



Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi

Yıl: 2022, Cilt: 55, Sayı: 2, 509-540

DOI: 10.30964/aubfd.1086387, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718



## Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleğine Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	11.03.2022	28.07.2022	31.07.2022

**Osman Keleş** <sup>2</sup>  
Millî Eğitim Bakanlığı

**Gülay Aslan** <sup>3</sup>  
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

### Öz

Bu araştırma, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarını, öğretmenliğe yüklenen anlam ve işlevlerdeki dönüşümü öğretmenlerin özgün deneyimlerinden yola çıkarak betimlemeyi amaçlamaktadır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde 2020-2021 öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 40 öğretmenle gerçekleştirilmiş olan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bir durum çalışmasıdır. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmış, görüşmeler zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Toplam görüşme süresi 78 saattir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, son dönem neoliberal politikalarla öğretmenlik mesleğinin yaşadığı değişim/dönüşüm arasında ilişki olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda öğretmen seçim ve yetiştirme sürecinden öğretmenlerin özerkliği ve toplumsal algısına kadar izlenen tüm politikaları bütünlüklü bir biçimde ele alan çalışmaların sayısının artırılması önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim, değişim/dönüşüm, neoliberal politikalar, öğretmenlik mesleği, ticarileşme.

**Etik kurul kararı:** Bu araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurulu'nun 09.02.2021 tarihli ve 01-08 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

<sup>1</sup>Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2021 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>2</sup>*Sorumlu Yazar:* Sınıf Öğretmeni, Turhal Çevlikler İlkokulu, e-posta: osmankeles1946@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4835-6308>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, e-posta: gulay.aslan@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4067-0223>

Kapitalizmin, 20. yüzyılın sonlarından itibaren R. Reagan ve M. Thatcher'in piyasayı kurallardan arındırma yönelimiyle neoliberalizm olarak isimlendirilen küresel ölçekli yeni evresi, kapitalist sistemin yerküreye yayılma çabasının bir ürünü olarak dünyada daha erken, Türkiye'de ise özellikle 1980'lerden sonra uygulamaya konulmuştur. Neoliberalizm, toplumdan topluma değişen farklı formlarıyla (Harvey, 2005/2015) birlikte genel olarak özgürlükçü, bireyci, demokratik, serbest piyasa koşullarının hakim, devletin daha pasif olduğu bir düzen olarak tanımlanabilir. Dardot ve Laval (2012/2018) neoliberalizmi, rekabete dayalı bir yönetim anlayışının söylem, eylem ve düzenlemelerle oluşturduğu yeni bir tarz olarak tarif eder. Neoliberal politikalar ya da kapitalist küreselleşme süreci, her ne kadar ekonomik bir girişim gibi görünse de tüm toplumsal yapıyı etkilemektedir. Bu politikaların üretim biçimlerinden emeğe biçilen değere, eğitimden kültür ve inançların biçimlendirdiği gündelik yaşantılara varıncaya kadar geniş bir alanı etkilediği söylenebilir. Kapitalist sistemin temel işleyiş amacının kâr olması; ekonomik ya da toplumsal diğer tüm sistemlerin de bu amaç etrafında biçimlenmesine neden olmaktadır. Politikalar devlete piyasayı düzenleyici bir rol tanımlarken, devletin yüklendiği tüm kamusal hizmetlerin mümkün olduğunca piyasa sürecine açılmasını ve sermaye için yeni kârlı alanlar oluşturulmasını istemektedir. Özellikle bu etkinin, ekonomik sistemin işleyiş mantığının ya da diğer bir deyişle, kapitalizmin iktisadi akılcılık biçiminin, diğer tüm sistemlere hakim kılınması biçiminde gerçekleştiği görülmektedir.

Sistemin gerektirdiği bireyi de tanımlayan bu iktisadi akıl, kapitalist formasyonun yeniden üretimini öngören bir düşünce biçimi olarak tanımlanır. (Althusser, 1978; Bourdieu, 1990; Gorz, 1988/2007; İnsel, 2012; McLaren, 2005/2007; Ünal, 2005). Dolayısıyla şirketler, işletmeler için işlevsel görülen fayda-maliyet analizinin bireyler için de öngörülmesi akılcı (rasyonel) davranabilmeye ilişkilendirilmektedir. Kıtılık karşısında akılcı davranabilen bir varlık olarak (Kızılkaya, 2002) insanı tanımlayan bu iktisadi aklın temsil ettiği birey "homo-economicus" olarak kendi için en mantıklı kararları verebilecek yeterlikte olduğu kabul edilir. Bireye ilişkin bu kabul, davranışlarının nicelleştirilmesi ve ölçülebilir bir analize tabi tutulmasını beraberinde getirerek onu bir yatırım aracına dönüştürmektedir. Kendi için yatırımlar yapması gereken akılcı birey "İnsan Sermayesi Kuramı" ile bir yandan piyasanın isteklerine cevap verecek donanıma, diğer yandan iş yerinde sağladığı verimlilikle kendi yaşam niteliğini (kalitesini) artıracak üretkenliğe ulaşacaktır. Dolayısıyla insan artık toplumsal yaşamın her alanında piyasanın özneleri olarak hareket etmeye yönlendirilmektedir (Buyruk, 2020). Bu yönelim bireyin yaşamı kavrayışının, kullandığı dilin dolayısıyla düşünme biçiminin piyasa lehine değişmesine neden olabilmektedir. Neoliberal politikaların, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da önemli yansımaları izlenmektedir. Nitekim iktisadi aklın öngördüğü neoliberal bireyin yetiştirilmesi ve sistemin yeniden üretiminde eğitim önemli rol oynamaktadır. Beltekin ve Özdemir (2020) İnsan Sermayesi Kuramı'nın eğitimin amaçlarını belirlemedeki etkililiğinden söz ederken, Lazear (2000) iktisadi aklın, kimlerin eğitim alması gerektiğinden bu eğitimin içeriğine kadar sosyal politikalara yön verdiğini savunur. Eğitim üzerinde

hakim olan bu aklın tüm sosyal ağlar içerisinde var olan güç ilişkileri temelinde olduğu değerlendirilmektedir (Ünal, 2020). Nitekim Bourdieu (1999/2016) da bilimsel alanın güç ilişkilerini barındırdığı ve güç odaklarının çatışma alanı olduğundan bahseder. Buyruk (2020) ise aynı bakışla eğitimi, iktisadi öncelikler ekseninde öğrenciyi bireyselleştiren, özneleştiren ve iktidar ilişkilerine dahil eden bir süreç olarak tanımlar. Dolayısıyla son dönem eğitim politikalarının oluşturulması ve önceliklerinin belirlenmesinde neoliberal aklın egemenliğinden söz edilebilir.

Egemen neoliberal aklın, özel girişimin eğitim alanına çekilmesiyle bir yandan devletin eğitim maliyetinin bir kısmından kurtulacağı diğer yandan rekabet edebilirlik üzerinden eğitimde niteliğin artırılacağına yönelik varsayımı, eğitim alanının piyasaya açılmasını ve eğitime ayrılan kamu bütçesinin azaltılmasını beraberinde getirmiştir (Bayram, 2018; Harvey, 2005/2015; Kavak ve Ekinci, 1994; Kaya ve Yılmaz, 2017; Özsoy ve Ünal, 2005; Torun, 2020; N. Yıldız, 2008; A. Yıldız, 2013). Aslan (2020) eğitimdeki neoliberal dönüşümün yapısal uyum ve istikrar politikaları adı altında eğitimle ilgili çeşitli dayatmalarla (eğitimde özelleştirme, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının azaltılması, özel girişimin özendirilmesi vb.) gerçekleştirildiğinden söz eder. 1980'lerden sonra bu süreç, uluslararası finansörler olan Uluslararası Para Fonu (IMF) ve Dünya Bankası (DB) denetiminde yapısal uyum programları yoluyla gerçekleştirilmiştir (Aslan ve diğ., 2012; Sayılan, 2006). Chossudovsky (1996/1999) yapısal uyum ve istikrar politikalarının ulusal paraların istikrarsızlaşması ve gelişmekte olan ekonomilerin batışına neden olduğunu savunur. Dolayısıyla uluslararası desteklerle eğitim alanında yapılan bu düzenlemelerin toplumun/bireyin gereksinimlerini ne ölçüde karşıladığı oldukça tartışmalıdır. Noddings (2003/2007) liberal demokrasideki okulları, bireyleri gerçek yaşama hazırlamama, Irwin (1993/2002) ise ayrımcı eğitim politikaları konusunda eleştirirken, Ural (2021) hangi eğitim sorusuyla neoliberalizmin eğitimde kontrole dayalı dışa dönük dayatmalarına karşın özgürleştiren eğitimi savunur.

Eğitim alanında sözedilen dönüşümün sağlanabilmesi, öğretmenlerin neoliberal politikalar ekseninde hareketini sağlayacak reformları gerektirmiştir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine ilişkin öngörülen birçok değişim alanından (yetiştirme, istihdam, çalışma koşulları, mesleki özerklik vb.) söz edilebilir. Bunların başında 1980 sonrası öğretmen yetiştirme biçimlerindeki değişiklikler gelirken, 1982 ve 1997 düzenlemelerinin oldukça kapsamlı olduğu değerlendirilmektedir (Kavcar, 2002; Ünal, 2011). 1982 düzenlemesiyle öğretmen yetiştiren kurumların tek bir kaynağa (üniversitelere) bağlanması görece olumlu karşılanırken, Eşme (1999) üniversitelerin yetersizliği, öğretmen yetiştirmeye gerekli önemin verilmemesi gibi nedenlerle istenilen sonuca ulaşamadığını söyler. 1997 düzenlemesinde ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin lisans programlarının bir bölüm dışında kapatılması, eğitim-bilim ilişkisine vurulan bir darbe olarak değerlendirilmiştir. Kurumun eğitim bilimlerini merkeze alan anlayışı, eğitim fakültesi işleviyle öğretmen yetiştirme bağlamında sınırlandırılmıştır (Karakütük, 2006). 1965 yılında kurulan ve Türkiye'de eğitimin bilimleşme sürecine katkı sağlayan yapı, Ünal'a (2011) göre 97 düzenlemesi sonrası işin bütününe kavrayamayan ve işi üzerinde takdir yetkisine sahip olmayan

biçimde bir öğretmen yetiştirme sistemine dönüşmüştür. Öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmenliğin pedagojik yanını zayıflatan ve öğretmen kaynağından yetişir ilkesini göz ardı eden bir yapı da pedagojik formasyon uygulaması olmuştur (Kaya ve Yıldırım, 2015). Uygulamayla üniversitelerin kısa bir eğitim ya da tezsiz yüksek lisans programları aracılığıyla, fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik yapabilmeleri sağlanmıştır. 1995'te üniversite mezunu olan herkesin sınıf öğretmeni olabilmesinin yolunun açılması (Çınkır ve Kurum, 2017), bir başka sorunu uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin dönüşümün bir ayağı ise öğretmen istihdam süreci ve bu sürecin beraberinde getirdiği çalışma koşullarındaki değişimdir. Öğretmen istihdamında son dönem yaşanan sorunlar Türkiye'de hem güvenceli istihdam hem de öğretmenler arasında neden olduğu ayrışma bağlamında etki alanı giderek genişleyen toplumsal bir soruna dönüşmüştür. Kadrolu, ücretli, sözleşmeli gibi uygulamalarla öğretmenler kendi içinde ayrıştırılmaktadır. Bu bölünmeyle öğretmenlerin bir kısmının emeği değersizleştirilerek sömürünün düzeyi derinleştirilmektedir. Diğer yandan sistemin yedek işgücü olarak tanımlanabilecek ataması yapılmayan öğretmenler, çalışan grup için de tehdit işgücü olarak kullanılmaktadır. Aynı zamanda bu öğretmenler ucuz emek unsuru olarak özel okul, dersane ya da etüt merkezleri gibi kurumlarda düşük ücretlerle ve esnek çalışma koşullarında eğitim alanındaki özel girişimciliğe destek öğeleri olarak işlev görmektedir. Türkiye'de öğretmenin çalışma ve yaşam koşullarına yönelik sorunlar tüm dönemlerde olmakla birlikte, sorunların 1980 sonrası süreçte daha da derinleştiği söylenebilir. Bu döneme ait kamusal alandaki esnek çalışma biçimine yönelik öğretmenin, bir yandan güvencesiz çalışmayla diğer taraftan özellikle 2000'li yıllardan itibaren işsizlik gerçeğiyle tanışmasına neden olmuştur.

Öğretmen işsizliğinin fiilen başlangıcını 2001 yılında Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmasına karar verilen Kamu Meslek Sınavı'na (KMS) dayandırmak olanaklıdır. 2002 yılında adı Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) olarak değiştirilen yapı günümüze kadar değişik biçimler kazanmıştır. Günümüzde sözlü ve yazılı sınava dayalı olarak öğretmen istihdamı gerçekleştirilmektedir. Ancak sınavın güvenilirliği kamuoyunda ve öğretmenler arasında tartışma konusu olmakta, öğretmen adayları sınav ve mülakat süreçlerinin adil işletilmediğini düşünmektedirler (Gökçe, 2014; Memduhoğlu ve Kayan, 2017).

Öğretmen için yeniden tanımlama (vasıflandırılma) süreci, bir yandan öğrencileri piyasa isteklerine uygun yetiştirmeyi, diğer yandan kendi dönüşümünü sağlayacak bir yetiştirmeyi öngörür. Eğitimdeki bu piyasa yönelimine ait dönüşümde sistem bireyden iki temel duruma uyum beklemektedir. Birincisi, iş yerinde her an vazgeçilebilir olmak, ikincisi ise, iş yerindeyken birden çok fonksiyonu yerine getirebilir bir donanıma sahip olmak (Güllüpınar ve Bakış, 2015). Bu iki temel beklentinin iki doğal sonucunun ortaya çıktığı söylenebilir. Güvencesizlik, öğretmenin emeğinin değersizleşmesini; çoklu beceri beklentisi ise öğretmenin her geçen gün artan iş yükünü beraberinde getirmiştir. Gökçe ve Özen'in (2019) araştırmasında,

öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinin dışında veli ziyaretleri, öğrenci etkinliklerini izlemeleri, hafta içi tutulan ikinci nöbet, öğle arasında nöbet tutma, öğrenci koçluğu, kırtasiyecilik işleri, ulusal ve uluslararası projeler gibi zorunluluklarla karşı karşıya oldukları görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğindeki dönüşümün okul uygulamaları ve pratiklerine yansımaları özellikle eğitimde başarı tanımının sistemin öngördüğü biçimde veli ve öğrenci açısından yeniden yapılması ve sınav odaklı eğitim anlayışının yerleştirilmesiyle doğrudan ilgili görülmektedir. Yeniden tanımlanan başarı formuna ilişkin Ünal (2005) öğretmenden beklenenin öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaları olduğu, sınavda başarılı olan öğrenci yetiştiren öğretmen imgesinin öne çıkarıldığını ve öğretmenlerin de eğitime yüklediği anlamın bu bağlamda dönüştüğünü belirtir. Sınav odaklı eğitim anlayışı aynı zamanda ek eğitim olanağı bağlamında yeni bir pazar oluşturmuş, eğitim, veliler tarafından olanakları ölçüsünde satın alınan ticari bir nesneye dönüşmüştür. Öğretmenlerse bu pazar ilişkisinin ekonomik getirisiyle kendi reklam ve görünürlüklerini öne alan çalışmalar içerisinde yer almaya başlamışlardır.

Neoliberal politikaların öğretmenin sistem içindeki kısmi özerkliğini etkilediği de söylenebilir. Gorz (1997/2001) öğretmenlerin kendisinden beklenen entelektüel işlevi yerine getirebilmeleri için çalışmalarını özerk bir etkinlik olarak gerçekleştirebilmeleri gerektiğini belirtirken Hesapçioğlu (2009) Türk eğitim sisteminde öğrenci ve öğretmenleri kendi duygu ve yargılarına güvenemeyen, kendileri olmalarına izin verilmeyen bireyler olarak tanımlar. Bu bağlamda değerlendirmeler yapan Durmaz (2014) kapitalizmin bireyi kendi emeği, ürünü ve sosyal çevresine yabancılaştırdığını, Güven (2010) ise bu yabancılaşmanın mesleğine olan bağlılığın ve anlamlılığın yitirilmesine yol açtığını söyler.

Alanyazında 2000'li yıllardan itibaren neoliberal politikaların eğitime etkilerine yönelik araştırmaların (Aslan, 2011, 2020; Cin, 2013; Güner ve diğ., 2014; İnal, 2006; Karaboğa, 2018; Karataşoğlu, 2018; Öntaş ve Atmaca, 2016; N. Yıldız, 2008) son on yıldır ise öğretmenlik mesleğindeki dönüşümü inceleyen araştırmaların sayısının arttığı gözlenmektedir. Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarını Demirel (2012) ile Aksoy ve diğ., (2017) piyasalaşma, Evcin (2015) merkezi sınavlar, Soydan (2012) istihdam politikaları, Atmaca (2020) ile Çelik (2014) algı yönetimi, Ünal (2011) öğretmen yetiştirme, Ertem (2018) değişen dil ve kavramlar, Durmaz (2014) emek süreci ve sınıf tartışmaları, İnal (2019) güç ilişkileri bağlamında değerlendirmiştir. Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarına bütünsel yaklaşan çalışmaların (Buyruk, 2015; Ünal, 2005; A. Yıldız, 2013) ise yeterli olmadığı izlenmiştir. Bu araştırma, bir yandan eğitim ve öğretmenlik mesleği üzerinde geliştirilen politikaları diğer yandan öğretmenlik mesleğine ilişkin oluşturulan yapının parçalarını birlikte görmeye çalışmaktadır. Bu bütüncül bakışın son dönem öğretmenlik mesleğindeki dönüşüme neden olan politik tercihleri daha görünür kılacağına inanılmaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de yaklaşık 40 yıldır uygulanan neoliberal politikaların toplumsal yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi eğitime yansımaları da kaçınılmazdır. Çünkü eğitim, kapitalist sistemin yeniden üretiminde, dolayısıyla sistemin devamında kilit rol üstlenmiştir. Günümüzde eğitim alanında yaşanan değişim ya da dönüşümleri, kapitalist sistemi ve onun son kırk yıldır uyguladığı neoliberal politikaları çözümlenmeden anlamlandırmak güçtür (Aslan, 2011). Kapitalist sistemin eğitime biçtiği rolün ana ögesi öğretmen olduğundan bu araştırmada çözümlenmenin odağına öğretmenlik mesleği alınmıştır. Bu nedenle araştırmacının öğretmenlik mesleğinin gelişimine, eğitimin daha nitelikli ve hak temelli sunumuna katkı sunması umulmaktadır. Araştırmacının amacı da, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarını, öğretmenliğe yüklenen anlam ve işlevlerdeki dönüşümü öğretmenlerin özgün deneyimlerinden yola çıkarak tüm yönleriyle betimlemektir.

### **Yöntem**

Araştırmacının bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinin uygulandığı bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında örnekleme ilişkin özelliklerin yansıtılması önemsenir ve örneklemin bir olaya yönelik duygu, düşünce ve tepkileri sistemli biçimde açıklanmaya çalışılır (Durdu ve Özden, 2016). Araştırmada, neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine olan etkileri ayrıntılı olarak incelenmeye, açıklık getirilmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırma, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde devlet okullarında farklı kademelerde görev yapan 40 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Maksimum çeşitlik örnekleme, örnekleme ilişkin birtakım ayırt edici niteliklerin belirlenmesi ve bu belirleme sonucu ortak özellikler taşıyan bir örneklemin elde edilmesi sürecidir (Patton, 1990). Bu araştırmada, çeşitlilik sağlanan özellikler; cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü, branş, sendikali olup olmama, farklı il-bölgelerde görev yapıyor olma olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Ek 1’de verilmiştir.

#### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri, Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde devlet okullarda, farklı kademelerde görev yapan 40 öğretmenle (25 Aralık 2020 - 3 Mart 2021 tarihleri arasında) zoom programı üzerinden gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerden, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış form hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmış, uygulama içindeki öğretmenlerin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bu çalışma sonucunda hazırlanan taslak form uzman görüşüne sunulmuştur. Böylece yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliği bir yandan çalışma alanı uzmanlarının diğer yandan

uygulayıcıların (öğretmenler) katkılarıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, görüşme yapılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla 13 soru, ikinci bölümde ise neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine olan etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik dokuz soru ve bu soruların her birine ilişkin sondaj sorulara yer verilmiştir. Görüşmeler, yüz yüze yapılmak istenmiş ancak pandemiden dolayı önceden randevu alınarak zoom programı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, görüşmecinin onayı alınarak zoom video kaydı yapılmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizle bulguların okuyucuya özet ve değerlendirilmiş biçimde sunumu amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Toplam 40 öğretmen ile 78 saatlik görüşme yapılmış, görüşme süreci devam ederken yapılan zoom kayıtlarının çözümlenme süreci de eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından sürdürülerek yaklaşık 300 sayfalık görüşme metinleri elde edilmiştir. Tüm görüşmeler yaklaşık üç ay sürmüştür. Görüşme metinleri, görüşmenin konu başlıklarına ve bunlarla ilgili olarak sorulan kılavuz sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış, çeşitli temalar ve başlıklar biçiminde düzenlenmiştir. Bu yönde görüşmelerden çıkarılan bir takım kodlar tematik başlıklar altında toplanarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin eğitim ve öğretmenliğe yükledikleri anlamlardaki benzerlik ve farklılıklarla kendi anlatılarına yansıyan biçimiyle ortaya konulmaya çalışılmış ve bütünlüklü bir yapı içerisinde aktarılmaya çalışılmıştır. Katılımcı kodları, G1, G2, ... G40 olarak kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Önlemler**

Nitel çalışmalarda geçerlik elde edilen bilimsel bulguların doğruluğunu, güvenilirlik ise araştırma bulgularına farklı araştırmalarda yeniden ulaşılabilirliği belirtir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın iç geçerliğini artırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Görüşmeci öğretmenler seçilirken olabildiğince farklı çalışma koşullarına sahip öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Türkiye'nin değişik bölgelerinde farklı sosyoekonomik çevrelerde görev yapan, farklı kıdemlerdeki öğretmenlerle görüşülmeye çalışılmıştır. Görüşmecilere onların istediği saatte, tahmini görüşme süreleri verilerek fakat süre kısıtlaması getirilmeyerek, zoom programı üzerinden yapılacak görüşmelerde isterlerse kamera görüntüsü açmayabilecekleri de belirtilerek kendilerini rahat ifade edebilecekleri güvenli ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırmanın her aşaması araştırmanın kendine özgü koşulları yansıtılarak aktarılmaya çalışılmıştır. Sürece ilişkin yaşananlar, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama aracının yapılandırılması, veri toplama sürecine ilişkin ayrıntılar ve verilerin sistematik olarak değerlendirilme aşamalarının tümü bu amaçla kapsamlı biçimde sunulmuştur.

Ayrıca çalışma grubu oluşturulurken olabildiğince farklı koşullarda görev yapan ve yeterli sayıda (40) görüşmeciyle araştırma yürütülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenirliliğini artırmak için bulgular aslına uygun biçimde sunulmuş, katılımcılara

ilişkin görüşler ifade ettikleri biçimde doğrudan alıntılar yoluyla yansıtılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için görüşme sorularında uzman görüşüne başvurulmuştur.

### **Bulgular**

Araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğindeki son dönem dönüşümün neden, nasıl ve hangi koşullar altında gerçekleştiğini ortaya koymaya yönelik oluşturulmuştur. Öğretmen yaşantılarına ait deneyimler onların algıladığı gerçeklikle ve olabildiğince aslına uygun aktarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda bulgular, altı başlık altında sunulmuştur.

#### **Eğitim Fakültelerinin Sayısının Artması ve Niteliğin Düşmesi**

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ilişkin uzun tarihsel sürecin 1980 sonrası yeni evresinde yapısal birçok değişim izlenmiştir. Öğretmenler bu değişimlerin mesleklerine ilişkin en somut etkisinin niteliğe ilişkin olduğunu düşünmektedirler. Bu değişim bağlamında yalnızca bir katılımcı (G27) teknolojik olanaklardaki ilerlemeye bağlı olarak eğitim fakültelerinin günümüzde daha nitelikli duruma geldiğini belirtmiştir. Katılımcılar ağırlıklı olarak öğretmen yetiştirmede, eğitim fakültelerinin sayısının 1980 sonrasında hızla artmasına da bağlı olarak, nitelik düşüklüğünden söz etmişlerdir. Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine dönük ilk etkilerinin niceliğin niteliğe tercihi olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, aldıkları lisans eğitiminin meslek yaşamlarına katkı sağlamadığını bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerden bazıları (G1, G5, G18, G20, G22, G26, G30, G32, G33, G37) öğretmenliği mesleğe başladıktan sonra, görev sırasında öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (G39) “lisenin tekrarı gibiydi” derken, bir diğeri (G1) lisede almış olduğu eğitimin üniversiteden çok daha nitelikli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin yetersiz bulduğu bir diğer uygulama staj eğitimleri olarak görülmektedir (G2, G5, G11, G13, G17, G19, G22, G28, G34, G38, G40). Öğretmenlerden G2, “Lisans eğitimi sırasında uygulama için yeteri kadar fırsat verilmediğinden, okula gittiğinizde nasıl faydalı şekilde sunum yapacağınızı bilemiyorsunuz” derken, bir başka öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

Benim mezun olduğum üniversitede teorik olarak verildi her şey ama pratikte çok eksik olduğunu düşünüyorum. Ben şöyle bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Sanki Ankara merkezde maksimum 20 öğrencili bir okulda, eğitimi anne-babaların çocuklarıyla bir eğitim süreci yaşayacakmış gibi. Ama gerçekler bu değil. Stajı iki dönem aldık ama içeriği nasıldı, bazen gidiyor bazen gitmiyorduk. Bunun kontrolleri yapılmıyordu. Yoklamalar alınmıyor toplu imzalar atıyorduk. Ben gidip de bir sınıfta hiç ders anlatmadım mesela. (G11)

Türkiye’de 2000’li yıllarda yeni açılan üniversitelerle birlikte eğitim fakültesi sayılarının da oldukça arttığı görülmektedir. Bazı öğretmenler (G3, G9, G14, G15, G16, G38) eğitim fakültelerinin sayısının artışına paralel olarak altyapı yersizlikleri



ve öğretim üyesi sorununun niteliği düşürdüğünden söz etmişlerdir. Bu öğretmenlerden birisinin düşünceleri şu şekildedir:

Üniversitelerde şu an durum nedir çok bilemiyorum ama ne kadar çoğalırsa kalite o kadar düşüyor. Şimdi her yere eğitim fakültesi açıldı, hangi edebiyatçı Şerif Aktaş'tan, bir Cemal Kurnaz'dan, Kayahan Özgül'den ders alıyor. Bunlar bizim hocalarımızdı. Kitapları olan, alanında yetkin hocalar. ... Yani bu kadar sayısı artan fakültelerin bu kaliteyi yakalama şansı yok. Kadroyu iyi yetiştirmeden üniversiteleri açtılar. Onların bu anlamda çok iyi bir eğitim vereceklerini açıkçası düşünmüyorum. (G14)

Türkiye'nin köklü üniversitelerinde verilen eğitimin niteliğinin yüksek olduğunu değerlendiren öğretmenler (G4, G20, G21, G24, G25, G35, G38) Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi gibi saygın kurumlarda eğitim aldıklarının altını çizerek, buradaki hocalardan eğitim almayı şans olarak nitelendirmişlerdir.

Ben Marmara Üniversitesi'nde okudum. Marmara Türkiye'nin köklü üniversitelerinden biri öğretmen yetiştirme adına. O dönem biz Kapital'le girdik okula. O sıralar üst aramaları falan var, adam görüyor Kapital elinde bu nedir diyor, ders kitabı diyorum. Öteki adam için örgütsel doküman olan malzeme benim elimde ders kitabıydı. Ben böyle kafası aydınlık adamlarla okudum. (G24)

Eğitim politikaları yoluyla bir yandan eğitimin içeriğinin oluşturulduğu diğer yandan bu içeriğe uygun bireyin yetiştirilmesinin öngörüldüğünü belirten katılımcılardan bir kısmı sistemin, hedeflediği toplumu oluşturacak öğretmeni yetiştirdiğini bildirmişlerdir. (G4, G23, G26)

Öğretmenlerden sistem ne bekliyor? Kardeşim nöbetini iyi tut, sınıfına zamanında gir, çık ve dersini yap. Bunun dışında bir beklentisi var mı, yani okulun bulunduğu sosyal çevreye, mahalleye yönelik bir beklenti var mı öğretmenlerden? Ya hocalarım, siz burada 50 öğretmensiniz şu mahalleyi bir dönüştürün bakalım diye bir beklenti var mı? Öğretmen yetiştirme konusunda çok da şaşırılmamak gerekir. Her sistem kendisine uygun müfredatı, kendisine uygun anayasayı, yönetmeliği, meslek erbabını yetiştirir. (G4)

Öğretmen yetiştirme politikalarını 1980 sonrası süreçte izlenen değişimle ilişkilendiren G25, öğretmen yetiştirmede eğitim fakültesi dışı kaynaklara yönelimi değerlendirmiştir.

Öğretmenlik mesleğindeki dönüşüm pek çok alandaki değişimle meydana geldi. Bunlardan bir tanesi de öğretmen yetiştirme politikalarıydı. Öğretmen yetiştirme politikaları Türkiye'de 1980'lerden itibaren tartışılmaya başlandı. 1990'la beraber köklü değişikliklere gidildi. Bu süreçten sonra "öğretmen kaynağından yetişir" ilkesi göz ardı edildi ve fen edebiyat ya da mühendislik alanlarından öğretmen kaynağı oluşturularak dönüşüm hızlandırıldı.

### Öğretmen Seçim Sürecinde Dönüşüm

Türkiye’de özellikle 1990’lardan sonra artan eğitim fakültesi sayısı ile birlikte gereksinimin üzerinde öğretmen yetiştirilmesi ya da ataması yapılabilecek sayının çok üzerinde öğretmen potansiyelinin oluşturulması öğretmen adayları arasından seçim yapma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir.

Öğretmenlerin, istihdam öncesinde maruz kaldıkları seçme durumuna ilişkin düşüncelerinde, genel anlamda KPPS ve mülakat süreçlerini birbirinden ayırdıkları görülmüştür. Katılımcıların çoğunluğu (G3, G6, G12, G13, G20, G21, G22, G24, G25, G30, G32, G33, G34, G35, G36, G37, G39, G40) mülakat sürecini tamamen adaletsiz ve yeterliksiz (liyakatsiz) olarak değerlendirirken, KPSS’ye biraz daha temkinli yaklaşmıştır. Öğretmenlerden yalnızca biri (G2), “öğretmen seçim sürecinde adaletli bir seçim yapılabilmesi, akademik anlamdaki başarının objektif olarak ortaya çıkması bakımından sınavların yapılması yerinde bir karardır” diyerek sınavın gerekli olduğunu belirtmiştir. Sınava koşullu evet diyen öğretmenler (G5, G20, G15, G17, G21, G22, G28) içeriğinin değiştirilmesinden söz ederek, sınavın psikolojik testlerle desteklenip mesleğe yatkınlığın ölçülmesi gerektiğini söylemişlerdir. Mülakat sürecini adaletsiz bulan öğretmenlerden G20, gelinen noktada sınavın kaçınılmaz, mülakatınsa kabul edilemez olduğunu gerekçeleriyle birlikte açıklamıştır.

Mülakat eşittir torpil, torpil de elbette kul hakkıdır. Mülakatın olduğu bir yerde adaletten söz edilemez. Benim adamım, benim görüşümde, fikrimde diye olmaz. Öğretmenlik farklı bir meslek, evrakı doldur tamam değil. Hitabet, iletişim bunlar değerlendirilebilir üniversiteye girişte. Sınav içinse ülkedeki durum belli, istihdam kısıtlı. Dolayısıyla bunlar içerisinde bir seçim olması gerekiyor. Yine en adaletlisi sınav sistemi.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı (G9, G10, G14, G24, G27, G31, G38) KPSS ve mülakat sürecinin, ataması yapılmayan öğretmenlerde kabul oluşturma noktasında bir ikna aracı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir.

Benim görüşüm bu bir elemedir. “Gözünün üstünde kaşın var” demiyoruz da bir sınavdan geçiriyoruz. Biz aslında o sınavda öğretmenlerin yeterliliğini falan ölçmüyoruz. Onların içerisinde göreve alabileceğimiz birkaç tanesine, “sen şundan dolayı seçildin”, diğerlerini de “sen şundan dolayı seçilmedin” demek için yaptığımız bir eleme sistemi. (G31)

Sınav yapı ve sürecini, 1980 sonrası yaşanan politika değişiminin sonuçları olarak değerlendiren öğretmenlerden (G18, G26, G35) birine ait görüşler şu şekildedir:

Bir insanı, öğretmen olarak yetiştirip ona görev vermemek çok korkunç bir şey. Çünkü bu mimar değil, mimar olsa kendi başına inşaat alıp yapabilecek. Veteriner olsa belki bir hayvan yetiştirecek ama o bir öğretmen, bunun var olabilmesi öğrencileri ile mümkün. ... Yok, KPSS’ye gireceksin, yok şuraya

para yatıracaksın, formasyon alacaksın, bu sertifikayı da al, şeklinde bunları gelir getiren bir meta olarak düşünüyor. Bu yüzden de ihtiyacından fazlasını yetiştiriyor şu anda. Öğretmen öğrencisiz olmaz. Tek bir öğretmeni bile açıkta bırakamazsın, bu çok acımasız bir şey. (G26)

Öğretmenlerin ikisi (G1, G29) söz konusu bir seçimse bunun daha lisansa başlamadan ve en geç lisans sürecinde tamamlanması gerektiğini, diğer ikisi de (G11, G16) bu sınav sürecinin devletin kendi verdiği eğitimi inkar etmesi anlamına geldiğini, bir diğer öğretmen ise (G8) sınav uygulamasının eğitim maliyetini artıran yönüyle yeni kârlılık alanı oluşturan politik bir seçim olduğunu belirtmiştir.

### **Çalışma Koşullarında Değişim ve İş Yükünde Artış**

Bu araştırmada iş yükü kavramı öğretmenin girmekle yükümlü olduğu derslerin dışında kalan, diğer eğitim işlerine ayırdığı tüm zaman ve emek sürecini belirtmektedir. Görüşmeci öğretmenlere de iş yükü bu çerçevede sorulmuş, göreve başladıkları ilk dönemlerden bu yana iş yüklerinde ne gibi bir değişim yaşandığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu geçmişe göre iş yüklerinde önemli bir artış olduğu görüşündedirler. Küçük bir kısım ise (G2, G32, G33, G37, G40) özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte iş yüklerinde bir azalma olduğunu bildirmişlerdir.

İş yüklerinin geçmişe göre arttığını savunan öğretmenlerin önemli bir bölümü (G1, G3, G11, G13, G14, G15, G16, G17, G18, G21, G22, G23, G24, G27, G28, G30, G35, G39) günümüzde sayıları çok fazla artan ve katılım için zorlanan proje çalışmalarının iş yüklerini artırdığını belirtmişlerdir. G3, “Projeler inanılmaz boyutta. Projelerin eğitime katkısı düşünüldüğünde çok az. Bunu milli eğitim müdürleri olsun bakanlık olsun herkes bildiği halde bu şekilde yapmaya devam ediliyor” derken G13, projelerin kağıt üzerinde kalan verimsiz yanına işaret etmiştir.

Kısa süredir çalışıyor olsam da [5 yıl] bu güne kadar iş yükümün arttığını söyleyebilirim. Bu artış daha çok eğitim-öğretim sürecinde oluşturulan projelerden kaynaklandı. Uygulanan projeler nicelik olarak fazla, nitelik olarak çok eksik kalmaktadır. Öğretmenin zamanını boşa harcamaktan başka bir durumu yoktur. Bu projelerle uğraşmak bizi asli işimizden, eğitim-öğretim sürecinden uzaklaştırıyor.

Görüşmeci öğretmenlerden bazıları (G7, G25) özellikle pandemi sürecinde işlevselleşen esnek çalışma koşullarının öğretmenin iş yükünü artırdığını belirtmişlerdir. G7, güvencesiz çalışan öğretmenlerin esnek çalışma koşullarından daha olumsuz etkilendiğini söylerken, G25’in düşünceleri aşağıda verilmiştir:

İş yükü ile düşünülen eskiden girilen ders ve doldurulan dosya iken şu an öğretmenlerin derse hazırlık için ya da ders sonrası sürdürdükleri faaliyet özellikle bu zoom vs. faaliyetleri ve bu dijital yöntemlerin hayatımıza girmesi salgından çok önce olmaya başlamıştı. Bu farklılaşmayla birlikte iş yükünde bir artış olduğu kesin. Bu süreçte esnekleşmenin tüm hayatımıza egemen olduğu bir

sürece doğru gittiğini düşünüyorum. Yani akşamın sekiz buçuğunda okul müdürünün link göndererek “arkadaşlar kısa bir toplantı yapacağız herkes hazır olsun” diyebildiği bir post neoliberal dönem diyebileceğimiz bir aşamadayız.

Neoliberal politikalarla bağlantılı olarak G9 ve G10, öğretmen üzerinde giderek baskı ve iş yükünün artırıldığını belirtmişlerdir. G4, neoliberal dönemde öğretmenden beklenenleri “Okul yönetimi bizden şunu istiyor, bu okula gel bizi rahatsız etme kardeşim. Rutini yap, eğer farklı bir şey yapıyorsan da başımıza bir şey gelmesin de ne yapıyorsan yap.” biçiminde açıklamıştır. Diğer öğretmenlere göre iş yükünün artış nedenleri arasında; sınav odaklı eğitim (G34), kırtasiyeciliğin artması (G5) ve son dönem pandemi koşullarının (G39) öne çıktığı görülmüştür.

### **Akademik Başarı Odaklı Eğitim ve Merkezi Sınavların Öneminde Artış**

Öğretmenlerin tamamına yakını izlenen eğitim politikalarına bağlı olarak eğitim algısının ve öğretmenlerden beklentilerin değiştiğinden söz etmişlerdir. Öğretmenler başarının yalnızca sınav başarısı olarak algılanır duruma geldiğini ve velilerin de bu duruma uyum gösterdiklerini belirtmişlerdir. Sınav odaklı sistemin kendilerini zorladığı ve hedefledikleri eğitim anlayışından uzaklaştığını belirten öğretmenlerden (G1, G2, G15, G28, G29, G30, G31, G32, G34, G35, G37) birinin görüşleri şunlardır.

Sınavlar çok belirleyici artık. Bazı öğrenciler çok fazla kaygı yaşıyor, bildiğini yapamıyor. Benim için sadece öğrendiklerini görmek yeterli fakat sistem test odaklı maalesef. Öğrenciler şunu söylüyor “Hocam ders yapmasak da test çözsük.” Ben hiç doğru bulmuyorum ama izlenen politika bu, çocuklara da kızamıyorum. (G1)

Öğretmenler, 1980 sonrasında izlenen politikaların, öğretmenlerle velileri karşı karşıya getirdiğinden; sistemin veli üzerinden öğretmeni denetlediğinden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (G4, G8, G10, G19, G22, G23, G25, G26, G27, G38, G39) bunun başarıya atfedilen anlam ve merkezi sınavlar aracılığıyla yapıldığını belirtmişlerdir. Sınavların neden olduğu rekabet ortamının öğrenci ve öğretmen üzerinde oluşturduğu baskının sonuçlarına işaret eden öğretmenlerden birisinin görüşleri ise şöyledir:

Sınava yönelik başarı beklentisi öğretmeni kasıyor. Sistem diyor ki “benim istediğim şekilde biçimlendir çocuğu”. Ama çocuğun kapasitesi belli. Burada aşırı yüklenme var öğretmene. Çok başarılı bir İngilizce öğretmenimiz vardı mesela. Ama yılsonu geliyor, bu çocukların notları neden bu kadar düşük diye uyarılıyor. Hesap soruluyor. Bu, öğretmeni şişirme notlara itiyor. Çünkü sonunda öğretmen sorguya çekiliyor. Bu da tüm ilişkileri (öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli, öğretmen-yönetici) sarsıyor. (G17)

Sayıları giderek artan merkezi sınavları, öğrencilerin eğitim hakkı bağlamında değerlendiren G7 ve G25 sınavların öğrenciler arasındaki eşitsizliği derinleştiren yanını öne çıkarmışlardır:

Öğretmenlik mesleğinde neoliberal politikalarla birlikte nasıl bir dönüşüm olduysa bunu biz sınavlarda da görüyoruz. ... Salgın döneminde daha net ortaya çıktı yani Milli Eğitim Bakanlığı raporunda yer alan bir veriydi bu, sosyoekonomik durumu orta ve üst düzeyde olan velilerin çocuklarıyla yoksul ailelerin çocuklarının aldığı puan arasındaki fark 122'ye ulaştı. Onun için Türkiye'de ve dünyadaki en büyük sorunlardan biri merkezi sınavların artması ve bunun öğrenciler arasındaki eşitsizliği her geçen yıl daha da artırmasıdır. (G7)

Öğretmenlerden yalnızca biri (G10), sınavların olumlu etkisi olduğunu ve kendisini güdülediğini belirtirken; G32, merkezi sınavların hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu savunmuştur.

Hem öğrencilerin beklentilerini hem de velilerin beklentilerini karşılamak zorundayız. Öğrencilerin dersten ya da anlatımdan yani öğretmenden memnun olması gerekiyor ki derse motive olup başarabilsin. Merkezi sınavlar bence öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkiliyor. Çünkü bu sayede ders çalışmaya yöneliyorlar, kendilerini zorluyorlar. Bir şekilde amaçlarına ulaşıyorlar. Tabi bu çalışan öğrenciler için. (G10)

### **Öğretmenlerin Mesleki Özerkliğinde Gerileme**

Araştırmada öğretmenlerden mesleki özerkliklerini değerlendirmeleri de istenmiştir. Öğretmenlerden yalnızca üçü (G2, G32, G33) mesleki yaşantılarında görüş ve önerilerinin dikkate alındığını ve kendilerini özgür hissettiklerini belirtmiştir. G2, "İşimle ilgili kendimi yeterince özgür hissediyorum. İşimi yaparken üzerimde baskı, denetim gücü ya da müdahale hissetmiyorum." şeklinde görüşlerini belirtirken, G32 ve G33 herhangi bir baskı hissetmediklerine ilişkin şu açıklamaları yapmışlardır: "Herhangi bir müdahale yok. Bu, okuldan okula değişir ama ben çok rahatım. Üzerimde bir baskı hissetmiyorum." (G32). "Kendi okulumuzda böyle bir baskı hissetmiyorum açıkçası. Bazen kendi kendimi kontrol etmek durumunda olduğum zamanlar olabiliyor sadece." (G33).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise baskıyı hissettiklerini ve yeterince özgür olamadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden bir kısmı (G20, G24, G39) kendilerine baskı girişimlerinin olduğunu ancak buna kesinlikle izin vermediklerini vurgulamışlardır.

Bireysel olarak biraz değişik bir insanım ben. Baskı yapabilmek için çok uğraştılar. Herhangi bir sendikaya üye olmak yasakken ve stajyerken sendikaya, Eğitim-Sen'e üye oldum. Onun için baskı yapmaya çalışan insanlarla çok karşılaştım. "Parti senin tavırlarından rahatsız" diyen müdürlerim oldu benim. Ben de "Siz akşamları toplanıp parti mi yapıyorsunuz, neyin partisi bu?" diye sordum. "Beni de çağırın" dedim. O da yok "parti" dedi. Ben de "Benim amirim parti değil, sensin" dedim. "Sen rahatsız mısın tavırlarımdan?" dedim. "Ben rahatsızım" diyemedi. Çünkü öyle dese onu partiye gönderirim. Müdür olarak kalamaz, ilk kurulda harcarım, öğretmenler kurulunda müdüre sandalye kaldırmışlığım var. Yani ben çok baskıyı falan dinlemem. (G24)

Görüşmeci öğretmenlerin önemli bir bölümü (G3, G4, G9, G13, G11, G12, G17, G30, G35, G36, G37) farklı okullarda farklı yönetim tarzlarını deneyimlediklerini dolayısıyla öğretmen özerkliğinin düzeyinin kurumdan kuruma değişebildiğine işaret etmişlerdir. G11, önceki çalıştığı okulda çok fazla baskı gördüğünü ve şu an çalıştığı okulda bu ölçüde bir baskı ya da zorlama hissetmediğinin altını çizmiştir.

Öğretmenlerden biri (G5) öğretmen için en büyük baskı kaynağının güvencesiz olarak çalıştırılması olduğuna işaret ederken bir diğer öğretmen (G27) özellikle genç öğretmenler ve kadın öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı ortamı oluşturulduğunun altını çizmiştir. G18 ve G26 ise okullarda var olan muhafazakar tutumu eleştirerek yeni bir şeyler yapma konusunda irade gösterildiğinde baskı ile karşılaşmanın kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir:

Öğretmenlik mesleği dinamik bir süreçtir. Sürekli bir değişimi doğasında taşır. Öğretmen de aldığı eğitim gereği bu yenilikleri üretme konusunda mahirdir. Ancak gerek okul yönetimi ile ilişkiler gerek velinin tutumları hem de sistemin öngördükleri öğretmenin bu yenilikçi yönünü törpülemekte. Yeni şeyler ortaya konmak istendiğinde önüne engeller çıkarılmakta, bu engellerle öğretmen sindirilmektedir. (G18)

Her zaman müdahale var elbette. Baskı hep var. Sen eğer verilmiş programının dışına çıkmak istiyorsan, onun dışında bir şeyler üretmek istiyorsan her zaman baskı görebilirsin. Çünkü karşıdaki seni anlayamazsa baskı yapar. Ya idari yapıları çok iyi eğiteceksin, süzgeçten iyi geçirip eğiteceksin ya da işte böyle seni anlamayacak. (G26)

### **Öğretmenin Toplumsal Algısında Yaşanan Değişim**

Araştırmada öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını, öğretmenlerin toplumsal konumuna ilişkin bir değişimin varlığından söz etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin bir kısmı bu değişimi neoliberal politikalarla ilişkilendirirken (G3, G4, G5, G7, G10, G12, G16, G17, G,18, G20, G21, G22, G,23, G24, G25, G26, G27, G28, G30, G31, G,34, G35, G37, G38, G39) bir kısmının (G1, G2, G6, G8, G9, G11, G13, G14, G15, G19, G29, G32, G33, G40) ilişkilendirmediği görülmektedir.

1980 sonrasında öğretmenin değersizleşme sürecini deneyimlediğini belirten G31, eğitim politikalarının öğretmenin toplumsal görünürlüğüne etkilerini farklı yönlerden değerlendirmiştir:

Ben öğretmenlik hayatımda süregelen şekilde öğretmene verilen değer gözümün önünde eriyip gittiğini bizzat görüp şahit olmuş birisiyim. 80 sonrası özellikle liberalist yaklaşımların etkili olması, para politikaları ile birtakım değişimlerin yaşanması bu süreçte öğretmenlerin bordro mahkumu şeklinde düşük ücretlerle toplumun alt kesimlerinde yer almaya başlamaları, para ile ölçülebilir dünyada öğretmenlerin son derece geri bir statüde kalmalarına vesile oldu. İnsanların ortak olaylara bakışı parasal kapital açıdan oldu. Bunun yanı sıra bazı milli eğitim politikalarının öğretmenleri eğitim ve öğretim memurları haline

getirme çabası, öğretmenlerin toplumsal statüsünden, o bilinen öğretmen ağırlığından, öğretmen karizmasından uzaklaştırdı. Emredilen kişi, talimatla iş yapan insanlar topluluğu olarak görüldü.

G26 ise eğitimde piyasalaşma sürecinin ortaya çıkardığı yeni yapıya dikkat çekerek, toplumda oluşan yeni değer yargılarının öğretmenin toplum tarafından algılanış biçimini etkilediğini savunmuştur:

Parayla yaptığın eğitimin sonucunda öğretmenin kıymeti olur mu? Parasını sen veriyorsun, özel okula gönderiyorsun. Veli gidiyor özel okulda öğretmene “Benim çocuğuma şunu yapacaksın, böyle olacak” diyor. Emir veriyor ve öğretmen bir şey demiyor, diyemiyor. Böyle öğretmen statüsü olur mu, sen benim paramı veriyorsun. “Benim çocuğumu şöyle eğiteceksin” diyorsun. İşin içine ticaret girince, meta girince çocuk ve veli müşteri gibi oldu. Bu noktada öğretmenin statüsü falan kalmaz.

1980 sonrası dönemde mesleklerin, kazanca göre değerlendirildiğini belirten G40, öğretmenlik mesleğinin sonuç alıcılık açısından sınırlılığa (dezavantaja) sahip olduğunu belirtmiştir:

Bir mesleğin toplumdaki işlevselliği başarı olarak tanımlanmakta, başarı da genelde maddi güç olarak algılanmakta. Başarı eşittir maddi güç olarak da bakarsanız sonuç alıcılık olarak bakarsınız. Kim daha çok kazanıyor o daha itibarlı bir meslek oluyor. Kim daha iyi sonuç alıyor bu da daha itibarlı oluyor. Mesela başınız ağrıdığı anda doktora giderseniz ağrı geçer sonuç almışsınızdır. Bu bir başarıdır. Fakat öğretmenin işlevselliği hemen ortaya çıkamıyor. Ne yapıldığı yıllar sonra görülebilecek bir şey. Dolayısıyla sonuç alıcılık ve görünürlük açısından meslek çok fark edilebilir durumda değil.

Öğretmenin geleceği inşa etmedeki rolünü kaybettiğini vurgulayan G28, öğretmenin bu gereksinimi karşılamadaki yetersizliğinin toplumun gözünde ona verilen değeri etkilediğine işaret etmiştir:

Bir toplum öğretmene nasıl değer verir. Hekim neden değerlidir? Çünkü siz gittiğinizde sorununuzu ondan başka çözecek kimse yoktur. Öğretmenin en değerli olduğu dönemlere bakın. 1940’lı yıllardan 1980’lere kadar bütün bu dönemlerin ortak özelliği şudur; eğitim aracılığı ile yaşantınızda değişiklik yapma olanağınız, olasılığınız varsa eğitim hâlâ bir sosyal hareketliliğe neden olabiliyorsa, dikey hiyerarşi olarak sizi yürütebiliyorsa, köyden çıkıp hâlâ avukat olma şansınız varsa öğretmen değerlidir. ... Eğitim 60’lardaki 70’lerdeki işlevinden uzaklaştı. Doğal olarak öğretmen de uzaklaştı. Çünkü siz Türkiye’deki insanların %85’i için gelecek vaatetmiyorsunuz.

Toplumda öğretmene verilen değer konusunda öğretmenlerin sıklıkla altını çizdiği durum, öğretmene olan gereksinim ve güvenin zamanla azalması olmuştur (G22, G25, G26, G28, G29, G30, G35). Bununla beraber öğretmenlerin önemli bir bölümü, bölgeden bölgeye öğretmene verilen değerini farklılaştığını, kırsaldan şehir

merkezine, doğudan batıya gidildikçe bu değer in düştüğünü belirtmişlerdir (G1, G3, G15, G21, G32, G34). Öğretmene olan gereksinim ve güvenin giderek azaldığına işaret eden G22, eğitim düzeyindeki yükselmenin de etkisiyle toplumun öğretmene bakışında önemli bir değişim yaşandığını ileri sürmüştür: “Geçmişte öğretmen bilginin kaynağı olarak görülürdü. Toplumda öğretmen bilir, öğretmen söyler, söylediğini yapın duygusu hakimken şimdi herkes artık bilgiye kolay ulaşabiliyor. İnsanların da eğitim seviyesinin yükseldiğini düşündüğümüzde öğretmene duyulan ihtiyacın azalması öğretmenin de kıymetini biraz düşürdü.”

Öğretmene verilen değer de bölgesel farklılığın altını çizen G15, bu farklılığı bölgenin sahip olduğu sosyoekonomik düzeyle ilişkilendirerek şöyle açıklamaya çalışmıştır:

Ben farklı coğrafyalarda öğretmenlik yaptım. Biraz batıya gidildikçe öğretmene bakışta değişim yaşanıyor. Ben Akçakoca’ya geldiğimde bu anlamda öğretmene verilen kıymetin çok düştüğünü gördüm. Şu an bulunduğum ilçede insanlar zaten çok zengin oldukları için öğretmeni biraz daha ikinci sınıf, üçüncü sınıf görme eğilimi var. Öğretmen o kesimde işçi gibi, onlara hizmet vermesi gereken kişi olarak bakıldığını düşünüyorum.

Katılımcıların önemli bir kısmı öğretmene yönelik söylemde kalan, göstermelik bir değer in varlığına dikkat çekmişlerdir (G9, G10, G11, G13, G16, G17). Öğretmenlere göre, mesleğe yönelik değer in azalmasında diğer etkenlerin; izlenen eğitim politikaları ve özellikle milli eğitim bakanlarının öğretmenlerle ilgili açıklamaları (G6, G7, G36, G37, G38), öğretmenlerin toplumsal sorunlarla olan bağının koparılması (G4, G24), öğretmenin aldığı düşük ücret (G14, G40) olduğu görülmektedir. Bunun dışında bir öğretmen (G27), öğretmenlere olması gerekenden daha fazla değer verildiğini belirtmiş, diğer bir öğretmen de (G19) nitelsiz bir öğretmen grubu olduğunu ve toplumun da o ölçüde değer verdiğini belirtmiştir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Neoliberal politikaların meslek alanlarına yönelik kuralsızlaştırma, güvencesizleştirme, piyasalaştırma, özelleştirme ve mesleki örgütlülüğü kırma gibi yönelimlerinin öğretmenlik mesleğini dönüştürdüğü düşünülmektedir. Türkiye için 1980 sonrası dönemi işaret eden neoliberal dönemle birlikte yaşandığı varsayılan dönüşüm, bu araştırmada bütünsel bir anlayışla ve katılımcıların eğitime politik yaklaşımları, mesleki deneyimleri ve geleceğe yönelik beklentileriyle birlikte anlaşılmalı ve açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin önemli bir bölümünün 1980 sonrası değişimle neoliberal politikalar arasında doğrudan ilişki kurabildiği izlenmiştir. Neoliberal politikaların başlaması ve yaygınlaşmasının 12 Eylül Darbesi, 24 Ocak Kararları ve özelleştirme politikalarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Öğretmenler, 1980 sonrası öğretmenin sahip olduğu gücü ve saygınlığı (itibarını) kaybetmesinde eğitimde özelleştirme politikalarına bağlı okulların ticarileşme eğilimlerini öne çıkarmışlardır. Katılımcılar, oluşturulan öğretmen kimliğine yönelik teknisyen, söylenen yapı, talimatla iş yapan, emredilen kişi gibi nitelermeler yapmışlardır.



Öğretmenlerden öncelikle kendi aldıkları lisans eğitimiyle de karşılaştırarak Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının dünü ve bugününü değerlendirmeleri istenmiştir. Türkiye’de 1980 sonrasında öğretmen yetiştirme işi üniversitelere bırakılmış ve daha sistematik duruma gelmiştir. Ancak özellikle 1990’lardan sonra sayıları her geçen gün artan eğitim fakültelerinin yetersizliği gündeme gelmiş ve öğretmen yetiştirmede nitelik sorunu bir başka boyut kazanmıştır. Fen Edebiyat fakültelerine yönelik formasyon programlarıyla yeni bir öğretmen kaynağı oluşturulmuş, hizmetiçi eğitim etkinlikleriyle öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürdürülmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcılar tarafından öğretmen yetiştirmeye yönelik bu boyutların tamamı değerlendirilmiş, yapılan uygulamalar haksız ve niteliksiz bulunmuş, amaca hizmet etmediği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Neoliberal politikalarla yönelik oluşturulan eğitim içeriklerini olduğu gibi yansıtmaması gereken öğretmenin yetiştirildiği yönünde ortaklaşan görüşe göre sistem kendisine uygun öğretim programını (müfredatı), yönetmeliği üretmekte ve bunun uygulayıcısı öğretmeni yetiştirmektedir. Bu yaygın görüşe göre sınıfına zamanında girip çıkan, verili programı uygulayan, toplumsal ve politik yönünden uzaklaşan bir öğretmen yetiştirilmektedir. Alanyazında bu bulguları destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır (Buyruk, 2015; Durmaz, 2014; Keskin Demirer, 2012; Ömür ve Bavlı, 2020; Ural, 2014; Ünal, 2011; A. Yıldız, 2013). Dolayısıyla birçok öğretmen için lisans eğitiminin hayal kırıklığı oluşturduğu söylenebilir. Nitekim Şahin ve Kartal’ın (2013) sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırma öğretmen yetiştirme programının yetersiz, bazı derslerin gereksiz olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğretmen yetiştirme politikasına ilişkin Hill (1991), öğretmenlerin yetiştirilmesi bağlamında devletin ideolojik aygıtları üzerinden kurulan hegemonyanın, geleceğin toplumunun inşa edilmesinde rol oynadığını ifade eder.

Neoliberal dönemde, öğretmen yetiştirmeye yönelik dönüşümün, öğretmen seçim sürecinde de izlendiği görülmektedir. Türkiye’de öğretmen adaylarının lisans eğitimini tamamladıktan sonra geçmek zorunda oldukları iki büyük aşama vardır. KPSS ve mülakat süreci her yıl mezun olan öğrencilerin ve geçmişte ataması yapılmamış öğretmen adaylarının önlerine öğretmen olmalarının koşulu olarak çıkmaktadır. Bu araştırmada, KPSS ve mülakat sürecinin öğretmen adayları üzerinde oluşturduğu olumsuzluklar öne çıkarken aynı zamanda sürecin adil işletilmediğine ilişkin görüşler ağırlık kazanmıştır. Yapılan birçok araştırma, öğretmenler için bu sürecin kaygı doğuran ve yıpratıcı yönüne işaret eder (Atak, 2019; Çetin, 2013; Gündoğdu ve diğ., 2008; Kuran, 2012). Çünkü öğretmenler için lisans eğitimini tamamlamak mesleğe başlama yolunda gerekli ama yeterli olmayan bir adım olarak algılanmakta, bu durum gelecek kaygısını artırırken, mesleki güdülenmeyi düşürebilmektedir.

1980 sonrasında öğretmenlik mesleğindeki dönüşüm, onların değişen çalışma koşulları ve artan iş yüklerine de yansımıştır. Neoliberalizmin esnek/güvencesiz çalışma biçimiyle birlikte sınava hazırlayan bir öğretmen kimliği oluşturulmasının, öğretmenlerin iş yükünü artırdığı ve çalışma koşullarını farklılaştırdığı araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun görüşlerinden ortaya çıkmıştır. Öğretmenler

kendilerini en fazla yoran durumun ise okullarda uygulanan ve amacına uygun yapılmayan projeler olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında evraklar, toplantı-seminerler, nöbet görevi ve okul kurullarında verilen görevler sıralanmıştır. Halis'in (2010) araştırmasında öğretmenlerin iş güclüğü olarak değerlendirdikleri konuların başında iş yükünü gördükleri ve artan iş yükünün örgütsel bağlılığa olumsuz etki ettiğini düşündükleri belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin iş yükünü doğrudan ele alan çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Genellikle iş doyumunu etkileyen etmenler içerisinde değerlendirildiği izlenmiştir.

Eğitimde başarı ölçütlerinin değişimi ve merkezi sınavların her geçen gün artırılması neoliberal dönemde eğitimde reform yaklaşımlarının temelini oluşturmuştur. Ural'ın (2016) yarışmacı eğitim anlayışı olarak tarif ettiği yapıda rekabetin artırılması ve istihdam koşullarının zorlaştırılması/sınırlandırılması aynı zamanda sistemin eğitim yoluyla toplumsallaşmasında rol almaktadır. Bu anlamda başarı, sınavlarla ölçülen ve eğitimin kendini var eden amaçsal gerçekliğinden uzaklaştığı bir yöne evrilmiştir. Öğretmenlerden ise akademik başarı algısı üzerinden kurulan baskı ve denetimle, iktisadi aklın inşa ettiği sistemin yeniden üretiminde rol alması beklenmiştir. Bu çalışmada merkezi sınavların öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri derinleştirdiği, öğretmenin iş yükünü artırdığı, öğretmen ve öğrenciler arasında kırıncı bir rekabete yol açtığı ve dolayısıyla sistemin yeniden üretimine katkı sağladığı görüşleri öne çıkmıştır. Araştırma sonuçlarını destekler biçimde Keskin Demirer (2012) öğretmenin imajını sınav başarısının belirlediğini, Buyruk (2014) öğretmenin başarısının sınavlarda başarılı olan öğrenci sayısına göre değerlendirildiğini, Yıldırım (2011) ise bu başarı tanımının öğretmeni teknisyen konumuna indirgediğini belirtmiştir. Çetin ve Ünsal'ın (2019) araştırmasında ise bu araştırma bulgularının aksine merkezi sınavların öğretmenler için farklı bir gelir kalemi oluşturduğu, hem öğretmen hem de öğrenci için güdülenme kaynağı olduğu; özel ders, yetiştirme kursları gibi yapıların da öğretmen için maddi getirisi anlamında olumlu değerlendirildiği ortaya çıkmıştır. Aynı olguya ilişkin bu iki ayrı bakışın, eğitimi algılayış biçimindeki farklılıktan kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Türkiye'de öğretmenlerin 1980 öncesindeki toplumsal sorumluluklarından arındırıldığı ve bunun özerk kimliğine müdahale yoluyla gerçekleştirildiği tartışılmaktadır. OECD'nin 2010 verileri de Türkiye'de derslerin belirlenmesi, ders içeriklerinin oluşturulması ve ders kitaplarının seçiminde okul veya öğretmene söz hakkı verilmediğini, Türkiye'nin birliğe bağlı ülkeler arasında öğretmenin özerkliğinin en düşük düzeyde yaşandığı toplumlardan biri olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda Freire (2005/2019), otoriter baskı gücünün oluşturduğu korku ikliminde, öğretmenlerin egemen ideolojiyi içselleştirme eğilimi içerisine girdiklerini söyler. Bu çalışmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendilerini özgür/özerk hissetmedikleri görülmüştür. Okul yönetimlerinin tutumları, öğretim programları, güvencesiz çalışma koşulları, velilerin öğrencileri aşırı koruyan tavırları, üst yöneticiler tarafından sürekli yapılması gerekenlerle ilgili gönderilen talimatlar gibi nedenlerle öğretmenler kendilerini özgür hissetmemektedirler. Çolak ve diğ. (2017) araştırmasında öğretmeni kısıtlayan en önemli etkenlerden birinin öğretim

programları olduğu bulgusu, bu araştırma sonuçlarıyla ortaklaşmaktadır. Aynı şekilde Öztaşlan'ın (2015) araştırması, öğretmenlerin ders kaynak seçimi, okul düzeyinde yönetime katılabilme ve kendi yöneticilerini seçebilme gibi konularda öğretmenlere özgür alan sağlanması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Özerk kimliğinden ve toplumsal sorumluluklarından uzaklaşan öğretmenin topluma olan mesafesi arttıkça ona olan gereksinim ve güven de giderek azalmaya başlamıştır. Zira artık öğretmenden bulunduğu çevrede etkin (aktif) bir rol üstlenmesi beklenmemekte, köyde ya da şehirde insanların sorunlarını çözen, sözüne inanılan ve saygın (itibar edilen) kimliğinden uzaklaşmaktadır. Nitekim bu araştırma bulgularında, öğretmene yönelik toplumsal algının 1980 sonrası süreçte olumsuz biçimde değiştiği, öğretmenin söyleneni yapan bir uygulayıcıya dönüştüğü ve bu teknisyen öğretmen kimliğinin öğretmenleri işin bütününden kopardığı görülmektedir. Bu yeniden nitelendirme (vasıflandırma) sürecinde öğretmenin, söyleneni yapan bir uygulayıcı/teknisyen olarak tarif edilmesine birçok araştırmada rastlanmaktadır (Atmaca, 2020; Çak, 2020; Çalışıcı Çelik ve Kırıl, 2018; Giroux, 2013; Güven, 2010; Keskin Demirel, 2012; Sağın, 2018; Troman, 2000; Ünsal, 2021; Ünsal ve diğ., 2022; A. Yıldız, 2013; Yıldız ve Ünlü, 2014).

Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulabilir: Öğretmen yetiştirmedeki yetersizliklere kaynaklık eden durumlar ayrıntılı bir şekilde araştırılabilir. Sınav odaklı eğitim anlayışına alternatif olabilecek modeller üzerine yeni araştırmalar yapılabilir. Öğretmen istihdamında yaşanan sorunların mesleğe yansımalarının bütünsel biçimde (öğretmenin statüsü, özerkliği ve yaşam gücü vb.) ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenin çalışma koşullarında başta iş yükü yoğunluğu belirlenerek iyileştirici adımlar atılabilir. Öğretmenlerin yalnızca mesleğin uygulayıcısı olarak görülmediği anlayışla, onların eğitim politikalarının oluşturulmasında rol almasını sağlayacak düzenlemeler yapılabilir.

#### Kaynakça

- Aksoy, N., Deniz, E. E. ve Algan, B. (2017). Kamu okullarındaki piyasalaşma. N. S. Baykal, A. Ural ve Z. Alica (Ed.), *Eleştirel eğitim seçkisi* içinde (ss. 9-32). Pegem Akademi.
- Althusser, L. (1978). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. Birikim Yayınları.
- Aslan, G. (2011). Türkiye üniversitelerinde neoliberal değişim: Öğretim üyelerinin kavram ve uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(21), 4-35.
- Aslan, G. (2020). Neoliberal politikaların eğitime yansımaları: Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı nitel bir analiz. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye' de eğitim iktisadi disiplini* içinde (ss. 335-380). Anı Yayıncılık.

- Aslan, G., Küçük, E., and Adıgüzel, E. (2012). External education projects in Turkey. K. İnal and G. Akkaynak (Eds.), *Neoliberal transformation of education in Turkey* (pp. 95-107). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137097811\\_8](https://doi.org/10.1057/9781137097811_8)
- Atak, H. (2019). *Türkiye'de kamu istihdamı ve öğretmenlik mesleği* (Tez No. 622684) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341165>
- Bayram, A. (2018). The reflection of neoliberal economic policies on education: Privatization of education in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 341-347. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/453185>
- Beltekin, N. ve Özdemir, Y. (2020). İktisadi akıl ve Türk eğitim sistemindeki biçimleri. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye' de eğitim iktisadı disiplini* içinde (ss. 301-333). Anı Yayıncılık.
- Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publication.
- Bourdieu, P. (2016). *Akademik aklın eleştirisi: Pascalca düşünme çabaları* (B. Yalım, Çev.). Metis Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1999)
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200391>
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İletişim Yayınları.
- Buyruk, H. (2020). Biyopolitik çağda eğitim: Homo economicus'un inşası. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye' de eğitim iktisadı disiplini* içinde (ss.169-209). Anı Yayıncılık.
- Chossudovsky, M. (1999). *Yoksulluğun küreselleşmesi* (N. Domaniç, Çev.). Çivi Yazıları. (Orijinal eserin basım yılı 1996)
- Cin, H. (2013). *Neoliberal dönüşüm sürecinde eğitimde istihdamın değişen yapısı* (Tez No. 345056) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çak, Ö. (2020). *Türk sinemasında öğretmen imajı ve öğretmenlik mesleğinin tarihsel süreç içerisinde dönüşümü* (Tez No. 624492) [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Çalışıcı Çelik, N. ve Kıral, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 405-432. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14375>
- Çelik, Ç. (2014). Neoliberal dönüşümün öğretmen bilincine yansımaları olarak 'yanlış bilinç'. *Eleştirel Pedagoji*, 6(35), 9-12. [http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel\\_pedagoji\\_sayi\\_35.pdf#page=11](http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_35.pdf#page=11)
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çetin, Ş. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavına (KPSS) yönelik kaygılarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(197), 158-168. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36167/406565>
- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanmamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s1m>
- Çolak, İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 189-208. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/410551>
- Dardot, P. ve Laval, C. (2018). *Dünyanın yeni aklı: Neoliberal toplum üzerine deneme* (2. basım, I. Ergüden, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi. (Orijinal eserin basım yılı 2012)
- Demirer, D. K. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873943.pdf>
- Durdu, L. ve Özden, M. Y. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Durmaz, O. S. (2014). *Türkiye'de öğretmen olmak: Emek süreci ve yeniden proleterleşme*. Nota Bene.
- Ertem, E. C. (2018). *Bir mesleğin kavramsal değişimi: Neoliberal dönemde Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü (1980-2013)* (Tez No. 515496) [Doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 141-152. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2083>

- Evcin, N. D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kıskacında öğretmen: Merkezi sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, (42), 74-76. [http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel\\_pedagoji\\_sayi\\_42.pdf#page=76](http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_42.pdf#page=76)
- Freire, P. (2019). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar* (Ç. Sümer, Çev.). Yordam. (Orijinal eserin basım yılı 2005)
- Giroux, H. A. (2013). Neoliberalism's war against teachers in dark times. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 13(6), 458-468. <https://doi.org/10.1177/1532708613503769>
- Gorz, A. (2001). *Yaşadığımız sefalet* (N. Tural, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Gorz, A. (2007). *İktisadi aklın eleştirisi* (I. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1988)
- Gökçe, A. T. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 191-208. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423870787.pdf>
- Gökçe, A. T. ve Özen, C. (2019). Görev mi angarya mı? Öğretmen görüşlerine göre okulda angarya. Ş. Çinkır (Ed.), *EJERCongress 2019 bildiri kitabı* içinde (ss. 90-95). Anı Yayıncılık.
- Güllüpinar, F. ve Bakış, T. (2015). *Türkiye'de iktisadi dönüşümler ve eğitim politikaları*. Nobel Yayın.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1495029>
- Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G. T. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 3(3), 33-75. <http://193.140.9.50/index.php/ilk/article/view/329>
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43778>
- Halis, M. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güçlüklerinin örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 251-266. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/55611>
- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin kısa tarihi* (A. Onocak, Çev.). Sel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2005)

- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138. [http://www.osmansezgin.com/assets/2018\\_guz\\_makale\\_tcedegitimpol.pdf](http://www.osmansezgin.com/assets/2018_guz_makale_tcedegitimpol.pdf)
- Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. *Australian Journal of Teacher Education*, 16(2) 5-29.
- Irwin, C. (2002). Etiğin doğal temelleri. J. P. (Ed.), *Doğalcı etikler ve grup çatışmasının denetlenmesi* (N. Acar, Çev.). içinde (ss. 205-241). Doruk Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1993)
- İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265-287. <http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2013/04/014-Inal.pdf>
- İnal, K. (2019). *Öğretmen ve iktidar: Öğretmenliğin inşasında özneleşme, çelişki ve dönüşüm*. Töz Yayınları.
- İnsel, A. (2012). *İktisat ideolojisinin eleştirisi*. Birikim Yayınları.
- Karaboğa, M. T. (2018). Küreselleşme sürecinin eğitim kurumları üzerindeki etkilerine yönelik bir tartışma. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (66), 134-144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/472605>
- Karakütük, K. (2006). Türkiye’de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi. M. Hesapçioğlu ve A. Durmuş (Ed.), *Eğitim bilimlerinin eğitim kurumlarımızda yapılanması* içinde (ss. 9-25). Nobel Yayıncılık.
- Karataşoğlu, D. (2018). *Neoliberal eğitim politikaları bağlamında orta sınıfın okul tercihlerinin incelenmesi* (Tez No. 511423) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kavak, Y. ve Ekinci, C. E. (1994). Eğitimin finansmanı sorunu ve maliyetlerin azaltılmasına ilişkin alternatif stratejiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 65-72.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509256>
- Kaya, Ç. ve Yılmaz, T. (2017). Türkiye’de eğitimin finansmanında kamu dışı kaynakların yeri. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(49), 378-388. [https://www.researchgate.net/profile/Tahir-Yilmaz/publication/332223644\\_Turkiye'de\\_Egitim\\_Finansmaninda\\_Kamu\\_Disi\\_Kaynaklari\\_Yeri/links/606ee5f24585150fe99079c5/Tuerkiyede-Egitim-Finansmaninda-Kamu-Disi-Kaynaklari-Yeri.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tahir-Yilmaz/publication/332223644_Turkiye'de_Egitim_Finansmaninda_Kamu_Disi_Kaynaklari_Yeri/links/606ee5f24585150fe99079c5/Tuerkiyede-Egitim-Finansmaninda-Kamu-Disi-Kaynaklari-Yeri.pdf)

- Kaya, E. ve Yıldırım, T. (2015). Fen fakültesi biyoloji bölümü öğrencilerinin gözüyle öğretmenlik. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 375-384. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159877>
- Keskin Demirer, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum*, 1(32), 167-186. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873943.pdf>
- Kızılkaya, E. (2002). Homo economicus tipolojisinin reddi: Karl Polanyi ve Thorstein Veblen'in iktisada bakış açıları. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 73-91. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/310632>
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dersanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 143-157. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183006>
- Lazear, E. P. (2000). Economic imperialism. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(1), 99-146. <https://academic.oup.com/qje/article-abstract/115/1/99/1842262>
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler ve işgalciler: İmparatorluğa karşı eleştirel bir pedagoji* (B. Baysal, Çev.). Kalkedon. (Orijinal eserin basım yılı 2005)
- Memduhoğlu, H. B. ve Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1259-1291. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.45>
- Noddings, N. (2007). *Eğitim ve mutluluk* (Z. Bilgin, Çev.). Kitap Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 2003)
- Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği [Özel Sayı 1]. *Journal of Economy Culture and Society*, 117-137. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0101>
- Öntaş, T. ve Atmaca, T. (2016). Eğitim ve ideoloji bağlamında hesap verebilirlik ve neoliberalizm bağlantısı. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1813-1828. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9342>
- Özaslan, G. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki özerklik düzeyine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 25-39. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m>
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (2005). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: Bir yol ayrımının öyküsü. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 78-101. <https://www.academia.edu/2476662>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.



- Sağın, A. E. (2018). *Öğretmen dönüşümü özelinde beden eğitimi öğretmenliği: Nereden? nereye?* (Tez No. 512263) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4, 44-51. [https://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b\\_ek.pdf](https://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf)
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: İstihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200369>
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-179. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202326>
- Torun, Y. (2020). Mahalle mekteplerinden vakıf okullarına Türkiye’de eğitimin finansmanı. N. Beltekin (Ed.). *Türkiye’de eğitim iktisadî disiplini* içinde (ss. 411-446). Anı Yayıncılık.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British journal of sociology of education*, 21(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/713655357>
- Ural, A. (2014, 25 Kasım). İnsanlığın öğretmeni olabilmek. *Birgün Gazetesi*. <https://www.birgun.net/haber/insanligin-ogretmeni-olabilmek-71694>
- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 19-24. [https://www.academia.edu/30382132/Yarışmacı\\_Eğitim\\_Anlayışının\\_Etkileri\\_Üzerine\\_Bir\\_Çözümleme](https://www.academia.edu/30382132/Yarışmacı_Eğitim_Anlayışının_Etkileri_Üzerine_Bir_Çözümleme)
- Ural, A. (2021, 29 Nisan). *Öğretmenlik üzerine* [Video], You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=Fw4GCt8cooE>
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum*, 3(11), 4-15. [https://www.academia.edu/3306142/ogretmen\\_imgesinde\\_dönüşüm](https://www.academia.edu/3306142/ogretmen_imgesinde_dönüşüm)
- Ünal, L. I. (2011). *Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme*. [https://www.academia.edu/3291859/ogretmen\\_yetiştirme](https://www.academia.edu/3291859/ogretmen_yetiştirme)
- Ünal, L. I. (2020). Eğitim iktisadından eğitim ekonomi politikğine: Tarihsel bir çözümleme. N. Beltekin (Ed.), *Türkiye’de eğitim iktisadî disiplini* içinde (ss. 1-26). Anı Yayıncılık.
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.956111>

- Ünsal, S., Çetin, A. ve Yüksek F. (2022). 2005 yılı öncesi ve sonrası öğretmen öğrenci ve veli profillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 51-70. <https://doi.org/10.33400/kuje.1035236>
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-18. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936084.pdf>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50. [https://www.academia.edu/27645490/Türkiyede\\_Öğretmenlik\\_Mesleğinin\\_Dönüşümü\\_İdealist\\_Öğretmenden\\_Sınava\\_Hazırlayıcı\\_Teknisyen\\_Öğretmene](https://www.academia.edu/27645490/Türkiyede_Öğretmenlik_Mesleğinin_Dönüşümü_İdealist_Öğretmenden_Sınava_Hazırlayıcı_Teknisyen_Öğretmene)
- Yıldız, A. ve Ünlü, D. (2014). Metaforlarla öğretmenliğin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, (35), 13-20. [http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel\\_pedagoji\\_sayi\\_35.pdf#page=15](http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_35.pdf#page=15)
- Yıldız, N. (2008). Neoliberal küreselleşme ve eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 13-32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/787152>

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Etik Kurulu’nun 09.02.2021 tarihli ve 01-08 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

**Ek***Görüşme Yapılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler*

	Cinsiyeti	Medeni Durumu	Kardeş Sayısı	Görev Yaptığı İl	Yaşadığı Yerleşim Birimi	Mesleki Kıdem (Yıl)	Anne Eğitim Durumu	Baba Eğitim Durumu
G1	Kadın	Evli	5	Sakarya	İlçe Merkezi	26	Okur Yazar	Okur Yazar
G2	Kadın	Evli	3	Tokat	İlçe Merkezi	18	İlkokul	Lise
G3	Erkek	Evli	3	Şanlıurfa	İl Merkezi	5	İlkokul	Ortaokul
G4	Erkek	Evli	3	Antalya	Büyükşehir	27	Yok	İlkokul
G5	Erkek	Evli	3	Ordu	İl Merkezi	15	İlkokul	İlkokul
G6	Erkek	Evli	3	Afyon	İl Merkezi	15	İlkokul	Lise
G7	Kadın	Evli	3	İstanbul	Büyükşehir	21	İlkokul	Ortaokul
G8	Erkek	Evli	9	Bursa	İl Merkezi	28	İlkokul	Ortaokul
G9	Kadın	Evli	5	Yalova	İlçe Merkezi	23	İlkokul	İlkokul
G10	Kadın	Evli	2	Manisa	İlçe Merkezi	17	İlkokul	İlkokul
G11	Kadın	Evli	3	Tokat	İlçe Merkezi	10	İlkokul	Üniversite
G12	Kadın	Evli	2	Ankara	Büyükşehir	7	İlkokul	Lise
G13	Kadın	Bekar	2	Kahramanmaraş	İlçe Merkezi	5	İlkokul	Lise
G14	Kadın	Bekar	6	Mersin	Büyükşehir	29	İlkokul	İlkokul
G15	Kadın	Evli	3	Düzce	İlçe Merkezi	16	İlkokul	Lise
G16	Kadın	Evli	3	Samsun	Büyükşehir	21	İlkokul	Ortaokul
G17	Kadın	Evli	4	İstanbul	İlçe Merkezi	8	İlkokul	İlkokul
G18	Erkek	Evli	4	Tokat	İlçe Merkezi	19	İlkokul	İlkokul
G19	Erkek	Evli	3	Antalya	İl Merkezi	30	İlkokul	Yüksekokul
G20	Erkek	Evli	2	Tokat	İlçe Merkezi	12	Ortaokul	Lise
G21	Erkek	Evli	5	Adıyaman	İl Merkezi	15	İlkokul	Lise
G22	Erkek	Evli	4	Sakarya	Büyükşehir	8	İlkokul	Yüksekokul
G23	Erkek	Evli	5	Antalya	Büyükşehir	34	İlkokul	İlkokul
G24	Erkek	Evli	2	Antalya	Büyükşehir	24	Yüksekokul	Yüksekokul
G25	Erkek	Evli	2	Ankara	Büyükşehir	30	Üniversite	Üniversite
G26	Erkek	Evli	3	Antalya	Büyükşehir	27	Yok	İlkokul
G27	Erkek	Evli	3	Antalya	Büyükşehir	29	İlkokul	İlkokul
G28	Erkek	Bekar	3	İstanbul	Büyükşehir	5	İlkokul	İlkokul
G29	Kadın	Evli	3	Ankara	Büyükşehir	23	İlkokul	İlkokul
G30	Kadın	Evli	7	Amasya	İl Merkezi	15	İlkokul	İlkokul
G31	Erkek	Evli	3	Bursa	Büyükşehir	17	İlkokul	İlkokul
G32	Erkek	Evli	7	Hatay	İlçe Merkezi	15	Üniversite	Okur Yazar
G33	Erkek	Evli	9	Kahramanmaraş	İlçe Merkezi	17	Yok	İlkokul
G34	Erkek	Evli	2	Artvin	İlçe Merkezi	9	İlkokul	Üniversite
G35	Erkek	Evli	5	Tokat	İlçe Merkezi	26	İlkokul	İlkokul
G36	Erkek	Evli	5	Ankara	Büyükşehir	26	Okur Yazar	İlkokul
G37	Erkek	Evli	3	Ordu	İlçe Merkezi	10	İlkokul	Lise
G38	Erkek	Evli	3	Sivas	Büyükşehir	1	İlkokul	Lise
G39	Kadın	Bekar	4	Samsun	İlçe Merkezi	21	İlkokul	İlkokul
G40	Kadın	Bekar	4	Tokat	İlçe Merkezi	20	İlkokul	Ortaokul



## Examining Teachers' Views on the Reflections of Neoliberal Policies in the Teaching Profession<sup>1</sup>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.11.2022	07.28.2022	07.31.2022

**Osman Keleş** <sup>2</sup>

Ministry of National Education

**Gülay Aslan** <sup>3</sup>

Tokat Gaziosmanpaşa University

### Abstract

This research describes the reflections of neoliberal policies in the teaching profession and the transformation in the meaning and functions attributed to teaching, based on teacher experiences. This study is a case study in which qualitative research methods are applied. The research was conducted with 40 teachers working in public schools in different regions of Turkey in the 2020-2021 academic year. Participants were determined through maximum variation sampling. The data were collected through semi-structured interviews and the interviews were carried out through the zoom program. The total call time is 78 hours. According to the research results, teachers think there is a relationship between recent neoliberal policies and the change/transformation the teaching profession has undergone. In this context, it is recommended to increase the number of studies that deal with all policies, from teacher selection and education process to teachers' autonomy and social perception, in an integrated manner.

**Keywords:** Education, change/transformation, neoliberal policies, teaching profession, commercialization.

**Ethical committee approval:** Ethical consent was obtained from Tokat Gaziosmanpaşa University Ethical Committee, No: E-01-08, Date: 09.02.2021.

<sup>1</sup>This article is derived from the first author's master's thesis completed in 2021 at Tokat Gaziosmanpaşa University Institute of Educational Sciences under the supervision of the second author.

<sup>2</sup>**Corresponding Author:** Primary Teacher, Turhal Cevlikler Primary School, e-mail: osmankeles1946@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4835-6308>

<sup>3</sup>Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Department of Educational Administration, e-mail: gulay.aslan@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4067-0223>

### **Purpose and Significance**

This research examines the effects of neoliberal policies on the teaching profession. It describes the transformation in the meanings and functions attributed to teaching based on teachers' experiences. In this context, it is considered important for the present and future of the profession to make the effects of recent neoliberal policies on teacher identity, social status, and working conditions more visible. Likewise, it is expected to contribute to the will to save education from the instrumental view that only determines the future quality of life of the individual, to prioritize public education and to reconsider it from a more egalitarian plane.

### **Method**

This research, which explains the effects of neoliberal policies on the teaching profession based on teacher experiences, is a case study in which qualitative research methods are applied. The research was conducted with 40 teachers working at different levels in public schools in various regions of Turkey. Participants were determined through maximum variation sampling.

The research data were obtained from in-depth interviews conducted through the zoom program (between 25 December 2020 - 3 March 2021) with 40 teachers working at different levels in public schools in various regions of Turkey. In this study, the semi-structured interview technique was used to collect data. While preparing the semi-structured form, first of all, literature review was conducted and the teachers were consulted for their opinions and suggestions. The draft form was prepared after this study was presented to the expert opinion.

The data were analyzed by descriptive analysis. A total of 78 hours of interviews were conducted with 40 teachers, and the zoom recordings were transcribed by the researcher and converted into interview texts of approximately 300 pages. It took nearly three months to conduct the interviews. During the same period, the transcription of the interviews was also completed.

In this study, some precautions were taken to increase the validity and reliability of the research. In order to increase the internal validity of this research, a literature review was conducted while the semi-structured interview form was being developed. In order to increase the external validity of the research, each stage of the research was tried to be conveyed by reflecting on the specific conditions of the research. In order to increase the internal reliability of the research, the findings were presented in accordance with the original, and the opinions of the participants were reflected through direct quotations as they expressed. In order to increase the reliability of the research, expert opinion was sought in the interview questions.

### **Results**

The research findings were created by tracing why, how, and under what conditions the recent transformation in the teaching profession took place. According to the research findings, a significant proportion of the teachers believe that the

undergraduate education they received does not contribute to their professional life. Most participants stated that they learned teaching completely through school experiences after starting their profession.

Regarding the teacher selection process, it was observed that the participants generally separated the KPSS (Public Personnel Selection Examination [Kamu Personeli Seçme Sınavı-KPSS]) and interview processes from each other. While most participants evaluated the interview process as completely unfair and unworthy, KPSS was approached with a little more caution. Participants think there is a significant increase in workloads compared to the past regarding the change in working conditions and workloads. A small portion of them stated that there is a decrease in their workload, especially with the development of technology.

Almost all teachers stated that success in education is perceived only as exam success, the system indexes success to exams, and parents adapt to this situation. It was observed that the teachers thought that the exam-oriented system forced them and distracted them from their ideal education approach.

Another research finding reveals that the vast majority of teachers do not feel comfortable and independent about professional autonomy. Teachers stated that they felt the pressure and could not be free enough. In the study, it was also observed that the participants had a common opinion that there was a significant erosion in the value given to the teacher in society compared to the past.

### **Discussion and Conclusions**

In the study, it was observed that a significant number of teachers could establish a direct relationship between the post-1980 change and neoliberal policies. It has been observed that the initiation and spread of neoliberal policies are associated with the 12 September Coup, the 24 January Decisions, and privatization policies. Teachers have highlighted the commercialization tendencies of schools, which are dependent on privatization policies in education, in the loss of the power and prestige of the teacher after 1980.

In Turkey, after 1980, teacher training was left to universities and became more systematic. However, especially after the 1990s, the inadequacy of education faculties, the number of which has increased day by day, has come to the fore and the quality problem in teacher training has gained another dimension. A new teacher resource has been created with the Pedagogical Formation Certificate Program for the faculties of science and literature, and the professional development of teachers has been tried to be continued with in-service training activities. All of these dimensions of teacher training were evaluated by the participants in the study, and the practices were criticized on the grounds that they were unfair, did not serve the purpose and were unqualified. There are studies supporting these findings in the literature (Buyruk, 2015; Durmaz, 2014; Keskin Demirer, 2012; Ömür and Bavlı, 2020; Ünal, 2011; A. Yıldız, 2013).

In the neoliberal era, it is seen that the transformation toward teacher training is also observed in the teacher selection process. In Turkey, there are two major stages that teacher candidates have to go through after completing their undergraduate education. Graduated students and prospective teachers who have not been appointed before have to pass the KPSS and interview exams in order to be appointed. In this research, while the negative effects of the KPSS and interview process on teacher candidates came to the fore, opinions about the unfair operation of the process gained weight. Many studies point to the anxiety-inducing and wearisome aspects of this process for teachers (Atak, 2019; Çetin, 2013; Gündoğdu et al., 2008; Kuran, 2012). The transformation in the teaching profession after 1980 was also reflected in their changing working conditions and increasing workload. It is thought that the creation of a teacher identity that prepares students for the exam, together with the flexible/insecure working style of neoliberalism, increases the workload of teachers and differentiates their working conditions. According to the research findings, the majority of teachers think their workload has increased compared to the past.

The change in success criteria in education and the increase in central exams day by day formed the basis of the reform in education approaches in the neoliberal period. Because increasing competition and making employment conditions difficult/limiting also play a role in the socialization of the system through education. In this research, the views that central exams deepen inequalities among students, increase the workload of teachers, cause a crushing competition between teachers and students, and thus contribute to the reproduction of the system came to the fore. In support of the research results, Keskin Demirel (2012) states that the image of the teacher is determined by the success of the exam, and Buyruk (2014) says that the success of the teacher is evaluated according to the number of students who are successful in the exams.

It is argued that in Turkey, teachers were freed from their social responsibilities before 1980, and this was achieved through intervention in their autonomous identity. In this study, it was seen that the vast majority of teachers did not feel free/autonomous. Teachers do not feel free due to the attitudes of school administrations, curricula, insecure working conditions, parents' overprotective attitudes, and instructions sent by top administrators about what needs to be done.

As the distance of teachers, who moved away from his autonomous identity and social responsibilities to society, increased, the need and trust for them began to decrease gradually. Because teachers are no longer expected to take an active role in their environment, they move away from the identity that solves people's problems in the village or city, whose word is believed and respected. As a matter of fact, in the findings of this research, it is seen that the social perception towards teachers has changed negatively in the post-1980 period, teachers have turned into a practitioner who do what they are told, and this technician teacher identity cuts the teachers away from the whole work. In this requalification process, it is found in many studies that teachers turns into a practitioner/technician who do what they are told (Atmaca, 2020;

Çak, 2020; Çalışıcı Çelik and Kırıl, 2018; Giroux, 2013; Güven, 2010; Keskin Demirer, 2012; Sağın, 2018; Troman, 2000; Ünsal, 2021; Ünsal et al., 2022; A. Yıldız, 2013; Yıldız and Ünlü, 2014).

According to the research results, the following recommendations can be made: The situations that cause the inadequacies in teacher training can be investigated in detail. New research can be conducted on models that can be an alternative to the examination-oriented education approach. Studies can be conducted in which the reflections of the problems experienced in teacher employment on the profession are handled holistically (the status of the teacher, autonomy and life difficulties, etc.). Improvement steps can be taken by determining the workload density in the teacher's working conditions. With the understanding that teachers are not only seen as practitioners of the profession, arrangements can be made to enable them to take a role in the formation of education policies.

#### **Ethical Committee Approval**

Ethical consent was obtained from Tokat Gaziosmanpaşa University Ethical Committee, No: 01-08, Date: 09.02.2021.