

NEOLİBERAL POLİTİKALARIN ÖĞRETMENLİĞE YANSIMALARI: OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DEĞERLENDİRME¹

THE REFLECTIONS OF NEOLIBERAL POLICIES ON THE TEACHING: AN EVALUATION BASED ON THE VIEWS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS

Samet KILIÇ², Binali TUNÇ³

ÖZ: Bu araştırmanın amacı Türkiye’de neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğinde yarattığı dönüşüme ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalışmaktır. Çalışma nitel araştırma yöntemine göre yapılmış olup durum çalışması desenine uyacak şekilde tasarlanmıştır. 23 öğretmen ve 4 okul yöneticisi ile yapılan görüşmelerde, “öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, öğretmenlerden beklentiler, öğretmenlerin özlük hakları ve öğretmenlerin denetimi” konusunda yaşanan dönüşümler ele alınmıştır. Veriler betimsel düzeyde analiz edilmiş, alt amaçlara göre temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada katılımcı görüşlerine göre geçmişten günümüze öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde bir gerileme yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerden beklentilerin ise sınav başarısını artırma ve proje üretmeye yönelik olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki, mali ve sosyal özlük haklarında ilerleme kaydedilmediği belirtilmiştir. Son olarak öğretmenlerin performans ve sonuç odaklı denetime maruz kaldıkları, bunun yerine kendilerine rehberlik edecek bir denetim anlayışına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler:Neoliberalizm, öğretmen, okul yöneticisi, öğretmenliğin dönüşümü

ABSTRACT: The purpose of this study is to explain the views of teachers and administrators related to transformations occurred in teaching as a result of neoliberal policies in Turkey. The research was carried out as a qualitative study and designed as a case study. The interviews were held with 23 teachers and 4 school administrators via a semi-structured interview form. Interviews mainly focused on the transformations experienced through the social rank of the teaching profession, expectations from teachers, personal rights and the practices of inspection of the teachers. The data were analyzed through descriptive analysis. The findings were explained corresponding with the themes created by considering the purposes. According to the views of the participants of the study, it was stated that there has been a recession in the social rank of the teaching from past to present. The expectations from the teachers are determined based on test score and the quantity of projects. Moreover, the research uncovers that the teachers are not informed enough about their rights, and it was also signified that there is noimprovement at professional, financial and social rights. Finally, it is derived from the findings that teachers need an understanding of instructional supervision, instead of the performance and result oriented supervision.

Keywords:Neoliberalism, teacher, school administrator, transformation of teaching

Bu makaleye atf vermek için:

Kılıç, S. & Tunç, B. (2022). Neoliberal politikaların öğretmenliğe yansımaları: Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1781-1798

Citethisarticle as:

Kılıç, S. & Tunç, B. (2022). The reflections of neoliberal policies on the teaching: An evaluation based on the views of school administrators and teachers. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1781-1798.

¹Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yaptığı “Türkiye’de Neoliberal Politikalar Sonucunda Öğretmenlik Mesleğinde Yaşanan Dönüşümlere İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Öğretmen, Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Mersin/Türkiye, e-mail: sametkiloc@windowslive.com, ORCID ID: 0000-0001-6456-863X

³Prof. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin/Türkiye, e-mail: tunc@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3636-209X

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The aim of this research is to try to determine the opinions of school administrators and teachers about the transformation created by neoliberal policies in teaching in Turkey. Neoliberal policies, which took effect in the 1980s, led to radical transformations in all social areas such as agriculture, health, law, education and social security. Neoliberal policies have radically transformed the state-citizen relationship. The social state has been replaced by the state that regulates the market conditions. According to this discourse, the fact that the goods and services produced by the state are "inefficient, unqualified and not competitive" leads to wastage of public resources. The continuation of state activity, especially in the fields of education, health and social security, has been presented as an outdated idea (Ünal, 2005).

The point that will characterize the neoliberal transformation is that public services are offered on the basis of "economic cost and gain" rather than "social benefit". Transformation has been observed in all dimensions of education such as investment in education, school and class sizes, teacher training and employment, wages, training programs, teaching methods, and program contents (Aypay, 2015). In the study, the regulations on teacher rights, the social status of the teaching profession and teacher supervision are discussed. Teachers' rights are discussed in four dimensions (Karaman Kepenekçi & Taşkın, 2019) as "professional, financial, social and protection rights" within the scope of the Civil Servants Law No. 657 (DMK).

"Quality and accountability" policies are embodied by direct and indirect inspections under teacher supervision. While the teachers are inspected directly in the classroom, they are subject to indirect inspection by means of "quality" indicators such as national exam results, success rankings and project work. On 0 and teachers. In order to achieve this aim, answers to the following questions were sought.

- What is the transformation in the social status (social prestige) of teaching?
- How is the transformation experienced in the behaviors expected from teachers?
- How is the transformation experienced in the rights of teachers?
- How is the transformation experienced in the supervision of teachers?

Method

The research is a "case study" as it aims to reveal it in depth based on the experiences of teachers and administrators. The study group was selected from teachers of different school level, union membership, gender, branch and seniority in the central districts of Mersin in order to ensure maximum diversity. Interviews were held with 27 participants, 23 of whom were teachers and 4 school administrators. 10 of the teachers are female, 13 are male, and school administrators are 1 female and 3 male; The service years of the participants, who have undergraduate degrees from 15 different branches, vary between 5 and 30 years.

Since the qualitative research model was used in the research, the data were obtained with a semi-structured interview form. Interviews were planned by making an appointment with school administrators and teachers. The interviews lasted between half an hour and an hour. As the participant started to repeat the statements, the interviews were terminated at the 27th participant. The interview records were arranged and described according to the sub-problems of the research. The purpose of descriptive analysis is to interpret the data by describing it systematically and clearly and to reach a conclusion.

Findings, Discussion and Conclusion

Participants stated that past achievements regarding teachers' social status, expectations from teachers, supervision and rights have been lost. These negative reflections resulted in both a decrease in the income of the employees and their pressure in the name of "customer satisfaction".

While the majority of teachers stated that they were alienated from teaching due to the decrease in the social status of teaching, school administrators stated that they did not experience any significant professional negativity. The striking point in the study is that all of the participants thought that there was a decline in the social status of the teaching profession due to the low wages. The fact that teachers are interested in additional income-generating jobs such as private lessons, real estate-auto purchase and sale in order to earn income causes teachers to be perceived as people who are "seeking income".

Participants expect improvements in union activities and wages. It has been observed that teachers are not aware of many rights and they have limited superficial or hearsay information about many of their

rights. Participants stated that teachers are members of unions based on their political views. Even though the unionization rate of teachers has increased, it is understood from the opinions of the participants that there is a problem in the focus of union activities. In other words, union membership has become an opportunity to gain individual benefits rather than coming together to fight for social rights.

Many participants stated that the lessons were not shared fairly and that favoritism was exhibited. It has been concluded that some school administrators "distribute justice" in their own way and give more additional lessons to teachers who are too diligent. This situation is the embodiment of the performance-oriented remuneration system seen in companies in public schools. On the other hand, the application of tuition fees constitutes a situation against the exploitation of teachers and the principle of equal pay for equal work.

In terms of social rights, the participants emphasized that the situation in social facilities such as teacher's houses is a clear indicator of this transformation. On the other hand, it has been observed that teachers do not have enough information about retirement, which is an important social right.

The teacher inspection system differs. Since education programs are prepared centrally in Turkey, teachers cannot take part in the planning processes. Directing teachers to ready-made standard practices in matters such as material selection, planning of short and long-term activities, and creation of activity content is a part of the policies of dequalifying teachers by making them professionally passive. Another point that draws attention in the research is that teachers want instructional supervision to be effective rather than performance and result-oriented supervision. Teachers think that the performance-oriented inspection process cannot be applied fairly. They stated that components such as parents and students, who are not experts in the field of evaluation, will evaluate with different criteria while participating in this process.

With the commodification of education, central exams have become important. National examination results have now become a dominant criterion in the evaluation of institutions or teachers. Although there is no actual performance evaluation, the pressure on teachers over exam results has become an implicit performance measurement. The fact that some school administrators say that they give more additional lessons or courses to teachers they call successful is the reflection of this situation in the field. These practices of school administrators control teachers.

As a result, neoliberal policies have led to the adoption of business administration in public administration. With the new public management, it has become a priority to use human resources effectively and efficiently in favor of capital rather than social benefit. This understanding has brought about a transformation in teachers' social status, personal rights, expectations and control mechanisms. Every change presented under the name of reform in education has paved the way for the disappearance of the professional identity and prestige of teachers over time.

GİRİŞ

1980'li yıllarda etkisini gösteren neoliberal ekonomi politikaları tarım, sağlık, hukuk, eğitim ve sosyal güvenlik gibi tüm toplumsal alanlarda köklü dönüşümlere yol açmıştır. Neoliberal politikalar özellikle devlet-toplum ilişkisini köklü biçimde dönüştürmüştür. Kamucu devlet anlayışı yerine piyasa koşullarını düzenleyici devlet anlayışı almıştır. Bu söyleme göre devletin ürettiği mal ve hizmetlerin "verimsiz, niteliksiz ve rekabet edebilir" olmaması kamu kaynaklarının israf edilmesine yol açmaktadır. Özellikle temel kamusal hizmetleri olan eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik alanlarında devlet etkinliğinin sürmesi modası geçmiş bir düşünce olarak sunulmuştur (Ünal, 2005). Böylece kamusal hizmetlerin bir hak olmaktan çıkarılarak piyasalaştırılmasının önu açılmıştır.

Bu çalışmada kamusal hizmetlerde yaşanan dönüşüm, eğitim alanı ile sınırlandırılmıştır. Neoliberal dönüşümü karakterize edecek nokta, kamusal hizmetlerin "toplumsal fayda" yerine, "ekonomik maliyet ve kazanç" temelinde sunulmasıdır. Eğitimde alt yapı yatırımları, okul ve sınıf büyüklükleri, öğretmen yetiştirme ve istihdamı, ücretler, eğitim programları, öğretim yöntemleri, program içerikleri (Aypay, 2015) gibi eğitimin tüm boyutlarında politika değişimleri gözlenmiştir. Ancak bu çalışmada neoliberal politikalar öğretmenlik mesleğine yansımaları ile sınırlandırılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin özlük hakları, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü ve öğretmen emeğinin kontrol edilmesi yönündeki düzenlemeler ele alınmıştır. Öğretmenlerin özlük hakları 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu (DMK) kapsamında "mesleki, mali, sosyal ve korunma hakları" olmak üzere (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2019) dört boyutta ele alınmıştır. Öğretmenlerin toplumsal statüsü, öğretmenlere ve öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algıyı ifade etmektedir.

Neoliberal politikaların öğretmen denetimi boyutundaki yansımaları "kalite ve hesap verebilirlik" söylemleri ile okulda doğrudan ve dolaylı denetimler ile somutlaştırılmaktadır. Öğretmenler, sınıf denetimi

ile doğrudan denetlenirken, ulusal sınav sonuçları, başarı sıralamaları ve proje çalışmaları gibi bir dizi “kalite” göstergesi ile dolaylı denetime tabi tutulmaktadır. Diğer yandan performans değerlendirme konusunda yeni düzenlemeler hazırlanmaktadır. Öğretmenlerin denetimi ve değerlendirilmesinde ki bu yoğunlaşmayı Power (1994) “gözetim patlaması” olarak ifade eder. Gözetim patlamasında öğretmenler, denetimin hem nesnesi hem de öznesi haline gelirler.

Eğitimin tüm bileşenleri, denetlemenin hem öznesi hem nesnesi haline geldiklerinde, hegemonik ilişkiler, sürekli gözetlenen ve denetlenen eğitim etkinliklerinin her anına siner. Denetim patlaması, Webb’in de (2005) vurguladığı gibi, bireyleri geliştirmekten öte hesap verebilirliğin cezalandırıcı formu halinde işler. Kalite standartları, gelecek kestirimleri (projeksiyonları), performans göstergeleri, sıralama listeleri, denetim ve değerlendirme uygulamaları bu çerçevede ele alınabilir. Diğer yandan bilişim teknolojileri kaynaklı veriler, kameralı izleme sistemleri, standart veri sağlayıcı bilgisayar programları ve belki de en önemlisi merkezi sınavlar, denetim patlamasının etki alanının genişleyeceğini göstermektedir.

Refah Devletinden Neoliberal Devletin Yükselişine

İkinci Dünya Savaşı’ndan 1970’li yıllara kadar olan dönemde üretim olanaklarının savaşlar yerine yaşam koşullarını geliştirmede kullanılması ile dünyada refah artışı yaşanmıştır. Çalışma olanakları artarken, işsizlik azalmış, çalışanların özlük haklarında önemli kazanımlar elde edilmiştir. Devletin öncülük ettiği eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi temel hizmetler, daha fazla kamu çalışanının istihdam edilmesine olanak yaratmıştır. 1970’lere gelindiğinde piyasa ekonomisinin gereği olarak devletin üretim ve dağıtım rolünün sınırlandırılması daha yüksek sesle dile getirilmeye başlanmıştır. Kamucu sosyal politikaların, kaynakların rasyonel kullanımını engellediği, sosyal devlet anlayışının ekonomiye büyük yük getirdiği, bunun da kamu kaynaklarının boşa harcanmasına yol açtığı (Ünal, 2011) ileri sürülmüştür. Sayılan’ın da (2007) belirttiği gibi üretimin, ticaretin, mali sermayenin, iletişimin, yönetimin ve denetimin küreselleşmesi için kamu kesiminin daraltılması ve tasfiyesini odağına alan serbestleştirme ve özelleştirme temel bir politika haline getirilmiştir.

1980’li yıllardan itibaren tüm dünyada kamu yönetiminin faaliyet alanlarının küçülmesi öngörülmüş ve piyasa şartlarını karşılayacak nitelikte işletmeciler devlet mantığına bürünmüş bir kamu yönetimi modeli ortaya çıkmıştır (Korkut, Acar ve Tetik, 2015). Özel girişimcilerin kamu hizmetleri alanında faaliyet göstermesi yeni olan bir durum değildir. Küreselleşme döneminde yeni olan durum özel sektörün kamu hizmetlerinde tamamlayıcı bir rolden, hizmetlerin asıl sağlayıcısı rolünü üstlenmeleridir.

Ball (2007), yeni kamu işletmeciliği anlayışında kamu ile özel arasındaki bağı; özelleştirme, kamu alanında yarı piyasa anlayışının oluşturulması ve kamu özel ortaklıklarıyla yeniden yapılandırıldığını belirtmektedir. Pazar anlayışını merkeze alan yeni kamu yönetimi uyarlama ve yapılandırma süreçlerinin bir parçası olup liberal ve muhafazakâr bir temele dayanmaktadır. “Minimal” devlet söylemi 1990’lı yılların sonlarından itibaren “düzenleyici” devlet söylemine bırakmıştır. Sonuçta kamu ne kadar minimal bir yapıda olursa olsun kaynaklarını doğru yönde ve şekilde kullanılması için gerekli adımların atılması gerekmektedir (Ulutürk, 2015). Başka bir deyişle sınırlı olan kamu kaynaklarının kamu hizmeti sunma noktasında etkin bir şekilde kullanılması gerekir. Bu anlayış çerçevesinde katı bürokratik hiyerarşiye dayalı bir yapı yerine esnek ve piyasa anlayışını merkeze alan bir yapının daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmüştür.

Neoliberal Eğitim Politikaları

Devlet anlayışındaki dönüşümle paralel olarak 1980’li yıllarda eğitim politikaları da köklü bir dönüşüme uğramıştır. Önceleri eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal adalet, yurttaşlık ve demokrasi gibi kavramlar ön plandayken sonraları piyasanın ve sermayenin bilgi ve beceri ihtiyaçlarını karşılayacak rekabet ve girişimcilik kültürü önemli hale gelmiştir (Sayılan, 2007). Eğitimin piyasalaşması tüm dünyada 1980’li yıllardan itibaren IMF (Uluslararası Para Fonu) ve DB’nin (Dünya Bankası) öncülüğünde hayata geçirilen yapısal uyum programlarıyla gerçekleştirilmiştir. 1990’lı yıllarda Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) ve Hizmet Ticareti Genel Antlaşması (GATS) ile birçok hizmet kolunun yanında eğitim de uluslararası pazara açılmıştır (McBurnie, 2002; Sayılan, 2007). Bu gelişmelerle birlikte eğitimde gerçekleştirilen her türlü reform piyasanın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmeye başlanmıştır. Kamu kurumları bu yeniden yapılanma sürecinde piyasa güçlerinin çıkarlarına hizmet etmeyi, kamu yönetiminin piyasaya uyumunu ve politikaları devlet kurumunun dışına taşımayı hedeflemektedir (Apple, 2006).

“Yeni” dünya düzeninde piyasaların ihtiyaçları göz önünde bulundurularak eğitim programları ve etkinlikleri bu doğrultuda şekillendirilmeye başlanmıştır. Rekabet odaklı girişimcilik kültürü öğrencilerin başarısı için temel çıkış noktası olarak kabul edilmiş olup bu doğrultuda standart bir uluslararası müfredat oluşturma değişimin temel konusu olmuştur (Sayılan, 2007). Bu standartlara ulaşabilenler kalite etiketiyle ödüllendirilirken ulaşamayanlar ise ikinci sınıf bir müfredat olarak kabul görmeye başlamıştır. Ulusal devlet modelinde standartlaştırılmış bilgi önemli iken şimdilerde ise standartlaştırılmış performans önem kazanmıştır (İnal, 2005).

Türkiye’de gerçekleşen yapısal dönüşümlerde DB gibi uluslararası kuruluşlarla imzalanmış projeler etkin olmuştur. DB ve MEB tarafından imzalanan protokol kapsamında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) adı altında ilköğretim ve ortaöğretim yerleşme temelinde yeniden yapılandırılmış, öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni modeller benimsenmiş, eğitim yönetiminde farklı bir yapılanma hedeflenmiştir (MEB, 2000). Bu proje ile birlikte ilköğretimden yükseköğretime kadar birçok kademede eğitim sisteminin işleyişine ve öğretmen yetiştirme sistemine yönelik olarak birçok dönüşüm gerçekleştirilmiştir. Bu proje kapsamında kamusal eğitim, “eski” ve “modası geçmiş” bir kavram olarak gösterilmiştir (Ünal, 2005). Tüm bu dönüşümler sistematik bir şekilde gerçekleştirilerek kamusal eğitimin içi boşaltılmış eğitim piyasasının ve sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda şekil almaya başlamıştır.

Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü

Kamucu devlet anlayışının dönüşümüne bağlı olarak çalışma koşulları, özlük hakları, toplumsal statüsü ve sahip olması beklenen yeterlikler konusunda en fazla etkilenen meslek gruplarından biri de öğretmenler olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarında modern bir ulusun oluşturulmasında öğretmenlere büyük görevler yüklenmiştir. Bu süreçte eğitimin başarılı ya da başarısız oluşundan sorumlu tutulan öğretmen “öğrenme/öğretme işini bilen”, “bilgisine inanılan” bir meslek çalışanı olarak görülmüştür (Ünal, 2005). Daha sonraları planlı kalkınma hedefinin ortaya çıkmasıyla birlikte öğretmenlik mesleğine yüklenen anlam farklılaşmaya başlamıştır. Ülkenin kalkınmasındaki önemli faktörlerden biri olarak öğretmenin iyi yetiştirilmesi önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Bu kapsamda öğretmen yetiştirme programında yer alması gerektiği düşünülen bilimsel formasyon ve “eğitim bilimleri” alt disiplinleri 1950’li yıllarda gündeme gelmiştir. Sonrasında 1990’lı yıllarda öğretmen yetiştirme sisteminde yaşanan değişimler öğretmenlerin statüsünde yaşanan değişimin hızlanmasına sebep olmuştur (Okçabol, 2006; Ünal, 2005). Bu değişikliklerle birlikte ABD’de 1986 yılında hazırlanan rapor baz alınarak Türkiye’nin öğretmen yetiştirme birikimleri bir kenara bırakılarak piyasa odaklı öğretmen yetiştirme anlayışı benimsenmiştir (Okçabol, 2006).

Neoliberal anlayıştaki bireycilik yaklaşımının klasik liberalizmden farkı bireyin sürekli bir girişimde bulunduğunu ispatlama yükümlülüğüdür (Apple, 2002). Bu anlayış çerçevesinde performans göstergeleri birey için önemli yer tutmaktadır. Her ne kadar öğretmenler ve okul yöneticileri yerel bir güce sahipmiş gibi görünseler de eğitimciler merkezdeki uzmanlarca hazırlanan müfredata uygun performans göstermeye ve çıktılar sergilemeye zorlanmaktadır. Bu zorlama öğretmenleri sürekli olarak bir hesap verme durumuyla karşı karşıya bırakmakta olup duygusal ve fiziksel problemleri arttırmaktadır (Gillborn ve Youdell, 1999). Sonuç olarak bireylerden istenen girişimcilik davranışı standartların ötesine geçememektedir.

Yapılandırmacı eğitim gereğince öğrencinin neyi nasıl ve ne kadar öğreneceğine yönelik ayrıntılı yönergeler oluşturulmuştur. Tüm öğrenme içeriği ve uygulamaları “paket program” dâhilinde ilerlemektedir. Okullarda ve öğrencilerin kütüphanelerinde standartlaştırılmış modül setler ve kazanım odaklı kitaplar yer almaktadır. Bu yönergelerde öğretmenden hangi aşamada neyi yapması beklendiği ayrıntılı biçimde belirtilmiştir. Öğretmenlerin kendi entelektüel birikiminden ve deneyimlerinden yararlanabilmesinin olanağı kaldırılmaktadır. Öğretmenlerin rolü öğrenme süreçlerine rehberlik etme ve programı uygulayan teknikerden öteye geçememektedir. Bu bir vasıfsızlaştırma sürecidir ve öğretmenin müfredat üzerine yorum yapma ve planlama sürecini gerçekleştirme vasıflarını elinden almaktadır (Apple, 2012).

Eğitimdeki standartlaştırma sürecine bağlı olarak öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerinde de dönüşüm gerçekleşmiştir. Standart program içerikleri tüm öğretmenlere dijital ortamda ulaştırılırken öğretmenler arasında programa ilişkin etkileşimde ve paylaşımda bulunma ortamı olmamaktadır. Aksine standart eğitim programının performans çıktılarını gerçekleştirmek adına başarı testlerinde öğretmenler arasında rekabet doğmaktadır. Neoliberal dönemdeki bireysellik, kariyeri bireysellik anlayışına doğru dönüşmektedir (Apple, 2012).

Günümüzde öğretmenlik mesleğinin statüsünü belirlemeye yönelik birçok ölçüt ortaya çıkmaktadır. Özellikle diğer meslek gruplarıyla yapılan karşılaştırmalar toplum nezdinde sahip olduğu saygınlığı belirlemede önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda sahip olunan mali ve sosyal haklar diğer mesleklerle

kıyaslandığında ebeveynlerin veya öğrencilerin öğretmen olma isteği öğretmenlik mesleğinin statüsünün belirlenmesinde referans sayılabilir. Bunun yanında öğretmenlik mesleğine atanma ve istihdam şekilleri de öğretmenlik mesleğinin saygınlığının belirlenmesinde bir başka unsur olarak ortaya çıkmaktadır.

Üretim şekillerinin farklı hale gelmesi ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak denetim süreçlerinde de dönüşümler yaşanmıştır. Apple (2012) denetim tiplerini basit, teknik ve bürokratik olmak üzere üç biçimde ele almaktadır. Basit denetim adından da anlaşılacağı üzere neyin devam edip etmeyeceğine yönelik gerçekleştirilen denetimlerdir. Teknik denetim daha çok işin fiziksel yapısı gereği örneğin sanayide sayısal denetim teknolojisinin kullanılmasıdır. Son olarak bürokratik denetim resmi olarak onaylanmış bürokratik kurallar, performans göstergeleri, ödülü ve cezayı içine alan karmaşık bir süreç olarak ifade edilmektedir. Geçmişten günümüze doğru olan sürece bakıldığında denetim tipi basitten bürokratik anlayışa doğru dönüşmüştür. Denetim yapma yeterlikleri tartışmalı bireylerce öğretmen denetimlerinin gerçekleştirilmesi sürecin en büyük problemleridir. Okullarda öğretmenlerin “kapıyı kapatırım dersimi anlatırım” anlayışından kaynaklı özerk yapısından dolayı uzun süre teknik ve bürokratik denetime direnç gösteriyor olsa da bugün bu anlayış yavaş yavaş kırılmaya başlamaktadır. Öğretmenler piyasacı kültür ve denetim mekanizmalarının içinin boşaltılmasından dolayı eleştirel bakış açısını güvenilir bulmamaktadır. Yapılan denetimlerde skora odaklanması, okulların, öğretmenlerin başarılı ya da başarısız olarak yaftalanması ödül ve ceza odaklı bir anlayışın oluşmasına zemin hazırlamıştır. ABD’de performans odaklı denetim anlayışı neticesinde teftiş kurulları başarısız kabul edilen öğretmen ve okulları tespit ve teşhir etme görevini üstlenmiştir (Apple, 2006). Başarısız kabul edilen bu kurumlar piyasanın yatırım yapma alanı olarak kabul edilmiş ve devletin üzerindeki yük gerekçeler sunularak hafifletilmeye çalışılmıştır.

Bu kapsamda araştırmada Türkiye’de neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğindeki yansımaları, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde (toplumsal saygınlık) yaşanan dönüşüm nasıldır?
- Öğretmenlerden beklenen davranışlarda yaşanan dönüşüm nasıldır?
- Öğretmenlerin özlük haklarında yaşanan dönüşüm nasıldır?
- Öğretmenlerin denetim sürecinde yaşanan dönüşüm nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkiye’de ve tüm dünyada 1980’li yıllarda etkili olmaya başlayan neoliberal ekonomi politikaları doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, öğretmenden beklenen davranışlar, özlük hakları ve denetim süreçlerinde yaşanan dönüşümleri okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak anlayabilmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemine uygun desenlenmiştir. Araştırma neoliberal küreselleşme sürecinin öğretmenlik mesleğine olan yansımalarını öğretmen ve yönetici deneyimlerine dayalı olarak derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından bir “durum çalışması”dır. Durum çalışmalarında bir duruma ilişkin yaşanan olaylar, süreçler bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak ilgili durumu nasıl etkiledikleri veya o durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırma bir konuya ilişkin derinlemesine bilgi ve yaşantıları ortaya koymayı amaçladığından genelleme amacı gütmemektedir. Bu bakımdan veriler sınırlı bir öğretmen ve yönetici grubundan elde edilmiştir. Glesne’ye (2015) göre nitel çalışmalarda genelleme yapma amacı güdülmendiğinden bir evrenden söz etmek olası değildir. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla Mersin ili merkez ilçelerdeki farklı okul kademesi ve türlerinde görev yapan, farklı sendikalara üye, farklı cinsiyet, branş ve kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerden oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile amaç örnekleme çeşitlendirerek bir genellemeye ulaşmak değildir, aksine çeşitlilik gösteren örneklemin olgular arasında benzerlik ve farklılıklarının olup olmadığını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet, yaş, sendika, branş, göreve başlama yılı ve hizmet yılları gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubu kişisel bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Sendika	Branş	Göreve Başlama Y.	Hizmet Yılı
EÖ1	Erkek	38	Yok	Sınıf öğretmeni	2005	15
EÖ2	Erkek	39	Eğitim İş	İngilizce	2004	16
KÖ3	Kadın	45	Eğitim Sen	Edebiyat	1996	23
EÖ4	Erkek	43	Eğitim Bir Sen	Felsefe	1998	21
EÖ5	Erkek	46	Türk Eğitim Sen	Matematik	1997	23
EÖ6	Erkek	46	Yok	Sosyal bilgiler	1995	24
EÖ7	Erkek	48	Türk Eğitim Sen	Fen bilgisi	1995	25
KÖ8	Kadın	45	Türk Eğitim Sen	Biyoloji	1998	22
KÖ9	Kadın	41	Eğitim Bir Sen	Coğrafya	2004	16
EÖ10	Erkek	39	Yok	Sınıf öğretmeni	2002	18
EÖ11	Erkek	47	Eğitim İş	Sınıf öğretmeni	1995	25
EÖ12	Erkek	36	Eğitim Sen	Türkçe	2010	10
EÖ13	Erkek	50	Türk Eğitim Sen	Türkçe	1993	27
EÖ14	Erkek	45	Eğitim Sen	Fizik	2000	20
KÖ15	Kadın	33	Yok	İngilizce	2009	11
EÖ16	Erkek	40	Eğitim İş	PDR	2003	17
KÖ17	Kadın	26	Türk Eğitim Sen	İlköğretim matematik	2015	5
EÖ18	Erkek	42	Yok	Beden eğitimi	2003	17
KÖ19	Kadın	34	Eğitim Sen	İngilizce	2010	10
KÖ20	Kadın	33	Yok	İlköğretim matematik	2010	10
KÖ21	Kadın	41	Eğitim Bir Sen	Türkçe	2002	18
KÖ22	Kadın	34	Türk Eğitim Sen	Türkçe	2010	10
KÖ23	Kadın	40	Eğitim Sen	Edebiyat	2002	18
EY1	Erkek	38	Eğitim Bir Sen	İlköğretim matematik	2003	17
EY2	Erkek	35	Eğitim Bir Sen	Sınıf öğretmeni	2008	12
KY3	Kadın	44	Türk Eğitim Sen	Edebiyat	1997	23
EY4	Erkek	53	Eğitim Sen	Sınıf öğretmeni	1990	30

Görüşmeler 23 öğretmen, 4 okul yöneticisi olmak üzere toplam 27 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 10'u kadın, 13'ü erkek, okul yöneticilerinin ise 1'i kadın 3'ü erkek olarak belirlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmen ve yöneticilerde çeşitliliği yakalamak ve farklı yaşantıları anlamlandırmak adına farklı okul türlerinden ve branş öğretmenlerinden seçilmesine özen gösterilmiştir. Farklı branşların eğitim programı, öğrenci kazanımları, öğretmen nitelikleri gibi özellikleri farklı olduğundan, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve çalışma koşullarının farklılaşabileceği düşünülmüştür. Katılımcılar 15 farklı branştan lisans mezunlardır. Araştırmada neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğine yansımalarını değerlendirmek üzere belirli bir kıdeme sahip öğretmenlerden olmasına özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin hizmet yılları 5–30 yıl arasında değişmektedir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin politik ve siyasi görüşleri ile sendika üyelikleri arasında bir ilişki olduğu düşünüldüğünden katılımcıların sendika üyeliklerine dikkat edilmiştir. Eğitim Bir Sen'e üye 5, Türk Eğitim Sen'e üye 7, Eğitim Sen'e üye 6, Eğitim İş'e üye 3 ve herhangi bir sendika üyesi olmayan 6 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında kamuda öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümler ele alındığından özel okullarda çalışan öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanıldığından veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu araştırmanın alanyazın taramaları sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu oluşturmak için yapılan alanyazın taramasıyla, öğretmenlik mesleğinin dönüşümünü konu edinen çalışmalar incelenmiş ve bu doğrultuda formun kapsamı belirlenmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde katılımcıların görüşlerini etkileyebileceği düşünülen kişisel ve mesleki durumlarını belirlemeyi amaçlayan yedi madde yer almıştır. İkinci bölümde araştırmanın dört alt amacına yönelik öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini belirlemek üzere 24 soruya yer verilmiştir.

Hazırlanan taslak görüşme formuna Mersin Üniversitesinde görev yapan üç öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisinin görüşleri alınarak gözden geçirilmiştir. Görüşme formunun uygulanabilirliği, kapsamı ve anlaşılabilirliğini belirlemek üzere bir kadın ve bir erkek öğretmenle pilot görüşmeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formunun oluşturulmasıyla birlikte öğretmen ve yöneticilerle yüz yüze görüşmeler yapılabilmesi için Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır. Bu aşamadan itibaren okul yöneticileri ve öğretmenlerle iletişime geçilerek, uygun zaman aralığında görüşmeler için planlama yapılmıştır. 2020 yılının Mart ayı başlarında dört katılımcıyla yüz yüze görüşme gerçekleştirildikten sonra Covid-19 pandemi süreci ile birlikte görüşmeler görüntülü telefon konuşmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara görüşme öncesinde seslerinin kaydedileceği söylenmiş ve katılımcılardan gerekli izin aldıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Telefon aracılığıyla yapılan görüşmelerde yapılan görüşmenin kaydı için telefona yüklenen ACR adlı programdan faydalanılmıştır. Telefonla görüşmeyi kabul etmeyen katılımcılarla uygun sosyal mesafe ve şartlar sağlanarak açık bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yarım saat ile bir saat aralığında sürmüştür. Görüşmelerde katılımcı ifadeleri tekrarlamaya başladığı için görüşmeler 27 katılımcıda sonlandırılmıştır.

Görüşmelerde elde edilen ses kayıtlarının deşifresi dijital ortama aktarılmıştır. Ses kayıtlarının yazıya aktarılmasında ifadelerin aslına sadık kalınmış, göze çarpan noksanlıklar ve imla hataları ifadelerin anlamlarını değiştirmeyecek şekilde düzeltilmeye çalışılmıştır. Görüşme kayıtları araştırmanın alt problemleri çerçevesinde düzenlenerek betimlenmiş ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Betimsel analiz kullanılmasının amacı, elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek, bu betimlemelerin araştırmacı tarafından yorumlanıp neden sonuç ilişkisi kurularak bir sonuca ulaşılacak istenmesidir.

Görüşmeler dijital ortama aktarılırken öncelikle her bir katılımcı için ayrı bir dosya oluşturulmuş ve katılımcı ifadeleri sorulara göre ayrılmıştır. Sonrasında her tema için tekrardan ayrı bir dosya oluşturularak burada her bir katılımcının o temaya yönelik söyledikleri alt alta gelecek şekilde sırayla dizilmiştir. Bu işlem sırasında katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması için her birine kod verilmiştir. Kod verilirken katılımcıların cinsiyetleri ve öğretmen veya okul yöneticisi olmalarına odaklanılmıştır. Kadın öğretmen için (KÖ), erkek öğretmen için (EÖ), kadın okul yöneticisi için (KY), erkek okul yöneticisi için ise (EY) kodları kullanılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; (Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu), (06.01.2021), (06.01.2021-01) sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları her bir alt probleme ilişkin katılımcı ifadelerinden öne çıkan noktalar, görüş ayrılıkları, ayrıca konunun anlaşılmasına katkı verebilecek yaşantı ve ifadeler değerlendirilmiş, sonrasında katılımcıların ifadelerinden alıntılar yapılarak anlam ve çıkarımlar pekiştirilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenliğin Toplumsal Statüsünün Dönüşümü

Neoliberal politikalar toplumsal değerleri ve kabulleri de dönüştürmüştür. Nitekim bu çerçevede eğitim hizmetlerinin piyasalaşmasının toplumda kabul görmesi amacıyla akademik, resmi ve medyatik

yoğun bir söylem oluşturulmuştur. Eğitimin öznesi konumunda olan öğretmenlik mesleği, bu algısal dönüşümden payına düşeni almıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleğe başlama serüvenini belirlemek için “Öğretmenlik mesleğini seçmenizde etkili olan faktörler nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı ifadelerinde öğretmenlik mesleğini seçmede en fazla iş bulma garantisi ve ekonomik faktörler öne çıkmıştır.

Bu mesleği seçmemdeki ilk faktör ekonomi, iş bulma garantisinin daha yüksek olması. Hemen göreve başlama ihtimalinin daha yüksek olması. (EÖ1)

...öğretmenlikte ileride devlet dairesinden maaş alınacak bir yer olarak görüliyordum. O yüzden öğretmenliği seçtim. Biraz ekonomiyi seçtim diyebilirim. (EÖ12)

Türkiye’de öğretmenlerin büyük bölümü ekonomik kaygılar ve iş garantisi gibi durumları göz önüne alarak devlet güvencesine sahip olduğunu düşündükleri için öğretmenlik mesleğine yönelmektedir. Katılımcılar “meslekteki yaşantılarınızı göz önüne aldığımızda, yine öğretmen olmak ister miydiniz?” sorusuna çoğunlukla “hayır olmak istemezdim” şeklinde yanıtlamıştır. Okul yöneticileri ise “evet isterdim” cevabını vermişlerdir. Katılımcılar, mesleğe devam etmeme nedenleri arasında “eğitim yöneticilerinin tutumları, siyasi yönelimler, öğretmenliğe olan saygınlığın azalması, meslekte ilerlemenin olmaması ve öğrencilerin disiplin problemlerini” gerekçe olarak göstermişlerdir.

İdari baskı çok fazla olduğundan içimdeki öğretmen idealistliğini yitirdim. İlk 2 yıl Çorumdayken çok fazlaydı, Erzin’e geldim biraz köreldi sonra ne yazık ki özellikle bu okula geldikten sonra ben tamamen bittim yani. (KÖ20)

(...)okullardaki idarecilerin ilgisiz, yetersiz, yeteneksiz olması sebebiyle hiçbir kültürel sanatsal faaliyet özendirilemiyor. Öğretmenin sınıfa girip sadece dersini anlatıp o konuda sınav yapmak dışında herhangi bir şeye müsaade edilmediği için bunu destekleyecek yeterli idareciler de olmadığı için bunlardan uzak kaldım. Uzak kalınca da öğretmenlik mesleğine bakışım da değişti. (KÖ22)

Bazı öğretmenlerin okul yöneticilerinin liyakatli olmayışından dolayı öğretmenlikten soğuduğunu ve mesleği bırakmak istediğini belirtmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar yanlış eğitim politikalarını uygulamak istemediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmenin vurgusu dikkat çekicidir: “...devlet memuriyetinden çok hükümetin bir çalışanı gibi hissetmek beni mesleğimden soğutuyor, zira farklı bir ideolojiye hizmet ediyor gibi hissediyorum.” (KÖ15)

Katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlik mesleğine başlamada iş bulma garantisi ve ekonomik koşullar etkili iken yaşanan dönüşümler öğretmenlerin toplumsal statüsünde gerilemelere yol açmıştır. Katılımcıların çoğu toplumsal saygınlığın sahip olunan metalar ve kazanılan ücret ile orantılı olduğunu ifade etmiştir. Ücret düşüklüğü nedeniyle öğretmenlerin gelir getirici başka işlerde çalışmak zorunda kalmaları nedeniyle toplum gözünde değer yitirdiğini dile getiren öğretmenler olmuştur.

Öğretmenler ele ayağa düşmüş bir meslek gibi, düşük maaşlı. Düşük maaşlı olan bir öğretmenin yaşam koşulları düşüktür. İkinci üçüncü işlerde çalışmak zorunda kalmıştır. Böyle olunca maalesef toplumda statünün parayla eş değer olduğu anlayışından dolayı maddi durumu düştükçe statüsü de düşmüş oldu öğretmenlerin. (EÖ12)

Öğretmenliğin bu saygınlığının azalmasında ekonomik faktörlerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Üç kuruşa çalışıyorlar muamelesi çoğu insanda var. (KÖ22)

Birçok katılımcı, eğitimin piyasalaşmasının toplumsal saygınlığın azalmasında etkili olduğunu dile getirmiştir. Özellikle eğitimin ücretli hale gelmesi veya özel ders gibi durumların öğretmenliğin toplumsal saygınlığını düşürdüğü, “ilim-irfan” kaynağı öğretmenden “bilgisini satan” öğretmene doğru dönüştüğünü belirten katılımcılar olmuştur:

... Toplumun ileri geleni, bilgili, kültürlü, bir sorun olduğunda mantıklı bir çözüm buluyor, böyle bir konumu vardı öğretmenin. Ama daha sonrasında, ... Eğitimin artık alınıp satılması ile birlikte hani öğretmenler de veliler veya toplumun diğer katmanları tarafından öğretmenler de bunun bir parçası olarak alınıp satılabilen, öyle bir izlenim var. (EÖ2)

... Şımarıklık var insanlarda, öz güven var, kendilerine aşırı güven var. Nasıl olsa param var veriyorum, istiyorum, alıyorum diyor. Özelleştikçe her şey sanki yüze göze bulaştı gibi. (KÖ8)

Katılımcılardan bazıları siyasi söylemlerin öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesinde önemli olduğunu dile getirmiştir. Özellikle “hesap verebilirlik” ilkesinin toplum tarafından ‘hesap sorma’ ve çalışanlar üzerinde denetim kurma olarak anlaşıldığını belirtmişlerdir. Velilerin, “müşteri memnuniyeti” adı altında ön plana çıkarılmaları, öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğunu dile getiren öğretmenler olmuştur.

... bakanın bir sözüyle her şeyin eğitim açısından, öğretmen açısından bittiğini düşünüyorum. Dedi ki: ‘Veliyi üzene ben de üzerim.’, yani ondan sonra toplum öğretmenin üzerine çullandı. (EÖ13)

... veli her zaman haklıdır, algılarının bizi değersizleştirdiğine inanıyorum. (KÖ17)

.... velilerin şikâyetleri sürekli öne alındı ve öğretmenlere hiçbir şekilde kolaylık sağlanmadı bu konuda, kendini savunma anlamında. Aslında sürekli öğrencinin, velinin müşteri memnuniyeti ön planda tutuluyor. (KÖ20)

Bireylerin bilgiye ulaşma olanaklarının çoğalması, okula ve öğretmenliğe bakışı da olumsuz yönde etkilemektedir. Bir başka ifadeyle, geçmişte öğretmenden daha fazla bilgi ve beceri kazanan toplumda, bu bağ zayıfladıkça öğretmenlere karşı olumlu algıda azalmaya başlamıştır. Birçok katılımcı bu durumu deneyimlediğini ifade etmiştir.

Eskiden öğretmenden duyar, öğretmen rehber olur, öğretmen öncü olurdu toplum nezdinde birçok şeye. Ama şimdi öğretmen birçok şeyi öğrenciden duyar hale geliyor. Kendi alanıyla ilgili şeylerden bahsetmiyorum ... (EÖ14)

(...) Eskiden köyde ineğin hastalığı bile öğretmenden soruluyordu. Teknolojinin gelişmesiyle bilgi edinmek için çok fazla öğretmene gereksinim kalmadı, gereksinim kalmayınca da sanki öğretmenlikte biraz daha önemsiz olduğuna dair bir algı oluştu. (KÖ21)

Öğretmenlerden Beklentilerin Dönüşümü

Neoliberal dönemde kamucu devlet anlayışının gerilemesine bağlı olarak yönetsel öncelikler değişmiş; performans, rekabet ve niceliksel sonuç odaklı işletmecilik anlayış kamu yönetiminde yaygınlaşmıştır. Eğitim hizmeti bir piyasa sektörü haline gelmiş, okul yöneticileri işveren, veliler müşteri olarak görülmüş, öğretmenlerden beklenen davranışlarda dönüşüm kaçınılmaz hale gelmiştir.

“Geçmişten günümüze okul yöneticilerinin, öğretmenlerden beklentilerinde ne gibi farklılaşmalar olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, dönüşümün ağırlıklı olarak eğitim öğretim sürecine yönelik çıktılarda gerçekleştiği görülmektedir. Önceleri okul yöneticilerinin öğretmenlerden beklentileri derse zamanında girip çıkma, öğrencilerle iyi ilişkiler geliştirme, evrak işleri gibi rutin işlere yönelik iken, günümüzde öğretmenlerin rekabetçi ve sonuç odaklı olmalarının istendiği vurgulanmıştır.

...idarenin istediği tek şey var, “aman velileri bize getirmeyin”, “aman velileri aratmayın”. Tek istekleri veliler memnun olsun hakkımızda olumsuz bir şey konuşulmasın. “Şundan duyduk bu öğretmen iyiymiş benim çocuğumu onun sınıfına alın” tarzı bir konuşma yapmışsa okulda istersen ders anlatma ama en iyi sensin. (EÖ17)

Ben öğretmenliğe bir köyde başladım. Köydeyken muzdarip değildim, orada öğretmene bakış açısı çok iyiydi. “Öğretmenimiz en iyisini bilir.” gözüyle bakıyorlardı. Velilerin, öğrencilerin tutumu çok başkaydı. Orada kaymakamdan daha önemliydik. Şu an merkezde bir okulda çalışıyorum, ilçenin en popüler okulu. Okulu resmen veliler yönetiyor. Seçme sınıf var, seçme sınıfta “kaliteli” dedikleri çocuklar var. Böyle olunca veli en ufak bir şeyde seni tehdit edebiliyor, alır çocuğumu başka okula götürürüm diye. (KÖ17)

İşletmecilik yeni kamu yönetimi anlayışında müşteri konumundaki veliyi memnun etmenin yanında diğer okullarla rekabet etmekte oldukça önemlidir. Okullar arasında rekabet konularından biri de okul adına yapılan projelerdir. Projecilik bilginin metalaşması ve eğitimde piyasalaşmanın göstergelerinden biridir. Proje çalışmalarında öncelik, piyasada ekonomik bir getiriye dönüşebilecek teknik, hizmet veya araç geliştirmektir. Noliberal politikaların etkisinin somutlaştığı en önemli noktalardan birisi, okulların, yani bilgi edinme mekânlarının temel amacı, bilgiyi ekonomik bir getiriye dönüşebilecek şekilde kullanmaktır.

...Biraz daha görevlerini yapan, derslerine girip çıkan, evrak işlerini tam yapan, çok da fazla sorun yaratmayan, mümkün merteye çocukların özellikle akademik yönüne, davranışlarına önem veren profil istiyordu yöneticiler. Bugüne geldiğimizde daha çok istenen şey proje. Ne kadar proje yapıyorsan o kadar iyi öğretmensin, yapamıyorsan da o kadar da bir şey değilsin. (EÖ2)

Şimdi proje çağında yaşıyoruz. Her şeyimiz proje, işte EBA var, Dyned var. Önceden idarecinin beklediği çocuklarla ilgilenen Ama şimdi öğretmenlerden AB projeleri yazmaları, robot takımımız var bizim ona vakit ayırmalarını istiyoruz. (EY1)

Kamu okullarının merkezi bütçeden düzenli ödenek almaması, projelerden elde edilecek gelire odaklanılmasına yol açmaktadır. Sonuç odaklı performans göstergelerinin üst düzey yöneticilerce örnek gösterilmesi, birçok okul yöneticisinin öğretmenlerden bu beklenti içine girmesine yol açmış görünmektedir.

...okullara maalesef yeterli bütçe ayrılmıyor. ... Şöyle bir kriter ortaya çıktı yöneticiler açısından baktığımız zaman, okula iyi para getiren öğretmen iyi öğretmen maalesef. (EY4)

Lise sınav kaygısı güdülen bir okulda testteki başarıya göre başarılı öğretmen oluyor. Yani öğrencisine nereyi kazandırdı, şu kadar soru yaptırdı, bu yapıldı diyerekten görünen bir durum var. Sınava iyi hazırlayan öğretmen aslında iyi öğretmen değil ama maalesef öyle şuan. (EÖ8)

Katılımcılara “geçmişten günümüze öğretmenlerin, meslektaşlarından beklentilerinde bir farklılaşma olduğunu düşünüyor musunuz?” şeklinde sorulan soruya verilen cevaplara bakıldığında ağırlıklı olarak rekabet ve işbirliği noktalarına odaklanıldığı görülmektedir. Bireyselleşme ve rekabetin, öğretmenler arasındaki ilişkilere de açık bir şekilde yansıdığı anlaşılmaktadır. Genel olarak katılımcılar geçmişte öğretmenler arası ilişkilerde iş birliğinin hâkim olduğunu belirtirken günümüzde rekabet anlayışının daha ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

Eskiden her konuda tam bir iş birliği vardı. Şimdi ise iş rekabete dayalı hale geldi. İnsanlar artık deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşmak istemiyor. Çünkü sistem öğretmenleri de kendi içinde sınıflandırıyor. (EÖ6)

Eskiden samimiyet vardı rekabet yoktu şimdide yani bizim kurumumuzda gizliden rekabet var. Eskiden rekabet olmadığı için paylaşımcılık vardı. Ben Erzurum da çalışırken bir tane arkadaşım vardı, aynı üniversite mezunuyuz, aynı sınıf mezunuyuz, günlük planlar hazırlardık öğrenciye, ne anlatacağımızı hazırlardık, özetler hazırlardık, ben ne çıkardıysam ona, o ne çıkardıysa bana verirdi, paylaşırdık. Günümüzde bu paylaşım yok şuan. (EÖ7)

Neoliberal politikaların önemli göstergelerinden biri olan bireysellik kültürünün öğretmenler arasında da yaygınlaştığı ifade edilmiştir. Ekonomik kaygılar öğretmenlerin diğerlerinden daha iyi “görünmek” adına yarış içine girmelerine sebep olabilmektedir. Öğretmenlerin, genel bir eğitim düşüncesi ve toplum algısına dayanmayan, daha çok bireysel geliri arttırıcı kişisel gelişime yöneldikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin toplumsal fayda yerine bireysel faydaya odaklandığı söylenebilir.

Geçmişte rekabet bu kadar belirgin değildi ama şimdi daha belirgin. İşte ben yapayım, ‘o yaptı desinler’ anlayışı şeklinde. Son dönemde insanlar bir fikri bile paylaşmıyor. Projeci anlayışından kaynaklı oluyor. (KÖ9)

Eskiden daha paylaşımcıydı öğretmenler, yani bir şey bulduklarında bir şey öğrendiklerinde birbirleriyle konuşurlardı. Şimdi öyle bir şey yok, şu an herkes kendi reklamını yaptırmak için yarış içinde. Bireyselleşti herkes şu an, herkes kendine Müslüman durumunda. (EÖ16)

....Benim gördüğüm başarıdan daha çok öğretmen ön plana çıkmak, adını duyurmak istiyor. Kendi adının yazılmayacağı, ismine belge verilmeyecekse işbirliği yapmıyor çoğu öğretmen. (KY3)

Velilerin öğretmenlerden beklentilerinde zaman içinde dönüşümler yaşanmıştır. Sınav ve test başarısı odaklı öğrenme beklentisi, neoliberal politikalar içinde öne çıkan göstergelerdendir. Ulusal ve uluslararası sınavlarda başarı elde etmek, sıralama listelerinde üstlere çıkmak önemli başarı göstergesidir. Uluslararası karşılaştırmaların yanında ulusal düzeyde iller, ilçeler, okullar, sınıflar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki karşılaştırmalar, eğitimin tür ve düzeylerinde tüm eğitim bileşenlerini kuşatan bir düzeye gelmiştir.

Aslında çok bir şey değişmiş değil sınav sistemi olduğu sürece. Veli sana şunu sormuyor? Benim çocuğum sportif alanda ya da sosyal alanda veya toplum hizmeti alanında şunu yapsın diye bir talep gördün mü? Ben görmedim açıkçası. Çocuk teste kaç net bırakıyor? (EÖ5)

...çocuğun öğrendiği şeyler çocukta kalsın, hayata hazırlansın gibi bir beklentileri yok adamların. Adamlar, sınava girsin o soruları çözsün sınavdan çıktığında gerekirse onların hepsini unutsun önemli değil... ama o sınavı kazandırsın. Sadece sınav üstüne kurulu bir sistem var şu an ve hayatları ona odaklı. (EÖ16)

Özellikle kamu yönetiminin, “sorgulamayan, politikalarını eleştirmeyen, aynı zamanda hükümetin siyasi politik çıkarlarına uygun bir birey yetiştirilmesini istediğini” belirtmişlerdir.

... Aslında devlete tamamen uyan kişi istiyorlar. Çok da konuşsun istemiyorlar, çok da eleştirsin istemiyorlar. (EÖ8)

Yok, 17 yıl içinde o anlamda değişen hiçbir şey yok. 17 yıldır aynı şey var, itaat edebilen kendi sözlerinden çıkmayan bireyler yetiştirmek istiyor devlet. Yani bana sorun getirmesin istiyor. Sorgulamamasın, araştırmamasın, sorun çıkartmasın, benim başımı ağrıtmamasın, çok fazla bir şey istemesin, benim verdiğimle yetinsin, o tarz bireyler istiyor. (EÖ16)

Ben diyorum ki şuan da ne istiyorlar ben bilmiyorum, çünkü her şey çok kötüye gidiyor, sorgulamayan düşünmeyen derya içinde olup deryayı bilmeyen balıktan da tuhaf bir nesil yetişiyor. (KÖ23)

Bir kere çok okuyan, sorgulayan, üreten, özgürce kendisini ifade edebilen, tartışabilen, öz güvenli bireyleri çok fazla istemiyor işin gerçeği. Yani devlete hükümetlik edenler yönetenler daha çok kendi

perspektifleriyle bir insan tipinin kolay üretebilen bireylerin yetişmesine, daha çok haz alıp buna göre şekillenmesi içerisine girdiğini rahatlıkla ifade edebiliriz. (EY4)

Bir katılımcı devletin öğretmenlerden sermayenin insan kaynağı ihtiyacının karşılanması yönünde bir beklentiye sahip olduğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

Devletin öğretmenlerden beklentisi çevirdiği çarklara yerleştireceği dişliler olan kurşun askerler yetiştirmesidir. İçerik, eğitim öğretim süreçleri hâkim olan ideolojiler doğrultusunda piyasaya iş gücü pompalamak üzere şekilleniyor. Öğretmen özgür bir alan yaratmak isterse yasal yaptırımla dahi karşılaşabileceğinden bu konuda çok cesur davranamıyor. (KÖ15)

Özlük Haklarının Dönüşümü

Kamu hizmeti mantığının dönüşümünden dolayı çalışanların sahip olduğu özlük haklarında da bazı dönüşümler yaşanmıştır. Katılımcı ifadelerinde dikkati çeken bir nokta, bazı öğretmenlerin özlük hakları konusundaki bilgi ve farkındalıklarının düşük olmasıdır. İzin hakkı konusunda özellikle günlük rapor ya da sevk alınması durumunda haftalık ek dersten kesilmesi mağduriyet yaratmaktadır.

“Ben [öğretmen] ne kadar faydalanırsam o kadar kar.” mantığı var. Mesela şu ek ders ücretleri düzenlemesi, bir gün okula gitmeyince bütün haftanın ek dersi gidiyor. Bu insanları zorunlu çalışmaya yönlendiren hastada olsa geleceksin denildiğini gösteren bir durum olduğunu düşünüyorum ben. Yani ben hasta olarak çok derse gittim masa da sadece oturdum yani. (EÖ13)

Öğretmenlerin bir diğer mesleki hakkı olan sendikaya üye olma hakkına yönelik görüşlerinde ise sendika ve siyaset ilişkisine yapmış oldukları eleştiriler göze çarpmıştır. Özellikle okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde belirli bir sendika üyeliği konusunda baskı yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Eskiden insanlar istediği sendikaya üye olabiliyordu ve idareciler kimseye bu anlamda baskı yapmıyorlardı. Ancak şimdiki idarecileri sendikalar başa getirdiği için onlarda sendikalara adam kazandırma peşine düşüyorlar. Sonuç, ya bizim sendikaya üye olursun ya da öteki kalır ve başta ders programın olmak üzere birçok konuda haksızlığa uğrarsın. (EÖ6)

Bazı katılımcılar bireylerin çıkarları için belli sendikalara üye olduklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar sendika gibi mesleki hakları koruma rolü olan kuruluşların, neoliberal dönemde kişisel fayda elde aracı haline getirildiğini vurgulamıştır.

Bugün iktidarla aynı fikirde olmayanın bir nevi yükselme hakkı yok. Öyle bir pozisyondayız. Bu işte sendikalara da yansıyor. Eğer ki bir kariyer hedefiniz varsa sendikanızı ona göre belirlemek durumundasınız. (EÖ2)

Şunu açık ve net bir şekilde görebiliyoruz artık kimin müdür, idareci olacağını belirleyen şey devletin sendikası. Eğer sen güç ve iktidarın yanındaysan sana hiçbir şey olmuyor. (KÖ19)

...Bizde biraz iktidarlara göre şekilleniyor, yani temsil ettikleri yapıların çıkarlarını korumak geliştirme noktasındaki gayret, mücadelelerinden ziyade çeşitli küçük çıkarlar noktasında hareket eden yapıların daha kitleselleştiğini görüyoruz. Bunun da aslında sendikacılık anlamında çok da sağlıklı bir işleyişe gitmediğimizi görüyoruz. (EY4)

Neoliberal dönemde tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de en fazla olumsuz etkilenen boyutlardan biri de mali haklardır. Bu kapsamda katılımcılara “Öğretmenlerin gelir ve alım gücünde ne gibi değişimler yaşanmıştır” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamına yakını satın alma gücünde önemli bir azalma olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bazıları “Eskiden alınan bir çeyrek altına vurduğun zaman büyük bir kayıp olduğu görülüyor zaten.” (EÖ13) şeklindeki ifadelerle altın ve dövizdeki gelişmeler ile alım gücünü ilişkilendirmişlerdir.

Yurt dışında da biraz bulunmuştum oradaki ülkelere göre kıyasladığımda alım gücümüz çok çok düşük. Ben oradaki maaşla işte bir ayın maaşıyla 10 tane çamaşır makinesi birden alabiliyor iken burada ancak bir veya bir buçuk olsun. (EÖ14)

Ülkelere baktığımızda işte en kötü Avrupa ülkesinde bakıyoruz 2000–2500 Euro civarında öğretmenin aldığı maaş. Evet, şu söylenebilir oradaki yaşam koşullarına göre bir eğitimci istediği şekilde tatilini yapıp geçip gidebiliyor, ama bizde bir yılda biriktirse zor tatilini yapıyor. (EY4)

Öğretmenlerin önemli bir gelir kaynağı olan ek derslerin durumu geçmişten günümüze bir dönüşüm geçirmiştir. Şimdilerde destekleme ve yetiştirme kursları, evde eğitim, egzersizler ve destek odası gibi birçok farklı faaliyetlerle öğretmenler ek ders ücreti alabilmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü maaşın, bazıları ek dersin öne çıkarılması gerektiğini söylerken bazıları da ek dersin hiç olmaması gerektiğini, maaşın iyileştirilip herkese adil bir şekilde verilmesini savunmuştur.

Bütün okulların standart ders ya da sınıf olması zor. Bence maaş artı ek ders olayı mantıklı geliyor bana, tabi maaş tatmin edici düzeyde olmayınca ek derse talep artışı oluyor. Dışarıdan bakınca çok

yüksek bir meblağ değil ama bir öğretmen için oldukça önemli bir ek gelir oluyor. Bu durumda ek ders sayısı bellidir ki bölüşüm konusunda sıkıntılar olabiliyor. (EÖ2)

Bence ek ödemelerin değil de maaşın arttırılması lazım, önemli bir oranda. Ek dersin eşit sağlanması lazım. Ben 16 saat derse giriyorum, 28 saat derse giren de var. O zaman bunu dert ediyorsun. İdareye söylüyorsun adam düzeltemem diyor, ortada kalıyorsun bir şekilde. (KÖ9)

Bence kesinlikle maaşın öne çıkması lazım. Ek ders ve kursta şöyle sıkıntılar olabiliyor. Maalesef insan bunu söylerken de sıkıntı yaşıyor. İdarecilerin inisiyatifinde olduğu için adamcılık yapılmış olabiliyor ve her öğretmenin ek dersi elde edemeyeceği için bu ek ders öğretmenlerde gelir eşitliği sağlayamıyor. (EÖ1)

Bir katılımcının vurguladığı gibi “Adil şekilde dağıtılmamış ek derslerin iş yeri barışına darbe vurduğunu düşünüyorum.” (EÖ6) ifadesi öğretmenlerin gelirinin farklılaşmasının okullarda çalışma barışını bozmaktadır. Diğer yandan ek dersin öne çıkmasını savunan katılımcılar ise neoliberal politikaların öngörmüş olduğu ‘rekabetçi’ ve ‘bireyci’ anlayışı savunmaktadır. Bazı katılımcılar çalışan-çalışmayan ayırt edilmesi, başarılı olanların daha fazla öne çıkarılması ve ödüllendirilmesi için ek derslerin bir araç olarak kullanılabileceğini vurgulamıştır.

Mesela bir okulda iki matematikçiyiz, biri ful derse giriyor ötekisi maaş karşılığı doldurmayacak aynı ek dersi alacak. Olmaz bu. Şu yapılabilir ek dersi çok cazip hale dönüştürebilirsin böyle 10 lira 20 lira değil biraz daha çok çalışana çok vermek. (EÖ5)

Kadrolu öğretmenlerin DYK, sınav görevi veya girdikleri ders saatine göre para alması beni rahatsız etmiyor. Hatta gerekli buluyorum. Birisi ben uyurken hafta sonu okula gidiyor tabi ki o benden fazla para alsın. (KÖ17)

Benzer şekilde okul yöneticileri de öğretmenlerin sergiledikleri performans ile ücretlendirme arasında bir ilişki kurulmasını doğal bir süreç olarak belirtmiştir.

Ek ders puantajını ya da banka listesini astığımız zaman bir öğretmenimiz 400 lira ek ders alıyor diğeri 2400 lira. Evet o çalışıyor daha çok okulda kalıyor daha çok emek sarf ediyor, ama teknoloji tasarım öğretmenim de istiyor emek sarf etmek, ama öyle bir durumu yok. Bu kesinlikle dengelenmeli. Bir yanım böyle söylerken bir yanım da matematik öğretmeni ile beden eğitimi öğretmeni aynı mı kazanmalı diyor. Aynı kazanmaması gerekiyor diye düşünüyorum. Ben söz sahibi biri olsam bunları göstergeye bağlarım. Matematik öğretmenine 1600 gösterge ile ek ders ödüyorsam beden eğitimi öğretmenine 1200 gösterge ile ek ders ederim. İnsanlar bunu bilerek gelir. Çünkü performans aynı değil. Mutlaka bu eşitsizliğin giderilmesi lazım. (EY1)

Sosyal haklarda yaşanan dönüşümü belirlemek için katılımcılara “Öğretmenlerin sosyal haklarının yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin siyasi düşüncelerine göre devletten çok hükümet politikaları temelinde görüş belirttikleri gözlenmiştir. Muhafız düşüncelere sahip katılımcılar sosyal politikaların yetersizliğini vurgularken, siyasal iktidarın sosyal politikalarını yeterli gören katılımcılar olmuştur. Bu farklılık devlet anlayışlarındaki farklılıktan çok siyasal iktidara ilişkin düşüncelerle ilişkili görünmektedir.

Vallahi şuan tam zamanı Türkiye'nin sosyal devlet olmadığını görüyoruz. Şuanda görülüyor o kadar büyük tehlike varken sokağa çıkma yasağı ilan edilirse şu kadar kaybımız olacak diye düşünülüyorsa ve ABD gidip bir trilyon ayırıyorsun, işte gidip Almanya bilmem yedi yüz, sekiz yüz milyar Euro ayırıyorsa sen on beş milyar ayırıyorsan burada bir sıkıntı var o zaman. (EÖ13)

Yaşadığımız karantina sürecinde anladık ki sosyal devlet anlayışını benimsememiştik. Bir maskeden bile faydalanamadık. Sosyal devlet anlayışını tam anlamadık ya da anlamazlıktan geliyoruz. (KÖ22)

Sosyal devlet özellikle bu pandemi sürecinde resmen pik yapmış durumda. Bu biraz ülkeye yönetenlerin ülkeye bakış açısıyla da alakalı biraz. Ben atandığımdan beri yani 2003 yılından itibaren baktığımızda günümüzde 10 kat daha fazla sosyal devlet anlayışını görüyoruz. (EY1)

Katılımcılar, daha refah ve sosyal bir hayat yaşamak için, devletin öğretmenlik mesleği özelinde bir hak ya da güvence sunmadığını görüşmeler esnasında defa dile getirmişlerdir. Geçmişte öğretmenlerin okul dışında dinlenebilmeleri, kaliteli vakit geçirmeleri amacıyla öğretmen evleri, öğretmen lokalleri ve sosyal tesisler açılmıştır. Ancak neoliberal dönemde bu sosyal tesislerin çoğu elden çıkarılmış, kalanlar ise özel işletmeciler tarafından turizm konaklama tesisi şeklinde işletilmeye başlanmıştır. Öğretmenlerin sosyal tesislerden yararlanmak için piyasa düzeyinde ödeme yapması, bu mesleki haklarının ellerinden alınması demektir. Katılımcı görüşlerine bakıldığında öğretmen evlerinin sosyal tesis olmaktan ziyade kâr amacı güden bir işletme mantığıyla çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenevleri öğretmenlere cazip imkânlar sunmuyor. Oradaki hizmetlerden daha uygun fiyatlarda faydalanamıyoruz. Sanki öğretmenevleri öğretmenlere yönelik bir tesis gibi değil daha doğrusu kar etmesi gereken bir işletme gibi çalışıyor. Ben düğünümde bile indirim alamadım. Karı koca hem

gelin hem damat öğretmeniz bir indirim alamadık. Dışarıda daha uygun fiyata geldi hem daha güzel bir yer. (EÖ2)

Ankara'da ki öğretmen evi Ankara'da ki otelden pahalı. Yani hiçbir avantajı yok, eğer öğretmene hizmet vermiyorsa sen gidip başka yerde kalıyorsan, ne gereği var? (KÖ8)

İfadelerden öğretmenevlerinin kâr amacı güden bir işletmeye dönüştüğü anlaşılmaktadır. Fiyat olarak öğretmene avantaj sunmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Denetim Sürecinin Dönüşümü

Neoliberal dönemde politika hedefleri için öğretmenlere de yeni roller ve görevler yüklenmektedir. Doğrudan yapılan denetimlerin dışında, merkezi sınavlar, standart kaynakların kullanımı, elektronik bilişim ağıları, kamera sistemleri, öğretmen, öğrenci, veli katılımlı performans değerlendirmeleri öğretmenlerin sürekli denetim altına alınmasına yol açmaktadır. Katılımcı ifadelerinde geçmişteki denetimlerin çok verimli olmasa da günümüzle kıyaslandığında daha sağlıklı olduğu yönündedir.

Denetimler öngörülen yönetmeliklere tüzüklere göre yapılıyordu. Denetleyiciler aynı zamanda kanun uygulayıcılar olduğu için çünkü müfettişler aynı zamanda Milli Eğitimdeki disiplin soruşturmalarına baktığı için bu anlamda işlerini layıkıyla yapmaya çalışıyorlardı. Ufak tefek hülleler dışında, o da her dönemde oluyor, adam kayırmacılık pürüzler dışında sıkıntı yoktu. (EÖ11)

Mesela eskiden okullara müfettişler bir rehberliğe girerlerdi birde teftişe girerlerdi. Bence o günleri arıyoruz. Yani biz ne kadar korkarmışız o günlerden faydalanmamız gerekiyormuş. (EÖ13)

Öte yandan son yıllarda teknolojik gelişmeler eğitimle bütünleştirilmeye başlanmasıyla birlikte farklı denetim sistemleri de ortaya çıkmaya başlamıştır. Teknoloji aracılığıyla gerçekleşen dijital denetim katılımcılar tarafında şu ifadelerle dile getirilmiştir:

Mesela akıllı tablet geldi, öğretmenlere verildi bunların her biri çok güzel uygulama. Altını çizip baktığımızda aslında bu otomasyon sistemiyle öğretmenin uzaktan ne yapıp ettiğinin denetlenmesi, öğretmenin performansının ölçülebilir hale gelmesine yol açtı. (KÖ19)

Eskiden sadece defterlerimizi doldururduk, kendi raporlarımızı yazar, günlük planlarımızı yapar bir de müfettiş tarafından kontrol edilirdik, tamamdı. Ama şimdi öğretmenlerin özellikle Twitter hesaplarının açılması ve Milli Eğitim tarafından teşvik edilmesi, yapılan etkinliklerin farklı şekillerde ilgili yerlere bildirilmesi, bununla ilgili form doldurulmasının istenmesi öğretmenin gün içinde neler yaptığını denetlenebilirliğini gösteriyor. Bu kadar veri eğitim öğretim kalitesini arttırmak için kullanılıyorsa problem yok ama denetlemenin ben bazen sınırının kaçtığını görüyorum. ...Bu kadar büyük denetlemeler varken öğretmenin idarecinin kendini rahat hissetmesi mi yoksa tam tersi tedirgin olması gerekir tam olarak emin değilim. (EY2)

Performans değerlendirmesine karşı olanların çekincesi yansız bir ölçütün olmadığı ve değerlendirme sürecinde kayırmacı (nepotizm) yaklaşımların ve yakın ilişkilerin etkili olabileceğidir.

Burada objektif kriterlerin olması gerektiğine inanıyorum. Yani bir puanın karşılığının ne olduğu apaçık yazılmalı. Eğer inisiyatife bırakılan değerlendirmelerde yine büyük sıkıntılar çıkacağına inanıyorum. Çünkü adamcılık yapılmıyor olsa dahi, oldu diye lafların çıkacağına inanıyorum. (EÖ1)
Ben bunu sağlıklı bulmuyorum. Benim sevdiğim benim istediğimi yaptı iyi, benim istemediğimi yaptı kötü, o zaman kalsın. Bu nesnel değil öznel bir yaklaşım bence. Performans değerlendirmesini çok istemiyorum ben, kime göre performans? (KÖ9)

Teorik olarak baktığımız zaman katılımcılık anlamında güzel ancak performans ölçütlerinin neler olduğu anlamında çok donanımlı olmadığımız için meselelere daha sübjektif yaklaştığımız için dolayısıyla veli seni değerlendirirken hani çok fazla eğitim süreçlerinin nasıl işlediği ile ilgili ya da davranışsal olarak neyi geliştirdiğiyle ilgili olguları görmeyen bir noktada. (EY4)

Katılımcılar belli bir ölçüt olsa dahi değerlendirme işlemi yapacak kişilerin belli bir uzmanlığa sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticileri, zümre arkadaşları, veli ve öğrenci gibi paydaşların değerlendirme için yeterli donanıma sahip olmadığını düşünmektedir.

Okul müdürleri-müfettişler ortak yapılırsa belli oranlarda, hem okul müdürleri hem müfettişlerin değerlendirmelerinin dikkate alınacağı bir denetim sistemi sağlıklı olabilir ama bugün özellikle okul müdürleri liyakat esaslı seçilmediği için bunların eline bu şekilde bir hak verildiğinde kötü kullanma durumu ortaya çıkabilir. Öğretmenle arası iyi değilse ya da farklı sebepten bir öğretmeni sevmiyorsa beğenmiyorsa bunu bir sopa olarak kullanabilir. (EÖ2)

Öğretmen, öğrencisinin hayatına dokunabildiği kadar başarılıdır. Bunu değerlendirebilmek de çok zor bence. Yani ürettiğiniz ürün kadar performans değerlendirilemez öğretmenlikte. (KÖ3)

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında birkaç kişi haricinde performans sisteminin okullarda uygulanmasının öğretmenliğin doğasına uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu tip uygulamaların okullardaki iklime olumsuz etkide bulunacağı ifade edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Neoliberal politikaların öğretmenlik mesleğinde yarattığı dönüşümün ele alındığı bu araştırmada genel olarak katılımcılar geçmişe göre öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, öğretmenden beklentiler, denetlenme ve özlük hakları konusunda geçmişte elde edilmiş kazanımların kaybedildiğini belirtmişlerdir. Bu olumsuz yansımalar hem çalışanların kazançlarında gerilemeler hem de çalışanların “müşteri memnuniyeti” adına baskı altına alınmasıyla sonuçlanmıştır. Katılımcılar geçmişte atanma garantisi ve kadro güvencesi nedeniyle öğretmenliği seçtiklerini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Buyruk (2013) Türkiye’de öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümüne ilişkin çözümlemesinde öğretmenliğin tercih edilme nedenlerini garanti iş bulma ve kısa yoldan hayata atılma şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenliğin toplumsal statüsünün düşmesi nedeniyle öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlikten soğuduklarını belirtirken, okul yöneticileri ise belirgin bir mesleki olumsuzluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum eğitimin temel üreticisi olan öğretmenlerin çalışma koşullarının, okul yöneticilerine göre daha olumsuz etkilenmesinden kaynaklanmış olabilir. Eğitimin temel üreticilerinin mesleklerinden memnun olmaması eğitim hizmetinin niteliği açısından büyük bir sorunun göstergesidir. Öğretmenleri mutsuz olan bir toplumun eğitimin sisteminin donanımlı bireyler yetiştirmesini beklemek hayalcilik olur. Eğitim-Sen’in (2020) 24 Kasım Öğretmenler gününe yönelik olarak yapmış olduğu çalışmaya katılan 4.565 öğretmenin yaklaşık yüzde 70’i ekonomik olarak daha iyi bir iş bulduğunda öğretmenlik mesleğini bırakacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Eğitim-İş’in (İzgazete, 2020) yapmış olduğu çalışmada “daha iyi bir iş bulduğumda öğretmenliği bırakırım” diyenlerin oranı yüzde 43 olmuştur. Öğretmenlerin mesleki koşullarından şikâyetlerinin giderek arttığını gösteren bu ve diğer araştırmalar, eğitim sisteminin geleceği açısından umut verici değildir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta katılımcıların hepsinin öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünde bir gerileme yaşandığını düşünmesidir. Katılımcılar bu dönüşümde en büyük etkenin düşük maaşlar olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerin toplumsal statüsünün gerilemesinin ekonomik nedenlere bağlandığı araştırmalar (Aydın, Demir ve Erdemli, 2015; Demir ve Arı, 2013; Ünsal, 2018) bulunmaktadır. Öğretmen maaşlarının düşük olması nedeniyle gelir elde etmek adına özel ders, emlak-oto alım satım vb. ek gelir getirici işlerle ilgilenmeleri, öğretmenlerin “toplum aydını” olma statüsüne büyük bir zarar vermekte, öğretmenlerin “kazanç peşinde koşan” insanlar gibi algılanmasına yol açmaktadır.

Geçmişten günümüze öğretmenlerden beklentilerde de dönüşümler yaşanmıştır. Yeni kamu yönetimi anlayışıyla birlikte sonuç odaklı performans göstergeleri ve rekabet oldukça önem kazanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinde işbirliğinden ziyade rekabetin yoğun olduğunu dile getirmişlerdir. Ball’un da (2017) belirttiği gibi neoliberal dönemde büyük veriler, ulusal test sonuçları, performans istatistikleri medyada yaygın bir şekilde yer almakta, eğitimin tüm kademelerindeki yöneticilerin çalışmalarını “başarılı” göstermelerinin bir yolu olarak bu verileri kullanılmaktadır.

Birçok ülkede sermayenin ihtiyaç duyduğu insan modelini yetiştirmek adına eğitimde reformlar gerçekleştirilmektedir. İngiltere’de Yeşil Belge ve ABD’de Ryerson Planı öğretmen niteliğinin sermaye ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmasına yöneliktir (Apple, 2012). Eğitim programları bu ihtiyacı karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Yeni kamu anlayışının performans ve sonuç odaklı anlayışı, eğitim programının içeriğinden ziyade öğretim tekniklerine ve çıktılarının ölçülmesine odaklanılmasına yol açmıştır. Bu nedenle öğretmenden temel beklenti öğrencilerin sınavdan en yüksek puanı almaları ile sınırlı hale gelmiştir. Araştırmada da öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin, velilerin ve devletin öğretmenden beklentisinin sınav odaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri sınava hazırlayan bir teknikere indirgemek, geçmişte sahip olduğu toplumsal öncü ve aydın olma misyonunun dönüşümünün açık göstergesidir.

Katılımcılar izin, sendikal faaliyetler, yeterli ücret gibi özlük haklarında iyileştirmelerin yapılmasını beklemektedirler. Öğretmenlerin birçok haklarından haberdar olmadıkları gibi yine birçok hakları konusunda yüzeysel veya kulaktan dolma sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Yıldız’ın (2018) çalışmasında öğretmenlerin mesleki haklarını kullanma noktasında çok fazla bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Katılımcılar mazeret izinlerinin okul yöneticilerinin inisiyatifine bırakılmasını rahatsız edici bulmaktadır. Kadın öğretmenler doğum izinlerini yeterli görmemekle birlikte süt iznini kullanmada zaman zaman okul yönetimiyle sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Katılımcılar öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre sendikalara üye olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar sendikaların bu kadar farklılaşması yerine öğretmenlerin çıkarları için bir arada olmaları gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Köybaşı, Uğurlu ve Arslan'ın (2016) çalışmasında da öğretmenler sendikaya üye olmamalarının temel nedeni olarak siyasileşmeyi göstermişlerdir. Öğretmenlerin sendikalaşma oranı artış gösterse de sendikal faaliyetlerin odağı konusunda sorun olduğu katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle sendika üyeliği toplumsal haklar adına mücadele etmek üzere bir araya gelmekten çıkarak, bireysel çıkar elde etme fırsatı haline gelmiştir.

Mali haklar konusunda öğretmenlerin geçmişten günümüze yaşamış oldukları en büyük problemlerden biriside ek ders ücretleridir. Birçok katılımcı ek derslerin adil bir şekilde bölüştürülmediğini ve kayırmacı yaklaşımlar sergilendiğini dile getirmiştir. Kimi okul yöneticilerinin ise kendince “adalet dağıtarak” fazla gayretli olan öğretmenlere daha fazla ek ders verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum şirketlerde görülen performans odaklı ücretlendirme sisteminin kamu okullarında vücut bulmuş halidir. Öte yandan ek ders sistemi öğretmenlerin emeğinin sömürülmesine ve eşit işe eşit ücret ilkesine aykırı bir durum oluşturmaktadır.

Sosyal devlet anlayışının kamu kaynaklarının verimli kullanılmamasına yol açtığını öne süren neoliberal politikalar bu hizmetlerin özelleştirilmesine zemin hazırlamıştır. Geçmişte kamu çalışanlarınca sunulan birçok kamu hizmeti artık piyasadan hizmet satın alma yoluyla karşılanır olmuştur. Öğretmenlerin sosyal hakları da bu dönüşümden dolayı gerilemiştir. Katılımcılar sosyal haklar boyutunda özellikle öğretmenevi gibi sosyal tesislerdeki durumun, bu dönüşümün açık göstergesi olduğunu vurgulamışlardır. Öte yandan öğretmenlerin önemli bir sosyal hakkı olan emeklilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Öğretmenler bu konuya yönelik olarak “bir iktidar gider başkası gelir, değiştirir. O yüzden emekli olacağımız zaman duruma bakarız” anlayışına sahiptir. Karaman Kepenekçi ve Taşkın (2019) Türkiye’de hukuk okuryazarlığının çok düşük olmasından dolayı insanların haklarını çok fazla bilmediğini ifade etmektedir. Öğretmenlerde de durum farklı değildir.

Geçmişten günümüze öğretmen emeğinin denetiminde farklılıklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de eğitim programları merkezi olarak hazırlandığı için öğretmenler planlama süreçlerinde yer alamamaktadır. Bu durum süreç boyunca öğretmen emeğinin müfettiş ya da okul yönetimleri tarafından denetime tabi tutulmasına sebep olmaktadır. 2000’li yıllara kadar olan süreçte her ne kadar eğitim programı merkezi olarak hazırlanmış olsa bile öğretmenler planlama süreçlerine kısmen dâhil olabiliyorlardı (Buyruk, 2013). Değişen üretim süreçlerine bağlı olarak programların standart hale gelmesi ve teknolojik imkânların gelişmesiyle birlikte artık öğretmenler sanal ortamda planlara ulaşır hale gelmişlerdir. Bu planlar üzerinde gerçekleştirilen denetimlerin ise isimlerin doğru yazılması, imla ve noktalama işaretlerini incelemekten öteye gidemediği öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin materyal seçimi, kısa ve uzun dönemli etkinliklerin planlanması, etkinlik içeriklerinin oluşturulması gibi konularda hazır standart uygulamalara yönlendirilmesi, öğretmenleri mesleki anlamda edilgenleştirerek vasıfsızlaştırma politikalarının bir parçasıdır.

Eğitim sürecinin metalaşması, girişim ve rekabet odaklı kültürün etkin olmasıyla birlikte merkezi sınavlar önemli hale gelmeye başlamıştır. Artık merkezi sınav sonuçları kurumların ya da öğretmenlerin değerlendirilmesinde başat bir ölçüt haline gelmiştir. Her ne kadar fiili olarak performans değerlendirilmesi yapılmıyor olsa da sınav sonuçları üzerinden öğretmenler üzerinde kurulan baskı örtük bir performans ölçümü haline gelmiştir. Araştırmaya katılan bazı okul yöneticilerinin başarılı olarak isimlendirdiği öğretmenlere daha fazla ek ders veya kurs verdiğini söylemesi bu durumun sahadaki yansımasıdır. Okul yöneticilerinin bu türden uygulamaları öğretmenleri denetim altına alarak, kendi ölçütleri ve kurallarını oluşturmasını sağlamaktadır.

Araştırmada dikkati çeken bir diğer nokta öğretmenlerin performans ve sonuç odaklı denetim anlayışından ziyade öğretimsel denetimin etkin olmasını istemeleridir. Öğretimsel denetim, öğrencilere fayda sağlamak ve öğretim süreçlerini zenginleştirmek adına öğretmen ve denetçinin iş birliği yapmasıdır (Aydın, 2014). Öte yandan öğretmenler performans odaklı denetim sürecinin adil ve şeffaf bir şekilde uygulanamayacağını düşünmektedir. Değerlendirme alanında uzman olmayan veli, öğrenci gibi bileşenlerin bu sürece katılırken farklı ölçütlerle değerlendirme yapacaklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak neoliberal politikalar kamu yönetimi anlayışında işletmecî bir yönetim anlayışının benimsenmesine yol açmıştır. Yeni kamu işletmeciliğiyle toplumsal faydadan ziyade insan kaynağının sermaye lehinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılması öncelikli hale gelmiştir. Bu anlayış öğretmenlerin toplumsal statüsünde, özlük haklarında, beklentilerde ve denetim mekanizmalarında dönüşümü getirmiştir. Eğitim alanında ve öğretmenlik özelinde reform adı altında sunulan her değişiklik zamanla öğretmenlerin mesleki kimliğinin ve saygınlığının yok olmasına zemin hazırlamıştır.

Sonuç olarak neoliberal politikalar kamu yönetimi anlayışında işletmeci bir yönetim anlayışının benimsenmesine sebep olmuştur. Yeni kamu işletmeciliğiyle toplumsal faydadan ziyade insan kaynağının sermaye lehinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılması öncelikli hale gelmiştir. Bu anlayış kamudaki birçok alanda emek harcayan personel gibi öğretmenlerin toplumsal statüsünde, özlük haklarında, beklentilerde ve denetim mekanizmalarında dönüşümü gerektirmiştir. Eğitim alanında ve öğretmenlik özelinde reform adı altında sunulan her değişiklik zamanla öğretmenlerin mesleki kimliğinin ve imajının yok olmasına zemin hazırlamıştır.

Araştırma sonuçları da göstermektedir ki toplumcu eğitim politikalarının geliştirilmesi önemlidir. Bunun önemli bir ayağı da öğretmenlerin toplumsal öncü olmalarını destekleyecek şekilde mesleğin giriş ve istihdam koşullarında kadro güvencesi güçlendirilmeli, performans, hesap verebilirlik, rekabet gibi sınıf temelli toplumsal ayrışmaları derinleştirici politikalara son verilmeli. Öğretmenlerin maaşlarında iyileştirmeler yapılarak ek ders gibi performansı öne çıkaran uygulamalara son verilmelidir. Diğer yandan öğretmen sendikalarının güncel siyasi gündemlerden çok toplumun eğitim hakkını esas alan bir yaklaşımla öğretmenlik mesleğinin haklarının korunması ve toplumsal statüsünün gelişmesi açısından mücadele etmelidirler. Öğretmenleri rekabete ve yarışa zorlayan aynı zamanda öğretmen üzerinde denetim unsuru olan sınav odaklı piyasa anlayışının yerine işbirliği ve yardımlaşmayı özendirecek politikalar geliştirilmelidir. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini arttıracak sosyal imkânlar sunulmalı ayrıca öğretmenlerin sosyalleşmesine imkân sunan öğretmenevi gibi sosyal tesislerin kâr amacı güden işletme mantığından kurtulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Apple, M. W. (2002). Küresel tehlikeler: eğitimdeki eşitsizlikler ve neoliberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 23-46.
- Apple, M. W. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Eğitim, Piyasalar ve Denetim Kültürü* içinde (ss. 9-34). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Apple, M. W. (2012). *Eğitim ve iktidar* (E. Bulut, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ., Demir, T. G. ve Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist*, 22(2), 146-156.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2017). *Governing by numbers: education, governance and tyranny of numbers*. London: Routledge.
- Buyruk, H. (2013). *Türkiye'de öğretmen emeğinin dönüşümüne ilişkin ekonomik politik bir çözümleme*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, K. ve Arı, M. E. (2013). Öğretmen sorunları- Çanakkale ili örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Eğitim Sen. (2020). Erişim adresi: <https://egitimsen.org.tr/ogretmenlerin-ekonomik-ve-mesleki-sorunlarına-bakis-anketi-sonuclari/>
- Gillborn, D. ve Youdell, D. (1999). *Rationing education: Policy, practice, reform, and equity*. McGraw-Hill Education.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- İnal, K. (2005). Yeni ilköğretim müfredatının felsefesi. *Zil ve Teneffüs Yayınları*, 1, 37-40.
- İzgazete. (2020). Erişim adresi: <https://www.izgazete.net/egitim/egitim-isten-carpici-anket-ogretmenler-mutsuz-ve-umutsuz-h56762.html>
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2019). *Eğitim hukuku* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Korkut, G., Acar, O.K. ve Tetik, A. (2015). Yeni Kamu Yönetimi anlayışı ile değişen kamu hizmeti ve Türkiye İş Kurumu. *İş ve Hayat Dergisi*, 2, 107-135.
- Köybaşı, F., Uğurlu C. T. ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 103-123.
- Lee, M. N. N. (2002). Eğitimde küresel eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 157-168.
- McBurnie, G. (2002). Küreselleşme, GATS ve ulusaşırı eğitim (H. Koç ve G. Tunalı-Koç, Çev.). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 171-190.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Milli_Egitimi_Gelistirme.pdf
- Okçabol, İ. R. (2006). Küreselleşme ve eğitim. E. Oğuz ve A. Yakar (Ed.), *Küreselleşme ve eğitim* içinde (ss. 141-163). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Power, M. (1994). *The Audit Explosion*. Demos, London.
- Sayılan, F. (2007). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *Haber Bülteni*, 44-51.

- Ulutürk, S. (2015). Yeni kamu işletmeciliğinden hareketle üniversitelerde performans uygulanmasına dair bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 20(4), 395-414.
- Ünal, L. I. (2005). Öğretmen imgesinde neoliberal dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 3 (11), 4-15.
- Ünal, L. I. (2011). Yükseköğretim finansmanı: Neoliberal çözüm ve tehditler. Ercan, F. ve Kurt, K. S. (Ed.) *Metalaşma ve iktidarın baskısındaki üniversite* İçinde (ss. 93-120). İstanbul: Sav Yayınları.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20 (2), 189-208.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2018). *Öğretmenlerin izin hakkını düzenleyen mevzuata ve bu hakkın kullanımına ilişkin görüşleri*. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/326155201>