi kurum yöneticisi gerçekleştirir. Yani hangi öğretmenlerin bu belgeleri alacağına yönetici karar verir. Bu durumda bu uygulamanın yaratacağı herhangi olumlu veya olumsuz sonuç yöneticiye bağlıdır. Bazı kurumlarda yöneticiler öğretmenlerle yılsonunda yapılan toplantıda hangi öğretmenlerin, hangi sebeplerle bu belgeleri alacağını paylaşır ve bu konuda bir çatışma ortamı yerine dayanışma ortamı yaratır. Örneğin; kuruma yıllarca hizmet vermiş bir öğretmenin emekli olacak olması nedeniyle, teşekkürü ifade etmesi anlamında verildiği kurumlar vardır. Bazı kurumlarda ise yönetici başka kriterleri (yakınlık, öğrencileri başarılı olan öğretmen, okula kaynak yaratan öğretmenler) dikkate alır ve bu durum diğer öğretmenlerde yöneticinin istediği şekilde öğretmen olma çabasına neden olabileceği gibi meslektaşlar arasında sorunlara da yol açabilir.

Eğitim kurumlarında başarılı öğrencilerden oluşturulan seviye sınıfları bir anlamda yatırım yapılan sınıflardır. Seviye sınıflarındaki öğrenciler diğer öğrencilere göre oldukça başarılı, ayrıcalıklı öğrencilerdir. Bu öğrencilerin ilerideki eğitim başarıları bulunduğu okul için başarı göstergesi ve dolayısıyla tercih edilme sebebi olacağından seviye sınıfları oluşturulur. Seviye sınıflarının öğretmenleri tesadüfî seçilmez. Öğrenci başarılı olduğu gibi öğretmenin de başarılı olması gerekmektedir. Bu başarı fetişizmi seviye sınıfı öğretmenlerinin deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmasını engelleyebileceği gibi öğretmenler arasında kutuplaşma yaratabilir. Bu durum kurumda öğretmenlerin paylaşımlarını azaltır.

Öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür bilgisi ve milli eğitim mevzuatı ve eğitim yönetimi ile ilgili teknik bilgileri içeren Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı’nda yeterli puanı alan öğretmenler “uzman öğretmen” olmuşlardır. Sınavın sonucunun öğretmenlerin önemli bir kısmı açısından en önemsenen yanı aylıklarındaki küçük artıştır. Fakat bunun özendirme amacıyla yapıldığı açıktır. Bakanlığın zaman zaman kurumlara unvanların

kullanılması yönünde uyarılar göndermesi çalışanlar arasında farklılıkların/kutuplaşmaların yaratılmasının hedeflendiğini göstermektedir. Dolayısıyla kimi kurumlarda unvanı olmayan öğretmene göre unvan sahibi olan bir öğretmen daha iyi öğretmendir ve daha iyi yöneticidir düşüncesi oluşmaya başlamıştır. Unvanlar aynı zamanda aylıklarda küçük de olsa bir farka neden olması nedeniyle performansa göre ücretlendirme sistemine geçişin ilk ayağı gibi görünmektedir. Bakanlığın Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 2006 yılında Öğretmen Yeterlikleri ismini taşıyan bir çalışması olmuştur. Çalışma üniversitelerle işbirliği içinde yapılmıştır. Çalışmanın beş ana başlığı (Kişisel ve Mesleki Değerler; Öğrenciyi Tanıma; Öğrenme ve Öğretme Süreci; Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme; Okul, Aile ve Toplum İlişkileri) ve bu ana başlıkların içinde alt başlıkları vardır. Kişisel ve Mesleki Değer başlığı şu şeklidedir:

> Kişisel ve Mesleki Değerler- Mesleki Gelişim
> Öğretmen öğrencileri birey olarak görür, değer verir. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendi davranışlarında gösterir. Diğer öğretmen, yönetici ve uzmanların başarılı deneyimlerinden yararlanır.
> Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge vb.) izleyerek bunlara uygun davranır (Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, 2006, 8).

Bu şekilde ifade edilen ana başlığın alt yeterlik başlıklarından bazıları şunlardır:

> A1. Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme.
>
> Öğretmen öğrencilerin her birinin önemli ve değerli olduğunu kendilerine fark ettirebilmeli ve özelliklerine uygun davranabilmelidir. Onların bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarına ve gereksinimlerine ilişkin anlayışını, farkındalığını öğrencilerinin öğrenmesini desteklemek ve daha iyiye götürmek için kullanabilmelidir.
> Bu başlığın performans göstergelerinin birkaçı şunlardır:
> A1.1 Planında ve uygulamalarında öğrencilerin gereksinimlerine yanıt verecek farklı etkinlikler sunar.
> A1.5 Öğrencilerini etkin biçimde dinler.
> A1.7 Öğrenciler sorulara farklı yanıtlar verdiğinde olumlu tepki gösterir
> A1.9 Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel özelliklerine uygun olarak çeşitliliğe yer verir.
> A1.13 Öğrencinin geçmişine ve sosyoekonomik durumuna göre ön yargısız davranır (Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, 2006, 8).

Aynı başlığın alt başlıklarından biri de “öz değerlendirme yapma”dır. Öz değerlendirme yapan öğretmen:

> Öğretme- öğrenme sürecinde öğrencilerde ortaya çıkan davranış ve öğrenme sorunlarının nedenlerini önce kendisinde arar. Kişisel gelişimi sağlamada ise; “öğretmen, kendini geliştirme sorumluluğunun bilincinde, istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim becerileri ve estetik anlayışını geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir (Öğretmen Yeterlikleri Kitabı, 2006, 11).

Bu bölümün performansa göstergelerinden biri “Mesleğini severek ve isteyerek yapar” şeklinde belirtilmiştir.

Performansa dayalı değerlendirme sisteminin ilk uygulamalarından biri olan bu çalışmada görüldüğü gibi eğitim sisteminin sorumlusu tamamen öğretmen olarak görülmektedir. Tüm sorumluluk öğretmene yüklenmektedir. Öğretmen isterse var olan sorunların büyük bir kısmı ortadan kalkacak, Türkiye eğitim sistemi bireye saygılı, değer veren, farklılıkların farkında ve gelişmesini sağlayan bir sistem olacaktır. Öğretmenin veya herhangi bir toplumda bireylerin/toplulukların birbirine saygılı olması ve değer vermesi bir insanlık meselesidir ve tüm ülkenin sorunudur. Toplumu sürekli rekabet ve bireyci davranmaya sürükleyen, kendi yaşamı üzerinde söz sahibi olamayan bireyler yaratan bir sitemde değerli olan değişim değeri olan(meta)dır. Çalışanların kaygı ve belirsizlik içinde yaşamaya ve çalışmaya mecbur olduğu bir toplumda bu kaygı ve belirsizlikleri ortadan kaldırmak yerine yaptırımları artırıp, yasa, yönetmelik ve genelgeler aracılığıyla öğretmenin mesleğini severek ve isteyerek yapmasını beklemek çelişki yaratmaktadır.

Zamanla farklı ölçütler dikkate alınarak yapılacak olan performansa dayalı ücretlendirme sistemiyle eğitim kurumları içerisinde eğitimden bihaber, yalnızca başarı odaklı, mesleki paylaşımdan uzak, bildiğini kendine saklayan, dersine girdiği öğrenciler dışındakileri kendi öğrencisi olarak görmeyen, mesleki bilgisini birlikte çalıştığı arkadaşlarıyla paylaşmayan öğretmenler olacaktır.

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

Toplam kalite yönetimi projesinde Bakanlık, "kalite"yi, ihtiyaca uygun olma ve memnuniyet sağlama, verimlilik, etkinlik, hız, sıfır hata, estetik ve erişebilirlik olarak tanımlamaktadır. Türkiye eğitim sisteminde toplam kalite uygulamalarının amacı şu şekilde ifade edilmektedir:

> Bilim ve teknolojideki değişimlere ayak uydurabilmek, insan kaynaklarının yanında diğer kaynakların da etkili ve verimli kullanılması, en az maliyetle en kaliteli üretimi gerçekleştirme isteği, hizmet üretiminde kaliteyi artırma ve hizmetten yararlanan toplum kesimlerinin memnuniyetini sağlama arzusu. (MEB,1999b).

Belek'in (2004, 76) de ifade ettiği gibi, kalite bütün şirketlerin kârını artırmaya yönelik en önemli felsefi bütünleştiricidir. Kapitalist işletme yaşamının anlamıdır. Kapitalist üretim faktörlerini (emek gücü, üretim araçları, bilgi) bir arada tutan bu faktörleri belli bir hedefe bağlayarak anlamlı kılan, üretim ortamını kapitalist ideoloji doğrultusunda ifade eden paradigmadır. Kapitalist üretim sisteminin yeniden yapılandırılmasının en önemli ideolojik motifidir. Toplam kalite yönetimi ile "işteki sorun işte çözülür" düşüncesi oluşturulmaya çalışılmakta ve sorunun toplumsal boyutları göz ardı edilerek sendikaların önemi azaltılmaya çalışılmaktadır. Bakanlığın toplam kalite yönetimi ile gerçekleştirmeyi hedeflediği amaçlara bakıldığı zaman eğitim kurumlarının birer işletme olarak görüldüğü açıktır. Bu işletmenin hizmet görenleri olarak öğretmenleri işletme felsefesine bağlamak önemlidir. Kurumun çalışanlarının kaliteli "üretim" yapılmasını hedeflemesi için kuruma bağlı olmaları gerekir. Toplam kalite yönetimi ile ilgili olarak kimi çalışmalar yapılmasına rağmen uygulama henüz tüm eğitim kurumlarında standart uygulamalar mevcut değildir. Bakanlık konuyla ilgili genelgeler göndermektedir; fakat kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerinin konuyu ne kadar dikkate aldıkları uygulamada etkili olmaktadır. Uygulamaların önemsendiği okullarda küçük birimler oluşturularak çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Fakat sürece kurumda çalışan herkesin katılmaması durumunda yapılanların önemi kalmamaktadır. Bugün eğitim kurumlarında toplam kalite yönetimi ile ilgili olarak yapılan uygulamalardan biri de memnuniyet anketleridir. Memnuniyet anketi çalışmasında eğitim kurumunun fiziksel özelliklerinden, eğitimsel başarısı, öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencilerle kurduğu ilişkiye dair görüşler vardır.

Neoliberal politikaların dünyanın her bölgesinde yaşama geçirilmeye başlamasından bu yana güvencesiz çalışma koşulları, kamu hizmetleri de dâhil olmak üzere hızla yaygınlaştırılmaktadır. Eğitim/bilim üretimi bir meta üretimi sürecine dönüştürülürken, çalışanların da gelecek korkusu ve kaygısı ile yaşamalarına neden olunmakta ve çalışanların sınıf aidiyetleri zayıflatılarak, giderek güvencesiz çalışma koşulları altında yalnızlaştırılmış güçsüz bireylere dönüştürülmektedirler (Ünal, 2008, 98). Her an işsiz kalma korkusuyla yaşayan emek gücünün mücadele gücü ve motivasyonu kırılmaktadır. Geçicilik, tüm geleceği belirsiz kılarak şimdiye başkaldırmak için gereken geleceğe duyulan asgari inancı ve umudu yasaklar (Bourdieu, 2006, 71). Bunu bireyin yalnızlığı pekiştirmektedir. Tek başına kalan birey dünyayı değiştiremeyeceği düşüncesiyle örgütlenmemekte bunu anlamsız ve akıldışı bulmaktadır.

Güvencesiz çalışma öğretmenin günlük yaşamına olumsuz etkide bulunduğu gibi mesleğini istediği şekilde yerine getirmesini de engellemektedir. Günlük yaşamında sürekli gelecekle ilgili kaygılar taşır, kendi yaşamı üzerindeki kontrolün azaldığını hisseder ve sürekli/güvenceli bir iş sahibi olmak çabalamaktadır. Kadrolu olarak atanmak için sınava hazırlanmaktadır. İşinden ve günlük yaşamında yapmak zorunda olduğu işlerden arta kalan zamanlarda sınava çalışmaktadır. Bu kaygılar ve uğraşlar nedeniyle mesleğini yerine getirirken de motivasyonu daha düşük olmaktadır. Öğrencileriyle daha az ilgilenmekte, işiyle ilgili yapmayı planladığı birçok işi ertelemekte veya hiç yapmamaktadır.

1967–1974 toplumsal hareketlerin dünya ölçeğinde artış göstermesiyle (grev dalgaları ve çalışanların örgütlenmesindeki artış) fordizmden alınan dersle birlikte bir dönemin kapanması ve onun yerine daha kontrollü, denetimin arttığı, çalışanların birlikte hareket etme yeteneklerinin yok edilmeye çalışıldığı bir döneme girilmiştir. İş güvencesinin ortadan kaldırılması, çalışmanın uçuculaştırılması, bireyselleştirilmesi, istikrarsızlaştırılması ve büyük oranda yok edilmesiyle, sınıf uzlaşması, kimlik ve örgütlenme ortadan kalkmakta (Gorz, 2001, 82).

Esnek İstihdam ve Kadın Öğretmenler

Türkiye'de öğretmenlik kadınlar tarafından çok tercih edilen bir meslektir. Bunun önemli nedenlerinden biri kadın öğretmenin Cumhuriyet döneminde medeniyete geçiş projesi içinde kilit figür olarak görülmüş olmasıdır (Taşkıran'dan akt. Tan, 1996, 41). Dönemin modernleşme çabaları büyük oranda eğitim alanında gerçekleştirilen dönüşümleri kapsamaktadır. Yani Türkiye'nin eğitim tarihi aynı zamanda modern devlete geçişin de tarihi olarak okunabilir. Bu dönemde kitlesel eğitime geçilmesiyle eğitim kurumlarının sayısı artmıştır, gezici ve gezici olmayan okullar (Millet Mektepleri) oluşturulmuştur. Böylece kadın erkek, toplumun büyük bir kısmının eğitim almaya başlamasıyla öğretmen yetiştirme sistemi de özel bir alan haline gelmiş, yüksek öğretmen okulları kurulmuş, eğitim hizmetlerinde aslolanın öğretmenlik olduğu kanunla belirtilmiştir (Akyüz, 1994, 329).

Aile kurumu gerek kendi kurumsal yapısı, gerekse aile içindeki kaynak dağılımı ve karar alma mekanizmalarının belirlediği ölçü anlamında kadın emeğinin konumunu yakından etkilemektedir (Dedeoğlu, 2000, 144). Toplumun büyük kısmı tarafından öğretmenliğin kadın mesleği olarak görülmesinin ve kadınlar tarafından tercih edilmesinin nedeni büyük oranda çalışma koşulları ile ilgilidir. Yarım gün çalışan kadın öğretmen günün geri kalan kısmında ev içi işleri ile uğraşabilmekte ve çocuk bakımı ile de ilgilenebilmektedir. Kadın öğretmen, toplumun kendisine biçtiği ev içi işlerini ve çocuk bakımını aksatmamakta ve ücreti ile aile ekonomisine ciddi katkı sağlamaktadır. Ataerkil toplumlarda erkek haneye en büyük geliri getiren kişidir. Aile reisinin asli işi çalışmak ve aile bireylerinin geçimini sağlamak olarak görülmektedir. Kadın ise geçici/yarı zamanlı ya da ev içi işlerde çalışarak aile ekonomisine az da olsa katkı yapabilecektir. Eğitim kurumlarında da çok belirgin bir şekilde görülmektedir ki ücretli öğretmenlerin çok önemli bir kısmı kadındır. Çünkü kadın her an işsiz kalabilecek olsa da ailenin asıl çalışanı erkek olduğundan kadının işsiz kalması yıkıma neden olmayacaktır. Dolayısıyla kadının güvencesiz işlerde çalışması olağan bir durum olarak görüldüğünde bu şekilde çalıştırmaların önü açılmakta, herhangi bir direncin gelişmesi baştan engellenmektedir. Ayrıca kadın, iş yaşamından kolaylıkla uzaklaştırılabilir görülmekte, bunun yalnızca kendisinde yaratacağı yıkım (maddi olarak eşe bağlı olma, ev yaşamına hapsolma vb.)

önemsenmemektedir. Oysa işinden uzaklaştırılan bireyin yaşamı tamamen değişmektedir ve üretkenliği düşmektedir.

Öğretmenlerin Esnek Çalıştırıldığı Farklı Ülke Örnekleri

Sözleşmeli öğretmenlik dünyanın çok sayıda bölgesinde uygulanmaktadır. Dünyadaki diğer örneklerde de Türkiye'deki gibi devletin/ eğitim kurumunun "asil" öğretmeni yanında sözleşmelere bağlı olarak çalışan "geçici" öğretmenleri vardır. Gelişmekte olan ülkelerde sözleşmeli öğretmen çalıştırma uygulamalarını inceleyen Fyfe (2007, 1) çalışmasında sözleşmeli öğretmeni şu şekilde tanımlamıştır: Devletin resmi öğretmenlerine göre daha az elverişli koşullarda çalışan, daha düşük nitelikte eğitim gören ve çok daha az aylık kazanan çalışanlar. Dünya Bankası'nın teşvik ettiği bu uygulamanın amacı ise giderek öğretmen ihtiyacını karşılayarak eğitimde verimliliği ve daha az maliyetli olduğundan maliyet etkinliğini sağlamak olarak belirtilmiştir. Fyfe'in incelediği ülkeler arasında Kenya, Hindistan, Çin, Kamboçya, Peru, Şili ve Nikaragua vardır. Bu ülkelerin sözleşmeli öğretmen çalıştırmalarının en büyük nedeni eğitime erişimi artırmak olarak belirtilmiştir. Artan eğitim talebine cevap verebilmek amacıyla daha az maliyetli öğretmen istihdamının gerekli olduğu ifade edilmektedir. Hindistan'daki örneğe bakılırsa, sözleşmeli öğretmenlik (para-teacher) yerelleşme politikalarıyla birlikte uygulanmaya başlamıştır. Gerekçe ise devlet öğretmenlerinin işe devamsızlığı, moral ve motivasyon eksiklikleri ve topluma karşı sorumluluk duymamaları ve artan okullaşma gösterilmiştir. Bu nedenle 1990'larda düzensiz/geçici öğretmen (para-teacher) uygulamasına geçilmiş ve devlet öğretmenlerinin gitmediği uzak bölgelere, eğitimli gençler öğretmen olarak gönderilmişlerdir. Bu öğretmenlerin önemli bir kısmı gittikleri bölgenin dilini konuşabilen ve kültürünü tanıyan veya doğrudan o kültüre sahip kişilerdir (Fyfe, 2007, 6). 1980'lerin ortasında sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına geçen Çin'de görevlendirmeyi yerel yönetimler yapmaktadır. Ülkedeki tüm öğretmenlerin yarısı kadarı sözleşmeli öğretmen çalışmaktadır (Fyfe, 2007, 8). Kamboçya'da ise 1979'dan sonra uygulanmaya başlamıştır. Sözleşmeli öğretmen doğrudan okul müdürü tarafından işe

alınmaktadır. Devlet öğretmenleriyle yaklaşık aynı ücreti almaktadırlar; fakat ödemeleri aylık değildir. İlk olarak emekli öğretmenler tekrar göreve dönerek sözleşmeli çalıştırılmıştır. Fakat öğretmen ihtiyacı karşılanmayınca genç öğrenciler istihdam edilmiştir. 2001 yılında tüm öğretmenlerin % 9'u sözleşmelidir (Fyfe, 2007, 8). Nikaragua'da 1993'te sistemin verimliliği ve kalitesini artırmak amacıyla hükümet yerelleşme politikalarına geçmiştir. Bu amaçla okulun idari özerkliği teşvik edilmiştir. Öğretmen sözleşmeleri değiştirilmiştir. Mali işleri okul komitesi (school councils) yapmaktadır. Okul komitesi işe alma ve işten çıkarmalarda güç sahibidir. Bu güç, yasal öğretmen hakları içinde kullanılmaktadır. Sözleşmeye göre ilk yıl deneme süresidir ve bu yeterli bulunmaz ise iki yıla çıkarılabilir. Buna komite karar verir. Komite performans temelinde öğretmenlere "ek ödemeler" yapılmasını önerebilmektedir (Fyfe, 2007, 9).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazında öğretmenlerin farklı biçimlerde çalıştırılması konusunda yapılmış araştırmalar mevcuttur.

Baba (2008), "Sözleşmeli Öğretmen İstihdamının Yarattığı Sorunlar" adlı yüksek lisans projesinde sözleşmeli öğretmenlerin yaşadıkları sorunları görüşlerine dayalı olarak araştırmıştır. Sözü geçen araştırmada 20 sözleşmeli öğretmenle görüşülmüştür. Buna göre, öğretmenler sözleşmeli çalıştırıldıkları için yaşadıkları sorunları, öğrencilere alışamamak, onlarla kaynaşamamak, kadrolu olmadıkları için sınıf sahibi olamamak, norm kadro dolunca farklı yerlerde görevlendirilmek, öğretmenlerle kaynaşamamak, bulundukları kurumda kalıcı olmadıklarından yönetici, öğretmen ve öğrenci tarafından önemsenmemek, yerleşik bir düzen kuramamak, gelecek kaygısı yaşamak, sosyal haklardan yararlanamamak olarak belirtmişlerdir.

Araştırmaya göre, sözleşmeli öğretmenler yaşadıkları sorunları anlatırken sıkça endişelerini ve gelecek kaygılarını dile getirmiş ve bu nedenle iş verimliliklerinin düştüğünü, çalıştıkları kurumlara adapte olamadıklarını belirtmişlerdir.

Bayram (2009), "Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma" konulu yüksek lisans tez çalışmasında sözleşmeli ve ücretli istidam edilen öğretmenlerin özlük hakları ve sosyal statüleri açsından istihdam biçimleriyle ilişkili olarak karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları nasıl algıladıklarını araştırmıştır.

Söz konusu araştırmaya Ankara ilinin merkez ilçeleri olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle'de çalışan 25 sözleşmeli, 302 ücretli öğretmen katılmıştır. Buna göre, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler istihdam biçimleri nedeniyle iş güvencesine sahip olmama, sağlık hizmeti alma, mazeret izni alma, ücret azlığı ve ücretin zamanında alınamaması, sendika üyeliği, sıkça okul değiştirmek zorunda kalma, sözleşmelerin yenilenmesi, tayin istemi ve iş yükünün fazlalığı gibi konularda sorunlar yaşamaktadırlar. Yine bu istihdam biçimlerinin oluşturduğu gelecek kaygısı nedeniyle verdikleri eğitimin niteliğini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya göre, ücretli öğretmenler okul yönetimi ile kurduğu ilişkilerde kendilerini rahat hissetmemektedirler. Yöneticilerin bu istihdam biçimleri konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle hem sözleşmeli hem de ücretli öğretmenler birçok sorun yaşamaktadırlar. Kadrolu öğretmenlerle kurdukları ilişkilerde de geçici çalışanlar olarak görüldüklerinden iletişim kurmakta zorluk çekmektedirler. Ücretli ve sözleşmeli öğretmenler, çalıştırılma biçimlerinin kendilerinin yetersiz ve değersiz oldukları düşüncesine sebep olacağından, öğrenciler ve veliler tarafından bilinmemesini istemektedirler. Aynı şekilde toplum nezdinde de kadrolu öğretmenlere göre daha düşük statüde görüldüklerini, onlar kadar saygınlık görmediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ücretli ve sözleşmeli öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin kadrolu istihdamı gerektiren bir uzmanlık mesleği olduğunu, güvencesiz istihdam biçimi nedeniyle kendilerini mesleklerine bağlı hissetmediklerini, daha yüksek ücretli bir iş bulduklarında öğretmenliği bırakabileceklerini belirtmişlerdir.

Eroğlu (2007), “Eğitimde Esnek Çalıştırma Sözleşmeli Çalışan Öğretmenler Örneği” konulu mezuniyet projesinde, sözleşmeli öğretmen istihdamının eğitim-öğretim ortamını nasıl etkilediğini, bu çalışma koşullarının hem sözleşmeli hem kadrolu öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığını araştırmıştır. Sözleşmeli, kadrolu ve ücretli öğretmenlerin özlük hakları, maaş ve ücret politikası, sağlık ve sosyal güvenlik hakları, yer değiştirme, görev değişikliği gibi başlıklarda ne türden farklı uygulamalara tabi olduklarının ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir.

Araştırmaya göre, sözleşmeli öğretmenler öğrencilerle ve velilerde iletişimde kadrolu öğretmenlere göre zorluk yaşamaktadırlar. Bunun sebepleri geçici olmaları ya da geçici oldukları düşüncesi, “gerçek öğretmen” olarak algılanmamaları, kurumun bir parçası olarak değil yabancı görülmeleridir. Sözleşmeli öğretmenler, kadrolular tarafından da yabancı ve geçici olarak algılanmakta ve bu okuldaki ilişkileri olumsuz etkilemektedir.

Araştırmaya göre, sözleşmeli öğretmenlerin iş güvencesizliği nedeniyle yaşadıkları kaygı, mesleki bağlılığa olumsuz etkide bulunmaktadır. Başka bir iş bulduklarında öğretmenliği bırakacaklarını belirtmektedirler. Kadrolu öğretmenler ve okul yöneticileri de sözleşmeli öğretmenlerin mesleki bağlılığının zayıf olduğunu belirtmişlerdir.

Şahin (2008)'in, "Yalancıktan Öğretmenlik" ve Kadınlar/ Yeni Liberal Eğitim Düzeninde Yenilenmiş Öğretmen İstihdam Rejimi" adlı araştırması Ankara, Adana ve Bursa'da 2007 yılında gerçekleştirilen dört odak grup çalışmasından elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası'nın eğitimde başlatılan yeni istihdam rejiminin kadın öğretmenlerin hayatını nasıl etkilediğini bir araştırma ile tartışmak ve politikalar geliştirmek amacıyla gerçekleştirdiği bir ekip çalışmasıdır. Araştırma Özlem Şahin tarafından raporlaştırılmıştır. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde, yeni istihdam biçimlerinin kadın öğretmenler açısından yarattığı sorunlar, kadın öğretmenlerin içinde bulundukları çalışma koşulları, mesleki gelişimleri ve geleceklerinin ne şekilde etkilendiği irdelenmektedir. Araştırmaya göre genç öğretmenler mesleği severek seçmiş olmalarına rağmen çalışma koşullarından memnun değillerdir, mesleki geleceğin belirsizliği ve güvencesizliği içinde son derece kaygılı, mutsuz ve umutsuzlardır. Aynı işi yaptıkları meslektaşlarına göre eşitsiz koşullarda çalışan ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin mesleki bağlılıkları oldukça düşüktür.

Araştırmaya göre ücretli ve sözleşmeli öğretmenler maddi ve manevi iş tatmini bulamadıklarından iyi eğitim vermekte, kendilerini geliştirmekte ve umutlarını korumakta zorlanmaktadırlar. Bu koşullarda öğretmenliği sürdürmekten uzaklaşıp yeni bir işe adım atma umudu da taşımamaktadırlar.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde kullanılan araştırma yaklaşımı, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin alt başlıklara yer verilmiştir.

Araştırma Yaklaşımı

Esnek çalıştırma biçimlerinin, eğitim ortamlarına yansımalarının çözümlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, öğretmenlerin çalıştırılma biçimlerinin, onların meslektaşlarıyla, öğrencileriyle ve velileriyle olan ilişkilerine ve meslekleriyle kurdukları ilişkiye odaklanılacağından nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmaların amacı araştırma nesnesine bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır (Punch, 2005, 183). Nitel araştırmalar bağlama ve sürece, yaşanan deneyime ve yerel olana duyarlıdır. Nitel araştırmalar, gerçekliği değişkenler ve değişkenler arasındaki ilişkiler açısından kavramsallaştırır.

Araştırma bir örnek olay çalışması olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Örnek olay çalışması, olayı veya durumu derinlemesine, doğal ortamında, karmaşıklığını ve bağlamını dikkate alarak anlamayı hedefler (Punch, 2005, 144). Olayın/durumun bütünlüğünü ve birliğini korumayı ve anlamayı amaçlayan bütüncül bir odağa sahiptir. Örnek olaylar, belirli bir süre içerisinde az sayıda olayın pek çok özelliğini derinlemesine inceler. Veriler daha ayrıntılı, çeşitli ve kapsamlıdır (Neuman, 2007, 62). Örnek olay çalışması özgül bir teknik değildir, araştırılan sosyal nesnenin bütünlüğünü koruyacak biçimde sosyal verileri örgütlemenin bir tarzıdır (Goode ve Hatt'tan aktaran Punch, 2005, 144). Araştırma, bir sosyal ortam olan okuldaki karmaşık ilişkilere ilişkin derinlemesine ve bütüncül bir bilgi birikimine sahip olabilmek

amacıyla, İstanbul'un Sultangazi ilçesindeki Dayanışma İlköğretim Okulu'nda[1] gerçekleştirilmiş bir örnek olay çalışması niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı, "esnek çalıştırma biçimlerinin" okullardaki ilişkilerin dönüşümünde oynadığı rolün nedenlerini ve arka planını açıklamak olduğu için "amaçlı örnekleme tekniği" kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın amacı eğitimde farklı çalıştırma biçimlerini temel aldığı için bu çalıştırma biçimlerinin tümünün bulunduğu bir eğitim kurumu seçilmiştir. Kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve usta öğretici olarak çalıştırılan kadın ve erkek öğretmenlerle derinlemesine görüşme yapılmıştır. Araştırma, "örnek olay çalışması" olarak kurgulandığından, okulu, bugünü ve geçmişiyle bir bütün olarak anlayabilmek önemsenmiş ve okuldaki hem kıdemli hem de mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle görüşülmeye özen gösterilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin sayısı, farklı statülerde çalıştırılan öğrenmen sayısına göre belirlenmiştir. Sözleşmeli, ücretli öğretmenler ile usta öğreticilerin sayısı kadrolu öğretmenlere göre oldukça az olduğu için ilk olarak bu çalıştırma biçimlerindeki tüm öğretmenler ile görüşme yapmak hedeflenmiştir. Okuldaki 12 ücretli öğretmenin 8'i ile görüşülmüştür. Üç usta öğreticinin ise ikisi ile iletişim kurulamadığından görüşme yapılamamıştır. Kadrolu öğretmenlerin en az 10'u ile görüşme yapılması hedeflenmiş, toplam 62 kadrolu öğretmenin 7'si ile görüşme yapıldığında veri doygunluğuna ulaşıldığından görüşmeler bitirilmiştir.

Veri Toplama Tekniği

Araştırmanın, ilgili alanyazından yararlanılarak oluşturulan kuramsal/kavramsal çerçeveden yararlanarak taslak görüşme formları oluşturulmuştur. 60 sorudan oluşan taslak görüşme formları alan

[1] Araştırma okul yöneticisi ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelere dayanmaktadır. Bu görüşmeler öğretmenlerin birbirleriyle, okul yöneticileriyle, öğrencilerle ve velilerle ilgili okulda gerçekleşen yaşantılarını kapsadığından ve bu görüşlerin okul içindeki ve dışındaki kişiler tarafından bilinmesini istemeyeceklerinden araştırmanın yapıldığı okulun ve görüşülen kişilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır.

uzmanlarının[2] görüşüne sunulmuş, alınan görüşler çerçevesinde gerekli değişiklikler yapılarak uygulamaya hazırlanmıştır (EK 1.). Az sayıda soru yardımıyla, derinlemesine görüşme tekniği kullanılarak konuyla ilgili ayrıntılı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Derinlemesine görüşme tekniği, sosyal dünyadaki "görünür" birçok olgu, süreç ve ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını kavramayı ve bütüncül bir biçimde anlamayı mümkün kılan bir veri oluşturma aracıdır. Bireylerin dünyalarını nasıl oluşturdukları, dış dünyaya ilişkin algıları ile kendilerini kuşatan sosyal çevreyi nasıl değerlendirdiklerini ortaya koyma fırsatı, bireylerin anlatı ve ifadelerine yansıyanlarla, onu ve içinde yer aldığı koşulları derinlemesine anlama çabası bu teknikle gerçekleşebilir (Seale'den akt. Kümbetoğlu, 2005, 72). Derinlemesine görüşme tekniği, bu araştırmanın amaçlarına ulaşmak için en uygun bilgi toplama tekniği olarak görülmüştür.

Görüşme Süreci

Görüşme süreci başlamadan önce kurum müdürü ve müdür yardımcısı ile görüşülerek kurumdaki öğretmen sayısı çalıştırma biçimleri de dikkate alınarak öğrenilmiştir. Görüşme yapılacak öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, bilgilerin kimlik belirtmeden kullanılacağı anlatılmıştır. Öğretmenlere, verilerin, araştırmanın yapıldığı eğitim kurumunun ismi belirtilmeden kullanılacağına ilişkin de açıklama yapılmıştır.

Araştırmada görüşme yapılacak öğretmenler belirlendikten sonra, liste üzerinde öğretmenlerin çalıştırılma biçimleri ve cinsiyetleri dikkate alınarak kodlama yapılmıştır. Kodlama yapılırken öncelikle çalıştırma biçiminin ilk harfi, ikinci olarak cinsiyet kodu kullanıldı. Aynı çalıştırma biçiminde istihdam edilen öğretmenler kendi aralarında gruplandırıldı ve numaralandırıldı. Örneğin kurumda üç sözleşmeli öğretmen vardı ve ikinci sırada görüşülen sözleşmeli kadın öğretmen SK2 şeklinde kodlandı.

Kurum yöneticileri araştırmacıya görüşme sürecinde çok yardımcı olmuşlardır. Görüşme yapılacak olan öğretmenlerin seçiminde araştırmacı özgürce davranabilmiştir.

---

2 Prof. Dr. L. Işıl Ünal, Prof. Dr. Nejla Kurul, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. Meral Uysal, Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Doç. Dr. Metin Özuğurlu, Yrd. Doç. Dr. Seçkin Özsoy, Dr. Fevziye Sayılan, Dr. Ahmet Yıldız, Ar. Gör. Sabri Güngör.

Araştırma bir örnek olay çalışması olduğundan, görüşmelerle elde edilecek olanlar dışında başka bilgilere, örneğin kurumla ve okul yaşantısıyla ilgili bilgilere de ihtiyaç duyulmuştur. Okula ilişkin bilgiler okul müdürü ve rehber öğretmen ile görüşülerek alınmıştır. Teknik bilgiler ise müdür yardımcısından alınmıştır.

Görüşme sürecinde kurumda eğitim faaliyetlerinin devam ediyor olması nedeniyle öğretmenlerin görüşme için vakit ayırması zor olmuştur. Böylesi durumlarda dersi boş olan diğer öğretmenler, görüşme yapılacak olan öğretmenin dersine girmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle araştırmanın yapıldığı okul tanıtılmaya çalışılmış, okulun geçmişi, bir kurum olarak özgüllükleri, okul ortamı ve okuldaki etkileşimler, yönetici ve öğretmenlerin anlatılarına dayanarak aktarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra ise yapılan görüşmelerden elde edilen verilere dayalı bulgular aktarılmıştır.

Dayanışma İlköğretim Okulu'nun Özellikleri

Araştırma bir örnek olay çalışması olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiş, böylece araştırmanın yapıldığı Dayanışma İlköğretim Okulu'nda öğretmenlerin farklı statülerde istihdam edilmelerinin eğitim-öğretim sürecine yansımaları, derinlemesine, doğal ortamında, tüm karmaşıklığı ve bağlamı dikkate alarak anlaşılmaya ve ortaya konulmaya çalışılmıştır. Esnek istihdam uygulamalarıyla ortaya çıkan etkileşim ortamı, ancak bu bütünlük içinde anlam kazanmaktadır. Dayanışma İlköğretim Okulu'nda yapılan görüşme ve incelemelerle öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler arasındaki etkileşimler ile her birinin esnek istihdam koşullarıyla ilgili değerlendirmeleri, ayrıca her birinin bu uygulamalar ile ilgili deneyimleri ayrıntılı olarak belirlenebilmiştir. Bu belirlemeler, incelenen okulun çevresi ve pek çok kurumsal özelliğiyle, okul bileşenlerinin kimi özellikleriyle birlikte anlam kazanmaktadır.

Dayanışma İlköğretim Okulu'nun bulunduğu Sultangazi ilçesi iç göçle büyüyen ve hâlâ büyümekte olan bir bölgedir. Büyük oranda Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden göç almaktadır. Nüfusun büyük bir çoğunluğunun sosyoekonomik düzeyi oldukça düşüktür. Öğretmenlerden alınan bilgiye göre okula devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğunun babaları tekstil fabrikalarında işçi olarak çalışmaktadırlar. Anneleri ise "ev kadını"dır.

Dayanışma İlköğretim Okulu 1967 yılında faaliyete geçmiştir ve bulunduğu ilçenin en köklü okullarından biridir. 1995–1996 eğitim öğretim döneminde ikinci kademeyi de bünyesine alan ve ikili öğretim yapan kurumun 1798'i birinci kademe, 982'si ikinci kademe olmak üzere 2780 öğrencisi bulunmaktadır. Okul iki binadan oluşmaktadır. Toplam derslik sayısı 30'dur. Kurumun kütüphanesi ve 30 bilgisayarın bulunduğu bilişim teknolojileri sınıfı vardır. Öğrenci velilerinin finanse etmesiyle kurulan ve donanım açısından diğer sınıflardan farklı olan "akıllı sınıflar" bulunmaktadır. 8 tane "akıllı sınıf" sabah ve öğlen grupları ile ortak kullanılmaktadır. 16 şube bu sınıfları kullanmaktadır. Bazı sınıfların yine dizüstü bilgisayarı ve projeksiyon makinesi vardır. Bunlar da yine veliler tarafından alınmıştır. Tüm bu özelliklere sahip olduğu için de A tipi okul olarak kabul edilmiştir.

Kurumda 62 kadrolu, 3 sözleşmeli, 12 ücretli öğretmen ve 3 usta öğretici vardır. Usta öğreticiler okul öncesi sınıflarında görevlidirler. Okul öncesi sınıf öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle ilişkileri oldukça azdır. Bunun nedeni de çocukların küçük olması nedeniyle teneffüslere çıkamamaları, öğretmenlerin sürekli onların yanında olmaları zorunluluğudur.

Kurum yöneticisinden alınan bilgilere göre, okulda öğretmenler arasında "barışık bir ortam vardır. Okulun iklimi iyidir, ama zaman zaman çatışmalar olmaktadır". Herkesin beklentilerine karşılık verilemediği durumların yaşandığını anlatan okul müdürü, kararlar alırken öğretmenlerin tamamının görüşlerinin önemsendiğini, fakat bazen "objektif" kararlar alınırken, acil durumlarda öğretmenlerin fikrine başvurulmadığı durumların da olduğunu belirtmiştir.

Yöneticilik yalnızca var olan yasal prosedürleri uygulamak gibi teknik bir iş değildir. Yöneticilerin dünya görüşleri ve kişilik özellikleri okul ortamında farklılıklar yaratılmasına neden olur (Ünal, 2003, 109). Kurum yöneticilerinin öğretmenlerle ilişkileri iyidir ve okuldaki diğer öznelerin arasında iyi ilişkiler kurulmasında da olumlu katkıları vardır. Yöneticiler öğretmenlerden ne istediklerini öğretmen okula gelir gelmez açıkladıklarını belirtmektedirler. Bunlardan en önemlileri derse vaktinde gelmek, derslerin boş geçmesine izin vermemek, törenlerde hazır bulunmak, öğrencilerin başarı sağlaması için çaba sarf etmek, velilerle iyi ilişkiler kurmaktır. Öğretmenler, yöneticilerin bu konuları önemsediklerini bilmekte ve çok dikkat etmektedirler. Öğretmenler

üzerinde baskı kurulduğu söylenemese de, onlar yöneticilerin her yerde olduğunu bildiklerini belirtmekteler.

Öğretmenlerin yöneticilerle karşı karşıya geldiği konu, öğrenci velilerinden okul için para toplanmasıdır. Bu görev tüm okullarda olduğu gibi öğretmenlere verilmiştir. Fakat okul iç göçle büyümekte olan bir bölgede yer aldığından, okul çevresinde oturan ailelerin sosyoekonomik düzeyi oldukça düşüktür. Dolayısıyla okulun öğrenci profili de buna uygundur. Öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerinin sorunlarını bildikleri için onlardan para toplamak istememektedirler. En önemlisi, öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerine "para meselesinin girmesinden" oldukça rahatsız olmaktadırlar. Kurum müdürü ise bu konuda öğretmenlere baskı yapmakta, yapacak başka bir şey olmadığını, okulun bu kaynaklarla ihtiyaçlarını karşıladığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin birbirleri ile ilişkileri sınırlıdır. İlişkileri belirleyen aynı branşta olmak ve zümrede olmaktır. Dolayısıyla daha çok mesleki konularda gerçekleşen paylaşım dışında yakın ilişkiler azdır. Uzun zamandır kurumda çalışan bazı öğretmenler çok yakın arkadaştırlar. Günlük yaşamlarında da paylaşımları vardır. Politik görüş de bu paylaşımda etkili olmaktadır. Aynı sendikaya üye olan öğretmenlerin ilişkileri daha yakındır. Birinci ve ikinci kademe öğretmenleri, birbirlerini daha az tanımaktadırlar. Bunun bir nedeni farklı binalarda bulunmaları olabilir. Fakat aynı eğitim kurumunda birbirini tanımayan öğretmenlerin olması, okuldaki çalışmaların ve okul ortamının tüm öğretmenlerin bir araya gelmesini sağlamadığı anlaşılmaktadır. Bir günde altı saat derse giren öğretmenler işleri biter bitmez okuldan ayrılmaktadırlar. Aynı binadaki öğretmenlerin görüştükleri zaman aralıkları teneffüslerdir. Kimi öğretmenler teneffüse bile çıkmamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler arası ilişkilerin oldukça kısıtlı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Aynı şekilde öğretmenlerin öğrencilerle ders dışında paylaşımları neredeyse yoktur. Araştırmanın yapıldığı sırada yalnızca birkaç öğretmen, dönemin sonuna yaklaşıldığından öğrencilerini geziye götürmek için çabalamaktaydı. Yine dönemin sonu olması ve merkezi sınavların yakın bir zamanda yapılacak olması nedeniyle çok sayıda ortak testler yapılmaktaydı. Öğretmenlerin bir kısmı merkezi sınavların tarihleri yaklaştığı için okuldaki tüm zamanını öğrencileri sınava hazırlamakla geçiriyordu.

Kurumda hafta sonu kursları verilmektedir. Daha çok merkezi sınavlarda "işe yarayacak" olan fen bilgisi, matematik ve Türkçe derslerinde kurslar verilmektedir. Bu kursların verilmesine kimi öğretmenler karşı çıkmakta, kimileri de doğru bulmaktadırlar. Kurslar ücretlidir. Bu nedenle tek amaç öğrenciye faydalı olmak gibi görünmemektedir. Kurslar hem öğretmene, hem de okula parasal katkıda bulunmak amacıyla açılmaktadır.

Okul müdürü, araştırmanın yapıldığı okulda altı yıldır yöneticilik yapmaktadır. Daha önceki dönemlerde orada kimsenin yöneticilik yapmak istemediğini, çünkü kendi deyimiyle "okulun pek de parlak bir geçmişi olmadığını" ifade etmiştir. Okulda huzuru ve düzeni sağlamak, öğrenci başarısını artırmak ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi yönünde diğer yöneticilerle birlikte çabaladıklarını, gelişmelerin iyi yönde olduğunun veliler, öğretmenler ve okulun bulunduğu mahallenin halkı tarafından ifade edildiğini belirtmiştir. Bu gelişmeler okulu çok sayıda veli tarafından "tercih edilir" kılmıştır. Yönetici bu tercih edilirliği, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olması nedeniyle 50 TL bağış veren veli sayısının çok az olduğunu, fakat son zamanlarda bu miktarın 5–10 katı kadarını teklif eden veli sayısının arttığını, bu durumun "iyi bir gelişme" olduğunu söyleyerek örneklemiştir.

Okul müdürü TKY çalışmalarını desteklemektedir. Toplam kalite ekibinin öğrenci, veli ve öğretmenlere uyguladığı "memnuniyet anketi"nin sonuçlarını oldukça önemsemektedir. Anket sonuçlarına göre öğrenci ve veliler okula ilişkin herhangi bir sorun yaşamamaktadır. Memnuniyet oldukça yüksektir. Fakat TKY ve bu tür bir çalışmayı doğru bulmayan öğretmenlerin büyük bir kısmının anketi doldurmamasına üzüldüğünü belirtiyor ve "belli bir görüşe sahip olan arkadaşlar düşüncelerini ifade etmediği için öğretmen memnuniyeti düşük çıktı" diyor.

Okulun rehber öğretmeni bölgenin Doğu ve Güneydoğu Anadolu'dan çok göç aldığını belirtiyor. Hem göç nedeniyle hem de tercih edilen bir okul olması nedeniyle, okuldaki sınıfların çok kalabalık olduğunu ifade ediyor. Gelen öğrencilerin okula adapte olmakta büyük sıkıntılar yaşadığını, ailelerin sosyoekonomik düzeyinin oldukça düşük olması nedeniyle de çocukların gelir getiren işlerde çalışmaya teşvik edildiğini ve okulda başarısız olduklarını belirtmektedir. Rehber öğretmen öğrencilerin babalarının çok ilgisiz

olduğundan şikâyetçi, fakat genel olarak çalışma şartları zor olan işleri yaptıkları için babaların çocuklarıyla ilgilenmelerinin zor olduğunu da ifade ediyor. Rehber öğretmene göre, çocuklar çok büyük sorunlar yaratmıyorlar, öğretmenlerine saygısızlık yapmıyorlar, disiplin cezası almıyorlar. Yani rehber öğretmen çocukların bu kadar çok sorunla yaşarken, bu kadar sorunsuz olmalarından oldukça memnundur. Bu durumu da öğretmenlerin ve kendisinin çocuklara gösterdikleri yakınlık ve samimiyete bağlıyor.

Öğretmenliğe Yüklenen Anlam ve Değer

Kapitalizmde çalışma, yaşamak için yerine getirilmesi zorunlu olan, toplumsal değil bireysel getirinin amaçlandığı bir faaliyettir. Bu nedenle birey ve/veya ailesi iş sahibi olmanın "garanti" olduğu, kazancın yaşam standardını düşürmediği, mümkünse yükselttiği meslekleri henüz eğitimin ilk yıllarında belirler ve kişi o alana ilgi duyar, "özgür iradesi" ile yönelir. Günümüzde birçok meslek gibi öğretmenlik mesleği de, görüşülen öğretmenlerin ifade ettiği şekliyle, çoğunlukla "devlet garantisinin olması", "ücretin düzenli alınması", "iş bulma kolaylığı", "tatilinin ve sosyal olanaklarının çok olması", "yarım gün çalışılması" gibi nedenlerden dolayı tercih edilmektedir. Çok sayıda öğretmen mesleğin tercih ediliyor olmasını, günümüz şartlarında çalışma koşullarının diğer birçok mesleğe göre daha iyi olmasına bağlıyor. Bir öğretmen, çalışma şartlarının mesleğin tercih edilmesine etkisinden bahsettikten sonra ekliyor:

> Ayrıca tabii geçmişten günümüze kadar toplumsal önyargılar da tercih sebebi. Özellikle cinsiyet de belirgin oluyor. Yani kadın evinin işini yapar. Çocuğuna bakar. Yarım gün çalışır. Gittiği geldiği yer belli olur. Çalıştığı adamlar belli olur. Namuslu çalışır. Belki bugün için biraz daha değişmiştir durumlar, ama yine de ağırlıklı olarak tercih sebebi olduğunu düşünüyorum. (KK2)

Mesleğini çok sevmediğini belirten bu öğretmen, öğretmenliği kendi isteğiyle seçmediğini ifade ediyor. Maddi imkânsızlıklar nedeniyle üniversitede okuyamayan annesi, kızının iyi bir mesleğe sahip olmasını istediğinden ve kendi yaşadıklarını yaşamasını istemediğinden, "mesleğini erkenden belirleyecek olan" sağlık ya da öğretmen lisesine devam etmesi konusunda baskı yapmış. Liseyi başka bir şehirde okumasına da izin verilmediğinden

seçme şansı olmamış ve sağlık lisesinin formasını da “iğrenç” bulduğu için öğretmen lisesinde okumuş. Çok açık ifade etmese de, sunulan seçeneklerin ebelik, hemşirelik ve de öğretmenlik olması dikkate alındığında büyük ihtimalle yalnızca mesleğin erkenden belirlenmesi değil, buna ek olarak toplum tarafından “kadın mesleği” olarak tanımlanan öğretmenliğin ailesince de kendisine uygun görülmüş olması seçimini etkilemiş gibi görünüyor.

Öğretmenlerin mesleklerini seçerken büyük oranda “çalışma koşullarını” önemsiyor olmaları, onların yapılan işi/mesleği önemsemedikleri anlamına gelmiyor. Çalışma koşulları yaşam koşullarını belirler, bu nedenle iş güvencesine, sağlık güvencesine, daha fazla boş zamana sahip olmanın, ücretini vaktinde alıyor olmanın ve emekli olabilmenin istenmesi oldukça doğaldır. Fakat öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, genel olarak öğretmenlik mesleğinin tercih edilme sebeplerini yalnızca çalışma koşullarına bağlarken, kendilerinin tercih etme sebeplerini ise genellikle “mesleği seviyor olmaya”, “öğretmenliğin sosyal yanının olmasına”, “kişiyi geliştiren bir meslek olmasına”, “tesadüflere”, büyüklerinin tercihine”, “çocukken ailesindeki öğretmenleri görüp onlara heveslenmelerine” bağlıyorlar. Yani öğretmenlerin çok büyük bir kısmı mesleğin tercih edilme sebebini çalışma koşullarına bağlarken, kendi tercih sebeplerini bu eksende ifade etmiyor, çok belirgin bir şekilde kendilerini bu genellemenin dışında tutuyorlar. Okulöncesi öğretmeni olan bir öğretmen, öğretmenlik mesleğini,

> Çalışma saatleri iyi mesleğin, herhalde ilk tercih edilmesinin sebebi o. Sonra getirisi, normal şartlara baktığımızda getirisi de iyi. (...) Sonra çalıştığınız günler belli. Diğer sektörlerdeki gibi krizden etkilenme, şundan etkilenme, bundan etkilenme gibi bir riskiniz yok. Hani paranızı, maaşınızı ne zaman alacağınız belli. Sonra tatiliniz belli. Bunların hepsi bence öğretmenliği cazip kılıyor. O nedenle tercih edilen bir meslek. (ÜK8)

olarak ifade ediyor. Bu öğretmen, kendi tercih nedeninden bahsederken “çocukları çok sevdiğini ve tercih etmesindeki en büyük sebebin de bu olduğunu” belirtirken yukarıda kullandığı hiçbir sebebi kendisi için kullanmıyor. Bunun sebebi ise, öğretmenlerin mesleğe yükledikleri/yüklemeye çalıştıkları özel anlamlarla ilgili olabilir. Öğretmenlik mesleği her ne kadar günümüzün birçok mesleği gibi teknik bir işe indirgenmek istense de öğretmen, herhangi bir ürünün/nesnenin üretim sürecinin çalışanı değildir (Apple, 2006, 193). Eğitim, kapitalist sistemin tüm insansızlaştırma

girişimlerine karşın, hem öznesi hem de nesnesi insan olan özneler arası bir etkinlik olduğundan öğretmenlik, mesleği yerine getirenler tarafından oldukça değerli görülmektedir. Eğitimin özneler arasında gerçekleşiyor olması öğretmenin "ürettiğiyle" arasında duygusal bir bağ kurmasına neden oluyor. Aşağıdaki ifadeler de bu bağın kurulduğunu gösteriyor:

> Sonuçta burada da insanlarla uğraşıyorsunuz. (...) Diğer mesleklerde çok daha farklı problemlerle karşılaşırsınız. Bankacı işte, sen bunu yanlış girdin, faiz oranları, şu bu derken... Bir fidanı yeşertmeye çalışıyorsunuz. Bu aslında çok farklı, çok duygusal, bazen düşündüğünüzde gözlerinizin dolmasına neden olacak bir şey. (ÜK1)

> Mesleğimin çok özel ve güzel olduğunu düşünüyorum. Hatta meslek gibi değil, annelik nasılsa öğretmenlik öyle geliyor bana. Benim için öğretmenliğin anlamı hayatı tekrar tekrar, yeni baştan oluşturmak, keşfetmek. Her çocukla yeniden, yeniden. Sürekli bahçe ekmek gibi geliyor bana. Yani çocuklara yaptığım bir şey var mı, yok mu bilmiyorum; ama her çocukla ben yeniden umutla doluyorum. Kesinlikle öğretmenlik canlı bir meslek. Her gün, her saniye üretmek zorundasın, paylaşmak zorundasın ve hep de böyle güzellik adına oluyor. Yani böyle monoton bir şey değil.(...) Burası canlı, çocuk kadar güzel. (KK6)

> Çocukları seviyorum. Bir şeyler öğretmeyi seviyorum. Onların o gelişimini görmek, okumayı öğretmek, yazmayı öğretmek, belki biraz böyle şey olacak; ama onların gözündeki o ışığı görmek, o gülümsemelerini görmek beni çok mutlu ediyor. Hani böyle konuşmadan anlaşmak derler ya, bakışlarla, o şey bana çok şey katıyor. (ÜK2)

Öğretmenler "doktorların da insanlarla ilgilendiğini fakat hastanın iyileşip gittiğini, oysaki kendilerinin, çocukların hayatlarının içerisinde olduklarını", bilgi ve birikimlerini çocuklarla paylaştıklarında "geleceğe dokunduklarını", "öğretmenin işinin sayılarla, miktarlarla ve eşyalarla değil insanla ilgili olduğunu" söylerken yaptıkları işin merkezinde insanın bulunduğunu vurgulamışlar ve diğer mesleklerden farkını da bu çerçevede çizmişlerdir. Mesleğe yüklenen bu değer yalnızca meslekî pratikler nedeniyle de oluşmamış olabilir. Türkiye'de öğretmenlik mesleği, Cumhuriyet öğretmenine yüklenen modern toplumun yaratılması görevi ile yeniden tanımlanmış, mesleğe toplumsal idealler yüklenmiş ve öğretmenlik kutsanmıştır. Öğretmenler tarafından açıkça ifade edilmese de geçmişten gelen bu köklü öğretmen imgesi de mesleğin değer görmesine neden oluyor olabilir. Her ne kadar günümüzde "idealist, fedakâr öğretmen" imgesi ortadan kaldırılmaya çalışılıyor olsa da bir sosyal ortam olan sınıf içine kolaylıkla

müdahale edilemediği görülebilmektedir. Okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi ve çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlar göz önünde bulundurulursa, bir öğretmenin:

> Onların ihtiyacının olduğunu düşünüyorsun. Onlara yardımcı olmak gerektiğini düşünüyorsun. Ben mesela on senedir bu okuldayım. Mesela merkezi okullarda daha fazla para alacağım, etütle bir iki bin lira fazla alacağım okullara gidebilirim. Çok rahat gidebilirim ama ben gitmiyorum; çünkü buranın da ihtiyacı var. O şekilde düşünüyorum. Ben seviyorum yani, işimi seviyorum, çocuklarımı seviyorum. (KE5)

sözleri, idealist fedakâr öğretmen imgesinin henüz yok edilemediğinin göstergesidir.

1980'li yıllarla birlikte Türkiye'de neoliberal politikaların yoğun bir şekilde uygulanmasıyla birlikte eğitim sistemi de dönüşmeye başlamıştır. Bu dönüşüm eğitimin piyasalaştırılması çerçevesinde gerçekleştiğinden sistemin özneleri (öğrenci, öğretmen, veli) arasındaki ilişkiler de tamamen farklılaşmış, özellikle öğretmenin rolü eğitim sistemine yapılan çok sayıda müdahale ile değiştirilmiştir. 25 yıllık bir öğretmen bu değişimi:

> Aslında toplum şu anda bana göre öğretmenliğe pek değer vermiyor. Diğer mesleklere de öyle yani. Yani değer vermiyor. Çok para getiren, zengin olursan yani o. Onun dışında toplumdaki değer yargıları çok değişik yani. Toplum içindeki durumun ne kadar yüksekse o kadar değerin artıyor yani. (ÜE6)

ifadeleriyle açıklarken, diğer mesleklerin de eskisi gibi değer görmediğini söylüyor ve mesleklerin getirdikleri gelirle doğru orantılı olarak değer kazandığını vurguluyor. Böylece, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirmesiyle, öğretmen ücretlerinin düşük olması arasında bir ilişki kurulduğu ifade ediliyor. Aynı şekilde toplumsal değişmeye vurgu yapan bir öğretmen (UK1), "toplumun giderek bencilleşmesiyle birlikte, öğretmenlerin de değiştiğini, aralarındaki bilgi alışverişinin azaldığını, bilgi birikimini kendisine saklayan öğretmenler olduğunu, rekabetin olduğunu" söylüyor. Dokuz yıldır ücretli öğretmen olarak çalışan ve öğretmenliği bir aile geleneği olarak taşıyan bir öğretmen, öğretmenlik mesleği algısında yaşanan bu dönüşümü,

> Eskiden mesela öğretmenlik çok saygın bir meslekti. Öğretmen deyince durulurdu. Yani belki ondan kaynaklanan bir şey var. Hâlâ öyle; ama ilerde, birkaç sene sonra bu saygınlığı kalır mı bilmiyorum. Önceden saygınlığı olan bir meslekti. Mesela benim babam köylerde öğretmenlik yapmış. Mesela annem diyor, "tamam yabancıydık o köylerde; ama gelirlerdi, her

> şeyimizi getirirlerdi, yardım ederlerdi." Yani inanılmaz saygı vardı. İşte bir kız istemeye gidileceği zaman direkt işte okulun öğretmenine gidilirdi. Önceden böyleymiş yani. Ama işte diyorum, üç beş sene sonra öğretmenliğin saygınlığı olur mu bilemiyorum. Aslında bu çok uzun derin bir konu. Mesela önceden şeydi, öğretmenlerimiz bizim gözümüze şöyle bir bakınca, olur ya öğrencisin, yaramazlık yaparsın, şöyle bir gözümüze bakınca biz kendimize çekidüzen verirdik. Şimdi bunu maalesef başaramıyoruz. Bu teknolojinin gelişmesiyle mi alakalı, bizim saygınlığımızın olmamasıyla mı alakalı, kişilik değer yargısının değişmesiyle mi ilgili, yani o kadar çok şey var ki. Hepsiyle ilgili. (ÜK4)

sözleriyle açıklarken, günümüzde saygınlığını yitirmeye başlayan öğretmenlik mesleğini, teknolojinin gelişmesi, toplumsal değer yargılarının değişmesi gibi yaşanan toplumsal, ekonomik ve kültürel değişim süreciyle birlikte ele alıyor.

Tüm toplumsal yapı ve ilişkilerde gözlenen değişim/dönüşüm, öğretmenlik mesleğinin tanımlanmasında ve yerine getiriliş biçimindeki dönüşümü de içermektedir. Öğretmen toplumsal ideallerinden uzaklaşarak bireysel amaçlar peşinde koşmaya başlamış, bir öğretmenin vurguladığı gibi, "sınıfında çocuklara iyi şeyler öğretmek değil de iyi öğretmen olarak görünmeye, kurslardan para kazanmaya" (KE5) çalışmaktadır. Bu öğretmen, on altı yıllık öğretmendir ve mesleğe ilk başladığı yıllarla bugünü karşılaştırdığında önemli değişmeler olduğunu anlatıyor:

> Bir kere öğretmenin bakışı değişti. Yani o zamanki öğretmenler idealleri olan insanlardı. Günümüze baktığımız zaman memur şeyi var ya, salla başını al maaşını hesabı, bugün akşam gideyim işte kredi kartımı ödeyeyim, şu anda fırsat verilse öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaçacaklar. Başka iş verilsin, başka bir olanak verilsin, aynı ücret ya da biraz daha fazla, giderler diye düşünüyorum. Birçoğu da öğretmenlikten gelen insanlar değil, günümüzdekiler. Diğer mesleklerden falan alınanlar çok var bizde. Bakışları çok daha farklı. Yaklaşımları çok farklı. Çocuğa yaklaşım farklı. (KE5)

Bu öğretmen değişimin olumsuz yönde yaşandığını ve sebebinin mesleğin eğitimini almamış kişiler tarafından yapılıyor olmasıyla açıklıyor, eğitim fakültesi mezunu olmayanların yalnızca herhangi bir işe sahip olmak amacıyla öğretmen olduklarını, onlar için "işin ticari boyutunun daha önemli olduğunu, eğitim fakültesi mezunlarının mesleği içselleştirdiklerini" belirtiyor. Eskiden öğretmenlerin öğrencilerini yakından tanıdığını, öğrencileri için çok emek verdiğini, ücretsiz dersler verdiğini anlatan bir öğretmen, okuldaki ilişkilerin içine "parasal meselelerin" girmesiyle mesleğin saygınlığının eskisine oranla azaldığını,

> Mesela Kadıköy'de öğretmenlik yapan arkadaşlarımız var. Şey diyorlar, onlar (öğrenci ve öğretmenler) bize değer vermiyorlar. Veliler, "biz paramızı verirsek alırız" diyorlar. Gelir düzeyi arttıkça öğretmene verilen değer düşüyor bence. "İşte ben çocuğuma her şeyi verebilirim. İşte sen karışamazsın." (ÜK2)

şeklinde ifade ediyor.

Günümüz koşullarında öğretmenliğin kolay iş bulunan bir meslek olarak görülmesi nedeniyle tercih edildiğini söyleyen bir öğretmen, "eskiden öğretmenlerin şimdikilerden daha idealist olduğunu, mesleklerine daha bağlı olduklarını" belirttikten sonra "şimdiki öğretmenlerin daha donanımlı olduğunu, teknolojiyi kullanma, yeni bilgiler öğrenme ve kariyer planlaması konusunda daha ilgili ve istekli olduklarını" (KK3) anlatırken eskinin de yeninin de olumlu yanlarını vurguluyor.

Mesleğin eskisi gibi değer görmemesinin nedenlerinden biri de günümüzde öğretmenin asli görevinin öğrencilerini merkezi sınavlara hazırlamak ve onları sınavlarda başarılı kılmak olduğu görülüyor. Merkezi sınavlara odaklı eğitim yapmayan öğretmenler velilerin/toplumun gözünde değersizleşmektedir. Çünkü sınavlara hazırlamak üzere öğrettiklerinin dışında kalan her bilgi faydasız görülmektedir. Öğretmenlerin belirttiği gibi;

> (...) Şimdi günümüzde sınavların etkisinden dolayı. Çünkü artık veliler çocuğu yarışa hazırlarmış gibi hazırlıyor, bir şey öğretenleri öğretmen olarak görüyorlar. Sırf diploma için, öğrencinin karnesindeki not için öğretmene saygı gösteriyorlar. (ÜK7)

> Şimdi önemli olan sınav sonuçları. "Kaç kişi dereceye girdi senin sınıfından, benim sınıfımda ne oldu" ya döndü. Maalesef artık başarı kriteri bu oldu. O çok kötü. Veliler için de öyle. Bunu idareciyken çok daha net görüyordum. Mesela uzun yıllar aynı okulda idareci olarak çalıştığım için hangi öğretmenin ne kadar yapabileceğini biliyorum. Ancak gerçekten bir öğretmenin sınıfında on beş tane öğrenci özel ders alır, dershaneye gider, şunu yapar, bunu yapar. O sınıfın başarısı yükselir ve işte sana birinci sınıf alacağın zaman kayda gelen ya da nakile gelen veli, beş kuruş parası yoksa bile kayıt için para istediğinde "o öğretmene vereceksen veririm" der. Ya da sana bunu teklif eder. Ama normal bir kayıt yapmaya kalktığında işte sana eğitim parasızdır diye kavga çıkarır falan. (KK2)

Eğitim sisteminin sınav odaklı, dolayısıyla birey odaklı (bireyin yaşantısına getireceği katkı) olması nedeniyle mesleğin toplumsal katkısı, dolayısıyla öğretmenin verdiği emeğin merkezi sınavlar ve notlar aracılığıyla görülemeyen kısmı değer görmemektedir. Aynı şekilde not sisteminin de sınavlardan alınan

puanlara dayalı olması öğrenci ve velilerin öğretmenlerle kurduğu ilişkiyi bir öğretmenin ifade ettiği gibi “samimiyetsizleştirmektedir”. Bu öğretmen konuyu şöyle anlatıyor;

> Burada çocuğunun dersine giriyorsun, veli seni sadece sene sonunda görmeye geliyor. O da not için. Dönem ortasında gelse, çocuğuyla ilgilense, çocuğunun durumunu sorsa hem siz kendinizi önemli hissedeceksiniz. En azından bir gelip, hocam nasılsınız, nasıl gidiyor, halinizi hatırınızı da sorabilir; ama burada direkt geliyor, “hocam merhaba, ben bunun velisiyim, ortalaması kırk düşüyor, lütfen kırk beş yapın”. Bu şekilde olduğu zaman siz ne kadar değerli hissedebilirsiniz ki hem kendinizi hem bu mesleği? (ÜK1)

Öğretmenin, öğrencilerinin sınavlardan aldığı sonuçlara göre değerlendirilmesi de mesleği önemsizleştirmektedir. Bir öğretmenin dediği gibi,

> (...) Çok ciddi bir test kültürü var. Benim fark ettiğim öyle. Yani başarı çok temel bir şey. Test başarısı. Yani hani davranışlar, şey, tutum değişiklikleri falan filan değil, daha fazla test başarısıyla ölçülüyorsun. Ya öğretmen de o anlamda ölçülüyor. “Sen ne kadar doğru cevap verdirebiliyorsun” o ölçülüyor. Hani tutumlar, davranış değişiklikleri, ne kadar zor öğrencilerle, ne kadar iyi şeyler yaptığın falan çok önemsenmiyor. Yani asıl eğitim kısmına değil de öğretim kısmına dem vuruluyor. (SK1)

Toplumu bu kadar çok ilgilendiren öğretmenlik mesleğinin toplum tarafından değer görmemesi öğretmenin mesleğini istediği gibi yerine getirmesini engeller. Öğretmenlerin de belirttiği gibi günümüzde eğitim kurumlarında öğretmenlerin birbirleriyle ve öğrencileriyle olan paylaşımı azalmış, hem öğretmenler hem de öğrenciler arasında rekabet artmış, öğretmenler yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeniyle daha çok saat ders almaya başlamışlardır. Oysa neoliberal politikaların henüz eğitim sistemine girmediği, eğitimin kalitesinin artmasının büyük oranda teknolojiye bağlanmadığı dönemlerde öğrencisine daha fazla zaman ayıran, daha birikimli bir öğretmen profili vardı. Bir öğretmenin (SK2) de belirttiği gibi “Eğitim sistemindeki çok sayıda yenilik nedeniyle emekli olmuş bir öğretmen tekrar göreve başladığında sorunlar yaşar.”. Eğitim programının değişmesiyle birlikte yaratılmak istenen “yeni insan” tipini, daha eski dönemlerde görev yapmış olan öğretmenin yetiştirmesi oldukça zordur. Çünkü o ne eğitiminde böyle bir formasyondan geçmiştir, ne de görevi sırasında kendisine ne işe yarayacağını bilmediği çok sayıda etkinlik içeren yeni kitaplar dayatılmıştır. Bir öğretmenin (SK1) de belirttiği gibi eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme sistemi, bugün

eğitim sisteminde gerçekleştirilen neoliberal projeden ayrı olamayacağı için yeni öğretmen tipinin yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinin de etkisi vardır.

Öğretmenlerin Çalıştırma Biçimlerini ve Koşullarını Kavrayışları

Öğretmenlerin tamamı, öğretmenlerin farklı biçimde çalıştırılmasını çeşitli sorunlara işaret ederek açıklıyorlar. Bu sorunlar, "devletin çalışanlara fazla ücret ödemek istememesi", "daha az maliyetle çalıştırmak istemesi", "ucuz işgücü", "gizli işsizlik", "devletin maddi problemleri", "devletin eğitimden elini çekmesi", "daha az parayla daha çok iş yaptırmak", "eğitime yeterli bütçenin ayrılmaması", "devletin iyi bir personel politikasının olmaması", "Avrupa Birliği ve IMF'nin baskısı" olarak belirtiliyor. Dolayısıyla öğretmenler bu tür bir uygulamanın kendileri ve diğer öğretmenler için olumlu hiçbir amacı taşımadığı konusunda anlaşabiliyorlar. Öğretmenlerin farklı biçimlerde çalıştırılmasının olumsuz bir durum olduğu konusundaki, görüş birliği öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinin bozulmasını engelliyor gibi görünüyor. Farklı çalıştırma biçimlerini olumlayan bir öğretmenin okulda iyi ilişkiler kurmasının oldukça zor olacağını söylemek mümkün.

Öğretmenlerin farklı biçimlerde istihdam edilmesinin nedeni öğretmenlerin önemli bir kısmı tarafından yalnızca ekonomik nedenlere bağlanmakta ve devletin öğretmen istihdamını daha az maliyetli hale getirmek amacıyla bu tür istihdam biçimleri yarattığı düşünülmektedir. Böyle düşünmelerinin nedeni bulundukları eğitim kurumlarının çok sayıda ihtiyacının veliler tarafından finanse ediliyor olması olabilir. Öğretmenler okullarda her gün yaşanan parasal ihtiyaçların veliler tarafından karşılandığını görmekte ve bunun doğrudan aracısı olmaktadırlar. Bu nedenle, devletin eğitimden elini çekmeye çalıştığını açıkça görmektedirler.

Okuldaki öğretmenlerin çoğu farklı sendikalara üyedir. Yani bu okulda herhangi bir sendikanın gücünün daha fazla olduğu söylenemez. Farklı çalıştırma biçimlerinin asıl amacının ne olduğu gerek sendikalarda gerekse eğitim emekçileri arasında tartışılmakta ve paylaşılmaktadır. Hangi sendikadan ve hangi istihdam biçiminden olursa olsun, öğretmenlerin birbirlerinden farklı statüde (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) çalışıyor olmasına olumsuz bakmaları bu konuda yaşanan sorunların paylaşıldığını gösterir.

Öğretmenler farklı çalıştırma biçimlerinin amacını genel olarak çok kesin bir dille açıklarken, bu konuda karara varamamış olanlar da vardı.

> Ya ne yapmaya çalıştıklarını zaten anlayabilmiş değilim. (…) Önce sizi alıyorlar üniversiteye… Ben eğitim fakültesi mezunuyum. Hiçbir formasyon almadan direkt beni öğretmen olarak mezun ediyor. Ama kendisine güvenmiyor, beni tekrar KPSS'na sokuyor. Bu sefer belirli bir puan alırsam beni sözleşmeli çalıştırıyor, üstünde alırsam kadrolu yapıyor. Ya kendi eğitimine tekrar sınıyor bir sınavla ki, bu sınavda geçen sene sekiz tane soru yanlış çıktı, KPSS'nda. Yani kendi yaptığı sınav bile çelişkili. Eee, bu sefer bizi bölümlere ayrıştırmaya çalışıyor. Hani nerden baksan tutarsız yani. Neresinden tutsan elinde kalıyor. (ÜK8)

> Fazlalık olduğu için. Çünkü devlet zamanında şey yapmıyor. Ya bir sürü öğretmen mezun ediyor; ama koyacak yeri yok. Ne yapacak? Sonuçta bölümlere ayırıyor. Herkesi kadrolu yapsa, parası yok ki devletin. Bir de kadrolu yapsa, kesin atamak zorunda bir yere. Nereye atayacak. Herkes her yere gitmiyor bir de. Emekli olması gerekenler de gitmiyor. Yani zamanı geldiğinde gitmiyor. O gitmeyince onun yerine kimi koysun? Biraz da belki ekonomik olarak da düşünüyor olabilirler.(ÜK3)

Üyesi olduğu sendikanın farklı çalıştırma biçimleri ile ilgili çalışmalarına katılan bir öğretmen (KE5),

> Şimdi esnek çalışma, bu tür kadrosuz çalıştırma… Bir kere öğretmenler bir araya gelip de haklarını arayamazlar. Toplu halde sendikalaşmanın önünü kesmek var. Yani bireysel sözleşmelerle insanları etkisizleştirme. Bireysel olduğu zaman da bir başkası hakkında düşünce ileri süremezsin. Sesini çıkaramazsın, ben bugün bunu kaybetmeyeyim devam edeyim diye. Bu hesaplar vardır. Bunlar ekonomik kazançlar uğruna yapılmıştır birçoğu. İşte bir araya gelme, örgütlenme özgürlüğümüzü elimizden almak için yapılmıştır. Bu yöneticilerin başvuracağı en basit yöntemlerdendir. Ama bunun yanında çok büyük şeyler kaçırdıklarının ayırdında değiller aslında. İşin ekonomik boyutuna baktıkları için. Eğitim olayına, inşaat sektörü gibi bakıldığı için. Kaç tuğlayla ne yaptın hesabına gidersen sonuçta buraya gelirsin. Şimdi bize baktığımız zaman, ben bu sene çalışıp da, seneye burada çalışma şansım olmadığını düşünsem ne kadar verimli olabilirim? Ne düşünürüm bu konuda? (KE5).

diyerek, esnek çalıştırma biçimlerinin bütünlüklü bir proje olduğunu ve öğretmenlik mesleği yeniden tanımlanarak yeni bir öğretmen profili yaratılmaya çalışıldığını belirtiyor. Bu öğretmen, esnek çalıştırmanın görünür olmayan ve okuldaki pek çok öğretmen tarafından da dile getirilmeyen sebeplerini açıklamış oluyor.

Okul müdürünün de ifade ettiği gibi, farklı biçimlerde çalıştırılan öğretmen sayısı 2005 yılından itibaren hızla artmıştır. Tüm öğretmenlerin aynı şartlarda çalıştığı bir dönemden sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının

başlaması ve ücretli öğretmenlerin sayısının artması eğitim kurumlarında çatışmalara yol açmaktadır. Bir öğretmen, bunu "öğretmenleri bölmek" olarak ifade ediyor ve velilerin de bu bölme işine nasıl katkıda bulunduğunu anlatıyor:

> Biz öğretmenler odasında saydığın o grupların (kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici) hepsi olarak ölçülüyoruz. Veliler bizi ona göre kategorize ediyor. İyi öğretmen kadroludur. İşte sözleşmeli fena değildir. Ama onun dışındaki öğretmen zaten iyi öğretmen değildir. Sen kötü bir sınıfsan, kötü bir veliysen sana onlar gelir, falan gibi değerlendiriliyorlar. Öyle baktığında da hem öğretmenler odası bölünüyor, hem bunu bir pazarlama aracı olarak kullanıyor okullar, okul aile birlikleri. (SK1)

Öğretmenlerin önemli bir kısmı yalnızca kendi çalışma biçimlerinin hangi hak ve sorumluluğu içerdiğini biliyor ama diğer çalıştırma biçimlerinin hak ve sorumluluklarını bilmiyorlar. Kadrolu olmadan önce ücretli ve sözleşmeli olarak çalışmış olan iki öğretmen çalıştırma biçimlerinden kendi deneyimleri nedeniyle haberdarlar. Bunlardan biri ücretli öğretmenliği şöyle anlatıyor:

> Mesela ücretli öğretmenlikte, her an gidebilirsin. Ben kendim bunu yaşadım, yani yerime kadrolu geldi ve çıktım. Her an gidebilirsin. Örneğin bir yetiştirme kursu, senin öyle bir hakkın yok, ücretli öğretmensin. Yani birçok şeyde sen ücretli öğretmensin. (KK7)

Kadrolu öğretmenler diğer istihdam biçimleri ile ilgili en az bilgisi olanlardır. Bu durum kendilerinin güvenceli çalışması ile ilgili gibi görünmektedir. Bir öğretmen (KK1) "diğer çalıştırma biçimlerini bilmediğini ve ilgilenmediğini", diğeri (KE4) "çok fazla haberi olmadığını sadece maaşların kendi maaşlarına göre düşük olduğunu bildiğini", KK6 ise "sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin sorunlarını öğretmenler odasında tartışıldığı kadarıyla bildiğini" söyleyerek, tartışmalara katılmadıklarını belirtiyorlar. Bir öğretmen (KK2) de uzun süre idarecilik yaptığı için bilgisi olduğunu, hep öğretmen olarak kalsaydı bilgisi olup olmayacağı konusunda emin olmadığını, belki sendika aracılığıyla haberdar olabileceğini belirtiyor. Yani her ne kadar farklı çalıştırma biçimlerine ilişkin olumlu düşünceler olmasa da, öğretmenler kendilerini çok fazla ilgilendirmediğini düşündükleri konulardan uzak durmaya çalışıyorlar.

Öğretmenlerin farklı biçimlerde çalıştırılmaları birbirlerinin mesleği yerine getiriş biçimlerini beğenmemelerine neden oluyor. Okulda genel bir

eğilim olarak, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler, olmayanları (daha çok ücretli öğretmenleri) öğretmen olarak görmemektedir. Bir öğretmen ücretli öğretmenliğe ve usta öğreticiliğe pek sıcak bakılmadığını, ücretlilerin mesleği yerine getirme konusunda daha az başarılı olduklarını,

> Ücretli öğretmenlik meselesine de öğretmenler biraz kızgındılar aslında. Çünkü ücretli öğretmenlik, usta öğreticilik birilerinin torpiliyle olur. Yani sen gelip burada, eğitim fakültesi mezunu olduğun halde, bir yerde ücretli öğretmen olarak başlayamazsın. Yani birilerinin mutlaka işte torpil, araya torpil koyması gerekir. Bunun dışında, özellikle büyük şehirlerde falan mümkün değildir yani. Bunu bildiğin için, işte sen böyle bir torpille geldiğini bildiğin için, senin kadar özveride bulunmadığını hissettiğin anda direkt şey yapıyorsun, kızıyorsun. Ben işte bundan önceki bir ücretli öğretmene çok kızıyordum. İşte zamanında derse girmiyordu ve onu öğretmen olarak görmüyorlardı zaten. Biliyorlardı muhtemelen ücretli olduğunu. Yani yardım etmeyi falan önerdiğim halde istemedi. Ondan sonra ben ilişkimi kopardım. Hani insan ihtiyaç duyabilir. Hani bunun eğitim fakültesi mezunu olmakla, işte bilmem ne olmakla hiç ilgisi yok. Yardım isteyebilir, bu konuda açık olması gerekir; ama hani istemedi. Ama biz yardım etmek istedik, onu da kabul etmedi. Böyle olduğunda da kızıyor insan. Yani birilerinin torpiliyle oraya gelmişsin ki eğitim fakültesi mezunu falan da değildi. Bu anlamda davranışlar olarak kendini öğretmen gibi hissetmiyordu. Bu çok belirleyici oluyo zaten. Kendini öğretmen gibi hisseden, yani zaten bilse de bilmese de bir şekilde öğrenmeye çalışıyor. Birilerinden yardım istiyor falan. Ama onun dışındakiler öyle yapmıyor. Giriyor, dersi anlatıyor, çıkıyor. Sanki çocuk üniversitede öğrenciymiş gibi davranıyor. Ama çocuk yani, hani bizim farkımız o. O davranışsal şey çok önemli. (SK1)

şeklinde ifade ediyor. Bu öğretmenin sözünü ettiği ücretli öğretmenin, "eğitim fakültesi mezunu olmaması" tanıdıkları sayesinde öğretmenlik yapıyor olması", öğretmen olarak görülmeme sebebiyken, "işi bilmediği gibi bir de işini önemsememesi, yardım istememesi" kendisiyle iyi ilişkiler kurulması ihtimalini de ortadan kaldırıyor.

Güvencesiz çalışanlar ise, güvenceli çalışanların kendilerini daha rahat ve güvende hissettikleri için işlerini daha kötü yaptıklarını, güvencesiz çalışanların ise mesleği daha iyi yaptıklarını düşünüyorlar. Ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenleri şu ifadelerle eleştiriyorlar:

> (...) Çocuk neyi anlamıyorsa onun üzerine gidiyordum. Eksikliklerini biliyordum, üzerine gidiyordum. Ama eğitim fakültesinden mezun olanın böyle bir kaygısı yok ki. Çünkü atılma riski yok. Umurunda değil. Bildiğini veriyor. İşte sonra kurslar, şunlar, bunlar... Sınıfta veremediğini kursta veriyor. (ÜK5)

> Yani şöyle söyleyeyim, usta öğretici olduğu halde, sözleşmeli olduğu halde kadrolulardan daha fazla çalıştıklarını görüyorum. Yani çalışma açısından

> hiçbir fark yok. Belki kadrolu öğretmenler bunun rahatlığıyla daha az çalışmış olabilir. (ÜK2)

> Ben kadroluların daha rahat olduğunu gözlemledim burada. Sonuçta ben kadroluyum, ne olursa olsun gönderilmem. Statüm daha yüksek diğerlerine göre. Sözleşmesi biten gider; ama onların bir rahatlığı var. Ücretliler ve sözleşmeliler de sanki o statüyü korumak adına daha fazla emek verdiklerini gözlemledim. Bir öğretmenimiz var. Dördüncü sınıfı okutuyor. Dört senedir buradaymış. O da ücretli. Diğer kadrolu öğretmenlere göre canla başla çalıştığını görüyorum. (ÜK1)

Eğitimde farklı çalıştırma biçimleri öğretmenler arasında meslekî başarı anlamında kutuplaşmaya yol açabiliyor. Çok açıkça dile getirilmese de, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin ücretli öğretmenleri öğretmen olarak görmemeleri nedeniyle onlarla daha az yakın ilişkiler kurduğu, ücretli öğretmenlerin de kadrolu öğretmenlerin rahatlığından rahatsız olduğu ve mesleki konularda herhangi birbirlerinin birikim ve tecrübesini paylaşmamakta ısrar ettikleri kolayca gözlemlenebiliyor.

Eğitimde esneklik biçimlerinden biri olan “eğitim bölgeleri ve norm kadro” uygulaması ile gerekli ders saatini dolduramayan öğretmenler aynı eğitim bölgesindeki başka bir okulda da görevlendirilebiliyor. Bu uygulama, öğretmenleri başka bir okula gitmeye zorlamasa da branş öğretmenleri ders saatlerini dolduramadıklarında ücretleri düşmektedir ve bu nedenden görevlendirilmeyi isterler. Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmının bu uygulama ile ilgili bilgisi yoktur. Bu uygulama en fazla branş öğretmenlerini ilgilendirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin tek şubesi olduğundan haftalık ders saatini doldurmaktadırlar. Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okulunda birçok dersin öğretmeni eksiktir ve mevcut öğretmenler bu derslere girmektedirler. Dolayısıyla okuldan herhangi bir öğretmenin zorunlu ders saatini doldurmaması gibi bir durum olmadığından, başka bir okulda görevlendirilen öğretmen de yoktur. Fakat öğretmenler çevrelerinde başka okullara gitmek zorunda kalanlar olduğu için uygulamayı bilmektedirler. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, “bir öğretmenin tek okulunun olması gerektiğini” savunuyor. Farklı okullarda görevlendirmenin öğretmenin “verimliliğini azaltan”, “bölünmesine neden olan”, “her iki okulda da uyum problemi yaşamasına neden olan ve bu nedenden öğrencilere de zarar veren” bir uygulama olduğunu düşünen çok sayıda öğretmen var. İki öğretmen bu uygulama ile öğretmene ve öğrenciye verilen zararı,

> Bu uygulama hakkında, bazı branşlardaki arkadaşlar sıkıntı çekiyorlar. Branş derslerinde daha çok yaşıyorlar. Lisedeki arkadaşlar yaşıyorlar. 3–5 okula gidiyorlar. Kendini bir okula ait hissetmiyor. Yoruluyor, arada koşturmayla geçiyor ve bu arkadaşlar gittiği yerde de… Şimdi, öğretmen dediğin bir insan, oradaki arkadaşlarla mesaisini tam bir yerde dolduracak ki, oradaki arkadaşlarla sağlıklı ilişkiler kurabilsin. Ama şimdi ne oraya ait, ne buraya ait, arada dolaşıyorsun. Sırf derse giren birisi olarak düşündüğünde çok sağlıklı olacağını düşünmüyorum. Hem öğrenciyle ilişki kurmak sırf derse girip de o çocuğa işte şu akademik dersi vermek değildir. O çocukla, öğretmen dediğin sağlıklı ilişki kuracak, çevresini tanıyacak, ailesini tanıyacak, ona rehberlik yapacak. (KE5)

> Uygulamanın kesinlikle yanlış olduğunu düşünüyorum. Özellikle büyük şehirlerde ulaşım şartları, sonra bu sistem olarak okula bakmakla da ilgilidir. Diyorum ya, yine bankadan örnek verirsem bir şube ile öbür şubede yapılan uygulama aynıdır. Havale Türkiye'nin her tarafında aynı standartlarda yapılır. Ancak okullar böyle değildir. Okullar yaşayan organizmalardır ve bir öğretmenin üç okula, iki okula gitmesi, adapte olması… Biyoloji bilmesi bunu sağlamaz. Adapte olmasını sağlamaz. Artı, yollarda geçirdiği zaman, harcadığı para da düşünülürse hiç doğru ve verimli bir uygulama olduğunu düşünmüyorum bunun. (KK2)

şeklinde ifade ederek, bu uygulamanın eğitime ve öğrenci- öğretmen ilişkilerine teknik meselelermiş gibi bakıldığını gösterdiğini ortaya koyuyorlar.

Uygulamanın zorlayıcı herhangi bir yanı yokmuş gibi görünse de, başka okullarda çalışmayı öğretmenlerin büyük bir kısmı "zorunluluktan yapıyor". Çünkü böylece ders saati doluyor ve maaş tam yatıyor ya da ek ders ücreti artıyor. Yani geçim sıkıntısı olan öğretmenler birden fazla okula bu nedenden gidiyorlar.

Günümüzde çalışma yaşamı güvencesizlik ve belirsizlik üzerine kurulu olduğundan bireylerin bugüne ve dolayısıyla işine sıkı sıkı sarılmasına neden olmaktadır. İşini kaybetmek istemeyen ve bunun her an yaşanabileceğini bilen birey, artık sadece bir işe sahip olduğu için kendini şanslı hissetmektedir. "Şu anda" bir işe sahip olan birey geleceğe ilişkin bir plan yap(a)mamaktadır. Geçicilik, tüm geleceği belirsiz kılarak, şimdiye başkaldırmak için gereken geleceğe duyulan asgari inancı ve umudu yasaklamaktadır (Bourdieu, 2006, 71). Bu inanç ve umut yoksulluğu bireyleri yalnızlaştırır ve geleceğe ilişkin birlikte hareket etme pratiklerini azaltır. Görüşme yapılan 7 kadrolu öğretmenin 5'i, 3 sözleşmeli öğretmenin 1'i sendika üyesidir. Ücretli öğretmenlerin ve usta öğreticilerin sendikalı olma hakkı yoktur; fakat ücretli öğretmenlerin 1'i bir sendikanın fahri üyesidir. Sözleşmeli öğretmenlerin sendika üyesi olma hakkı vardır, fakat güvencesiz çalışıyor olmaları kaygı ve korkuya neden olmaktadır.

Sözleşmeli öğretmenler arasında sendika üyesi olan tek öğretmen, çalıştığı eğitim kurumunun yönetiminin sorun çıkarmayacağını bildiği için örgütlendiğini, fakat bildiği başka okullarda sözleşmeli öğretmenlerin sorun yaşadığını şöyle ifade etti:

> Ya, bizim okulda sorun yaşamam, yaşamadım. Ama ben biliyorum arkadaşlarımdan, başka okullarda, başka sendikalara zorla kayıt ettirilenleri. Sözleşmeli olduğu için. Hani kadrolu olsa kafa tutabilir; ama sözleşmeli bir öğretmen kafa tutamaz idareye. İlçeye hiç tutamaz. İlçe zaten yapıyor sözleşmemizi; ama ilçenin referansında okul olduğu için, öyle her şeye kafa tutamıyoruz yani. Ama ben kendi okulumda rahattım. Sendikalı sayısı çoktu. Ona güvenerek sendikalı oldum. Ama herkes, "ya sen kadrolu değilsin, bir daha düşün, yapma" falan diye telkinde bulundu. Kendi öğretmen olan akrabalarım falan. (SK1)

Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin bir kısmı sendika üyeliğini "gereksiz bulduklarından" hiçbir zaman örgütlenmeyi düşünmemişler. Bu öğretmenler, sendika ile ilgili soruları konuyu hızlıca kapatma eğilimi içinde cevapladılar, konuyla ilgili konuşmak istemediler. Kadrolu öğretmenlerin büyük bir kısmı sendikalıyken, sendikal faaliyetler yoğun bir şekilde devam ederken, ücretlilerin ve de özellikle sözleşmeli öğretmenlerin bu kadar ilgisiz olması büyük oranda güvencesiz çalışmanın yarattığı korku ile ilgili gibi görünüyor.

Ücretli öğretmenlerin bir kısmı ise, "meslektaşlarıyla birlikte haklarını savunmak, bir dayanışma ortamı içinde olmak istediklerinden" sendika üyesi olmaya oldukça sıcak bakıyorlar. Fakat onların böyle bir hakları olmadığından herhangi bir girişimde bulunmuyorlar. Eğitim emekçileri sendikaları öğretmenlerin esnek çalıştırılması konusu ile ilgili çok sayıda mücadele gündemi oluştururken, ücretli öğretmenler doğrudan kendileri ile ilgili olan konunun tamamen dışında kalmaktan rahatsız olmaktadırlar. Kendilerini yalnız hissetmezken yalnız bırakılmaktadırlar.

Çalıştırma Biçimlerinin Öğretmen-Öğrenci-Yönetici-Veli İlişkilerine Yansımaları

Küresel yeniden yapılanma sürecinde eğitim sistemi yeniden kurgulanmıştır. Ticarî bir faaliyet alanı olarak yeniden düzenlenen eğitim, neoliberal ideolojik hegemonyanın güçlenmesinde önemli bir araç olarak değerlendirilmiştir. Eğitim sistemi içinde, öğretmen, öğrenci ve veliler yeni

kavram ve söylemler (rekabet, performans, kalite yönetimi vb.) çerçevesinde yeniden toplumsallaşmaktadır. Bu yeni süreçte öğretmen kimliğinin de değişime uğra(tıl)ması oldukça önemlidir, çünkü sözü geçen söylem ve kavramların üretimi ve dolaşımı büyük oranda öğretmen aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin esnek çalıştırılmasının yalnızca ekonomik nedenlerle gerekli olmadığı, aynı zamanda küresel kapitalizmin değerlerini yeni kuşaklara aktaracak olan öğretmenlerin öncelikle söz konusu değerlerle donatılması, bu yaşam biçimini benimsemesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın yapıldığı okulda öğretmenlerin birbirleriyle ilişkileri çok yakın değildir. Bu okulda çalışan ama birbirini hiç tanımayan, birbirlerinin hangi statüde istihdam edildiğini, branşını ya da sınıfını bilmeyen öğretmenler var. Mesleki paylaşımlar daha çok "aynı zümrede", "aynı sendikada" olan öğretmenler arasında yaşanıyor. Bir de daha deneyimsiz olan öğretmenler deneyimli olan öğretmenlerden yardım istiyorlar. Zümre öğretmenlerinin okulda daha sık görüştüğü, aynı sendikadan olanların da yakın arkadaş olduğu, okul dışında da görüştükleri gözleniyor. Zümre öğretmenlerinin okulda sık görüşmelerinin nedeni aynı zaman diliminde aynı konuları işliyor olmalarıyla ilgili. Kimi zaman ortak sınavlar yapmakta ve birlikte sınav sorularını hazırlamaktadırlar. Bu nedenle okula yeni gelen bir öğretmenin ilk paylaşımı da zümre öğretmenleri ile oluyor. Okulda "paylaşımın az olduğunu, varsa da kendisinin görmediğini" anlatan bir öğretmen (ÜK1) yurtdışından geldiği için kendisini soğuk karşıladıklarını, kimsenin ona yardımcı olmak istemediğini bu nedenle tüm problemlerini tek başına hallettiğini, sadece zümre başkanı olan öğretmenin kendisiyle iyi bir diyalog kurduğunu, sınavda soracağı soruları kendisiyle paylaştığını, bu konuda fikir aldığını belirtiyor. Aynı sendikadan olan öğretmenlerin, birbirleriyle daha çok şey paylaştıklarını belirten bir öğretmen bunun nedenini anlatıyor:

> Yani işte meseleye benim gibi bakan arkadaşlar var bir kaç tane. Onlarla oturup konuşuyoruz daha çok. Bu tür okullarda genelde birkaç böyle değişik klanlar oluşmuştur, gruplar oluşmuştur. Herkes kendisine yakın insanlarla daha çok muhabbet eder. Birisi araba modellerini konuşur, birisi oturur öğrenciyle olan problemini nasıl halledeceğini konuşur. Birisi başka bir şey konuşur. Yazın tatili nasıl planlayacağını konuşur. Bizim de bizim gibi düşünen insanlarla tabii ki daha rahat konuşursun. Diğerlerinin yanında

> konuştuğun zaman sıkılıp gidebilir. Çünkü onu ilgilendirmeyen konular olduğu için sıkılır. (KE5)

Bu açıklamalardan anlaşıldığı gibi öğretmenlerin paylaşımlarını dünya görüşleri etkilemekte, benzer görüşte olanlar daha fazla paylaşmaktayken, farklı görüşte olanların paylaşımları oldukça sınırlıdır.

Aynı zümrede olan öğretmenlerle mesleki bilgi ve birikimini paylaşmayan öğretmenler de vardır. Bir öğretmen bunu şöyle açıklıyor:

> Öğretmenler şey yapmıyor yalnız kolay kolay, yani kişisel olarak yakın arkadaş olmadıkları sürece mesleki anlamda tüyo vermiyorlar. Bırak, etkinlik sayfası bile vermiyorlar. Ne yaptıklarını hiç doğru söylemiyorlar. Yani asla söylemiyorlar, işte bitirdikleri konuları, nerde olduklarını. (KK2)

Aynı öğretmen okulda öğretmenler arasında rekabet olduğunu belirtiyor. Rekabet öğretmenler arasında paylaşımı azaltıyor, öğretmen bilgisini kendisine saklıyor. Usta öğretici olarak istihdam edilen okul öncesi öğretmeni de okulda paylaşımın hiç olmadığını, rekabetin olduğunu, öğretmenlerin bencil olduğunu belirtiyor ve "Önce öğretmenlerin paylaşmayı bilmesi lazım ki velilerine, öğrencilerine faydalı olsun" (UK1) diyor.

Okuldaki ücretli öğretmenlerin bir kısmı, daha çok yine kendileri gibi ücretli öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunabiliyorlar. Bunun en önemli sebebi kadrolu öğretmenlerin ücretlileri öğretmen olarak görmemesi olabilir. Yedi aydır öğretmenlik yapan ve ücretli çalışan bir öğretmen (ÜK3) hem mesleki açıdan hem de ücretli olmasından dolayı yaşadığı sıkıntıları yine kendi gibi ücretli olan, dokuz yıllık bir öğretmenle paylaşıyor. Her iki öğretmen de ücretli çalıştığından ve ortak sorunları olduğundan daha rahat paylaştıklarını belirtiyor. Bir öğretmen de, yeni atanmış olan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler atanmadan önce ücretli çalıştıysa, ücretli öğretmenlerle mesleki anlamda paylaşımlarının olduğunu belirtiyor ve ekliyor: "Onlar bizim halimizden anlar" (ÜK4).

Öğretmenlerin çalıştırılma biçimlerinin farklı olması farklı sorunlarla karşı karşıya kalmalarına neden oluyor. Okuldaki ücretli ve sözleşmeli öğretmenler kadrolu öğretmenlere göre daha kaygılı ve sıkıntılı bir meslek hayatı içerisindedirler. Güvencesiz çalışan öğretmenlerin sorunları diğer öğretmenler tarafından onların istediği kadar önemsenmemektedir. Daha önce de başka okullarda ücretli çalışan bir öğretmen (ÜK5) şimdiki okulunun

diğerlerine göre farklı olduğunu, buradaki öğretmenlerden "çalışmalarını kabul etmiş olanların" yanlarında olduklarını belirtiyor. Yani bu öğretmen, okulda ücretli çalışanları öğretmen olarak görmeyen bir öğretmen grubunun var olduğunun farkındadır. Kendilerini kabul eden öğretmenlerin ayrıca onların haklarına nasıl sahip çıktıklarını şöyle anlatıyor:

> Mesela banka promosyonu olmuştu. O zaman burada yıllardır çalışan üç ücretli arkadaş vardık. Bize banka promosyonundan bir miktar para verilmesini önermişler. Birkaç kadrolu arkadaş önermiş. Sonra hepsi kabul etmiş. İtiraz edilmedi. Üçümüz için kabul edilmiş. Diğerleri gelip geçiyor. Ama bir dönem çalışıp, bir iki sene çalışıp gidiyor. Ama biz yıllardır 5–6 yıldır burada olan arkadaşlarımız var, onlara verilmesini söylemişler. Hatta o zaman da ben okuldan ayrılmıştım. Haziranda çalışmadım. Söylediler, böyle bir şey yapacaklar dediler. Ben dedim ki, onların hakkı. Önce kabul edilmiş. Sonra vermeye gelince, işte okula da kesildi, farklı olaylar yaşandı. Okula da kesilince bizim paralarımız verilmedi. Arkadaşlar okula yardım etmek durumunda kaldı. Banka kabul etmeyince böyle bir çözüm bulmuş. (ÜK5)

Öğretmenler maaşlarını alacakları bankayı belirlemeleri karşılığında bankadan belli bir miktar "promosyon" alırlar. Bu promosyon daha çok o eğitim kurumunda kalıcı olan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmanın yapıldığı okuldaki öğretmenlerin bir kısmı ücretli öğretmenlerin de bu paradan alması gerektiğini düşünerek paylaşmak istemişler. Bir kısım kadrolu öğretmen de kendilerinin hakkı olduğunu söyleyerek buna karşı çıkmıştır. Tartışmanın büyümesi sonucu kurum yöneticisi paranın okula kalmasına karar vermiştir.

Bir ücretli öğretmen (ÜK3), sözleşmeli öğretmenlerin, sözleşmeli olmadan önce ücretli çalışmış olması ve kadroya geçmek için sınava hazırlanıyor olmaları nedeniyle ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunları bildiklerini ve kendileriyle yakınlık kurduklarını söylüyor. Sorunlarını en çok onlarla paylaştıklarını belirtiyor. Bir öğretmen (SK2) de "Bizim okulda sözleşmeli, kadrolu ayrımı olmuyor" dedikten sonra sözleşmeli öğretmenlerin otuz günden fazla rapor alması halinde görevlerine son verileceğini belirten genelge okula ulaştığında kadrolu öğretmenlerin nasıl davrandıklarını anlatıyor:

> Kadrolu öğretmenler önemsemediler. Zaten yazı okuldaki sözleşmeli öğretmenlere geldi. O yazı geldiğinde şöyle bir durum söz konusuydu: Benim nöbet esnasında boynuma kapı çarptı ve ben boyun fıtığı oldum. Bana doktor on gün rapor verdi ve ben o hakkımdan yararlanamadım. Hani kullanmadım, okula geldim gittim o halde. Bence çok saçma bir şey. Neden

> kadrolulara da vermiyorlar. Kadroluların bazıları sırf sevk alıp, doktora gidip gezmeye gittiğini biliyoruz. Neden kadrolu sözleşmeli diye ayrım yapılıyor. Bize yapılıyorsa onlara da yapılsın. Ben kendi rapor hakkımı kullanamadım. Hani yazı geldiğinde de, kendilerine olmadığı için çok fazla da önemsediklerini sanmıyorum. (SK2)

Aynı genelge ile ilgili kadrolu öğretmenlerin ilgisizliklerini sözleşmeli bir öğretmen şöyle anlatıyor:

> Hiç önemsemiyorlar. Kesinlikle hiç önemsemiyorlar. Ha bir de bize, "Siz zaten bizimle aynı maaşı alıyorsunuz, sizde ne var ki? "Siz niye sürekli şikâyet ediyorsunuz?" İşte falan filan dediler. Hatta şu otuz gün mevzusunun yazısı geldiğinde ben yıldırmıştım. İşte hani mecliste soru önergesiydi. Bir anda önümüze yazı olarak geldi. Haberiniz olsun 30 gün izin alırsanız, işten atılacaksınız dendi. İşte ben sendikamı aradım, hukuk danışmanıyla görüştüm falan. Onlar dava açıldığını; ama yazıyı imzalamam gerektiğini söyledi falan. Ama ben çıldırmıştım herkese dert yanıyordum. Hani siz sahip çıkmıyorsunuz falan da dedim açık açık. Onlar [kadrolu öğretmenler] da "siz de ne var ki, adamlar [ücretli öğretmenler] 500 milyona senin yaptığın işi yapıyor. Hani onların hiçbir güvencesi yok". Ölümü gösterip sıtmaya razı etme işi. Tam öyle oluyo yani. İşte bak işsiz kalacak iki gün sonra. Yazın zaten maaş alamayacak, sen ne konuşup duruyorsun diye... Çok önemsemiyorlardı, bizi dinlemiyorlardı, o anlamda. (SK1)

Kadrolu çalışan bir öğretmen (KK6), ise sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin kendi sorunlarıyla uğraşmaktan kadrolu öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıları önemsemediğini söylüyor ve ekliyor: "Onların işsizliği ya da olmadık bir tarihte hemen işlerine son verilmesi bizi [kadroluları] duygusal anlamda gerçekten yoruyor." Yani farklı çalıştırma biçimleri güvencesiz çalıştırılanlar arasında bir kader birliği yarattığı, güvenceli çalışanların rahatlığı onlara karşı öfke duyulmasına neden olduğu gibi, aynı zamanda öğrenme ortamında her an işini kaybetme korkusu yaşayan öğretmenlerin varlığı, iş güvencesi olan öğretmenleri de olumsuz yönde etkiliyor. Kadrolu öğretmenlerin iş güvencesine sahip olmaları nedeniyle kendilerine göre rahat olduklarını belirten bir öğretmen, bu rahatlık karşısında duyduğu öfkeyi şöyle dillendiriliyor:

> Kendilerini [kadrolu öğretmenler] hiçbir sorunun parçası hissetmiyorlar. İşte memlekette şu oluyo, bakın eğitim sisteminde şu değişmiş diyoruz ilgilenmiyorlar. İşte bakın arkadaşlar, bize şunu yaptılar en son diyoruz. Çok umursamaz, çok kendinden emin, yani çok benmerkezci bir şeyle yaşıyorlar yani. Zaten hayatlarında tek istedikleri şey bu olmuş. Daha ne isteyeceğim ben. Maaşım zamanında yatıyor falan filan. Kimse beni işten atamaz şeyiyle, çok rahatlar. O anlamda çok yaşadığımız bir şey. Biz mesela bir kimlik sorunu yaşadık, onlar böyle hiç umursamadan… Ya bizim kimliğimiz [öğretmen kimlik kartı] yok. Milli Eğitim bize kimlik vermedi, biz dert ediniyoruz. Çünkü biz milli eğitim personeli olduğumuzu hiçbir yerde

> ispatlayamıyoruz. Ama onların öyle bir derdi yok. Zaten her şekilde devlet memuru. Ne bileyim, zaten emekli sandığına bağlı olduğunu gösteren bir karnesi var. Bizim o bile yok. Hiçbir şekilde biz devlet memuru olduğumuzu, bakanlığa bağlı çalıştığımızı bile ispat edemiyoruz. Hiç önemsemediler mesela bunu, "Ne var ki kimliğin olmasa ne olur?" dediler. Biz bir yıldır kimlik savaşı veriyoruz okulda, biz kimlik istiyoruz diye. Çok şeyler o anlamda, çok rahatlar. Her soruna böyle çok rahat bakıyorlar. Hani bizi çok rahatsız eden bir anlamda rahatlar. Bizim iş güvencemiz sıkıntılı ve saire olduğundan, onların rahatlığı çok batıyor bizim gözümüze. Hatta bazen diyoruz ki, bir süre bizim gibi olsalar da keşke görseler hakikaten, nasıl bir şeymiş işten atılma korkusu. Yılbaşında bizim sözleşmelerimiz gelmediğinde ne hissettiğimizi anlıyorlar mı? Arkadaşlarım [diğer sözleşmeli öğretmenler] gelip ama şey diyor, "ya acaba bizi işten attılar da söylemediler mi, niye bizim sözleşmelerimiz gelmedi?" O kadar korkuyorlar yani. Bunu dert etmiş kendine. Onların hiç böyle bir kaygısı yok ki. Çok umursamazlar o anlamda. (SK1)

Okuldaki ücretli öğretmenler, diğer öğretmenlere göre birçok konuda geri planda kalmakta, öğretmenler odasında meslekî konularla ilgili yapılan sohbetlerde fikir belirtmekte çekingen davranmaktadırlar. Bu durum hem kadrolu öğretmenlerin onları öğretmen olarak görmemesi ve bunun yarattığı güven eksikliği ile ilgili gibi görünmekte. Bu durumun farkında olan bir öğretmen (KE5), güvencesiz çalışan öğretmenlerin, güvenceli çalışanların yakınlığına, diyaloguna ihtiyacı olduğunu düşünerek onlarla daha çok sohbet ettiğini, diğer kadrolu öğretmenleri de buna teşvik ettiğini belirtiyor.

Sözleşmeli ve ücretli öğretmenler güvenceli çalışan öğretmenlerden farklı olarak okul yönetimiyle daha ılımlı bir ilişki kurmak, birçok konuda susmak zorundadırlar. Araştırmanın yapıldığı okulda yöneticiler tüm öğretmenlerle iyi ilişkiler kurduğu için çok fazla sorun yaşanmamaktadır. Kurum müdürü güvencesiz çalışan öğretmenlere ayrıca özen göstermekte, kurumda öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra kadrolu sözleşmeli ücretli diye bir ayrımın olmadığını, herkesin öğretmen olduğunu söylemektedir. Kurum yöneticisi, öğretmenlerin işlerini nasıl yaptıklarına dikkat ediyor ve bu konuda oldukça titiz davranıyor. Yani işini iyi yapan bir öğretmenin okul müdürü ile sorun yaşama ihtimali oldukça düşük gibi görünüyor. Kurumda usta öğretici olarak çalışan bir öğretmen de "İşimi iyi yapıyorum, o nedenle sorun yaşamıyorum" (UK1) diyor. Aslında yöneticinin bu tavrı hem öğretmenler arasında hem de yöneticilerle öğretmenler arasında sorun yaşanmasına engel oluyor. Fakat buna rağmen güvencesiz çalıştırılan öğretmenler yalnızca çalıştırılma biçimleri nedeniyle kendilerini yöneticiler karşısında daha temkinli

olmak zorunda hissediyorlar. Ücretli çalışan bir öğretmen, çok ciddi bir sağlık problemi yaşadığı halde idareden neden izin isteyemediğini şöyle açıklıyor:

> (...) bize şey de verilmiyor, mesela rahatsızım değil mi, izin alacam. Sevk hakkım yok, izin hakım yok. İzin veriyor, ama ücretini kesiyor. Şu an mesela rahatsızım. Yani gerçekten gelmemem gerekiyordu. Ama izin almak istemedim. İdareyle ilgili bir problemim yok. Ama izin alsam acaba beni seneye kabul ederler mi diye de düşünüyorum. (ÜK4)

Görüşme yapılan öğretmen o sırada hamileydi ve bebeğini kaybediyordu. İzin istememesinin bir nedeni sık izin alırsa seneye müdürün kendisini kabul etmeme ihtimalinin oluşmasıdır. Diğer bir nedeni de giremediği derslerin ücretinin kesilecek olmasıydı. Oldukça düşük ücrete çalıştıkları için, bir de izin alarak ücretinin daha da düşmesini istemiyor.

Yöneticiler doğrudan kendilerine bağlı olduklarından ücretli öğretmenlere karşı daha çok yaptırım gücüne sahipler. Yöneticilerle birebir sorun yaşamadığını belirten, fakat kendilerinden diğer öğretmenlere göre daha çok iş istendiğinden yakınan bir öğretmen şunları anlatıyor:

> Ama şey oluyor mesela altı saat derse girmiş oluyosun. Öğleden sonra bir sınıf boş. Kadrolu öğretmenin o gün üç saat de dersi olsa, idareci demiyor ki gel şu derse de sen gir. Sana diyor ki, “Hocam bugünlük bizi idare eder misin?” Altı saatlik dersten çıkmışsın, bir altı saat daha derse giriyorsun. İtiraz edemiyorsun. İtiraz eden arkadaşlar zaten çok fazla barınamıyor. (ÜK5)

Bir öğretmen ise (SK1), kurum müdürüyle sözleşmeli öğretmenlerin maaşlarının zamanında yatmaması konusunda çok tartıştığını, müdürün de kendisine “Sözleşmelisin zaten, zamanında yatmaz ki maaşın.” dediğini anlatıyor. Bu öğretmenin kurum müdürüyle tartışmayı göze alması büyük ihtimalle sözleşmeli olmasıyla ilgili. Ücretli öğretmenler, yöneticilerle sorun yaşamamak için duruma katlanmak zorunda kalıyorlar. Aynı öğretmen (SK1), ücretli öğretmenlerin “maaşlarının hiçbir zaman vaktinde yatmadığını, ücretlerinin sürekli kesildiğini fakat doğrudan okul müdürüne bağlı olmaları nedeniyle ses çıkartamadıklarını” belirtiyor.

Kurum müdürü ücretli öğretmenin görevine istediği zaman son verme yetkisine sahiptir. Öğretmenler, kendi çalıştıkları okulun koşullarını dikkate alarak, ücretli öğretmenlerin iyi çalıştıkları, derslerine vaktinde girdikleri, velilerle, diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle iyi iletişim kurdukları, aldıkları görevi yerine getirdikleri taktirde göreve devam edebileceklerini, bunları yerine

getirmeyenlerin “mutlaka” görevlerine son verileceğini belirtiyorlar. Fakat okula kadrolu veya sözleşmeli öğretmen atandıysa kurum müdürü ücretli öğretmenin görevine son vermek mecburiyetindedir. Bu durumda ise hangi öğretmenin gideceğine karar vermek gerekmektedir. Öğretmenler, böyle bir durumda “en uzun süre çalışmış, ekonomik olarak en çok ihtiyacı olan ve yöneticilerle yakınlığı olan” öğretmenin kalacağını ifade ediyorlar. Ama yöneticinin en çok önemsediği konu, öğretmenin ne kadar iyi çalıştığıdır. Bunu da çok sıkı bir şekilde gözlemliyorlar. Bir öğretmen, kurum yöneticisinin kendilerini gözlemlediğini,

> Burada öğretmenler çok gözleniyor. Okula zamanında geliyorlar mı, derse zamanında giriyorlar mı, çocukların başarı ortalamasına bakıyorlar. Örneğin o not çizelgesi... İlk öğretmenden kaç almış, diğer öğretmenlerden kaç puan almış? Deneme sınavları oluyo. Deneme sınavlarındaki başarısına bakarlar. Hangi öğretmenin öğrencileri daha yüksek almış, hangisininki düşük almış. (ÜK1)

şeklinde ifade ediyor ve ekliyor: “Kadrolulardan daha fazla çaba sarf ediyoruz, yerimizi korumak amacıyla”. Bir öğretmen (ÜK7), müdürün kendilerini gözleyeceğini ve velilerden bilgi alacağını, ücretlilerle göreve başlamadan önce yaptığı toplantıda söylediğini, “verim almadığım taktirde son verebilirim işinize” dediğini belirtiyor. Yani yönetici baştan önlemini alıyor ve ücretli öğretmenleri işlerini iyi yapmaları konusunda uyarıyor. Bu durumda ücretli öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha baskı altında çalışıyor gibi görünüyor. Bir öğretmenin ifade ettiği gibi, “okuldaki her hareketleri referansları oluyor, her arkaya baktıklarında yöneticileri görüyorlar”. (ÜK8)

Öğretmenlerden biri, kurum müdürünün “iyi öğretmenleri” göndermediğini söylüyor ve yöneticiye göre iyi öğretmenin kim olduğunu şöyle anlatıyor:

> İyi öğretmenin tarzı nedir, kişisel şeyler tabii. Ya birincisi okulun kaynaklarını öğretmen finanse ediyor, öğrenciden. Öğretmen yapmak zorunda. Yoksa öğretmenin içinde olmadığı hiçbir işte para toplayamaz okul. Birincisi iyi para topluyor olması lazım. İyi nöbet tutuyor olması lazım. İkincisi, müdür hep bunu söyler, dersine zamanında giriyor çıkıyor olması lazım. İyi nöbet tutuyor olması lazım. Onun dışında, öyle idarecinin her söylediğine karşı çıkmaması lazım. Yani çok, böyle çok uçlarda olmaması lazım kesinlikle. (SK1)

Eğitimin kamu hizmeti olarak sunumundan vazgeçilmesi ve eğitim kurumlarının kendi finansal kaynaklarını yaratmak zorunda bırakılması ile

birlikte parasal konularda öğretmenlerle yöneticiler arasında sıkıntılar yaşanmasına neden oluyor. En çok güvencesiz çalıştırılan öğretmenler sorun yaşıyor. “Artık okullardaki temel meselenin aidat toplamak olduğunu, ne kadar iyi öğretmen olduğunun hiçbir öneminin olmadığını” belirten bir öğretmen (SK1), aslında öğrencileriyle arasına paranın girmesini istemiyor ve öğrencilerinden para toplamıyor. Onun yerine, parayı sınıf annesi topluyor. Bundan çok rahatsız olduğu halde paranın toplanmasına engel olamıyor. “Kadrolu olsaydım sınıf annesine de toplatmazdım, ama susuyorum. Daha fazlasını yapmak isterken ilgilenmediğimi söylüyorum.” diyor. Okuldaki kadrolu öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerinden para toplamıyor. Bu nedenle yöneticileriyle sorun yaşıyorlar, fakat bu konuda oldukça ısrarlılar ve taviz vermiyorlar. Bu öğretmen de kadrolu öğretmenler gibi, para toplama konusunda daha kesin bir duruş sergilemek, okul müdürüne “Ben öğrencilerimden para toplamam, kimseye de toplatmam” diyebilmeyi istiyor. Fakat sözleşmeli olduğu için yapamıyor. Yani iş güvencesi olmayan öğretmenler pek çok konuda direnç gösteremedikleri gibi, bu konuda da kadrolu öğretmenler gibi rahat davranamıyorlar.

Yöneticilerin ücretli öğretmenlere, kadrolulara göre daha kötü davrandığını anlatan bir kadrolu öğretmen, birkaç yıl önce yaşadığı bir olayı anlatıyor:

> Buradaki ücretli öğretmene, geçmişte burada olup da, şu an burada olmayan idarecinin çok kaba, çok iğrenç yaklaşımları oldu. Ben müdahale ettim buna. Sonra o arkadaş [ücretli olan] döndü, “Ya ben hak etmiştim”e getirdi işi, işini kaybetmemek için. Ben toplantıda karıştırdım baya ortalığı. Tatsız bir konuyu açtım. Bunun çok adi bir şey olduğunu, iğrenç olduğunu söyledim. Çünkü aynı şeyi ben yaşasam, bana verilen tepkinin farklı olduğunu, bana tepki verilmediğini, normal karşılandığını; ama arkadaşların üzerine gelindiğini söyledim. Bunu ikimizin de aynı işi yaptığıyla birleştirdim. Orda sıkıntı yaşadım. Aramız açıldı. O arkadaş devam etti işine. 1–2 ay daha maaş alma uğruna, öyle bir şeye katlanmak zorunda kalıyorlar tabii ki. (KE5)

Araştırma yapılan okulun öğrencileri ve daha çok da velileri, öğretmenlerin çalıştırılma biçimiyle ilgileniyorlar. Öğretmenler öğrencilerin, özellikle birinci kademede olanların yaşlarının küçük olması nedeniyle, bu konuda çok fazla bilgisi olmadığını, anne babalarından öğrendiklerini belirtiyorlar. Çalıştırma biçimlerine ilişkin velilerin ayrıntılı bilgisi yok. Öğretmenleri “geçici” ve “kalıcı” olarak ayırıyorlar ve geçici öğretmenleri

kesinlikle istemiyorlar, çünkü çocuklarının öğretmeni değiştiğinde eğitimin aksayacağını/aksadığını düşünüyorlar. Bir öğretmen (ÜK8) velilerin çocuklarını okula kaydederken kadrolu öğretmeni istediklerini, kadrolu öğretmene daha çok değer verildiğini söylüyor. Velilerin ve öğrencilerin yeni gelen öğretmenlere "Kadrolu musunuz?" sorusunu sormaları kadrolu bir öğretmeni bile rahatsız ediyor:

> Ben bunu yaşadım. Şimdi şöyle bir şey var, okulda öğretmen olmadığı için mecburen ücretli öğretmen geliyor. Ücretli öğretmen diğer yıl başlamıyor, başka bir ücretli öğretmen geliyor. Velilerle idare arasında çatışma oluyo. Ben bu okula geldiğimde öğrencilerim de velilerim de kadrolu musunuz diye sordu. Demek ki bu, öğrencilere yansıtılıyor. Öğrencilerim de velilerim de "Öğretmenim siz kadrolu musunuz?" diye sordu. Ee şimdi öğrencinin gözünde bile bir küçük düşürme var. Bu kadar olması kötü. (KK7)

Başka bir kadrolu öğretmenin (KK2) anlattığına göre, kendisi ikinci kademe öğrencileriyle derste yaptığı sohbette, öğrencilerin sınıflarının başarısının düşük olmasının nedenini ücretli öğretmenlere bağladıklarını, "Bize öğretmen olmayanlar geliyor hep." dediklerini anlatıyor ve bu duyduklarından çok rahatsız olduğunu belirtiyor.

Kurum yöneticisi işini iyi yapan ücretli öğretmenlerin okuldan gitmesini istemediğinden, yerlerine öğretmen de gelse bazı öğretmenleri başka sınıflara ya da derslere alıyor. Yani bir sene sınıf öğretmenliği yapan bir ücretli öğretmen yerine başka bir öğretmen geldiğinde, eğer okulda kalması isteniyorsa, ikinci kademelerin branş derslerine girmeye başlıyor. Öğrencilerin bu durumu fark ettiğini anlatan bir öğretmen (SK3), öğrencilerin kendisine ücretli öğretmenlerden biriyle ilgili sorular sorduklarını, "Öğretmenimiz sınıf öğretmeni değil miydi? Neden teknoloji derslerine giriyor?" dediklerini ifade ediyor.

Kurum yöneticisinin ve öğretmenlerin ifadesiyle, ücretli öğretmenin devam ettiği sınıfın velileri çocuklarının öğretmeninin "geçici" olmasını istemediklerinden, okula kadrolu öğretmen atandığında kurum yöneticisi ile görüşüyor ve kendi çocuklarının öğretmeni olsun istiyorlar. Ya da kadrolu bir öğretmen tayin isteyip gittiğinde yeni gelecek olan öğretmene hem öğrenciler hem de veliler geçici olup olmadığını soruyorlar. Bu nedenle okul müdürü öğretmenlerin, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin çalıştırılma biçimleri ile ilgili

olarak öğrencilerle ve velilerle konuşmamalarını istiyor. Müdürün uyarısını dikkate almayan bir öğretmen, yaşadığı sorunu şöyle anlatıyor:

> Benim sözleşmeli olduğumu müdür söylememiş. Ben kendim söyledim gerçi de. Yani saçma bir şey yaptığımı da sonra anladım. Müdürün söylemediğini ben niye söyledim diye. Mesela benden önce kadrolu öğretmen varmış. Bir ay sonra eş durumundan başka bir okula gitmiş. Yerine emekli bir öğretmen gelmiş, ücretli. Bu ücretli diye ve emekli diye veliler baya bir sıkıştırmışlar öğretmeni. Ya kötü bir öğretmen değilmiş, zaten hani ben geldiğimde hepsi okuma yazma biliyordu. Çocukların bir sıkıntısı yoktu ve saire. Ama işte veliler, bize kötü öğretmen veriliyor, bize emekli olmuş yaşlı adam veriliyor falan filan psikolojisine girip, adamın sürekli üstüne gitmişler. En son bir kavga olmuş. Ben gittiğimde bunlar yeni olmuş. Müdür çok kötü şeyler yaşandı dedi. Bana velilerim anlattı. Ben hani yüksek lisans öğrencisi olarak izinli olduğum bilindiği halde, birinci sınıf öğretmeni olmak zorunda kaldım. Etik olarak yeni başlayan bir öğretmenin birinci sınıfa verilmemesi gerekir. Ama müdür dedi ki ben onlara söz verdim. İlk gelen kadroluyu, hani sürekliliği olanı daha doğrusu, kadrolu dememiştir de... İlk gelen sürekli olanı size vereceğim dedim. Söz verdim, başka yapacak hiçbir şeyim yok ve veli toplantısında da işte, size söz verdiğim gibi dedi. Size söz verdiğim gibi sürekli bir öğretmeniniz var artık. Merak etmeyin 3–5 ayda değişecek bir öğretmen değil. Hani kafanızda soru işareti kalmasın dedi. Ve tabii veliler çok memnun oldular. Bu memnuniyet de gitti yani hani, okul istediğimiz şeyi yaptı ve saire dediler. (SK1)

Bu öğretmenin anlattıklarından velilerin kurum müdürüyle bu konuda anlaşma yaptığı, bu meselenin bir pazarlık konusu haline geldiği ve velilerin “geçici” çalışan öğretmenleri önemsemediği anlaşılıyor. Kurum müdürü de öğretmenlerin hepsinin üniversite mezunu olduğunu söyleyerek, ücretli ve sözleşmeli öğretmenler konusunda velileri ikna etmeye çalıştıklarını anlatıyor. Okul öncesi öğretmeni olan bir öğretmen, göreve ilk başladığında velilerin kendisini hiç istemediğini, eski öğretmenlerini istediğini, müdürün velileri ikna etmek için toplantıda diplomasını gösterdiğini anlatıyor ve ekliyor:

> Anaokulunda biraz daha farklı oluyo. Şimdi normal diğer sınıflarda hani eğitim hakkı yasaldır, ücretsizdir, parayla olmuyor. Anaokulunda böyle değil. Aylık buraya para ödüyorlar. Öyle olduğu zaman veliler zannediyorlar ki, her şeyleri onlar karşılıyorlar. Ya her şeyden, artık gelip sınıfın temizliğine bile oradan bakıp konuşabiliyorlar yani. (ÜK8)

Aslında velilerin sürece bu kadar müdahale edebilmelerinin, “Öğretmeni istemiyoruz” diyebilmelerinin, sanki öğretmeni onlar istihdam ediyormuş gibi davranmalarının ve kurum yöneticisinin velileri ikna etmek için öğretmenin diplomasını göstermesi, velilerin okula para ödüyor olması ile ilgilidir. Yani

eğitim kurumlarının ticari bir faaliyetteymiş gibi işlemesi, kurumlardaki tüm iletişim ve davranış biçimlerinin değişmesine neden olmuştur.

Öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli olması ile ilgili olarak velilerin sorun çıkarması nedeniyle, öğretmenler öğrencilerinin konuyla ilgili bilgisi olmasından rahatsızlık duyuyorlar. Bir öğretmen, okulda yaşadığı bir sorunu şöyle anlatıyor:

> Okulda bir tane öğretmenimizin komşusu var. İşte o kız bana söylemişti, dersteyim, "Hocam kadrolu musunuz, sözleşmeli misiniz?" diye sormuştu. Sözleşmeliyim demekten o kadar çekindim ki, soruya cevap vermedim. Sanki sözleşmeliyim dediğimde farklı düşünecek gibi geldi. Soruya cevap vermedim. Öğretmenler arasında kadrolu, sözleşmeli ayrımı olmasın diye düşündüm o an. Diğer öğretmenler dikkat ediyor mu bilmiyorum. Pek söylememeye çalışıyoruz okulda. (SK2)

Güvencesiz Çalışmanın Öğrenme Ortamına Yansımaları

Öğretmenlerin bir kısmına göre, güvencesiz çalışmanın asıl etkisi eğitime olmakta. Öğretmenler de veliler gibi, sürekli öğretmen değişiminin özellikle ilköğretim birinci kademedeki çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını, daha öğretmenlerine alışamadan bir diğer öğretmenin geldiğini, bu değişimlerin çocukların eğitim yaşantısında "kötü etkiler" bıraktığını belirtiyorlar. Güvencesiz çalışma öğretmenleri de olumsuz yönde etkiliyor. Güvencesiz çalışan öğretmenlerin tamamı "kadrolu olmak" istiyorlar ve çalıştırılma biçimleri nedeniyle geleceğe ilişkin kaygı duyduklarını belirtiyorlar. Sürekli işsiz kalma kaygısı yaşayan öğretmenlerin, mesleğin gereklerini yerine getirme konusunda zorlandıkları, bunun da öğrenme ortamına yansıdığı anlaşılıyor. Öğretmenler kaygılarını şöyle ifade ediyorlar:

> Mesela ben. Hazirandan sonra ne olacak? Bu ay zaten yarım maaş alacağız. Alacağımız belki 200, belki 250 milyon verecekler. Sigortamız, maaşlarımız asgari ücretin altına düştüğü için bu ayki maaşımız yarım yatacak ve ben üç ay işsiz kalacağım. Gelecek sene burada çalışıp çalışmayacağımı da bilmiyorum. Acaba atamayla biri gelecek mi, gelmeyecek mi bilmiyorum. İdare okey der mi, demez mi? Tamam problem yaşamadık, ama olur yani. Çünkü birisi gelebilir yani. (ÜK4)

> Kaygı oluyor. Yarın kalktığımda acaba görevime gidebilecek miyim? Tekrar bir yasa tasarısı gelirse, bundan etkilenecek miyim? Nerdeyse her gece yatarken, tekrar ben yarın sabah okula gidebilecek miyim diye düşünüyorum. (SK3)

> Ya en önemlisi, öğretmenin psikolojisinin bozulmasına sebep olur. Niye ben bu kadar yıl okudum, dirsek çürüttüm? Niye ben işimi kaybetme korkusuyla

> yaşıyorum? Mesela, ben şu anda kiracıyım. Borcum var. O borcu bir an önce bitirmek istiyorum. Birimiz kirayı, faturaları öderdi, birimiz de ev alırdı [Eşinden bahsediyor.]. Borcu öderdi. Olmadığı için üzülüyorum. Psikolojim bozuluyor. Diyorum kısmetim öyleymiş. Avutuyorum kendimi. (UK1)

Bu yaşanan kaygılar öğretmenlerin tüm yaşamını ve kuşkusuz eğitim ortamını da etkilemektedir. Bir öğretmen (SK1), okula kadrolu öğretmen atanmadan önce kadro açıldığı için, kaç öğretmenin geleceğinin herkes tarafından önceden bilindiğini, bu nedenle ücretli öğretmenlerin kadroluların atamaları yapılana kadar her gün işsiz kalma kaygısıyla yaşadıklarını belirtiyor.

Çalıştırılma biçimi nedeniyle herhangi bir kaygı taşımadığını belirten bir öğretmen, mutlaka bir yerlerde iş bulabileceğini, kendisine sürekli bir alternatif yaratabileceğini söylüyor. Görüşme yapıldığı sırada hamile olan bu öğretmen, kadrolu olarak çalışsaydı hayatında nelerin değişeceğini anlatırken, kaygılarını da dile getiriyor:

> Hele bir de çocuğum olacakken, daha rahat hissederim. Çocuğum olacağı için daha çok şey düşünüyorum. Bu sene kazanamazsam ne yapacağım? Seneye burada olabilir miyim? Çocuk olunca belki olamam. Çünkü karşıdan [Anadolu'dan] gelip gitmem daha zor. Seneye burada olup olamayacağımı bilmiyorum. Müdür Bey'le de hiç gidip konuşmadım. Birinci dönem zaten çocuk nedeniyle çalışamayacağım. O zamana kadar da kadrolu gelir diye düşünüyorum. Düşündüğüm için de hiç gidip konuşmadım müdür beyle. (ÜK3)

Kadrolu çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmı iş güvencesine sahip oldukları için diğer öğretmenlere göre daha rahat ve mutlu olduklarını söylüyorlar. Kadrolu olmadan önce hem ücretli hem de sözleşmeli çalışmış olan bir öğretmen, güvencesiz çalışmanın öğretmenin mesleğini istediği gibi yerine getirmesine engel olduğunu kendi deneyimleriyle anlatıyor:

> Ben mesela şu anda kadroluyum, tek şeyim sınıfımı düşünüyorum. Akşam evime gidiyorum, dinleniyorum. Ücretliyken, "Bir gün çıkacak mıyım, yerime kadrolu gelecek mi ki, ya acaba yarın bu okulda olacak mıyım?" hep bunları düşünüyordum. Sözleşmeliyken, bir gün kadroya geçecek miyim, bunu düşündüm. Akşam eve geldim, KPSS için bir iki ders çalışmaya çalıştım. Ama şu an kadroluyum, akşam eve gidip, yemeğimi yiyip, çay içiyorum. Bu büyük bir fark yani, öğretmenin psikolojisi açısından. (KK7)

Bu öğretmen, güvencesiz çalışmanın sıkıntılarını yaşadığı için bugün kendini güvende hissetmektedir. Kadrolu öğretmenlerden bazıları, bugün ülkede ve eğitim sisteminde yapılanları göz önünde bulundurarak, kadrolu öğretmenleri

de iyi bir geleceğin beklemediğini düşünüyorlar. Bu kaygılarını şöyle ifade ediyorlar:

> Çünkü şey, yasama ve yürütme yetkisi elinde olanlar bu tip uygulamaları kadrolular için de yapıyorlar. Ha ne yapacak, kanuna göre biraz daha yavaş yapacaklardır. Biraz daha alttan yapacaklardır. Uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, belediyelere bağlama, işte tayinlerin kıdeme göre değil de performans puanlarına göre şey yapılması gibi, üç yüz altmış derece performans değerlendirmeleri gibi ya da okul gelişim yönetim çalışmaları gibi şeylerle çok daha yavaş olacaktır. Ama şeyden eminim yani, kadroluları ayırmayacaklardır. Asıl amaç, yeni kadroları böyle alıyorlar. Ya eskileri eritip bitirecekler emekli edecekler ya da onlar için de bir "güzellik" mutlaka düşüneceklerdir. Zamanında karşı çıktığımız, eleştirip değiştirilmesini istediğimiz yasalardan bazıları bizi korur duruma şu anda bile düşmüşken, çok da kolay yapabilirler. (KK2)

> Çünkü bir anda bir yasa geçiriliyor, onlarla karşılaştırdığımda, şu anda birçok hakkım var. Ama şimdi benim mesela emekliliğime 7–8 yıl var gibi gözüküyor. Ama yasalar durmadan değiştiğinden emekli olabilir miyim kaygısı var bir kere. Ondan sonra yarın öbür gün işte kriz deyip de birkaç maaş veremeyebilirler. Biz de kredilerle bir sürü işlere girmişiz, evler almışız. Şu anda borçluyuz 15 sene ödeyeceğiz. O anda ne yapabiliriz, onların kaygıları mutlaka var. (KE5)

Ücretli bir öğretmen, öğrencileriyle yapmak istediği fakat ücretinin çok düşük olması nedeniyle yapamadıklarını anlatıyor ve bu durumun mesleğini istediği gibi yapmasını engellediğini düşünüyor:

> Yani öncelikle ekonomik olarak rahat olmuyorsun. Ekonomik sıkıntın olunca mutsuz oluyosun. Ya da ne bileyim kendini yeterince geliştiremiyorsun. En basiti bir kitap almak istiyorsun kendi alanınla ilgili, kısıtlıyorsun. Çocuklarla bir yerlere gitmek istiyorsun. Onları işte müzelere, tiyatroya götürmek istiyorsun. Bazı çocuklar gelemiyor. Verici oluyosun, ama bir noktaya kadar olabiliyorsun. Maddi olarak durumu kötü olan çocuklarıma destek olmak isterdim. Kendi durumum en azından iyi olsaydı, o şekilde yardımcı olmak isterdim. Çünkü ilk kez sinemaya giden oluyo. İlk kez tiyatroyu gören oluyo. İşte ne bileyim kitap fuarına ilk kez gidiyoruz. Böyle şeyler yaşayınca insan bir taraftan üzülüyor. Bunlar bu yaştaki bir çocuk için ilk olmamalı diyorsun. Bunlar çok etkili. (ÜK5)

Çalıştırma biçimleri, öğretmenlerin mesleği nasıl yerine getirdiklerine oldukça etkide bulunmakta. İşsiz kalma korkusuyla yaşayan ve çalışan öğretmenler işlerine daha az motive olmakta, bulundukları okulda geçici olduklarından kendilerini oraya ait hissedememektedirler. Bir öğretmenin de söylediği gibi "kendilerini bulundukları ortamdan soyutlamaktadırlar". (ÜK8)

Okuldaki sözleşmeli öğretmenler ve ücretli öğretmenlerden pedagojik formasyonu olanlar kadrolu olabilmek için KPSS'ye hazırlanmaktadırlar. Kimi

öğretmenler ders aralarında soru çözmekte, birlikte çalışmaktadırlar. Öğretmenlerle görüşmenin yapıldığı sıralarda sınava az zaman kaldığı için hazırlık yapan öğretmenlerin kaygı düzeyi oldukça yüksekti. Bir öğretmen (SK3), "çok geç saatlere kadar sınava çalıştığını bu nedenle sabahları okula gitmekte çok zorlandığını, derste de sürekli sınavı düşündüğü için verimsiz olduğunu" anlatıyor. Bundan çok rahatsız olsa da güvencede olmadığı için öncelikle kendisini düşündüğünü, öğrencilerden çok sınavı düşündüğünü söyleyen öğretmen, güvencesiz çalıştığı için çok mutsuz olduğunu belirtiyor.

Okuldaki kadın öğretmenlerin büyük bir kısmı mesleği kadınlara ve dolayısıyla kendilerine yakıştırmaktadırlar. Mesleğin tercih edilme sebeplerinden bahsederken çalışma şartlarının diğer birçok işe göre iyi olması, eve ve çocuklara zaman kalması belirtiliyor ve ekleniyor "özellikle bayanlara yakışıyor", "bayanlar için ideal bir meslek". Öğretmenliğin toplum tarafından kadınlara yakıştırılması, okuldaki öğretmenlerin bu mesleği kendilerine yakıştırmasında oldukça etkili gibi görünüyor. Bir öğretmen, mesleği babasının kendisine sevdirdiğini anlatıyor:

> Şey var bizde, ben Malatyalıyım, kız çocuğunun mutlaka okuması lazım. Hani erkek ekmeğini taştan çıkarır. Ben evliyim mesela, bir kızım var. Eşimin başına bir şey gelse, bana kim bakabilir. Milli Eğitim'de güzel bir şekilde, temiz temiz çalışmak mümkün. (ÜK4)

Kadın için "temiz" bir meslek olarak görülmesi, öğretmenlik mesleği konusunda kendisinin ve ailesinin uzlaşmasına neden oluyor.

Bir öğretmenin (ÜK5) de belirttiği gibi, güvencesiz çalışan kadın öğretmenlerden evli olanlar daha az kaygı yaşıyorlar. Çünkü "eşleri çalıştığı için, onlar az para kazansa da olur". Yarım gün çalışan, ev işleri ve çocukların bakımını aksatmayan kadın öğretmen, az kazansa da sorun değildir. Aileye bir katkıda bulunmaktadır. Okuldaki güvencesiz çalışan kadın öğretmenlerin büyük bir kısmı bu konuda görüş birliği içersindedirler.

Öğretmenlerin birçoğunun da belirttiği gibi, ataerkil toplumlarda erkek ailenin reisidir ve asli görevi ailenin ekonomik gereksinimlerini sağlamaktır. Modern toplumlarda kadının iş yaşamında varlık göstermesi bu düşünceyi değiştirmemektedir. Güvencesiz çalışmanın kadın ve erkek öğretmenler için farklı sonuçları olduğunu düşünen öğretmenler, erkek için bu durumun çok daha zor olduğunu şu gerekçelerle açıklıyorlar:

> Erkek öğretmen için çok şey fark ettiğini düşünüyorum. Düşünsenize evlisiniz, eşiniz çalışmıyor. Çocuğunuz var, bakmak zorundasınız. Bir anda iş bitti. Kirada oturuyorsa bu adam kirasını veremeyecek hiçbir geliri yoksa direkt ortada kaldı demektir. Düşünemiyorum yani. (SK2)

> Örneğin benim eşim çalışıyor. Hani benim üç aylık tatilde para almamam çok fazla etkilemiyor. Ama evli bir erkek olduğu zaman, hani sonuçta bizim toplumumuzda nasıldır biliyorsunuz, para kazanacak, sigortası olacak. Onlar için birazcık daha farklı tabii. Okulumuzda mesela ücretli erkek öğretmen çok fazla yok. Önceden bir öğretmenimiz vardı. Artık benim düzenimi kurmam gerekiyor diye ayrıldı. Mutlaka farkı var. Onlar iki defa düşünürler. Biz birazcık daha bu konularda rahatız. (ÜK2)

Kadının haneye erkeğin kazandığından fazla gelir getirmesi, kadın öğretmenlerin de belirttiği gibi, "erkeği eziyor" ve ailede sorun yaşanmasına sebep oluyor. Bu nedenle, kadının ücretli çalışması "çok doğal" iken, erkek için "olmaması gereken" bir durum. Öğretmenler bu durumu, okulda "emekli dönüşü" dışında ücretli erkek olmaması ile kanıtlıyorlar ve aslında kendileri de olması gerekenin bu olduğunu söylüyorlar. 9 yıldır ücretli çalışan bir öğretmen, bunun erkeğin doğasında olduğunu, eşiyle yaşadığı bir sorun üzerinden anlatıyor:

> (...) Evliysem, eşim yeterli miktarda para getiriyorsa çalışmak çok da önemli değildir. Ama bir erkek için böyle değil. Erkeğin ücretli çalıştığını düşünün, bayanın daha çok para getirdiğini düşünün, yani mutlaka bir sorun çıkar. Bunu ben yaşadım da daha önce. Eşim bir dönem işsiz kaldı. Benim daha fazla gelirim oldu. Bizim aramızda olan bir şey değil. O erkeğin ister istemez hani, yaradılıştan dolayı daha güçlüdür. Ataerkil bir toplumda yaşıyoruz, onun da verdiği bir şey. Kendilerini ezik hissediyorlar. Ama bayan için o kadar problem değil. En azından eşimi üzmemek için, ondan daha fazla para almak da istemem yani. (ÜK4)

Yani kadın öğretmenler, öğretmenliği bir kadın mesleği olarak kendilerine yakıştırdıkları gibi, güvencesiz çalışmayı da aynı şekilde erkeklerden çok kendileri için uygun görüyorlar. Kadın öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rollerini ve toplumda, bu konuda geçerli olan kalıp yargıları içselleştirdikleri açıkça görülüyor.

Öğretmenler Arası Rekabet

Esnek emek piyasalarında, çalışanlar rekabet etmeye açık olmalıdırlar. Rekabet, işin yoğunlaşmasını (Belek, 2004, 109) ve verimin artmasını sağladığı gibi çalışanlar arasında dayanışma ve birlikte hareket etme kültürünü ortadan kaldırır. Çalışanların bireysel sözleşmeler yoluyla istihdam

edilmesi ve rekabet koşullarının yaratılması, çalışanları bireysel davranmaya ve düşünmeye iter. Eğitim sisteminde piyasa kurallarının işlemesiyle birlikte öğretmenler arasında da rekabet kültürü yaratılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenlere okul yöneticisi tarafından verilen takdir ve teşekkür belgeleri, Toplam Kalite Yönetimi uygulaması, bazı okullarda başarılı öğrencilerden oluşturulmuş "seviye sınıfları"na başarılı olduğu düşünülen öğretmenlerin verilmesi okullarda rekabet kültürünü oluşturmaya yönelik uygulamalardır. Başarılı öğrencilerden sınıf oluşturulması, aynı zamanda başarısız olduğu düşünülen öğrencilerden de sınıflar oluşturulması demektir. Böylece çok sayıda öğrenciden başarılı olması beklenmemekte, onlardan vazgeçilmekte; okulun bulunduğu ilçe ve ildeki diğer okullara göre başarı sırasını yükseltecek olan seviye sınıflarına yüklenilmektedir. Seviye sınıflarındaki öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı, okulun da tercih edilme oranını yükseltmektedir. Öğretmenler için seviye sınıflarının dersine girmek önemlidir. Çünkü belli bir başarıyı yakalamış olan öğrencileri daha başarılı kılmak, öğretmenin elindedir. Bu nedenle okulun "en iyi öğretmenleri" seviye sınıflarının derslerine girer. Görüldüğü gibi başarı odaklı eğitim sistemi, hem öğrenciler hem de öğretmenler arasında rekabete neden olur.

Öğretmenlere takdir ve teşekkür belgelerinin verilmesi, öğretmenlerin büyük bir kısmı tarafından doğru bulunmuyor ve bu tür uygulamaların rekabetten çok "düşmanlık", "kıskanma" "güvensizlik" ve "dedikodu"ya neden olduğunu belirtiyorlar. Bu uygulamanın okul yönetiminin tavrına göre şekilleneceğini, yani yöneticilerin bu uygulama yoluyla isterlerse öğretmenler arasında rekabet ve güvensizlik ortamı yaratabileceğini belirtiyorlar. Geçmiş yıllarda, bir okul yöneticisinin bu okulda böyle bir ortamı nasıl yarattığını bir öğretmen şöyle anlatıyor:

> Ödüller veriliyor ve gerekçesini de açıklayarak okul idarecisi açıklıyor. "arkadaşlar bu kadar istedik, anca bu kadar idarecinin şeyi var" diyor. Ertesi sene de diğerlerini onure etmek istiyor. Gerekçesini de söylüyor. Çok sıkıntı yaşamıyoruz. Ama geçmişte öyle oldu ki, idareci çağırıyordu gizli bir şekilde veriyordu. Ayıp bir iş yaptığının o da farkındaydı. Alan öğretmen de utanarak sıkılarak götürüyordu. Çünkü kimle ahbap çavuşsa onlara verme söz konusuydu. Bunlar öğretmenler arasında çok şey oluşturabiliyordu. (KE5)

Aynı öğretmen, eğitim ortamında rekabetin yaratılmasının öğretmene ve öğrenciye zarar verdiğini şöyle ifade ediyor:

> Öğretmenler arasında rekabetin olması… Birlikteliğin, paylaşımın olması bir şeyler kazandırır. Rekabet hiçbir şey kazandırmaz, tam tersi, çocukların da; "Ya şu öğretmen şuna karşı şöyle düşünüyor, şununla şunun arası açık" diye fark ettiği an, iş biter. Çünkü öğretmene bakışları değişir. Hepsi onların gözünde öğretmendir. Hepsinin belli bir değeri vardır. Bunlar zaten birçok ülkede de uygulanmıştır. İşte Toplam Kalite Yönetimi diye bir ucube denenmeye çalışılmıştır. Ülkemizde de on yıldır denenmeye çalışılıyor. Daha doğru dürüst bir sonuç alınamadı. Ara sıra işte bu tür belge vermek için kullanılıyor. Bunların da büyük sıkıntısı var. Japonya'da bu işle ilgili vakıf kurulmuştur. Onlar arkadaşına bile güvenmeyen… Herkes birbirinin ayağının altına sabun koymaya çalışıyor artık. İnsanlar bunalıma giriyor, intiharlar başlamış, onların çoluk çocuğuna bakmak için vakıf kurulmuş. Oralarda başladı, bunlar iş verimini fazlalaştırmak için, rekabeti artırmak için. İnsan unsurunu bir robotla karıştırdığın zaman, ona davrandığın gibi davrandığın zaman, ne kadar işte benzin koyarsan o kadar sonuç alırsın gibi bir şeye gittiğin zaman, bu biter. İnsan farklı bir şeydir. İnsan duygusaldır, sosyal ilişkiler içerisindedir. Bunlara dikkat etmek lazım. Her şey para değildir. (KE5)

Uygulamanın öğretmenler arasında düşmanlığa yol açtığını anlatan bir öğretmen, "Hiçbir öğretmen teşekkür veya takdir almak için öğrencilerine daha iyi yöntemlerle daha fazla bilgi öğretmeye çalışmaz. Sadece, öğretmen arkadaşı aldığı için o belgeyi almak ister." (KK2) diyerek, bu tür ödüllendirmelerin hem öğretmene hem de öğrenciye bir faydasının olmadığını savunuyor.

Bazı öğretmenler, bu belgeleri almak isteyen öğretmenlerin öğrencilerine üst seviyede bilgiler yüklediklerini, bu nedenle uygulamanın meslektaşlar arasında ve eğitimde (öğrenciler üzerinde) kötü bir sonuca yol açtığını kendi deneyimleriyle anlatıyorlar:

> Öğretmenlerin gizli rekabetleri vardır. Benim öğrencim daha çok yapar, benim öğrencim deneme sınavlarında daha iyi puanlar alır diye. Bu sadece çocuğun çocukluğunu yaşamasına engel bir durumdur. Ama sen de ister istemez bir yanınla diyorsun ki, niye benim çocuğum da ilklerde değil. Hani ben çocuğun çocukluğunu yaşamasından yanayım. Her şeyin dengeli yürümesini istiyorum. Ama bazıları, başarıyı her şeyin üstüne koyuyorlar, ben mutluluğu. Mutluluk ve başarıyı paralel düşünüyorum. Öyle olunca da üzülüyorsun. Ya o çocuklar adına üzülüyorsun. Başarının sonu yok. (KK6)

> Ben mesela çok ciddi sıkıntı çekiyorum. Yani işte, benim zümrem 3. sınıfı bitiriyor, 3. sınıf müfredatını bitirirken, ben zar zor 2'yi veriyorum. Ki bazıları geride kalıyor diye içim sızlıyor. O zaman sen de yapıyorsun. Ya o çocuk öğrendiğine göre bizimkiler de biraz hızlansın, azcık şunu bari öğreteyim diyorsun. O kadar hızlandırmaya çalışmasan bile, işte benimkiler geri kaldı, aman sınavları kazanamayacaklar, yok ÖSS'yi geçemeyecek falan filan. Zaten bu çocukların şansı çok az diye çıldırıyorsun. Aman burslu kazansalar da bari liseyi öyle okusunlar falan diyorsun yani. Böyle çılgınca şeylere dönüşüyor. İşin sonu yok ki. Vicdani olarak kendini kötü

> hissediyorsun. Ben kötü öğretmen miyim, niye onların yaptığını yapamıyorum diyorsun. İşte bir de böyle küçük yerlerde öğretmenlerin adı çıkıyor. İşte bilmem kaç tane çocuğu, bilmem neyi kazanmış. Bilmem kaç tane öğrencisi, bilmem nereye girmiş, falan diye o öğretmenler daha çok tercih ediliyor. Kayıt yapılırken daha çok para isteniyor. (SK1)

Bu öğretmenin anlattıkları, okullara rekabetin girmesiyle eğitimde yaşananların çarpıcı örneğini oluşturuyor. Hiç doğru bulmasalar da, öğretmenlerin rekabet içine girmeleri, bunu yaparken çelişkiye düşmeleri meslektaşlarıyla ciddi sorunlar yaşamalarına neden oluyor. SK1 bu nedenlerden kimi öğretmenlerle sadece selamlaştığını, onun dışında hiç konuşmadığını söylüyor.

Rekabetin öğretmenin daha iyi çalışmasına, böylece eğitimin de daha kaliteli olmasına sebep olduğunu savunan öğretmenler de bulunmaktadır. Bir öğretmen (ÜK4), "Öğrencileri kendi aralarında rekabete soktuğumuzda başarı artıyor. Bunun her sektörde olması gerek." ifadesiyle eğitim kurumlarında rekabetin olması gerektiğini savunuyor. Meslekte yükselme sınavına girerek "uzman öğretmen" unvanı alan bir öğretmen (KE4), bu tür belgeleri vermenin rekabete yol açamayacağını, rekabete yol açsa faydalı bir uygulama olacağını, söylüyor. Aynı öğretmen, farklı biçimlerde çalıştırılan öğretmenler arasında rekabetin olamayacağını belirterek,

> Yani rekabet etse diyelim ki bir ücretli öğretmen benimle, benim yerime geçemez ki. O yüzden rekabet edemiyor. Mesela ben uzmanım kimse benimle rekabet edemez çünkü uzmanlık sınavı yok zaten. Artık uzmanlık sınavı da kaldırıldı, biz ilk ve son uzmanlar olduk. (KE4)

taşıdığı "uzman öğretmen" unvanı nedeniyle kendisini "rekabet edilemez" görüyor ve eğitimde rekabet yaratmak uğruna, meslektaşların birbirlerinden ne kadar uzaklaştığını ortaya koyuyor.

Rekabetin öğretmene verdiği zararı bir öğretmen (KK2), bir diğer öğretmen arkadaşını örnek vererek anlatıyor. On yıldan fazladır tanıdığı öğretmen arkadaşının, okul sıralamasında ilk 10'da öğrencisi olduğu için öğrencilerini sınav odaklı yetiştirdiğini, merkezi sınavlardan önce hem okulda hem de evinde "terör estirdiğini" anlatıyor. Bu öğretmen, bu durumun öğretmenlik mesleğiyle bir ilgisi olmadığını, önemli olanın çocuk sevgisi ve meslek sevgisi olduğunu düşünüyor ve öğrencilerini bu tür sınavlara hazırlayan, yarıştıran öğretmenleri eleştiriyor.

Öğretmenlerin farklı biçimlerde çalıştırılması kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin birbirleriyle ilgili algısını ve ilişkisini etkiliyor. Kadrolu ve

sözleşmeli öğretmenler, ücretlileri öğretmen olarak görmezken; ücretli öğretmenler de kadroluların iş güvencesine sahip olmaları nedeniyle "rahat olduklarını", bu nedenle işlerini önemsemediklerini düşünüyorlar. Farklı çalıştırılma, bu nedenle öğretmenlerin birbirlerine yakınlaşmalarını, işbirliği yapmalarını ve birbirlerine meslektaş dayanışması göstermelerini engelliyor. Öğretmenlerin büyük bir kısmı aralarındaki rekabeti dillendirmek istemeseler de bu, açıkça gözlenebiliyor. Herkes, kendisinden daha iyi durumda olana özeniyor. Kadrolu öğretmenler hariç, diğerlerinin kendilerini kanıtlama, öğretmen olarak kabul ettirme kaygısı içinde oldukları görülüyor. Bir öğretmen, sözleşmeli olduğu için kendini "ispatlamak" istediğini şöyle anlatıyor:

> Valla ben kişisel olarak böyle bir kaygı güdüyorum. Niye güdüyorum? Zaten ikinci sınıf öğretmen muamelesi görüyorsun ki ikinci sınıf değil, hani bizim okulda uzman var, işte kadrolu var, stajyer kadrolu var, sözleşmeli var, stajyer sözleşmeli var. Hani ben şimdi dördüncü sınıf öğretmen statüsündeyim. Böyle düşününce insan kendini, zorunlu olarak hani kendini ispatlama şeyine giriyor yani. Hani "siz beni umursamıyorsunuz, belki ikinci sınıf, üçüncü sınıf öğretmen olarak görüyorsunuz ama ben de az değilim"i hissediyorsun yani. İçinde sürekli hissediyorsun. Hani ben, ya şey yapmasam bile, öbür arkadaşlarımda da gördüğüm bir şey. Hissediyor yani, sürekli hissediyor. Ya kendini ispatlamak zorundasın çünkü zaten adamlar şey yapmıyor yani, işte velindir, öğrencindir, bilmem nedir, ha bire şey yaptığı için. (SK1)

Çalışanlar arasındaki rekabetin verimliliği artırmak için gerekli görüldüğü esnek üretim örgütlenmesinde, toplam kalite yönetimi uygulaması ile bireyler işletme felsefesine bağlı kılınmaya çalışılır (Belek, 2004, 76). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Toplam Kalite Yönetimi (TKY) çalışmaları henüz istendiği ölçüde gerçekleştirilemediğinden, okuldaki öğretmenlerin büyük bir kısmı, adını duydukları bu uygulama hakkında bilgi sahibi olmadıklarını ifade ediyorlar. Okul yönetiminin bu konuda yoğun bir çalışma içersinde olmaması, öğretmenlerin bilgi sahibi olmamasında etkilidir. Bilgi sahibi olanlar toplam kalite ekiplerinde çalışanlar ve sendika üyeliği olan öğretmenlerdir. Okulun toplam kalite yönetimi temsilcisi olan bir öğretmen, her yıl okul gelişim ve yönetimi ekibi kurduklarını, bu ekiplerin öğretmen, öğrenci, idareci ve velilere anketler uyguladığını ve yapılan analiz sonucunda okulun zayıf ve kuvvetli yönlerini tespit ettiklerini, bunlarla ilgili proje geliştireceklerini belirtiyor. Ona göre, TKY uygulamaları sayesinde okulda birçok gelişme kaydedilmiş:

> Mesela okulumuzdaki çalışma ortamı güzelleşti. Önceden daha kötüydü şimdi daha güzel. Sınıf ortamlarımız güzelleşti. Öğretmenler farklı yaklaşımlarla ders anlatmaya başladılar. Dersin kalitesi yükseldi. İşte bahçemize ağaç diktik, bahçemiz güzelleşti arka taraf. (KE4)

Bu öğretmen, toplam kalite yönetimi uygulamasına gönülden bağlı, fakat onun dışında konuyla bu kadar ilgilenen başka bir öğretmen yok. Kalite ekiplerinde bulunan bir öğretmenin (KK7) bile okulda ne tür değişimler olduğu konusunda bilgisi yok. Anketleri dolduran öğretmenler "Bir şeyler yaptık, ama sonuçları konusunda bilgimiz yok" diyerek, konuyla pek de ilgilenmediklerini belirtmiş oluyorlar. Okulun kalite temsilcisi olan öğretmenin sözünü ettiği anketleri gören bir öğretmen, geçmişte yöneticilik yaptığı için bu tür uygulamalardan sıkıldığını anlatıyor ve öğretmenlerin bu tür uygulamaları neden ciddiye almadıklarını ve direnç gösterdiklerini şöyle açıklıyor:

> Öğretmenler ekonomik anlamda o kadar mağdur edilmiş ki, ücret karşılığı olmayan bir şey yapmak istemiyorlar. İyileştirme, takım çalışmaları, şuydu buydu... Yani artık karşı savunmaya geçmiş durumdalar. Ha, yarın bir gün çalışıp boş yere mi para alıyoruz? İşte Pazartesi gelmeyince bütün haftamın mı ücretini kesiyorsun? O zaman işte takım çalışması yapıyorsan, iyileştirme çalışması yapıyorsan, yoğun mesai isteyen çalışmalar bunlar gerçekten, ücret istiyor. Ve şeyi fark ettim verdiğim eğitimlerde [Yöneticilik yaparken, toplam kalite konusunda eğitimler vermiş.], çok rastladığım bir karşı duruştu. Zorunlu olarak gönderilmişler. Ücret verilecek mi, zaten ilk tartışmaydı. İkincisi de şey işte, öğretmene öğretmenlik dışında her şey yüklüyorlar. Benim buna ihtiyacım yok. Sınıf yönetimi eğitimine ihtiyacım var. Niye sınıf yönetimi eğitimi almıyorum da zorla toplam kalite eğitimi alıyorum? (KK2)

Bu öğretmenin anlattıklarından anlaşılıyor ki, aslında Toplam Kalite Yönetimi ile ilgili henüz köklü düzenlemeler yapılmamış, yalnızca öğretmenler kavrama alıştırılıyorlar. Bu nedenle, öğretmenlerin büyük bir kısmı ihtiyaçları olmadığını düşünüp buna direnç gösteriyorlar. Bu konuya en ilgili olanların üniversiteden yeni mezun olmuş öğretmenler olduğunu söyleyen öğretmen, bunun sebebinin, öğretmen adaylarının fakültelerde TKY konusunda bilgilendirilmeleri olduğunu savunuyor:

> Ama yeni mezun öğretmenler çok kötü kandırılıyorlar bu konuda. Onlar çünkü üniversiteden bu işin eğitimini alıp beyinleri yıkanmış şekilde geliyorlar. Yani cidden buna inanmış şekilde geliyorlar. Bekârlar, maddi olarak çok da fazla kaygıları yok. Zaten meslek sahibi olmanın uçuşundalar. 2- 3 yıl içinde anlayacaklar; ama henüz anlamamışlar. Onlar bir heyecanla ve hevesle yapıyorlar bir şeyler. (KK2)

TKY konusunda herhangi bir uygulama ile karşılaşmamış olan ve üniversiteden yeni mezun olmuş bir öğretmen (ÜK8), uygulamanın çok önemli olduğunu, düzgün bir şekilde yapılsa "mesleki yeterlik", "öğretim yöntemleri ve stratejileri" konusunda gelişmelerin olabileceğini söylerken, büyük bir ihtimalle önceki öğretmenin belirttiği gibi üniversitede öğrendiği bilgileri aktarıyor.

Her ne kadar TKY okuldaki öğretmenler arasında bilinen bir uygulama olmasa da, öğretmenlerin TKY ile ilgili olduğunu bilmedikleri kimi uygulamalara tepkili oldukları gözleniyor. Bir öğretmen (KE5), kendisine verilen ankette okuldaki öğretmenleri değerlendirmesi istendiği için bundan çok rahatsız olduğunu, bu nedenle anketi birçok öğretmen arkadaşı gibi çöpe attığını anlatıyor. Bu öğretmen, anketi uygulayan öğretmenlere olduğu gibi, anketi ciddiye alıp dolduranlara karşı da öfkelidir.

Öğretmenlikte Sayma, Hesaplama

Esnek emek piyasaları, iş güvencesinden yoksun az sayıda işçinin, az ücretle yoğun çalıştırılmasını sağlamıştır. Böylece 1970'lerin kriziyle birlikte esnetilen emek piyasaları, işsizliğin artmasına neden olmuştur. Bugün birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da işsizlik yüksektir. İşsiz öğretmenler kitlesinin bu kadar büyük olması, bir yandan istihdam edilen öğretmenlerin işine sıkı sıkıya sarılmasına neden olurken, diğer yandan öğretmen ücretlerinin oldukça düşük tutulabilmesine de olanak sağlamaktadır. Bugün, hangi çalıştırma biçiminde istihdam edilirse edilsin öğretmenlerin büyük bir kısmı geçim sıkıntısı içinde yaşamaktadırlar. Görüşülen öğretmenlerin tamamı geçim sıkıntısı içinde yaşadıklarını belirtiyorlar ve yaptıkları işe göre bu ücreti hak etmediklerini söylüyorlar. Kadrolu bir öğretmen (KK6), ücreti yetmediği için, işten kalan zamanlarında özel dersler verdiğini ve hâlâ başka geçim kaynakları bulmaya çalıştığını söylüyor. Ücretli öğretmenlerin ücreti kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin ücretinin yarısı kadar, kimi zaman yarısından daha az. Bu nedenle, ücretli öğretmenler daha çok sıkıntı yaşıyorlar. Evli ve çocuğu olan ücretli öğretmenler, aldıkları ücreti aileye "ufak bir katkı" olarak değerlendiriyorlar. Bir öğretmen (ÜK7), sadece mutfak masrafını karşıladığını söylüyor. Bir öğretmen (ÜK3), kadrolu olabilmek için KPSS kursuna gittiğini ve aldığı ücretin önemli bir kısmını dershaneye verdiğini söylüyor. Bu öğretmen,

ücretinin kalanıyla da kişisel ihtiyaçlarını karşıladığını, aslında tüm yükün eşinde olduğunu anlatıyor. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerden bekâr olanlar, bir kısmı ücretlerinin az olduğunu ama aileleriyle birlikte yaşadıkları için idare edebildiklerini belirtiyorlar. Bu öğretmenler, evli ve çocuklu olsalar çok zorlanacaklarını tahmin ediyorlar. Ücretli öğretmenler en çok yaz ve kış tatillerinde sorun yaşıyorlar. Çünkü bu dönemlerde hiç ücret alamıyorlar. Bu nedenle resmî tatiller ücretli öğretmenler ve usta öğreticiler için ücretin düşmesi anlamına geliyor. Bir öğretmen (UK1), 1 Mayıs resmi tatil olduğunda yaşadığı üzüntüyü, "Tüh, yine gitti bizim ücret!" diyerek ifade ediyor.

Öğretmenler yaşadıkları maddi sıkıntıyı daha fazla çalışarak azaltmaya çalışmaktadırlar, bu nedenle sürekli ders saati hesapları içine girmektedirler. Gorz'un (2007, 138) belirttiği gibi sayma ve hesaplamanın başlamasıyla iktisadi akılcılaştırma başlamış olur. Fazladan alınan her bir ders saatinin (daha iyi) yaşamak için gerekli ve önemli olmaya başlamasıyla birlikte iktisadi akılcılık temelinde düşünmeye ve davranmaya başlanıyor. Bu ise, yapılan şeyin kendisinin anlamını kaybetmesi, bireyin onu araçsallaştırması anlamına gelmektedir. Öğretmen açısından ders vermek de para kazanmanın bir aracı oluyor. Ek ders hesabı yapmaktan rahatsızlık duyduğunu belirten bir öğretmen (SK1), ev kirasını ödemekte zorlanmaya başlayınca en kolay yolu seçtiğini, fazladan ders aldığını söylüyor. Kendisinin ve okuldaki diğer arkadaşlarının ders saati hesabı içine girdiklerini şöyle anlatıyor:

> Benim birinci dönem oldu. Sekizlerin teknoloji tasarımına girdim. Yapamadım ama. Çok yoruluyordum. Bir de çok az para. Yani gerçekten saati 5,5 milyona denk geliyor bizde. Çünkü bizim SSK kesintimiz oluyo. Kadrolular kadar ek ders alamıyoruz. O yüzden yapamadım, ama bizim bir sürü arkadaş deli gibi yani. Bütün sabahları dolu olacak şekilde çalışıyor. Mesela 8 saate izin veriyor Milli Eğitim. Ama başkasının yerine de derse giriyor. Hafta sonu kursuna geliyor. Bilmem ne yapıyor. Özel ders veriyor. Yani hayatında nefes alacak zaman kalmayacak şekilde çalışıyor. (SK1)

Bu öğretmen, girdiği teknoloji tasarım derslerini çok yorulduğu için kısa sürede bırakmış ve başka bir öğretmen arkadaşına devretmiş. Fakat okuldaki tüm öğretmenlerin borçla yaşadıkları için seçebilecekleri başka bir yolun olmadığını bildiğinden, fazladan derse giren öğretmenleri eleştirmiyor. Ama bu derslerde özellikle sınıf öğretmenlerinin başarılı olamadıklarını düşünüyor. Öğretmenler yepyeni bir derse ve öğrencilere alışıncaya kadar çok zaman

geçtiğini, bir de üstüne yorgunlukları eklenince verimli olmanın çok zor olduğunu savunuyor.

Bazı derslerin öğretmeni olmadığı için yöneticiler okuldaki öğretmenlerden o derslere girmelerini istemektedir. Bu derslere girmek ek ders ücretini artırdığı için öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Bir öğretmen (KK2), yalnızca oğlunun servis ücretini karşıladığı için bir ders aldığını, fakat fazladan bir ders almanın bile kendisini çok yorması nedeniyle dersi bırakmak istediğini söylüyor. Aslında bu ders, onun için sadece servis parası kadar anlamlı olunca bir eziyete dönüşmüş gibi görünüyor ki kısa sürede bu dersi bıraktığını belirtiyor.

Ücretli öğretmenler, girdikleri ders saati üzerinden ücretlendirildiklerinden, ders saati arttıkça ücretleri de artmaktadır. Bu nedenle, göreve başlamadan önce kaç saat derse gireceklerini öğrenmek istemektedirler. Kimi zaman kendilerine duyulan ihtiyaç düşük olmakta ve ücret yol masraflarını bile karşılamaz düzeyde olmaktadır. Ücretli bir öğretmen (ÜK4), her senenin başında, gittiği okulun müdürünün kendisine haftalık kaç saat ders vereceğini konuşuyor ve 28 saatin altında ise o okula başlamadığını anlatıyor. Çünkü 28 saatin altında ders alırsa, ücretin hiçbir ihtiyacını karşılamadığını, bu kadar çalışmasının anlamsız olduğunu düşünüyor. Kadrolu öğretmenlerin toplam aylığıyla karşılaştırıldığında kendilerinin çok düşük bir ücret aldıklarını belirten bu öğretmenin, aldığı her ders ve açtığı hafta sonu kursları toplam aylığını yükseltiyor ve kendisi yerine kadrolu öğretmenler fazla çalışınca öfkeleniyor.

> Onu hesaplıyorsun, tamam hani 650 falan oradan aldım diyorsun, kurs açsan işte ayda 300–500 de oradan geçse, aylık işte bir milyar falan diye düşünüyorsun. Ben buraya başladığım zaman da öyle başladım. Ücretliyim diye bana kurs verilmedi burada. Diğer arkadaşlar bir kurstan buçuk milyar alırken ben alamadım. Yani o arkadaşların maaşı üç milyara gelirken, ben yedi yüz alıyorum. Aynı işi yapıyorum. Hafta sonları ekstrası. Ben onların üçte bir maaşını bile alamıyorum. Ne kadar başarılı olmamı beklerler onu bilemiyorum. (ÜK4)

Öğretmenlerin kendi öğrencilerine hafta içi maaş karşılığı verdikleri derslerin hafta sonu ücretli olması, kamusal eğitimi önemsiz kılıyor. Çünkü hafta içi verilen eğitim, yalnızca diploma alındığı için önemseniyor. Hafta sonları ise, alınan eğitimin parasal karşılığının olması onu önemli hale getiriyor. Artık ne kadar çok para harcanırsa, eğitim o kadar “kaliteli” oluyor.

Öğrenci ve veli müşteri olurken, öğretmen de, ÜK4'ün anlattıkları dikkate alındığında anlaşılıyor ki, bu dersleri alabilmek için meslektaşıyla rekabete giren ve bu fazla dersleri alamadığında da "çok başarılı olamayan" bir meslek elemanı haline dönüşüyor. ÜK4'ün ifadeleri kadrolu öğretmenlerin ücretinin daha yüksek olmasından duyulan rahatsızlığı ortaya koyduğu gibi, rekabeti de açıkça gösteriyor. Ücretli öğretmenlerin bir kısmı, bu öğretmen kadar açık belirtmeseler de, ücreti daha yüksek olan öğretmenin haliyle daha başarılı olacağı, bu nedenle ücretlilerin çok çalışmalarına rağmen kadrolu öğretmenler kadar başarılı olamayacağı düşüncesindedirler. Ücretli bir öğretmen (ÜK1) de ders saati hesabı yapmaktan hiçbir şekilde rahatsız olmadığını, asıl rahatsızlık duyduğu konunun, kadrolu öğretmenlerle aynı işi yaptıkları halde onlardan çok düşük ücret aldıklarının olduğunu ifade ediyor. Ek ders uygulamasının kötü bir uygulama olduğunu, mesleğini daha iyi yapması için öğretmenin bu tür hesaplarla uğraşmaması gerektiğini belirten bir öğretmen, fazladan ders aldığını ve bundan rahatsız olduğunu belirttikten sonra "Kadrolu öğretmenler de aynı durumda, 24 saate girmektense 30 saate gireyim, nasıl olsa okula geliyorum diye düşünüyorlar." (ÜK2) diyerek kadrolu öğretmenlerle karşılaştırma yapıyor. Öğretmenlerin maaşları arasındaki büyük fark okulda en çok sıkıntı yaratan konu gibi görünmektedir. Çünkü aralarında ciddi sorunlar olmadığını belirten ücretli öğretmenler, ücret söz konusu olduğunda daha öfkeli bir tarzla anlatıyorlar ve kadrolu öğretmenleri "karşı taraf" olarak görüyorlar.

Geçim sıkıntısı yaşayan, fakat hafta sonu kurslarını doğru bulmadığı için sadece zorunlu ders yükü kadar dersi olan kadrolu bir öğretmen, öğretmen ücretlerini hâkimlerin ücretiyle karşılaştırıyor ve

> Yani şöyle düşünüyorum: Şimdi ülkedeki genel yapıyı düşündüğün zaman fena gözükmüyor gibi. Ama yaptığın işe göre bakıyorsun, birinci sınıfa gelen bir hâkim yaklaşık olarak 7 bin lira gibi bir maaş alır. Birinci dereceye gelen bir öğretmen, mesela iki çocuğu varsa ve eşi çalışmıyorsa, eline geçecek para bin beş yüz liradır. Yani bir öğretmen bir hâkimin beşte biri kadarsa, yaptığı iş olarak ve insan olarak beşte biri kadar harcama hakkına sahip diye düşündüğünde, gerçekten abes kalıyor. Onun için böyle bir resmi şey telaffuz etmek doğru değil. Hakça bölüştürüldüğü zaman birilerininki çok fazla olmayacaktır. Seninki de biraz yukarı çıkacaktır. Ya da birileri senin düzeyine gelecektir, sen yine orda kalacaksındır. Önemli olan hakça bölüştürülmesidir. Çünkü günün koşullarında açlık sınırının altında değil, ama yoksulluk sınırının altındadır. Eşimin de öğretmen olması nedeniyle idare edip gidiyorum. Eşi çalışmayan bir insan için çok zor. (KE5)

diyerek, mesleğe değer verilmemesinin bir kanıtı olarak ücretleri gösteriyor. Bu öğretmen, öğretmenin sorunları sınıfın dışında bırakıp derse girdiğinin doğru olmadığını, her insan gibi öğretmenin de sıkıntıları olduğunu ve ev kirasını, borçlarını ödemeye çalışan öğretmenin sınıfa da sorunlarıyla birlikte girdiğini, yani bu durumun eğitimi etkilediğini belirtiyor.

Okuldaki ücretli öğretmenlerin birçoğu daha fazla ders saati olsa çalışabileceğini belirtmektedir. Emekli özel eğitim öğretmeni ise, biraz da yaşı nedeniyle, daha fazla ders istemediğini ifade ettikten sonra ekliyor:

> Eğitimin içine para girdiği zaman, çok zor bir olay. Ben öğretmenliğe başladığım günden bugüne kadar ikinci bir iş yapmak zorunda kaldım. Sürekli yaptım. Yani bu insanın mutlaka sınıfta verimini düşürür yani. Ne kadar verimli olacağım desen de mutlaka düşürür. Kapasitenin üstünde çalışmak düşürmez mi, düşürür mutlaka. (ÜE6)

Öğretmen ücretlerinin "performans kriterlerine" göre belirlenmesi bugün birçok ülkede uygulanmaktadır. Türkiye'de henüz bu tür bir uygulamaya geçilmemiştir, fakat Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Bu konuda ilk yapılan ise kavramı okullara sokmak ve kullanılmasını sağlamaktır. Tıpkı TKY gibi "performans değerlendirme" de kavram olarak okullara girmiştir ve öğretmenlerin bir kısmı bu kavramları, yeni olan her şey eskisinden iyidir anlayışıyla benimsemektedirler. Öğretmenlerin bir kısmı performans değerlendirme sisteminin uygulanmasıyla "öğretmenlerin hırslanacaklarını böylece öğrencilerle tek tek ilgilenmeye başlayacaklarını", "çalışmayan öğretmenlerin çalışmak zorunda kalacağını", "çalışanla çalışmayan arasındaki farkın ortaya çıkacağını", "kendilerini güvende hisseden kadrolu öğretmenlerin rahatlıktan çıkacaklarını", ve "gerçekten çalışanın hakkını bu şekilde alacağını" düşündüklerinden mutlaka uygulanması gerektiğini savunuyorlar. "Öğretmen ne kadar iyi çalışırsa o kadar iyi para almalı" diyen bir öğretmen (KK3), performans değerlendirmesini doğru bulsa da Türkiye'de hakkıyla uygulanacağına inanmıyor. Aynı şekilde düşünen bir öğretmen güvensizliğini şöyle ifade ediyor:

> Faydalı olabileceğini düşünmüyorum. Daha doğrusu böyle yansız, tarafsız, gerçekten sade görevi için o şeyin uygulanabileceğine inanmıyorum. Avrupa gibi ülkelerde insan sadece öğretmeni mesleğiyle değerlendirdiği için normaldir. Burada mesleğin dışında her şeyin devreye gireceğini düşünüyorum. (ÜE6)

Bu okuldaki öğretmenlerin büyük bir kısmı ise, performansa dayalı ücretlendirme ile öğretmenlerin ilişkilerinin bozulacağını ve eğitimde ölçümün saçma olduğunu düşündüklerinden uygulamayı yanlış bulmaktadırlar. Bir öğretmen:

> Biz makine değiliz ki hep aynı performansı gösterelim. Sınıf seni çok etkiliyor performans anlamında. Yani bir gün çocuklar çok alıcıdır, çok şey verirsin. Yani onların alıcıları açıktır, her şeyi kaydeder. Ya da ne bileyim o anda senin içinde bulunduğun psikolojik durum çok iyidir, sen verebilirsin. Ama diğer günler farklıdır. İnsan her zaman aynı olmaz ki. (ÜK5)

diyerek, aslında eğitimin özneler arası bir etkinlik olma özelliği nedeniyle hem öğretmenin öğretme kapasitesini hem de öğrencinin öğrenme kapasitesini bir standarda bağlamanın yanlış olduğunu savunuyor. "Performansı kim ölçecek?" diye soran bir öğretmen (KK6), ise "Ben çocuklarımı deneme sınavlarına hazırlamıyorum, ama kendine güvenen çocuklar yaratmaya çalışıyorum. Bu noktada performansı nasıl ölçecekler?" diyerek, performans değerlendirme sisteminin, ÜK5'in bahsettiği gibi ölçülemeyecek ve değer biçilemeyecek kazanımları göz ardı edeceğini, dolayısıyla anlamsız olduğunu düşünüyor.

Bir öğretmen (ÜK8), performans değerlendirmesiyle birlikte "öğretmenlerin sürekli faaliyetler gerçekleştireceklerini, çocuklara gereksiz bilgileri yükleyeceklerini" tahmin ediyor ve bu nedenle uygulamadan en çok öğrencilerin zarar göreceğini ifade ediyor. Performans değerlendirmesi ile Türkiye eğitim sisteminde ne gibi değişmeler olabileceğini tahmin eden bir öğretmen (ÜK2), "Yakında öğretmenin ücretini de veliler verecektir." diyerek endişesini belirtiyor.

Öğretmenliği "yapılan" değil, "yaşanan" bir meslek olarak tanımlayan bir öğretmen (KK2), devletin öğretmene hiçbir şey vermeden bu kadar çok istemesine kızıyor ve bu nedenle performansa dayalı ücretlendirmeyi doğru bir uygulama olarak görmediğini ifade ediyor.

Mesleksel Gelecek

Güvencesiz çalışma öğretmenlerin geleceğe ilişkin planlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Güvencesiz çalışan öğretmenlerin büyük bir kısmının geleceğe ve mesleğe ilişkin ilk yapmak istedikleri kadroya geçmektir. Bu nedenle KPSS'ye hazırlanmaktadırlar. Ücretli öğretmenlerin bir kısmı evlilik,

yüksek lisans ve yurtdışında eğitim planlarını sonraya bırakmak zorunda olduklarını söylüyorlar. Kadrolu olduktan sonra yapmak istediklerinin birçoğunu yapabileceğini anlatan bir öğretmen (ÜK8), kadroya geçemezse çok sevdiği işini yine de yapacağını, en kötü ihtimalle özel bir okulda çalışacağını belirtiyor. Kadrolu olmaktan başka hiçbir planı olmadığını söyleyen bir öğretmen, kadrolu olmak "öncelikle mutlu olmamı sağlayacak" diyor ve ekliyor:

> Ben çok mutsuzum. Sürekli tedirginim, kaygılıyım. Dediğim gibi yani, her gece ben yattığımda sabah uyandığımda, yeni bir yasa ya da değişiklik olacak mı, sözleşmelileri çıkartacaklar, hadi herkes yoluna diyecekler diye, ben her sabah uyanmaya bile korkuyorum yani. Yeni bir şey duymaktan korkuyorum. Bazen diyorum verilen hak geri alınmaz. Kendimi rahatlatmaya çalışıyorum. En azından mutlu olacağım. Rahat olacağım. (SK3)

Bir öğretmen, çalıştırma biçimlerinden ayrı olarak Milli Eğitim'e bağlı çalışmak istemiyor ve bunun nedenini şöyle belirtiyor:

> Milli Eğitim'in hem maddi hem manevi olarak doyuramadığı bir öğretmenim ben. Doyuramayacağı da bir öğretmenim. Milli Eğitim bana 1,5 yılda şunu öğretti: İnsanlar gerçekten çok ciddi acılar çekiyorlar ve sen o acıların içinde hiç bir şey yapamıyorsun. Bu elinin kolunun bağlı olması durumudur. Hani dedim ya, öğretmenlik bir şeyleri değiştirebilir ki bu anlamda bireysel olarak bir şey yapamayacağımı bildiğim için, hani 1–2 çocuğu belki kurtarmak, bu beni çok ciddi yaralıyor. On sene devam ederim belki, ama ondan sonra mümkün değil. 30–40 yıl bu işi yapan birinin normal bir insan gibi davranamayacağını düşünüyorum. Ki öyle oluyorlar. Bir süre sonra çok umursamaz oluyorlar. (SK1)

Bu öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin zorluğuna ilişkin söyledikleri, bulunduğu bölgedeki çocuklar için eğitimin kurtarıcı olamayacağını düşündüğünü gösteriyor. Okulun bulunduğu bölgedeki ailelerin gelir durumu oldukça düşük olduğu için anne babaların tek umudu çocuklarıdır. Eğer çocuklarının hayatı bundan sonra güzel olacaksa, bunun eğitim yoluyla gerçekleşeceğini düşünmektedirler. SK1 ise ülkenin her yerinde devam eden bu yarışta öğrencilerinin zaten geriden başladıklarını hep geride kalacaklarını düşündüğünden ve bireysel olarak çok büyük değişikliklere neden olamayacağından, ancak kısa bir süre daha katlanabileceği bir meslek olarak görmektedir öğretmenliği.

Eğitim sisteminin günümüzde çocukları mutsuz ettiğini düşünen bir öğretmen (KK6), emekli olduktan sonra bir okul kurmak istediğini, bu okulun amacının "mutlu çocuğu yok etmeme" olacağını anlatıyor ve ekliyor: "Yani biz

çocuğu mutlu kılamayız da, mutluluğunu elinden almayalım yeter. Üç çocuk, beş çocuk da olsa, birkaç çocuğa dokunmak derdindeyim." Sadece eğitim sisteminde yaşanan bozuklukları değil aynı zamanda ülkenin her yerinde neoliberalizmin yarattığı tahribat nedeniyle geleceğin çok da parlak olmayacağını düşünen bir öğretmen (KE5), "Elimizdeki hakları korumaya, direnmeye çalışıyoruz. Her geldiğinde bizden bir şeyler götüren bir gidiş var. " diyerek umutsuzluğunu anlatıyor.

Güvencesiz çalışan öğretmenlere göre mesleki geleceği açısından oldukça umutlu olan kadrolu bir öğretmen (KE4), şu anda uzman öğretmen olduğunu, ileride başöğretmen olmak, daha sonra da eğitim yöneticisi olmak istediğini belirtiyor. Bu öğretmen, Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'na girerek uzman öğretmen unvanı almış. Okuldaki öğretmenler arasında sınavı önemseyen nadir kişilerden biri ve kendisinin diğer öğretmen arkadaşlarından farklı olduğuna inandığı, bu farkı belgelemek istediği için sınava girdiğini söylüyor. Okuldaki öğretmenlerin mesleki gelecekleri konusunda yaptıkları planlar arasında Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı yer tutmuyor. Çünkü büyük bir kısım öğretmen sınava gir(e)memiş. Sınavın yapıldığı sırada okuldaki 7 öğretmenin girme hakkı olduğu halde 4 sendikalı öğretmenin protesto ettiğini, bu nedenle sınava girmediğini anlatan başka bir öğretmen (KE5), öğretmenin başöğretmen, uzman öğretmen, stajyer öğretmen, öğretmen diye ayrılmasının karşısında olduğunu, öğretmenlere bu şekilde unvanlar verildiğinde, yöneticilerin velilerden daha çok kayıt parası almak için uzman öğretmenlerin ismini kullanacağını belirtiyor. Bu öğretmenin anlattıkları okuldaki öğretmenlerin bir kısmının birlikte hareket ettiğini, sınava girmeme konusunda bir direnç oluşturduklarını gösteriyor. Yani ücretlerde artış yaparak sınavı cazip kılmaya çalışan Milli Eğitim Bakanlığı, en azından bu okulda, bu sınavla öğretmenlerin arasında bir rekabet ortamı yaratmaktan çok, birlikteliğe neden olmuş gibi görünüyor.

Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'na sadece kadrolu öğretmenler girebiliyor ve kazananların ücretinde bir miktar artış oluyor. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bu tür unvanların verilmesini saçma buluyor, kariyerden çok bu ücret farkı nedeniyle sınavı önemsiyor ve sınava girme hakları olsa yalnızca bu ücret farkı nedeniyle gireceklerini söylüyorlar. Bir öğretmen (KK2), ücreti çok düşük buluyor, fakat 160 YTL için iki derse

giriyorsam, 60 YTL için sınava girerdim diyor. Bir öğretmen ise (ÜK3), “Bizi nasıl ayırıyorlarsa, onları (kadrolu öğretmenleri) da ayırıyorlar.” diyor ve bu nedenle sınava girme şansı olsa da girmeyeceğini belirtiyor. Benzer bir tavrı bir kadrolu öğretmen (KK7) de gösteriyor ve “Öğretmen, öğretmendir. İsimin başına unvan gelince yaptığı işi, konumu değişmez.” diyor ve sınava girmeyi düşünmediğini belirtiyor.

Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı’nın öğretmenleri böldüğünü ifade eden bir öğretmen (SK1), bu bölünmeyi okuldaki bir uzman öğretmenin kendisiyle “stajyer sözleşmeli olduğun için altıncı sınıf öğretmensin” diyerek “dalga geçtiğini” anlatarak örneklendiriyor ve ekliyor: “On parçaya bölünmüş öğretmen topluluğu üsttekine özenilen, alttakine tü yapılan bir şeye dönüşüyor tabii.” Bu öğretmenin anlattıkları, sınavın öğretmenler arasında bir hiyerarşi yarattığını göstermektedir. Sınavın kendi mesleki yaşantısında hiçbir değişiklik yapmayacağını ifade eden bir öğretmen (ÜK8), bugün yapılsa mecburen gireceğini, yanlış da olsa sistemin bir parçası olarak yaşamaya devam etmek zorunda olduğunu ekliyor.

Sınavın yapıldığı sırada okulda çalışan öğretmenler, sınav sonuçlarının açıklanmasıyla birlikte yaşananları anlatıyorlar: “Genelde hep bizimle [sınava giren öğretmenlerle] dalga geçtiler. Yani artık uzman oldu, bak işte uzman öğretmen, uzman çavuş falan filan. O türden dalgalar geçildi bizimle.” (KE4)

> Herkes dalga geçti. Uzmanlığı kazanan bir arkadaş bir sene sonra emekli olacaktı ki o da şey diyordu, artık evimin penceresine asarım uzman öğretmen diye. Herkes komple dalga geçti, burada da. Buraya geldiğimde, kim uzman diye konuşulduğunda herkes dalga geçiyor işte. Öğretmen kurul toplantısında uzman olan arkadaş bir şey söylediğinde herkes, a lütfen o uzman falan diyor. Herkes dalga geçiyor. Ben dalga geçildiğinin dışında bir muamele görmedim, ilçe milli eğitim müdürlükleri de dâhil. Bir tanesi de dalga geçiyordu, uzman öğretmenden ders verilir diye asacağım arabanın arkasına diyordu. (KK2)

Tarihsel ve toplumsal bir sistem olarak kapitalizm bugüne kadar üretici güçleri en çok geliştiren bir üretim biçimi olarak görülebilir. Geçmiş dönemlerle karşılaştırıldığında, insanlığın refahının arttığı, emek üretkenliği ile bilgi ve beceri düzeylerinin yükseldiği ve insanoğlunun doğa karşısında daha üstün bir konumda, hatta birbirleriyle olan ilişkilerinde daha çok olanağa sahip olduğu doğrudur. (Öngen, 1994, 11). Fakat kapitalizmle oluşan bu birikim geniş toplumsal kesimlere refah ve mutluluk getirmemiştir ve bu nedenle

kapitalizmin her müdahalesi bir krize, krizi aşmaya yönelik yapılan her müdahale insanlığın daha mutsuz ve umutsuz olmasına neden olmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri mesleğin geleceği konusunda umut taşımamaktadır. Bunun nedenleri ise, yaklaşık son 20 yıldır eğitim alanında gerçekleşenler ve özellikle esnek istihdam adı altında yapılan uygulamalar olarak özetlenebilir. Bir ücretli öğretmen kaygısını:

> Eğer böyle ayrımlaştırmalar devam ederse, belki bundan sonra işte usta öğretici, kadrolu, uzman, işte ücretli, bir bakarsınız başka bir şeyler çıkar. Böyle ayrımlar olduğu sürece bence öğretmenlerin performansları düşer. Doğal olarak öğrencilerin performansları da düşer. Yaptıkları öğretimin kalitesi düşer. Her şeyi etkiler ve bence gün geçtikçe artık böyle hiçbir statüsü olmayan bir meslek haline gelir öğretmenlik. (ÜK8)

şeklinde dile getiriyor. Başka bir öğretmen ise, eğitim programının öğretmene yükledikleri nedeniyle mesleğin ve bununla birlikte öğrencilerin zarar gördüğünü şöyle belirtiyor:

> Valla böyle giderse hiç güzel şeyler gelmeyecek başımıza. Boş beyin yetiştiriyoruz. Bize Milli Eğitim'in verdiği kitaplar, neymiş efendim öğrenciyi soru sormaya yöneltiyormuş. Yok böyle bir şey. Öğrenciye sen soru soruyorsun, öğrenci ne biliyor ki. Bir şey bilecek ki çocuk soruyu cevaplayabilsin. E çocuk gidiyor, internetten tıklıyor. Çocuğum çalıştın mı? Öğretmenim anlamıyorum ki, okusam da anlamıyorum diyor. Ne yapacaksın sen. Yok yani. Yani siz iyi elemanlar yetiştireceksiniz, iyi öğretmenler çıkar. (ÜK4)

Okuldaki öğretmenlerin büyük bir kısmı, velilerden para toplanmasına ve öğretmenlere "rütbeler" verilerek, yönetici ve veliler arasında bir pazarlık konusu haline getirilmelerinden oldukça rahatsızlar. Mesleğin geleceğini velilerin eğitime yükledikleri anlamdan ayrı tutmayan bir öğretmen, bugünü göz önünde bulundurarak gelecekte olabilecekleri anlatıyor:

> Yani artık eğitim özelleştiği için, bizim bahsettiğimiz, karşı olduğumuz her şey alıp başını gidecek. Birçok şeyin de veliler anlamını bilmediği için bu yapılanların peşinden gidecekler. Veliler çok soyulacak. Şu anda veliler eğitime çok az para ödüyorsa, o zaman daha kötü olacak. Çocuk parayı verecek; ama eğitim alamayacak diye düşünüyorum. Çünkü herkes sadece isim yapmış, gösteri yapan okulların peşine. O yüzden de eğitimin içeriği gerileyecek. Öğretmenlik mesleği de ayaklar altına düşecek. (ÜK5)

Eğitimin yalnızca bir yatırım aracı olarak değer görmesinden rahatsız olan bir öğretmen, aslında bu durumu mesleğe yakıştıramıyor ve üzüntüsünü şöyle dile getiriyor: "Öğretmenler başarıya endeksli bir hayatın içine girmişler.

Hem öğretmen hem öğrenci yarış atı olmuş. Kimsenin hayata bir güzellik katma derdi yok.” (KK6)

Öğretmenlerin esnek çalıştırılmasının mesleğe zarar verdiğini düşünen bir öğretmen (KE5), bir arada hareket edilirse bu gidişin durdurulacağını, buna karşı durulmaz ise kamuda çalışan öğretmenlerin yalnızca özel okullara, dershanelere öğrenci yetiştireceklerini belirtiyor.

Farklı çalıştırma biçimleri ile öğretmenliğin herkesin yapabileceği bir işe dönüştürülmesini, eğitim programı ile teknikleştirilmesini, toplumdaki tüm değerleri yok edip, programa “değerler eğitimi” konusunun konmasının, sadece öğretmene değil tüm topluma yapılan bir müdahale olduğunu, değerleri olmayan yeni bir toplumun yaratılmaya çalışıldığını belirten SK1, geleceğe ilişkin umutlu değildir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Esnek üretim örgütlenmesi, 1970'lerin krizini aşmaya yönelik yapısal değişimin bir parçasıdır. Bu süreçte eğitim de amaç, yapı ve süreç olarak dönüşüme uğratılmıştır. Eğitime, küresel kapitalizmde de önemli işlevler yüklenmiş, toplumsal sistemin ihtiyaç duyduğu yurttaşların ve işgücünün yetişmesinde önemli bir "katkısı" olacağı beklenen eğitim, köklü bir değişim geçirmiştir ve geçirmektedir.

Öğretmenlerin esnek çalıştırılmasının öğrenme ortamına etkisi, ancak eğitim alanında gerçekleşen neoliberal dönüşümle birlikte ele alındığında açıklanabilir. Araştırma bulguları gösteriyor ki, günümüzde mesleklerin alınan ücret kadar değer görmesi, eğitimin alınıp satılabilen bir meta haline gelmesi, merkezi sınavlara öğrenci yetiştirmenin temel amaçlardan biri olması nedeniyle öğretmenin verdiği emeğin sadece sınavlar aracılığıyla görünür kılınması, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiye paranın girmesi öğretmenliği değersizleştirmekte, öğretmeni toplumsal ideallerden uzaklaştırmaktadır.

Araştırmaya göre tüm çalıştırılma biçimlerindeki öğretmenler farklı biçimlerde çalıştırılmaktan oldukça rahatsız olmaktadırlar. Bu şekilde çalıştırmanın nedenini devletin eğitim işlerini daha az maliyetli hale getirmek olduğunu, eğitime ve öğretmene değer verilmediğini düşünmektedirler ve tüm öğretmenlerin güvenceli çalıştırılmasını savunmaktadırlar. Öğretmenin işinin doğrudan insanla ilişkili olması, tüm öğretmenlerin mesleklerini diğer mesleklerden farklı görmesine neden olmakta ve bu fark nedeniyle eğitim öğretim hizmetlerinden yapılacak olan kısıtlamanın tüm ülkeye zarar vereceğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin aynı işi yaptıkları halde kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici olarak farklı biçimlerde istihdam edilmeleri öğrencilerin ve velilerin öğretmenlere yaklaşımını farklılaştırmaktadır. Kadrolu olarak istihdam edilen

öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından “gerçek öğretmen” olarak görülmektedir. Kadrolu olmayanlar ise öğretmen olarak görülmediğinden, öğrencisi ve velisinden değer görmeyi isteyen öğretmenler, hangi biçimde çalıştırıldıklarını gizlemektedirler. Kadrolu olmadığı anlaşılan öğretmen, veli tarafından açıkça istenmediğinde öğretmen kendini kanıtlamakla uğraşmakta, veli ve öğrenci tarafından iyi öğretmen olarak değerlendirilmeye çalışmaktadır.

Farklı çalıştırma, meslektaşlar arasında da soruna yol açmaktadır. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler, eğitim fakültesi mezunu oldukları ve aynı koşullarda atandıkları için, eğitim fakültesi mezunu olmayan ücretli ve usta öğretici olarak istihdam edilen öğretmenlerin mesleği gerektiği gibi yerine getirmediklerini düşünmektedirler. İş güvencesi olmayan öğretmenler de, güvencesi olan öğretmenlerin kendilerini garantiye aldıkları için iyi çalışmadıklarını, işlerini önemsemediklerini düşünmektedirler. Yani çok açık paylaşılmasa da farklı çalıştırma biçimleri öğretmenlerin birbirlerini kabullenmemelerine neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak, kendini “ iyi öğretmen” olarak kabul ettirmeye çalışan öğretmenler, öğrenci başarısının temel alındığı bir rekabet ortamının içine girmektedirler.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı daha çok aynı çalıştırma biçiminde olduklarıyla yakın arkadaşlık kurmakta, mesleki meseleleri paylaşmaktadır. Bu durum öğretmenlerin hem mesleki hem de günlük yaşamdaki paylaşımlarını azaltmaktadır. Çalıştırma biçimi nedeniyle oluşan ortak sorunlar öğretmenleri birleştiriyorken, diğer öğretmenlerden uzaklaştırmaktadır. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenler, kadrolu öğretmenlerin kendilerinin sorunlarıyla hiç ilgilenmemelerinden, iş güvencesinin verdiği rahatlıkla çevrelerindeki öğretmenlerin ne gibi sorunlar yaşadıklarını merak etmemelerinden rahatsız oldukları için de kadrolu öğretmenlerle daha az iletişim kurmaktalar.

Günümüz çalışma yaşamının yarattığı güvencesizlik ve belirsizlik, çalışanların birlikte hareket etme pratiklerini azaltmıştır. İşini kaybetme korku ve kaygısıyla yaşayan çalışanlar bireysel çıkarlarına öncelik vermek zorunda kalmaktadırlar. Örgütlenme hakları olan ve öğretmen sendikalarının sözleşmeli çalıştırmaya karşı çalışmalar yürütüyor olmasına rağmen örgütlenmeyen sözleşmeli öğretmenler, bu kaygı ve korkunun varlığını kanıtlamaktadır. Ücretli öğretmenlerin ise sendika üyesi olma hakkı yoktur. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütlenememeleri, farklı çalıştırma biçimlerinin

yarattığı çok sayıda soruna karşı bile birlikte hareket etmelerini engellemekte, öğretmenlerin yalnız kalmasına neden olmaktadır.

İş güvencesi olmayan öğretmenlerin yaşadığı sürekli kaygı hâli öğrenme ortamına da etki etmektedir. Teneffüslerde KPSS'ye çalışan, derste aklında sürekli sınav ve gelecek kaygısı olan öğretmen çevresini de olumsuz etkilemekte, derste istediği kadar verimli olamamaktadır. Bu durum ücretli öğretmenler ve usta öğreticiler için oldukça zordur. Çünkü verimli olmadığı anlaşılan öğretmenin okulda uzun süre kalması mümkün değildir. Çalışmaları doğrudan okul müdürüne bağlı olduğu için, ücretli öğretmenler çalışmalarına diğer öğretmenlere göre daha fazla dikkat etmek, okul müdür ve yardımcılarının kendilerinden istediği her görevi yerine getirmek zorundadırlar. Yani ücretli öğretmenler ciddi bir baskı altında görevlerini yapmaktadırlar.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, eğitimde esnek çalıştırma biçimleri eğitim ortamındaki özneler arası ilişkileri ve öğretmenlik mesleğini okuldaki öğrenme ortamını bozmakta ve tamamen olumsuz yönde dönüştürmektedir. Okullarda öğretmenler arasındaki rekabet artarken, meslekî deneyim paylaşımı azaltmakta, öğretmenin işini severek ve isteyerek yapması engellenmekte, öğretmenler arası ilişkiler bozulmaktadır. Eğitim sistemini bu ölçüde etkileyen esnek çalıştırma biçimleri tamamen ortadan kaldırılmalı, tüm öğretmenler güvenceli istihdam edilmeli, birbirinden farklı statü ve unvanlara sahip olmamalıdırlar. Böylece öğrenme ortamları yaşamın ve bilginin daha fazla paylaşıldığı, öğretmen- öğrenci-yönetici-veli ilişkilerinin bireysel fayda temelinden uzaklaştığı mekânlar haline gelecektir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1994) **Türk Eğitim Tarihi** (Başlangıçtan 1993'e), Kültür Koleji Yayınları: İstanbul.

Ansal, H. (1996). **Esnek Üretimde İşçiler ve Sendikalar**, Ankara: Birleşik Metal-İş Sendikası Yayınları.

Akyol, S., Coşkun, M. K., Yılmaz Z., Aydın, M. B., Altunpolat R. (2008). "Giriş: Ne İş Olsa Yaparım Abi!", **Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz**, Ankara, Eğitim Sen Yayınları.

Apple, M. (2006). **Eğitim ve İktidar**, (Çev. Ergun Bulut), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Baba, S. N. (2008). **Sözleşmeli Öğretmen İstihdamının Yarattığı Sorunlar**, Yayınlanmamış Mezuniyet Projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayram, G. (2009). **Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Belek, İ. (1999). **Postkapitalist Paradigmalar (Postkapitalizm, Endüstri Ötesi Toplum, Postfordizm, Esnek Uzmanlaşma, İkinci Endüstriyel Bölünme, Enformasyon Toplumu, Disorganize Kapitalizm),** İstanbul, Sorun Yayınları.

--------. (2004). **Esnek Üretim Derin Sömürü**, İstanbul**,** NK Yayınları.

Bourdieu P. (2006). **Pratik Nedenler**, (Çev. Hülya Uğur Tanrıöver), İstanbul: Hil Yayıncılık.

Braverman, H. (2008). **Emek ve Tekelci Sermaye (Yirminci Yüzyılda Çalışmanın Değersizleştirilmesi)**, (Çev: Ç. Çidamlı), İstanbul, Kalkedon Yayınları.

Dedeoğlu, S. (2000) "Toplumsal Cinsiyet Rolleri Açısından Türkiye'de Aile ve Kadın Emeği", **Toplum ve Bilim- Emek Piyasaları ve Üretim Süreçleri**, sayı:86, İstanbul, Birikim Yayınları.

Dinçer, M. (2003). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İzmir: Ceylan Ofset Matbaacılık ve Tasarım.

Ercan, F. (1997). "Tarihsel ve Toplumsal Bir Süreç Olarak Kapitalizm ve Esneklik", **95'-96 Petrol-İş Yıllığı,** Türkiye Kimya Lastik Sanayi İşçileri Sendikası, ss. 661–693 arasındaki makale.

--------. (1998). **Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi,** İstanbul: Bilim Yayıncılık.

--------. (2006). Değer Teorisi: Kapitalizmde İçsel İlişkilerin Örgütleyicisi, **Kapitalizmi Anlamak,** Hazırlayanlar: Demet Yılmaz, Ferhat Akyüz, Fuat Ercan, Koray R. Yılmaz, Ümit Akçay, Tolga Tören, Ankara: Dipnot Yayınları.

Erden, M. (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, İstanbul: Alkım Yayınları.

Eroğlu O. (2007). **Eğitimde Esnek Çalıştırma: Sözleşmeli Çalışan Öğretmenler Örneği,** Yayınlanmamış mezuniyet projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fyfe, A. (2007). **The Use of Contract Teachers in Developing Countries: Trends and Impact**, Geneva, ILO Working Paper (W.P. 252).

Gorz, A. (2001). **Yaşadığımız Sefalet (Kurtuluş Çareleri),** Çev: Nilgün Tutal, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

------- . (2007). **İktisadi Aklın Eleştirisi (Çalışmanın Dönüşümleri/Anlam Arayışı),** (Çev: I. Ergüden), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Harvey, D. (2003). **Postmodernliğin Durumu (Kültürel Değişimin Kökenleri)**, (Çev: Sungur Savran), İstanbul, Metis Yayınları.

İlhan, S. (2008). **Yeni Kapitalizm ve Meslek Olgusunun Değişen Anlamları Üzerine,** Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, sayı:21.

Karahanoğulları, O. (2002). **Kamu Hizmeti ve Kamu Çalışanı (Kimlik ve Önem Arayışına İlişkin Notlar)**, Toplu Sözleşme Süreci ve Kamu Reformu Paneli'nde sunulan tebliğ, ESM Sendikası.

Keskin, N. E. (2003). "Eğitimde Reform", **Kamu Yönetimi Temel Kanun Tasarısı'nın Ulusal ve Uluslararası Boyutları,** İnönü Üniversitesi, Malatya, Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı.

Kümbetoğlu, B. (2005). **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Lukacs, G. (2006). **Tarih ve Sınıf Bilinci** (Çev: Y. Öner), İstanbul: Belge Yayınları.

Marx, K. (1993). **1844 ElYazmaları,** (Çev: K. Somer), Ankara, Sol Yayınları.

------, (2000). **Kapital** (Birinci Cilt), (Çev. A. Bilgi), Ankara: Sol Yayınları.

McLaren, P., Rikowski G., Cole, M., Hill, D.(2006). **Kızıl Tebeşir (Eğitim Söyleşileri)**, (Çev. Özge Yılmaz), İstanbul: Kalkedon Yayınları.

MEB, (1965). "657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu", http://mevzuat.meb.gov.tr/html/12056_657.html, erişim tarihi: 26 Kasım 2008.

MEB, (1977). "Milli Eğitim Bakanlığı Kurumlarında Sözleşmeli Veya Ek Ders Görevi İle Görevlendirilecek Uzman Ve Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelik" http://mevzuat.meb.gov.tr/html/15943_0.html, erişim tarihi: 10 Ocak 2009.

MEB, (1999a**)** "Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi", http://mevzuat.meb.gov.tr/html/49.html, erişim tarihi: 26 Kasım 2008.

MEB, (1999b) "Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi UygulamaYönergesi" http://mevzuat.meb.gov.tr/html/74.html, erişim tarihi: 16 Eylül 2008.

MEB, (1999c)."Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik." http://mevzuat.meb.gov.tr/html/93.html, erişim tarihi: 16 Eylül 2008.

MEB, Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2006) "Okulda Performans Yönetimi Modeli", http://earged.meb.gov.tr/earged/dokumanlar.html, erişim tarihi: 16 Eylül 2008.

MEB, (2007). "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik", http://personel.meb.gov.tr/upload/sozlesmeli_ogretmenler_egitim.pdf, erişim tarihi: 25 Ekim 2008.

MEB, (2006). **Öğretmen Yeterlikleri Kitabı**, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri",http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/Öğretmen_Yeterlikleri_Kitabı_genel_yeterlikler_parça_2.pdf, erişim tarihi: 17 Temmuz, 2009.

MEB, (2009). “Sözleşmeli Öğretmenlik İçin Başvuru ve Görevlendirme Kılavuzu”,http://personel.meb.gov.tr/Kilavuz/20091%20S%C3%B6zle%C5%9Fmeli%20%C3%96%C4%9Fretmenlik%20%C4%B0%C3%A7in%20Ba%C5%9Fvuru%20ve%20G%C3%B6revlendirme%20K%C4%B1lavuzu%20_Mart%202009.pdf, erişim tarihi: 12 Mayıs 2009.

Neuman, W. L. (2007). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri- Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**. (Çev. S. Özge). Cilt: 2, İstanbul: Yayınodası Yayınları.

Onaran, Ö. (2000). “Türkiye’de Yapısal Uyum Sürecinde Emek Piyasasının Esnekliği”,**Toplum ve Bilim-Emek Piyasaları ve Üretim Süreçleri**, sayı: 86, İstanbul: Birikim Yayınları.

Öngen, T. (1994). **Prometheus’un Sönmeyen Ateşi-Günümüzde İşçi Sınıfı**, İstanbul: Alan Yayıncılık.

Öngen, T. (2003). “Küresel Kapitalizm ve Sermayenin Yeni Hegemonya Stratejileri”, **2000–2003 Petrol-İş Yıllığı- Küreselleşme Koşullarında Kapitalizm ve Sendikal Hareket**, İstanbul, Petroliş Yayın, s: 29-45 arasındaki makale.

Özsoy S. (2004). “Eğitim Hakkı: Kendini Bulamamış Bir Söylem”, **Eğitim Bilim Toplum Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 6, ss.58-83’deki makale, Ankara: Eğitimsen Yayınları.

Öztürk, Y. M. (2006). “Kapitalizmde Krizler: Dünden Bugüne”, **Kapitalizmi Anlamak**, Dipnot Yayınları, Ankara.

Özuğurlu, M. (2003). “Küresel Fabrikanın Doğuşu ve Yükselişi”, **2000-2003 Petrol-İş Yıllığı-Küreselleşme Koşullarında Kapitalizm ve Sendikal Hareket**, İstanbul, Petroliş Yayın, s: 197–217 arasındaki makale.

Punch, K.F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş (Nicel ve Nitel Yaklaşımlar),** (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Robertson, S. L. (2007). “Dünyayı Yeniden Kurmak”: Neoliberalizm, Eğitim ve Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü, (Çev: D. Uzuner), **Eğitim Toplum Bilim Dergisi**, Cilt: 5, Sayı: 19, Ankara:Eğitim-Sen Yayınları.

Ross, E. W. (2007). Sınıflandırıcı Okul Reformu: Karmaşık Problem, Standartları Temel Alan Reforma Direniyor, Eğitim Toplum Bilim Dergisi, (Çev: M. Aksarı), cilt: 5, sayı: 17, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara 136–140 arasındaki makale.

Sennett, R. (2005). **Karakter Aşınması- Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri**, (Çev: B. Yıldırım), İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

Şahin, Ö. (2008). "'Yalancıktan Öğretmenlik' ve Kadınlar/ Yeni Liberal Eğitim Düzeninde Yenilenmiş Öğretmen İstihdam Rejimi", E. A. Ateş ve H. Çağlayan (Editörler). **Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi,** Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, ss. 68-96'daki makale.

Şenses, F. (2003). "Neoliberal Ekonomi Politikaları, İşgücü Piyasaları ve İstihdam", **2000- 2003 Petrol-iş Yıllığı- Küreselleşme Koşullarında Kapitalizm ve Sendikal Hareket,** İstanbul, Petroliş Yayın ss. 149–161 arasındaki makale.

Tan, M. (1996). Bir Kadın Mesleği: Öğretmenlik, **Kadın Gerçeklikleri**, Editör: Necla Arat, Say Yayınları: İstanbul.

Ünal I. L, (2003). İlköğretim Okullarında "Demokratik Okul Ortamının Oluşturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı, **Eğitim Bilim Toplum**, Cilt: 1, Sayı: 2/3, Eğitim-Sen Yayınları: Ankara.

--------. (2005). "Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm", **Eğitim Bilim Toplum,** Cilt:3 Sayı:11, s.4–15 arasındaki makale, Ankara: Eğitimsen Yayınları.

--------, (2008). "Neoliberalizm, Esnek İstihdam ve Kadın Öğretmenler: Kuramsal Çerçeve", E. A. Ateş ve H. Çağlayan (Editörler). **Eğitim ve Bilim İşkolunda Çalışan Kadınların Sosyal Hakları ve İş Güvencesi,** Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, ss. 97-106'daki makale.

Yeldan, E., (2003). "Küreselleşmenin Neresindeyiz? Türkiye Ekonomisinde Borç Sorunu ve IMF Politikaları", **2000–2003 Petrol-İş Yıllığı- Küreselleşme Koşullarında Kapitalizm ve Sendikal Hareket**, İstanbul, ss. 105–114 arasındaki makale.

Yıldırım, E. (2000). "Türkiye'de Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları", **Toplum ve Bilim- Emek Piyasaları ve Üretim Süreçleri**, sayı: 86, İstanbul: Birikim Yayınları.

Yılmaz, D., Akyüz, F., Ercan, F., Yılmaz, K. R., Akçay, Ü., Tören, T. (2006) "Sunuş: Yapıcılar Türkü Söylüyor", **Kapitalizmi Anlamak,** Ankara: Dipnot Yayınları.

YÖK, (1998/a). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Ankara.

EKLER

EK 1.

GÖRÜŞME FORMU

Mezun olduğunuz fakülte/yüksekokul:

Branşınız:

Kendi branşınız dışında, başka branş(lar)a ait ders(ler)e giriyor musunuz? Giriyorsanız, hangi derslere?

Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

Herhangi bir öğretmen örgütüne (dernek, sendika vb.) üye misiniz?

Hangi statüde çalışıyorsunuz?

( ) Kadrolu

( ) Sözleşmeli

( ) Ücretli

( ) Usta öğretici

( ) Uzman

Öğretmenliğe başladığınızdan bu yana bu statüde mi çalışıyorsunuz? ( ) Evet ( ) Hayır

Hangi statüde çalışmak istersiniz? (Aynı statüde mi, farklı bir statü mü?) Neden?

Kadrolu öğretmen olmak için sınava hazırlanıyor musunuz, hiç hazırlandınız mı?

A. Öğretmenliğe yüklenen anlam ve değer

1. Öğretmenlik mesleği tercih edilen bir meslek midir? Neden?
2. Öğretmenlik mesleğini siz neden tercih ettiniz?
3. Başka bir mesleğe geçmeyi ister misiniz? Evet ise Hangi mesleği yapmak istersiniz?
4. Öğretmenliğe nasıl bir anlamı yüklüyorsunuz, sizin açınızdan öğretmenliğin anlamı nedir? 5. Diğer mesleklerle karşılaştırdığınızda öğretmenliği farklı buluyor musunuz? Ne gibi bir fark görüyorsunuz?
6. Toplum (yakın çevreniz) öğretmenlik mesleğine değer veriyor mu?
7. "Bir işim olsun yeter" diye mi düşünüyorsunuz yoksa öğretmen olmak ayrıca önemli mi?
8. Mesleğe başladığınız ilk yıllardan bugüne öğretmenlik değişti mi? Ne yönde değişti? Bugün kullanılan performans, kalite gibi kavramlar hakkında ne düşünüyorsunuz? (10 yıldan fazla kıdemi olan öğretmenlere sormak üzere)
9. Ailenizde eski öğretmen var mı? Bugünle karşılaştırdığınızda fark görüyor musunuz? (10 yıldan az kıdemi olan öğretmenlere sormak üzere)

B. Çalıştırma biçimlerinin ve koşullarının nasıl kavrandığı

1. Öğretmenler kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici gibi farklı biçimlerde istihdam ediliyorlar. Sizce bu tür farklı sözleşmelerle istihdam edilmenizin nedeni nedir?
2. Kendi çalıştığınız statü dışındaki çalışma biçimlerinin hangi hak ve sorumlulukları içerdiğini, ne tür bir istihdam biçimi olduğunu biliyor musunuz?
3. Kadrolu, sözleşmeli, ücretli, usta öğretici ve uzman olarak çalışan öğretmenler arasında ne gibi mesleki farklar görüyorsunuz? Hangilerini daha yeterli ve başarılı buluyorsunuz?
4. Başka okullarda görevlendiriliyor musunuz ya da görevlendirilen arkadaşlarınız var mı? Bu uygulama konusunda ne düşünüyorsunuz?
5. Çalıştırma biçiminiz sizin herhangi bir öğretmen örgütüne girme konusunda kararsızlık yaşamanıza sebep oluyor mu? Nasıl?

C. Çalıştırma biçimlerinin öğretmen-öğrenci-yönetici-veli ilişkilerine yansımaları

1. Aynı okulda çalıştığınız meslektaşlarınızla mesleki sorunlarınızı paylaşıyor musunuz? Daha çok kimlerle ve hangi konularda?
2. Çalışma biçimi farklı olan meslektaşlarınız sizin sorunlarınızı önemsiyorlar mı?
3. Çalıştığınız statü nedeniyle yöneticilerinizle sorun yaşıyor musunuz? En çok hangi statüde çalışanlar yaşıyor?
4. Okul müdürünün, ücretli öğretmenin yerine öğretmen geldiğinde ücretlilerden birinin görevine son verme yetkisi var mı? Bu durumlarda müdürün kararını neler etkiliyor? Bir ücretli öğretmenin bu konuda dikkat etmesi gereken noktalar var mı?
5. Öğrenciler öğretmenlerinin farklı biçimlerde çalıştırıldığının farkında mı? Öğretmenlerine yönelik tepkileri değişiyor mu? (Sınıfta ve sınıf dışında)
6. Veliler öğretmenlik mesleğine yeteri kadar değer veriyor mu?
7. Çalıştığınız statü nedeniyle velilerle sorun yaşıyor musunuz?
8. Veliler, öğretmenlerin çalışma biçimleriyle ilgileniyorlar mı? Çocuklarının öğretmenlerinin kadrolu, sözleşmeli, ücretli olması onların öğretmen seçimini etkiliyor mu? Velilerin bu konuda olumlu veya olumsuz herhangi bir tepki gösterdiğine tanık oldunuz mu?

D. Güvencesiz çalışmanın eğitim ortamına yansımaları (Güvencesiz çalıştırılan öğretmenlere sormak üzere)

1. Güvencesiz çalışma öğretmenin mesleğini istediği şekilde yerine getirmesinde etkili (olumlu/olumsuz) oluyor mu? Nasıl?
2. Güvencesiz çalışma kişinin kendi yaşamı üzerindeki kontrolünün azaldığı duygusu yaratıyor mu? Buna neler yol açıyor?
3. İşsiz kalma kaygısı yaşıyor musunuz? Evet ise, bu kaygı günlük yaşamınız ve işiniz ile ilgili olarak nelere sebep oluyor?
4. Kadın ve erkek öğretmenler için güvencesiz çalışma farklı bir anlam taşır mı?
5. İşinizi kaybetmemek için istemediğiniz ya da mecbur olmadığınız halde yerine getirdiğiniz kimi işler var mı?

E. Öğretmenler arası rekabet

1. Öğretmenlerin takdir, teşekkür belgeleri ve maaşla ödüllendirilmeleri ve kimi öğretmenlere başarılı öğrencilerin olduğu "seviye sınıfları"nın verilmesi, öğretmenler arasında rekabete neden oluyor mu? İlişkilerinizi ne yönde etkiliyor
2. Öğretmenler arası rekabetin öğretime ve öğrencilere katkısı var mı? Nasıl?
3. Farklı statülerde çalışan öğretmenler arasında rekabet oluyor mu?
4. Bu ortam zaman zaman sorun yaşamanıza neden oluyor mu?
5. Okulunuzda toplam kalite yönetimi ve performans değerlendirme sistemi ile ilgili neler yapılmaktadır? Bu uygulamalar eğitimin kalitesi açısından herhangi bir değişime neden olmakta mıdır? Ne yönde değişimler gözlemlemektesiniz?
6. Öğretmenler arasında mesleki dayanışma yaşanıyor mu? Hangi konularda? (Çalıştırma biçimleri üzerinden sorulacak?

F. Öğretmenlikte sayma hesaplama

1. Ücretinizin geçiminizi sağlayacak düzeyde olduğunu düşünüyor musunuz? Geçinebilmeniz için ne düzeyde olmalı?
2. Sıklıkla ders saati ve ek ders ücreti hesapları yapmak zorunda kalıyor musunuz? Bu durum sizi rahatsız ediyor mu?
3. Haftalık ders yükünüz fazla mı? Bu, işinizi daha iyi yapmanızı engelliyor mu?

G. Mesleksel gelecek

1. Mesleki geleceğiniz konusunda plan yapıyor musunuz?
2. Kariyer basamaklarında yükselme sınavına girdiniz mi? Neden? Bu sınav önemli mi?
3. Sınav sonuçları okulda ne tür konuşmalara ve davranışlara yol açıyor?
4. Bu tür sınavlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

EK 2

GÖRÜŞME YAPILAN ÖĞRETMENLER İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

	Mezun olduğu fakülte/ Yüksekokul/ Bölüm	**Branşı**	**Kaç yıllık öğretmen**	**Görevlendirildiği diğer branş dersleri**	**Araştırma yapılan okulda kaç yıldır görev yaptığı**	**Herhangi bir öğretmen örgütüne üye olup olmadığı**	**Çalıştırılma biçimi**
KK1	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	7	Yok	4	Üye	Kadrolu
KK2	Edebiyat Fak. Sanat Tarihi	Sınıf Öğrt.	9	Teknoloji Tasarım İngilizce Müzik	1,5	Üye	Kadrolu
KK3	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	1,5	Yok	2 ay	Değil	Kadrolu
KE4	Eğitim Fak. Kimya Öğrt.	Sınıf Öğrt.	13	Yok	6	Üye	Kadrolu
KE5	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	16	Din Kül.ve Ahlak Bil.	10	Üye	Kadrolu
KK6	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	15	Yok	9	Üye	Kadrolu
KK7	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	2	Yok	2,5 ay	Değil	Kadrolu
SK1	Eğitim Fak. Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	1,5	Yok	1,5	Üye	Sözleşmeli
SK2	Eğitim Fak. Matematik Öğrt.	Matematik	2	Yok	1,5	Değil	Sözleşmeli
SK3	Mesleki Eğitim Fak. Aile Ekonomisi ve Bes. Öğt.	Teknoloji ve Tasarım	2	Yok	1,5	Değil	Sözleşmeli
ÜK1	Meslek Yüksekokulu Gıda Teknolojisi	İngilizce	2 ay	Yok	2 ay	Değil	Ücretli
ÜK2	Edebiyat Fak. Klasik Arkeoloji	Sınıf Öğrt.	7	Yok	6	Asil üye değil	Ücretli
ÜK3	Eğitim Fak. Resim Öğrt.	Görsel Sanatlar	7 ay	Yok	7 ay	Değil	Ücretli
ÜK4	Fen Fak. Biyoloji	Sınıf Öğrt.	9	Fen-Teknoloji	1	Değil	Ücretli
ÜK5	Meslek Yüksekokulu Moda Tasarımı/ Çocuk gelişimi ve Eğitimi	Özel Eğitim Öğretmeni	11	Yok	7	Değil	Ücretli

ÜE6	Öğretmen Okulu/ Anadolu Ünv. Önlisans	Sınıf Öğrt.	25	Yok	19	Değil	Ücretli (Emekli Dönüşü)
ÜK7	Güzel Sanatlar Fak. Müzik Teknolojisi	Sınıf Öğrt.	1	Yok	1	Değil	Ücretli
ÜK8	Eğitim Fak. Okul Öncesi Öğrt.	Okul Öncesi Öğrt.	1	Yok	1	Değil	Ücretli
UK1	Açıköğretim eğitim Fak. Okul Öncesi	Okul Öncesi Öğrt.	5	Yok	1	Değil	Usta Öğretici