

Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeğinde Dönüşüm

Derya KESKİN DEMİRER*

Tarihsel olarak kamusal hizmet sayılıp büyük ölçüde devlet tarafından sağlanan hizmetlerin, küresel düzeydeki piyasalaşma süreçlerine dahil olmasından en çok etkilenen alanlardan biri eğitim olmuştur. Kapitalizmin dönemsel ihtiyaçlarına paralel olarak eğitim sistemlerinde çeşitli biçimlerde hayata geçirilen neoliberal politikalar, eğitimci emeğini de kökten bir dönüşüme uğratmıştır. Eğitime ilişkin algıların tümünden değişmeye başladığı bu süreç, öğretmen emeğinin kullanım değerinden değişim değerine doğru dönüşümüne sahne olmuştur.

Yaklaşık son on yıl öncesine kadar, öğretmen okulundan ya da eğitim fakültesinden mezun olmak, öğretmen adaylarının atanması için yeterli olurken, atamaların bir yarışma sınavına bağlanması ile birlikte, öğretmen işsizliği yaygınlaşmaya başlamıştır. 2000'li yıllardan başlarından itibaren, öğretmen olarak atanabilmek için girilen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), devlet okullarında sınırlı kadro açılması nedeniyle, çok sayıda öğretmenin açığa kalmasına yol açmıştır. Buna bağlı olarak işsiz öğretmenler, mesleklerini yapabilecekleri alternatifler aramaya başlamışlar ve esnek istihdamın tüm sorunlarıyla karşılaştıkları yaygın eğitim kurumlarına yönelmişlerdir. Dershane, kurs, etüt merkezi gibi isimler altında faaliyet gösteren işletmelerde üretim hattını andıran koşullarda çalışan öğretmenler yaptıkları işe yabancılaşma olgusuyla tanışmışlardır.

Bu araştırmada, öğretmen emeğindeki dönüşüm dinamikleri, küresel düzeyde eğitimin piyasalaştırılması ile ilişkilendirilerek analiz edilmektedir. Çalışmada, çeşitli istatistiksel verinin yanında, kişisel gözlemler ve konuyla bağlantılı tarafların deneyimleri de değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitimde Piyasalaşma, Okul Dışı Eğitim, Yaşam Boyu Öğrenme, Yarışma Sınavları, Eğitimci Emeği, Öğretmen İstihdamı.

* Yrd, Doç, Dr. Kocaeli Üniversitesi

Marketization in Education and Shift in Teaching Labour

While education has been considered within public services historically, it is one of the most affected areas of marketization processes across the world, which included various public services provided by the states. Parallel to the current requirements of capitalism, various forms of neoliberal policies have been put into practice in educational systems, thus giving way to the radical transformation of educator's labor. Perceptions of education have been dramatically changed in this process which became a ground for the transformation of teacher's labor from use-value to exchange-value.

Traditionally, graduating from teacher's schools or education faculties had been enough to be appointed as public teachers, roughly until the last decade. However, unemployment has become prevalent since the appointments have been based on competitive exams. Since the beginning of the 2000s, teacher candidates had to pass the Public Servant Selection Examination (PSSE) which, due to the limited openings of teacher cadres in state schools, has decreased their chance to be employed. As a result, a vast number of unemployed teachers began to seek alternatives to practice their profession and headed towards the non-formal education sector where they faced all kinds of issues related to flexible employment. Working under the conditions reminiscent of a production line, in enterprises operated under the names such as private tutoring centers, courses and study centers, teachers have become familiar with alienation to their labor.

This research attempts to analyze the dynamics of the transformation in teacher's labor, within the context of marketization of education at the global level. The study considers personal observations and related people's experiences along with various statistical data.

Keywords: Marketization of Education, Outside-School Education, Lifelong Learning, Competitive Exams, Educator's Labor, Teacher's Employment.

Giriş

“Burjuvazi, bugüne kadar onurlu sayılan ve saygı duyulan her mesleğin halesini söndürdü. Doktoru, avukatı, papazı, bilim adamını ücretli emekçisine çevirdi” (Marx, [1848] 2001: 12).

Türkiye’de, daha önce kamusal hizmet olarak sayılan tüm alanlarda piyasalaşma yaşanırken bunun başlıca yansımalarından biri emek süreçlerinde olmaktadır. Buna paralel olarak, eğitim sistemi özelinde son on yılda daha görünür hale gelen

neoliberal politika ve uygulamaları, eğitimci emeğini dönüşüme uğratarak öğretmenlerin önemli bir bölümünü ücretli emekçiye çevirmiştir. Esasen eğitim sisteminin tüm bileşenlerinin, kamusaldan özele, kolektiften bireyselle doğru tarihsel dönüşümlere maruz kaldığı bu süreçte, eğitimin anlamı da kökten bir değişime uğramaktadır.

Kapitalizmin dönemsel ihtiyaçlarına paralel olarak, yaşamın her alanına girmekte olan neoliberal politika, uygulama ve tarzları, gerçekliğin, neoliberalizmin diliyle yeniden inşası için çeşitli işlevler üstlenmektedir. Bu süreçte devlet, sermaye için yeni kâr olanakları yaratma potansiyeline sahip olan eğitim, sağlık, sosyal güvenlik ve çevre gibi alanları piyasaya dahil edecek kurumsal çerçeveyi yaratmakta ve korumaktadır (Harvey, 2005: 2). Nitekim son 20-30 yıl içinde, dünyanın hemen her yerinde olduğu gibi Türkiye’de de, eğitimden sağlığa, su kaynaklarından sosyal güvenliğe kadar, bir zamanlar kamusal varlık ve kamusal hizmet çerçevesinde değerlendirilen konular, özel yatırım ve özel harcama alanları içine alınmıştır. P. Bourdieu’nun çarpıcı bir biçimde ifade ettiği üzere, neoliberalizm, katıksız piyasa mantığını engelleyecek tüm kolektif yapıları imha etmektedir (Bourdieu, 1998: 1). Türkiye’de bu mantığın yerleşmeye başladığı alanların başında sağlık sistemi ile birlikte eğitim sistemi gelmektedir. Neredeyse zorunlu hale gelen ve sınava hazırlık, kendini geliştirme, meslek edinme gibi olumlu çağrışımlar yapan biçimlerde düzenlenen okul dışı eğitim faaliyetleri, bu politikaların hayata geçtiği ve toplumun bilinç katında meşrulaşıp içselleştirildiği mecralar olarak öne çıkmaktadır.

Piyasanın her alana girmesine paralel olarak, eğitimin çeşitli biçimlerdeki meta formlarının yerleşik hale gelmesi, öğrenci ve aileleri müşteri, öğretmenleri ise satıcı konumuna doğru itmektedir. Sayısı sürekli artan sınavlarda alınan puanların başarının tek ölçütü olduğu koşullarda, bu sınavlara en iyi hazırlanmak da en iyi eğitim anlamına gelebilmektedir. Özel okul, dersane, kurs ve özel ders gibi çeşitlenen eğitim piyasasında, aileler daha fazla ve görece kaliteli eğitimi daha ucuza satın almak isterken, yatırımcılar da üretim maliyetlerini düşürerek daha fazla kâr etmeyi hedeflemektedir. Bunun sonucunda, eğitimci emeği birçok anlamda tarihsel dönüşümler geçirirken tüm bu değişimlerin yarattığı sonuçlar eğitim sisteminin parçaları olarak yerleşip meşrulaşmaktadır.

Eğitimin piyasalaşması sürecinde ücretli emekçiye dönüşen öğretmenlerin emeği kullanım değerinden uzaklaşıp değişim değeri yaratan bir meta halini almaktadır. Her ne kadar özel dersin ve sınırlı sayıdaki “elit” özel okulların tarihi görece uzun bir geçmişe dayansa da, geleneksel olarak kamu hizmeti biçiminde algılanıp sunulan eğitimin büyük ölçüde devletin sorumluluğunda olması, öğretmen yetiştirme ve istihdam etme görevini de devletin yükümlülük alanına dahil etmiştir. Böylece, kamusal eğitim sisteminde, eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için devlet tüm nüfusa yetecek düzeyde okul yapmak ve öğretmen yetiştirmek durumundadır. Çocuklarını okula gönderen aileler bu hizmetleri karşılıksız bir biçimde vatandaşlık hakkı olarak kullanmaktadır. Bu koşullar altında yaptığı işin karşılığı olan ücretini,

bütçeden eğitime ayrılan pay üzerinden devletten alan öğretmen, sadece kullanım değeri üretmekte ve böylece ortada bir kâr hesabı olmamaktadır. Kârın söz konusu olmadığı koşullarda sermaye birikiminden de söz edilemeyeceği açıktır.

Öte yandan, eğitim piyasasının konusu haline geldiğinde, öğretmen artık değişim değeri yaratmaktadır. Özel okullar, dershaneler ve kurslarda ücretli olarak çalışan öğretmenin emeği, kârın ve buna bağlı sermaye birikiminin kaynağı haline gelmektedir. Maliyetlerin daha çeşitli olduğu somut meta piyasalarından farklı olan bu piyasada kârları arttırmanın birincil kaynağı soyut meta formundaki bilgidir. Bu durumda, sermaye açısından, bu bilginin doğrudan üreticisi olan öğretmen emeğinin manipülasyonu gerekli olmaktadır. Nitekim Türkiye'nin eğitim sisteminde 1990'larda başlayan ve son on yılda hız kazanan piyasalaşma sürecinin en önemli itici gücü öğretmen emeğindeki bu türden dönüşümler olmuştur. Bu dönüşümler, birbirine paralel gelişen küresel ve yerel düzeydeki destek mekanizmaları ile halen devam etmektedir.

Eğitimde Piyasalaşmanın Destek Mekanizmaları

1995'de uygulamaya konulan ve çokuluslu ticaret sisteminin hizmetleri de kapsayacak biçimde genişlemesini sağlayan Hizmet Ticareti Genel Anlaşması'nın (GATS) 1998'de imzalanmasıyla, Türkiye'de eğitimin piyasalaşması resmen kabul etmiştir. Bağlayıcılığı dolayısıyla diğer ulus üstü örgütlerden farklı olan GATS, eğitim sistemi ve uygulamalarını daha geniş bir alanda ve tüm boyutlarıyla etkileme potansiyeline sahiptir (Robertson vd., 2002: 473).

Eğitimde piyasalaşmaya, özelleş(tir)meye çeşitli teşviklerle somut desteklerin sağlanmasının planlandığı Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) ve Millî Eğitim Stratejik Planı (2010-2014) ise bu süreci ulusal düzeyde uygulamaya yaklaştıran resmi belgeler olarak önem kazanmaktadır. Böylece, "eğitim hizmetlerinin kamusal ve gerçek sağlayıcıları, yani eğitimciler yerine bu hizmetleri veren özel kişileri imtiyazlarla donatarak uzun dönemde sermayenin gücünü güvence altına alabilecek" (Scherrer, 2005: 485) olan GATS'ın Türkiye'deki destek mekanizmaları açıkça ortaya koyulmuştur.

Kamusal eğitim sistemi dışında, ona paralel olarak oluşan ve çeşitli sınavlara hazırlık şeklinde düzenlenen okul dışı eğitim faaliyetleri, eğitimin taşeronlaştırılmasında ve öğretmen emeğinin dönüşümünde somut araçlar olarak işlev görmektedir. Eğitim alanında küresel boyutta bir özelleşme ve piyasalaşma sürecinin ürünü olan okul dışı eğitimin hacmi sürekli artarken, kamusal eğitim sisteminden dışlanan öğretmenler bu alanın taşıyıcısı haline gelmiştir. Aşağıdaki tablo bu hacmin boyutlarını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 1: Özel Öğretim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı [2009/2010 Öğretim yılı]

Eğitim Kademesi	Okul/Sınıf/Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Genel Toplam	15.944	3.664.072	134.013	116.191
Örgün Eğitim Toplamı	4.670	458.108	51.639	38.204
Okul öncesi eğitim	3.060	87.919	7.579	11.977
İlköğretim	879	251.967	27.631	17.952
Ortaöğretim	731	118.222	16.429	8.275
Genel ortaöğretim	709	116.619	16.112	8.126
Mesleki ve teknik	22	1.603	317	149
Yaygın Eğitim Toplamı	11.274	3.205.964	82.374	77.987
Özel dershaneler	4.193	1.174.860	50.432	43.445
M. taşıt sürücü kursları	2.889	1.529.268	17.198	8.160
Muhtelif kurslar	1.895	264.063	3.973	7.199
Özel eğitim ve rehab.	1.656	199.594	9.770	17.613
Özel özel eğitim okulu	136	22.562		
Özel etüt eğitim merkezi	495	15.617	1.101	1.570

Kaynak: MEB İstatistikleri, *Örgün Eğitim 2009-2010*.

Tablodan anlaşılacağı gibi, sadece örgün eğitimdeki özel kurum sayısı 5 bin'e, öğrenci sayısı ise 500 bin'e yaklaşmıştır. Yaygın eğitimdekilerle birlikte özel öğretim kurumlarının sayısı 16 bin'e yaklaşmaktadır. Bu kurumlar 4 milyona yakın öğrenci ve kursiyer sayısı ile ciddi hacimde bir yatırım alanı oluştururken, 134 bini aşan öğretmen için koşulları her geçen gün zorlaşan işçileşme sürecine işaret etmektedir.

Çeşitli teşviklerle sayıları arttırılmakta olan özel okulların yanında, yaygın eğitim, yaşam boyu eğitim gibi olumlu çağrışımlar yapan kavramlar altında yaygınlaştırılan muhtelif kurslar ve özel dershaneler eğitimin her kademesinde sıkça başvurulara hale gelmiştir. Yıllara göre yaygın eğitim kurumlarının sayısını gösteren aşağıdaki tablo bu durumun açık bir göstergesidir.

Tablo 2: Yıllara Göre Yaygın Eğitim Kurumları

Kurum/Merkez Türü	1999/'00	2000 /'01	2001/'02	2002/'03	2003/'04	2004/'05	2005/'06	2006/'07	2007/'08	2008/'09
Genel toplam	10 215	10 429	10 760	11 939	12 865	14 510	16 230	18 634	20 045	21 603
Pratik Kız Sanat Okulu	437	412	408	342	366	364	365	360	355	371
Olgunlaşma Enstitüleri	15	12	12	12	12	12	12	12	12	13
Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezi	13	14	12	12	12	12	12	12	12	13
Halk Eğitim Merkezi	918	922	922	922	922	924	925	934	957	969
Mesleki Eğitim Merkezi	355	361	362	306	359	351	354	363	369	392
Özel Kurslar	3 183	3 299	3 093	3 531	3 704	4 076	4 757	5 977	6 674	7 081
Muhtelif Kurslar	-	-	-	-	-	2 048	2 576	3 507	3 967	4 182
Motorlu Taşıt Sürücü Kursu	-	-	-	-	-	2 028	2 181	2 470	2 707	2 899
Özel Dershane	1 808	1 920	2 122	2 568	2 984	3 570	3 986	4 031	4 262	4 193
Özel Eğitim	112	120	130	262	285	321	155	165	164	397
Turizm Eğitim Merkezi	-	-	-	-	-	-	10	10	10	10
Kur'an Kursu	3 374	3 369	3 699	3 984	4 221	4 880	5 654	6 770	7 230	8 164

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), İstatistiksel Tablolar, Yaygın Eğitim

Bir bölümü dernek, vakıf, belediye, üniversite ve okul gibi çeşitli resmi kurumlarca ve kısmen ücretsiz olarak sağlanan yaygın eğitim faaliyetlerinin çoğunluğu özel işletmeler tarafından kâr amacıyla düzenlenmektedir. Farklı özelliklerinden dolayı ayrıca incelenmeyi gerektiren Kur'an kursları 8.164 adet ile yaygın eğitim kurumları içinde başı çekerken, ikinci grup 7.081 ile çeşitli hazırlık ve meslek kurslarının içinde yer aldığı özel kurslardır. Bu gruptaki işletmelerin çoğunluğu sınavlara hazırlık kurslarından oluşmaktadır. Kalanlar ise mesleki eğitim ve sertifika veren kurslarla motorlu taşıt sürücü kurslarıdır. Tabloda görüldüğü gibi, çeşitli kurslarla, motorlu taşıt sürücü kurslarının toplamından oluşan özel kursların sayısı on yıl içinde 3.183'ten 7.081'e çıkarak %122 artmıştır. Aynı dönemde, özel dershanelerin sayısı 1.808'den 4.193'e çıkarak %132'lik bir artış göstermiştir. Dershane sayısındaki artışın yarattığı çarpıcı bir sonuç ise, bu sayının aynı dönemdeki genel liselerin sayısını (4.067) aşmış olmasıdır. Aşağıdaki tabloda yıllar itibariyle dershane sayıları ile öğrenci ve öğretmen sayıları yer almaktadır.

Tablo 3: Yıllara Göre Özel Dershane, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları

Yıllar	Özel Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1975-1976	157	45.582	1.384
1980-1981	174	101.703	3.826
1990-1991	762	188.407	8.723
1995-1996	1.292	334.27	10.941
2000-2001	1.864	523.244	18.175
2001-2002	2.002	588.637	20.112
2002-2003	2.122	606.522	19.881
2003-2004	2.568	668.673	23.730
2004-2005	2.984	784.565	30.537
2005-2006	3.570	925.299	41.031
2006-2007	3.986	1.071.827	47.621
2007-2008	4.031	1.122.861	48.855
2008-2009	4.262	1.178.943	51.916
2009-2010	4.193	1.174.860	50.432
2010-2011	4.099	1.234.738	50.209

Kaynak: 1975-1996 değerleri Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Yüksek Öğretim Stratejisi Raporu, 2000-2010 değerleri ise MEB İstatistikleri'nden derlenmiştir.

Yukarıdaki sayılar yeterince çarpıcı görünmekle birlikte, son yıllarda yaygın hale gelen özel etüt merkezlerini ve önemli bir kısmı kayıt dışı, bir bölümü ise yayınevi gibi başka isimler altında faaliyet gösteren özel ders bürolarını kapsamamaktadır. Sadece ilköğretim öğrencilerine yönelik olan ve 2010-2011

öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İstatistikleri'nde sayısı 508 olarak açıklanan özel etüt eğitim merkezlerinin, 16.356 öğrenci ve 1.065 öğretmen ile faaliyet gösterdiği belirtilmektedir. Ancak kayıtsız olarak faaliyet gösterenlerle birlikte gerçek sayıların bunları defalarca katlayacağı sektör çalışanları tarafından vurgulanmaktadır. Örneğin, özel ders bürolarının sayısı ile ilgili sadece tahminler söz konusudur. Bu verilerden çıkan sonuç, örgün eğitim sistemi dışında faaliyet gösteren işletmelerin ve buralarda çalışan öğretmenlerin sayısının bilinenden daha büyük boyutlarda olduğudur.

Eğitimde Yatırımın ve Tüketimin Özelleşmesi

Eğitim hizmetlerinin bir nevi taşeronu haline gelen çeşitli kurslar ve dershanelere aktarılan özel kaynaklar bir yandan bu alanın boyutlarını gösterirken, öte yandan eğitimde çeşitli düzeylerde kamusalda özele doğru dönüşümü açığa çıkarmaktadır. Okul dışı eğitim faaliyetleri, hane halkı eğitim harcamalarının artmasındaki temel faktörlerden biri olurken, çoğu aile için eğitim harcamalarının tüm harcama listesinin en üstüne yerleşmesine yol açmıştır. Bu tür eğitim faaliyetleri için yapılan harcamalar, kamusal eğitim sistemi içinde çeşitli şekillerde yerleşen özel harcamalarla birleştiğinde, eğitimin her aşamasında piyasalaşmanın boyutları daha iyi anlaşılacaktır.

Toplam eğitim harcamalarının finansman kaynaklarına göre dağılımını gösteren aşağıdaki tabloda görüldüğu üzere, tüm eğitim harcamalarının %65'i merkezi devlet bütçesinden karşılanırken, %33'ü hane halkı tarafından yapılmaktadır.

Tablo 4: 2002 Türkiye Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynaklarına Göre Miktarı ve Dağılımı

Finansman Kaynakları	Toplam Harcama Miktarı (TL)	(%)
Toplam	20.155.207.668.725.300	100,00
Merkezi Devlet	13.062.138.408.263.000	64,81
Yerel İdareler	141.042.192.628.948	0,70
Özel-Tüzel Kişi ve Kuruluşlar	313.006.080.551.370	1,55
Hane halkı	6.620.064.983.244.140	32,85
Uluslararası Kaynaklar	18.956.004.037.845	0,09

Kaynak: *Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, TÜİK, 2006*

Türk Eğitim Derneği'nin (TED) bir araştırmasına göre ise, 2009-2010 öğretim yılında ailelerin sadece sınavlara hazırlık için yaptıkları harcamaların toplamı 16,7 milyar TL olarak hesaplanmıştır. Aşağıdaki tablo bu harcamaların, harcama düzeyi ve harcama türlerine göre dağılımını göstermektedir (TED, 2010: 244).

Tablo 5: Türkiye Genelinde Ortaöğretime Geçiş ve Yükseköğretime Geçiş Sınavlarına Hazırlık için Ailelerin Yaptığı Harcamaların Toplamı

Harcamanın yapıldığı düzey / Harcama türü	Harcama miktarı
Ortaöğretime geçiş	8.082.838.965
Yükseköğretime geçiş	8.626.472.774
Toplam	16.709.311.739
Dershane	5.707.811.064
Test-kitap	2.160.968.761
Etüt-Kurs	1.267.398.136
Diğer harcamalar	5.198.178.895
Özel ders	2.374.954.883

Kaynak: *Türk Eğitim Derneği, 2010: 244.*

Yukarıda ayrıntısı görülen, hane halklarının sınavlara hazırlık için yaptığı 16,7 milyar TL'lik harcama, aynı yılın MEB Bütçesinin (28,2 milyar TL) yaklaşık olarak %60'ına karşılık gelmektedir. Ayrıca, sınava hazırlık için harcanan bu kaynaklar 2010 yılı yüksek öğretim ve üniversiteler bütçesinin (9,4 milyar TL) neredeyse iki katına yakındır. Sadece üniversiteye giriş sınavları için yapılan harcamalar (8,6 milyar TL) toplam yükseköğretim bütçesine yakın bir büyüklüğe sahiptir. Ailelerin eğitime yaptıkları harcamaların tümünü gösteren bir veriye ulaşmak mümkün olmamakla birlikte, eldeki sınırlı veriler dahi, Türkiye'de eğitimin kamusal hizmet

olmaktan uzaklaşıp, ailelerin, bireylerin özel meselesi haline geldiğine ilişkin yeterli bir gösterge sunduğu söylenebilir. Aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, MEB bütçesinden yatırımlara ayrılan payın yıllar itibarıyla azalan seyri bunun bir başka önemli kanıtıdır.

Tablo 6: Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinden Yatırımlara Ayrılan Pay

Yıllar	MEB Bütçesi	MEB Yatırım Bütçesi	MEB Bütçesinden yatırıma ayrılan pay (%)
1997	512.234.445	76.884.950	15,01
1998	1.243.108.000	373.262.000	30,03
1999	2.131.808.500	408.341.000	19,15
2000	3.350.330.000	666.782.000	19,90
2001	4.046.305.625	779.855.000	19,27
2002	7.460.991.000	1.281.690.000	17,18
2003	10.179.997.000	1.479.050.000	14,53
2004	12.854.642.000	1.244.150.000	9,68
2005	14.882.259.500	1.230.306.000	8,27
2006	16.568.145.500	1.411.498.000	7,49
2007	21.355.534.000	1.490.000.000	6,98
2008	22.915.565.000	1.296.704.000	5,66
2009	27.446.778.095	1.256.188.195	4,57
2010	28.237.412.000	1.785.327.000	6,32

Kaynak: MEB İstatistikleri, *Örgün Eğitim, 2009-2010 verilerinden derlenmiştir.*

MEB bütçesinden yatırımlara ayrılan payın, 1998’de %30’lardayken, 2009’da %4,57’ye kadar düşmesi, devletin eğitim yatırımlarından elini çekmekte olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bunun en önemli sonuçlarından biri özel yatırımların teşvikiyle özel eğitimin gittikçe yaygınlaşmasıdır. Örneğin, ilköğretimde, 2004 ile 2010 arasındaki beş öğretim yılında öğrenci sayısı 10,4 milyondan 10,7 milyona çıkarken resmi okul sayısı azalma göstermiş ve 34.937’den 32.431’e düşmüştür. Aynı dönemde özel okulların sayısı ise 674’ten 879’a çıkmıştır (MEB İstatistikleri, *Örgün Eğitim*). Bu durumda, sınıf mevcutlarının arttığı, ikili öğretimin yaygınlaştığı, yatırım yapılmayan ve ödeneklerin zorunlu ihtiyaçlar için bile yetersiz hale geldiği resmi eğitim sistemindeki her türlü eksikliğin telafisi, bir yandan velilerin doğrudan harcamalara katılmasıyla, diğer yandan da dershanelere ve kurslara yönelmeyle sonuçlanmaktadır. Bu, hem yatırımların hem de giderlerin özelleştirilmesiyle, eğitimde piyasalaşmayı iki yönlü olarak desteklemektedir.

Eğitim-Sen'in 2010-2011 öğretim yılı başında eğitimin durumu raporunda (s. 12-13) yer alan çalışmaya göre, ailelerin öğrenci başına bir yılda yaptıkları harcamalar 3 bin TL'yi aşmıştır. Defter, kitap, kalem, kıyafet gibi olağan öğrenci harcamalarının yanında, bağış adı altında kayıt parası, katkı payı, servis ücreti ve kurs ücreti gibi giderleri de kapsayan ve 40 kalemden oluşan bu harcama sadece ilköğretim öğrencilerini kapsamaktadır. Ortaöğretimdeki öğrenciler için yapılan harcamanın bu toplamdan %30 daha fazla olduğu hesap edilmiştir. Bu hesaba göre, biri ilk, diğeri ortaöğretimde iki çocuğu olan bir hane halkının yıllık ortalama eğitim harcaması 7.200 TL civarında olmaktadır. Ayrıca bu toplamın içinde dersane, özel ders gibi sınava hazırlık giderlerinin yer almadığına da dikkat çekilmektedir.

Eğitimci İstihdamında Esnekleşme: Yaşam-Boyu Eğitim, Yaygın Eğitim

Tüm dünyada bir yandan anlamı değişirken, bir yandan da popüler hale gelen yaşam-boyu eğitim ve yaygın eğitim pratikleri hem eğitimin piyasalaşması, hem de istihdamın esnekleşmesi bağlamında elverişli zeminler sunmaktadır. 1970'lerde, UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) tarafından da desteklenerek, özellikle eğitime erişim bağlamında toplumsal adaletle ilişkilendirilen ve yaşam boyunca çeşitli eğitim fırsatlarının sağlanmasının zorunluluğuna odaklanan yaşam boyu eğitim kavramı, 1980'lerden sonra ciddi bir anlam değişikliğine uğrayarak neoliberal politikaların parçası olan bilgi ekonomisi, küreselleşme ve beşeri sermaye teorileri ile birlikte anılır olmuştur (Morgan-Klein ve Osborne, 2007: 2). Buna paralel olarak, ekonomik çıkarların ve satın alma gücünün belirleyici olduğu, daha güvenli ve kârlı pozisyonlar için daha iyi nitelikler kazanmak üzere herkesin birbiriyle rekabete zorlandığı, düzensizliğin ve esnekliğin sürekli arttığı emek piyasaları, yaşam boyu eğitime yaklaşımın değişiminde itici güç olmuştur (Choi, 2008: 97-101).

Günümüzde, yaşam-boyu eğitim ve yaygın eğitim kavramlarının çok zaman birbirlerinin yerine kullanılması, kavramların geçirdiği evrime ilişkin açıklayıcı ipuçları sunmaktadır. Örneğin, Türkiye'nin kapitalistleşme sürecinde yaygın eğitim kavramı, sosyal ve kültürel anlamda yurttaşların gelişimini hedefleyen halk eğitiminden, kapitalizmin dönemsel ihtiyaçları doğrultusunda, rekabeti ve esnek istihdamı destekleyen yaşam boyu eğitime doğru evrilmiştir. Emek açısından çeşitli düzeylerde olumsuz sonuçlar doğuran bu sürecin somut taşıyıcıları olarak eğitimciler önemli bir rol yüklenmektedir. Kamusal eğitim sisteminde istihdam olanağı bulamayan öğretmenler, tek alternatif olarak yaygın eğitim kuruluşlarına yönelmekte ve her türlü çalışma koşulunu kabullenmekle yüz yüze kalmaktadır.

“İşsizleşen” ve “İşçileşen” Öğretmen

Türkiye'nin, neredeyse bir sınav sistemine dönüşen eğitim sisteminde, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından düzenlenen sınavlara her yıl başvuranların sayısı açısından, genellikle üniversite sınavları birinci olurken, daha çok öğretmen adaylarının girdiği Kamu Personeli Seçme Sınavları (KPSS) ikinci

sırada yer almaktadır. Esasen, 2008 yılında KPSS sınavına giren aday sayısı 2,5 milyona yaklaşarak, 1,6 milyon civarında olan toplam Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Yabancı Dil Sınavı (YDS) aday sayısını geçmiştir. Öğretmen adaylarının devlet okullarına öğretmen olarak atanmak umuduyla girdiği KPSS, bu kesimde, üniversite sonrası işe yerleşme şansını sürekli azaltarak işsizliği yaygınlaştırmaktadır. Devlet okullarına çok az sayıda kadrolu öğretmen ataması yapılırken, umutlarını bir sonraki sınava erteleyenlere her yıl binlerce aday daha eklenmekte, böylece sınava girenlerin ve atama bekleyenlerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Her branşta yapılacak atama sayısı önceden belirlendiği için, tamamen bir yarışma sınavı niteliği taşıyan bu sınav sonucunda en üst puanları alan belli sayıdaki öğretmenin devlet okullarına ataması yapılırken, geride kalan çoğunluğun öğretmenliği “yetersiz” sayılmış olmaktadır.

Bu sınavların yarattığı sonuçlar, öğretmenleri iki yönlü etkilemektedir. Ataması yapılmayan öğretmenlerin pek çoğu bir yandan KPSS kursuna giderek bir sonraki sınava hazırlanırken, bir yandan da hem stajyerliklerini kaldırtmak hem de az da olsa bir gelir elde edebilmek için, dersane, etüt merkezi ve özel ders bürosu gibi yaygın eğitim işletmelerinde istihdam olanakları aramaktadır. Kamusal eğitim sisteminden dışlanan çok sayıda işsiz öğretmenin okul dışındaki eğitim kurumlarına yönelmesi, bu alanı öğretmenin işçileşmesine ve öğretmen emeğinin sömürüsüne uygun hale getirmiştir. Girmeyi “başaramadığı” resmi örgün eğitim sistemi dışında mesleğini yapma şansı arayan, daha da önemlisi sözü edilen koşullarda hayatlarını idame ettirmek için zorlu çalışma koşullarını kabul etmeye açık olan öğretmenler, bu koşullarda çeşitli taraflardan gelen baskıların odak noktası haline gelmektedir. İşletmenin sahibi, yöneticisi ve ürettikleri ürünün alıcısı, yani öğrenci ve ailelerin sürekli artan ve çeşitlenen isteklerine karşılık vermek durumunda kalan öğretmenlerde mesleki yıpranma ve tatminsizlik kaçınılmaz olmaktadır.

Bir dersane ya da kursta çalışan öğretmen, kimi zaman günde on iki saati, haftada yetmiş saati aşan uzun süreli çalışma koşullarında, derslikte ve derslik dışında çeşitli şekillerde, montaj hattını hatırlatan bir hızla çalışır hale gelmiştir. Dersane öğretmeni, derslikteki normal derslerin yanında etüt, bire-bir ders şeklinde düzenlenen ve pazarlama tekniği olarak yerleşik hale gelen formatlarda öğrencilerin sorularını yanıtlamakta, dersane dışında kendisine kalması gereken özel zamanında ise soru hazırlama, soru çözme gibi zorunlu hale getirilen iş dışı faaliyetlerle çalışmaya devam etmektedir. Daha çok derse girmesi, sınıfta daha fazla test çözüp, daha çok soruyu yanıtlaması, daha fazla öğrenciye bire-bir zaman ayırması, daha çok ve orijinal test sorusu hazırlaması; iş gününü uzatması, haftalık çalışmasını izin günlerine kadar genişletmesi gibi, üretimini sürekli çoklaştırması beklenen öğretmenin çalışması, montaj hattındaki işçinin çalışmasına benzemektedir.

Yaptığı işlerde çeşitlilik olmakla birlikte, emeği çeşitli biçimlerde parçalara ayrılan ve nitelikten uzaklaştırılıp niceliğe dönüştürülen öğretmen, bu süreç içinde yaptığı işe ve kendine yabancılaşmaktadır. Entelektüel emeğin, parçalara ayırma,

sıraya dizme ve metalaştırma yoluyla yeniden düzenlenmesinde bir araç olarak işlev gördüğü ileri sürülen *Taylorism*¹ (Dominelli ve Hoogvelt, 1996: 78-80), eğitim bağlamında, genelde kamusal eğitim dışındaki, özelde ise örgün eğitim dışındaki emek süreçlerinde daha da geçerli görünmektedir. Bu bağlamda, entelektüel üretimini sürdürmesi beklenen öğretmen, aynı zamanda bunu, montaj hattında, belirlenen sınırlar dışında düşünmesi ve yaratıcı olması beklenmeyen işçinin gibi hızlı ve çok miktarda yapmaya zorlanmaktadır.

Burada, “entelektüel” ve “entelektüel emek” kavramlarına dair bir not düşmek gereklidir. Tüm toplumsal öznelerin entelektüel olduğunun altını çizen Gramsci'nin (1971) ifade ettiği üzere, genel anlamda tüm emek türlerinin entelektüel emek olduğu düşünülmeyle birlikte, bu durumda kastedilen, öğretmen emeğinin metalaşması ve öğretmenin işine yabancılaşması sürecini açıklamak amacıyla başvurulan teknik bir ayırmadır. Bir başka ifadeyle, özü itibarıyla aynı kabul edilse de, tüm emek süreçlerinin daha fazla işçileşmeye ve buna bağlı yabancılaşmaya açık olduğu, öğretmen emeği üzerinden gösterilmeye çalışılmaktadır.

Esasen söz konusu ayırım, yasal düzeyde ve dolayısıyla çeşitli biçimlerde fiili olarak, devlet memurları kanununda mevcuttur. 657 sayılı Devlet Memurları Kanununa göre, “kamu hizmetleri; memurlar, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçiler eliyle gördürülür. Buna göre kamu çalışanları, 4. maddenin A bendinde “memur”, B bendinde “sözleşmeli personel”, C bendinde “geçici personel” ve D bendinde ise “işçiler” olarak ayrılmaktadır. Buna göre, sözleşmeli 4/B statüsündeki öğretmenlerin konumu, eğitim sendikalarına üye olma olanağı ve daha sonra kadroya geçebilme ihtimalini de kapsayacak şekilde ücretli öğretmenlere göre daha iyi olmakla birlikte, kadrolu devlet memuru olmadıkları için birtakım özlük haklarından mahrumdurlar. Ücretli öğretmenler ise hiçbir hakka sahip değildir. Kanunda sözleşmeli personel ve geçici personel olarak görülen sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin, kanunen işçi sayılmamakla birlikte, özlük hakları itibarıyla işçi statüsünden daha geri bir pozisyonda yer alarak işçileştikleri söylenebilir. Değişen istihdam biçimleri ve çalışma koşulları ile daha görünür hale gelen farklı işçileşme süreçlerinin önemli bir yansıması da öğretmenler arasında rekabet yaratan farklı kategoriler olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen Konumundaki Ayrışma ve Rekabet

Yukarıda ifade edildiği üzere, eğitimde piyasalaşma sürecinin hem sonuçları hem de araçları olarak, bir yandan resmi okul sayısında azalış, diğer yandan özel öğretim kurumlarındaki artışla birlikte, devlet okullarında sözleşmeli/geçici istihdamın

¹ ABD'li mühendis Frederick Winslow Taylor tarafından sanayiye uygulanan ve makine gibi görülen işçinin emeğinden mümkün olduğunca fazla yararlanarak verimliliği arttırmayı hedefleyen bu yöntem, sosyal, moral ve psikolojik sakıncaları nedeniyle sendikaların ve bilim adamlarının tepkisini çekmiştir (Ansiklopedik Ekonomi Sözlüğü, 1987: 348).

yaygınlaşması farklı öğretmen kategorilerini ortaya çıkarmıştır. Türkiye’de 2009-2010 öğretim yılı itibarıyla örgün eğitimdeki 707.052 öğretmenin 639.100’ü kadrolu, 67.952’si ise sözleşmelidir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin %10’u sözleşmeli statüsündedir (TÜİK istatistiksel tablolar). Bu durum, GATS’ın devamında, Dokuzuncu Kalkınma Planı ve Milli Eğitim Stratejik Planı ile desteklenen, ancak bu planlardan daha önce başlayan, devletin eğitimden elini çekmesi sürecinin bir ürünüdür. Bu durumun somut dayanaklarından biri 10 Eylül 2005 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan *Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılansması Bakımından Alanlar Başında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ve Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Karar*’la oluşturulmuştur. Bu kararla, 2005-2006 öğretim yılı için 20 bin öğreticinin çalıştırılması öngörülerek sözleşmeli öğretmen uygulaması resmîyet kazanmıştır. Öğretmen ihtiyacının açık kanıtı da olan bu karar, sözleşmeli, geçici, ücretli gibi çeşitli biçimlerde güvencesiz öğretmen çalıştırmanın yerleşik hale getirileceğinin de habercisi olmuştur.

Gelinen noktada, devlet okulundaki daimi kadrolu öğretmenler, sözleşmeli, vekil ve ücretli olarak istihdam edilen öğretmenlerle birlikte çalışmaktadır. Bunların dışında, dershanelerde, stajyerliklerinin kaldırılması için neredeyse karşılıksız çalıştırılan stajyer öğretmenler için “ücretsiz öğretmen” ve atanamayıp başka işler yapmak zorunda ya da işsiz kalan öğretmenler için de “dışlanmış öğretmen” kategorileri listeye eklenebilir. Esasen, öğretmenlerin önemli bir bölümü, farklı düzeylerde “dışlanmış” kategorisinde değerlendirilebilir.² Geçici istihdam edilen öğretmenler sendika süreçlerinden dışlandıkları için,³ atanamayan öğretmenler ise meslekten tamamen dışlandıkları için dışlanmış emek içinde sayılabilirler.

“Girişimci” Öğretmen

Öğretmen emeğinin dönüşüm sürecinde ortaya çıkan bir başka kategoriye ise, zoraki girişimciliğe yönelen öğretmenlerin oluşturduğu söylenebilir. Geleneksel olarak doktor, avukat gibi meslek gruplarında yaygın olan kendi hesabına çalışmanın, öğretmenler arasında işsizliğin ve iş tatminsizliğinin artması ve okul dışı eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşması ile artış gösterdiği izlenmektedir. Her ne kadar dershaneçiliğin başlangıcından beri öğretmenlerin bir araya gelerek dershane açması

² Dışlanmış İşçiler Kongresi (Excluded Workers Congress), dışlanmış işçiyi (excluded worker), en basit anlamda, politika düzeyinde ya da uygulamada, örgütlenme hakkı ve diğer yaşamsal işgücü hakları ve koruma tedbirlerinden dışlanan işçi olarak tanımlamaktadır (Excluded Workers Congress, t.y.).

³ 4688 sayılı Devlet Memurları Sendikaları Kanununa göre, sendika kurma ve üye olma hakkına sadece “kamu görevlisi” tanımı içindeki “Kamu kurum ve kuruluşlarının işçi statüsü dışındaki bir kadro veya pozisyonunda daimî suretle çalışan, adaylık veya deneme süresini tamamlamış kamu görevlileri” sahipken, 2011 yılı başlarında yasalaşan “torba tasarı” ile sözleşmeli çalışanlar da bu kapsama alınmıştır.

oldukça yaygın bir girişim türü olsa da, bu türden girişimcilik önemli değişikliklere uğramıştır. Bir başka deyişle, dershaneciliğin altın çağı sayılabilecek dönemdeki öğretmen girişimciliğiyle, bugünün öğretmen girişimciliği arasında belirgin farklar söz konusudur. En önemli fark, o dönemde öğretmen işsizliğinden ve bugünkü biçimleriyle iş tatminsizliğinden söz edilemezken, bugün bunların belirleyici hale gelmesidir. İşsizliğe paralel olarak, hem resmi/örgün eğitim sisteminde hem de okul dışı eğitim kurumlarındaki esnek istihdam koşulları, çok sayıda öğretmeni çeşitli biçimlerde serbest çalışmaya doğru itmektedir. Farklı koşulların yarattığı bu farklı girişimcilik örneklerinin ilkinin 'fırsat girişimciliği' ikincisini ise 'zaruret girişimciliği' kavramları ile açıklamak mümkün görünmektedir. Küresel Girişim Gözlemcisi (GEM)⁴ fırsat girişimciliğini, özgün bir piyasa olanağını değerlendirmek için bir işi başlatma ya da geliştirme, zaruret girişimciliğini ise verili koşullardaki en iyi seçenek olarak tanımlamaktadır. Buna paralel olarak, zaruret girişimciliğinin sosyal refah sisteminin zayıf olduğu ülkelerde daha fazla olduğu ve işsizlik ile bu türden girişimciliğin yaygınlığı arasında güçlü bir ilişki bulunduğu ifade edilmektedir (GEM, 2001: 4-5).

Üniversite sınavını kazanmanın görece kolay olduğu, dershanelerin sadece büyük şehirlerin merkezlerinde kurulup bugünkü yaygınlıktan çok uzak olduğu yıllarda, öğretmenler için bu alan hem çalışma hem de yatırım alanı olarak çekici özelliklere sahiptir. Bugünkü büyük sermayeli, çok şubeli dershanelerin bir kısmının temeli de o dönemde hayata geçirilen fırsat girişimciliği ile atılmıştır. Öte yandan, bugün fırsat girişimciliğine paralel olarak, zaruret girişimciliğinin varlığı, öğretmenler bağlamında değişen emek süreçleri ile yakından bağlantılıdır. Kamusal okul sistemi dışında istihdam olanakları aramak zorunda kalan öğretmenlerin farklılaşan istihdam koşulları, küresel düzeyde esnek istihdamın yeni kategorilerine uygun özellikler arz etmektedir. Değişen koşullara göre şekillenen bu yeni kategoriler, işsizlikten kendi hesabına çalışmaya doğru zorunlu bir geçiş olarak da değerlendirilebilir. Pek çoğunun kayıtsız olduğu ileri sürülen, özel ders büroları, etüt merkezleri gibi görece kurumsal yapıların yanında, sadece özel ders vererek geçimini sağlamaya çalışan öğretmenlerin de arttığı gözlenmektedir. Dershaneciliğin iyi zamanlarını yaşamış tecrübeli öğretmenler arasında yaygın olduğu söylenebilecek bu türden bir 'kendi hesabına çalışma' modelinin kaynağı, özel ders olanaklarının çekiciliğinden ziyade, iş bulamamakla birlikte, dershanelerdeki güvencesiz ve düşük ücretli, uzun saatli çalışma koşullarıdır. Son tahlilde, birkaç öğrenciye özel ders verme şansını bir şekilde elde eden işsiz, ya da düşük emekli maaşıyla geçinmekte zorlanan emekli bir öğretmen için özel ders verme koşulları, bir dershanede düşük

⁴ London Business School ve Babson College ortaklığıyla 1999'da 10 ülke ile başlayan bir araştırma programı olan Küresel Girişim Gözlemcisi, (The Global Entrepreneurship Monitor) 2002 yılında 37 ülkeye yayılmış ve 2010 yılında 59 ülkede araştırmalar yapmış. Fırsat girişimciliği (*opportunity entrepreneurship*) ve zaruret girişimciliği (*necessity entrepreneurship*) kavramları, bu kurumun 2001 yılı *Executive* raporunda ortaya atılmıştır (GEM, 2001).

ücretle uzun saatler çalışmaya zorunlu bir alternatif olabilmektedir.

Bugün sektörde liderlik konumunu paylaşan büyük sermaye, çok şubeli, çok öğrencili yapısı ve kendi içinde ürün çeşitliliği ile rekabet üstünlüğünü elinde tutarken, küçük sermayeli işletmeler, çoğu zaman bakkal hesabı ile ayakta kalmaya çalışmaktadır. Aslında bu tür dershane ya da kurs sahiplerinin bir kısmı, yukarıdaki zaruret girişimciliği tanımına paralel bir biçimde “zoraki kapitalist” olarak adlandırılabilir. Öğretmen olarak, istihdam koşullarıyla ilgili yaşadıkları olumsuz deneyimler, kimi zaman eş dosttan borç alarak oluşturulan sınırlı sermayelerle, öğretmenleri bu alanda yatırım yapmaya yöneltmektedir. Özel ders bürosu, etüt merkezi, kurs ve dershane arasında yıllarca dolaşmış yaşamlarını zorlanarak sürdürebilecek kadar gelir elde eden küçük sermaye sahibi öğretmenler bu defa *metelik kapitalist*⁵ olarak varlık mücadelesi verirler. Bunlar içinde, kendi ders bürosu veya dershanesi dışında başka bir dershanede yarı zamanlı çalışan ve/veya özel ders veren öğretmenler de mevcuttur. Köken itibarıyla emekçi olan ve sermaye sahibi olarak da emekçi gibi çalışan bu öğretmenlerin çelişkili konumunun dayanağı da, devletin eğitime ve eğitimciye yaklaşımı ve piyasalaşmış eğitim sistemidir. Tıpkı sermaye sahibi olmayan dershane öğretmenleri gibi, görüşlerine başvurulmuş bu girişimci öğretmenler de, kaliteli bir yaşam sürdürebilecek koşullarda devlet okullarında öğretmenlik yapmayı tercih edeceklerini ifade etmektedirler.

Öğretmenler içinde oluşturulan farklı kategoriler, genel olarak tüm öğretmenler arasında bir rekabet ortamı oluşturmaktadır. Bir devlet okulundaki sözleşmeli öğretmen kadrolu olmak için, ücretli öğretmen hiç olmazsa sözleşmeli olmak için sıra beklerken, dershanelerdeki stajyer öğretmenler stajyerliklerinden kurtulup en azından daimi öğretmen olmak, atanamayan ve işsiz öğretmen ise nerede olursa olsun öğretmenlik yapmak için mücadele etmektedirler. Bunun yanında, kimileri, borç harçla da olsa da kendi işlerini kurup, bu defa zoraki kapitalist olarak, büyük sermayenin belirleyici olduğu piyasada mücadele ederken, kimileri de birkaç özel öğrenci ile hem mesleklerine hem de yaşama tutunmaya çalışmaktadır. Piyasanın hâkimiyetinin gittikçe arttığı koşullarda pek çok öğretmen, iş ve gelecek kaygısıyla asıl sorunun makro sisteme içkin olduğunu gözden kaçırabilmektedir. Bununla birlikte, tüm bu deneyimler, örgütlenme bilinci ve emek mücadelesini de çeşitli düzeylerde ve biçimlerde etkilemektedir.

Sonuç

1868 Ağustos’unda, Birinci Enternasyonal’in Genel Kurul’una konuşan Marx, “bir yandan uygun bir eğitim sisteminin kurulabilmesi için toplumsal koşulların

⁵On dokuzuncu yüzyıl işçi sınıfı girişimcileri ve daha sonra 1930’larda Guatemala’daki yerli çiftçi aileler için kendi fiziksel üretimlerinin ticareti bağlamında kullanılmış olan ve bir çeşit ara kategoriyi ima eden *penny capitalism* kavramı, öğretmenlerin bu türden girişim örnekleri için de geçerli görünmektedir.

değişmesi gerekirken, öte yandan toplumsal koşulların değiştirilmesi için uygun bir eğitim sistemi gereklidir” (aktaran Cole, 2008: 29) diyerek eğitimin hem toplumsal dönüşümdeki hem de bu dönüşümlerin yapılabilişindeki önemini vurgulamıştır. Eğitim alanında yaşanan gelişmeler, Marx’ın çok önceden dile getirdiği bu diyalektik ilişkiyi kanıtlayan veriler sunmaktadır. Türkiye’deki özel öğretim ve okul dışı eğitim alanlarındaki olgulara bu açıdan bakıldığında, bir yandan bunların kapitalizmin yararına, neoliberal politikaların uygulanma ve meşrulaştırılma mecrası olarak işlevlerine tanık olurken, diğer yandan aynı süreçler içindeki mücadele potansiyellerini izlemek mümkün görünmektedir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin Türkiye tarihinin hiçbir döneminde rastlanmayan bir biçimde bilinçlendiğini söylemek zorlama bir iyimserlik olmayacaktır. Örneğin, Eğitim Emekçileri Derneği, hem dersane öğretmenleri hem de diğer sözleşmeli, ücretli ve vekil öğretmenlerin kolektif sesini duyuran bir platform olarak dikkat çekmektedir. Sayıları yüz binlerce olan atanamayan öğretmenler ise kendi aralarında Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu’nu (AYÖP) kurarak, emek süreçlerinden dışlanan işsizlerin örgütlenme potansiyeline ilişkin önemli bir örnek oluşturmuşlardır. Bu platformların mücadeleleri büyük ölçüde internet ortamında olsa da, sokağa yayılan eylemlilik örnekleri de çoğalmaktadır. Bu deneyimler çerçevesinde, öğretmenlerin önemli bir kısmı, belki de tarihte ilk defa, kolektif olarak kendilerini “emekçi gibi” görmeye başlayıp, örgütlenmektedirler. Bu dönüşüm, hem eğitim kurumunun ve faaliyetlerinin tanımlarında gerçekleşen değişimler itibarıyla, hem de öğretmen emeğinin geçirdiği evreler ve öğretmenlerin kendi emeklerini anlamlandırması bağlamında son derece önemli görünmektedir.

Yaygınlığına ilişkin yeterli bilgi olmasa da, öğretmenler arasında emek mücadelesi bağlamındaki gelişmelerin, Paulo Freire’nin tarif ettiği “geçişsiz” ya da “nesnesi olmayan” düşünceden eleştirel geçişli düşünceye doğru bir dönüşümün deneyimleri olduğu ileri sürülebilir. Freire’nin “eleştirel bilinç” olarak kavramlaştırdığı bilinç düzeyine, üç adımlı bir gelişme modeliyle ulaşılır. Kimi zaman örtüşebilen bu üç düzey, geçişli, yarı-geçişli ve eleştirel geçişli düşünceden oluşur. Geçişsiz bilinç, insanların kendi yaşamlarını veya toplumu değiştirme gücünü yok sayar. Buna göre, geçişsiz kişi, toplumda gerçekleşen şeylerin ya ilahi güçler ya güçlü bir elit ya da şans ve kazalar tarafından kontrol edildiğini düşünür. Bir sonraki düzeydeki yarı-geçişli bilinç ise, insanda öğrenme ve değiştirmeyi sağlayan etki-tepki gücüne inanır. Ancak yarı-geçişli kişi, kısmi olarak yetkindir, kısa dönemli düşünür, tek boyutludur ve şeyleri tek tek değiştirmeyi düşünür; kökendeki nedenleri ve uzun dönemli çözümleri göz ardı eder. Eleştirel bilinç ya da eleştirel geçişlilik ise, insanların, bireysel deneyim ile toplumsal meseleler arasında ya da münferit sorunlarla toplumsal sistem arasında geniş bağlantılar kurmasını sağlar. Eleştirel bilinçli kişiye göre toplum, insanın ürünü olarak bilinebilir ve değiştirilebilir (Shor, 1992: 126-128; Freire, 1973).

Öğretmenin işçileşerek bilinçlenme süreci, öğretmenler özelinde, sınıf bilincinin nesnel varoluşu ile öznel varoluşunun kesiştiği tarihsel bir momentum oluşturabilir. Marx'ın *Louis Bonaparte'in 18 Brumaire'*ine referansla, sınıfın hem yaşayan bir kültür hem de nesnel bir varlık olduğuna dikkat çeken P. McLaren, onun ampirik bir kategori olarak nesnel bir varoluşu, yaşanan haliyle de öznel bir varoluşu olduğunu vurgular (McLaren, 2005: 119). Belli koşullarda diğer öğretmenlere de yaygınlaştırılabilmekle birlikte, özellikle okul dışı eğitim kurumlarında çalışan ve işsiz öğretmenlerin yaşamakta oldukları süreçlerin, sınıf pozisyonlarının nesnel gerçekliği ile sınıf bilinçlerinin öznel varoluşu arasındaki ayrımı kaldırmaya başladığı ileri sürülebilir.⁶ Belli bir bilinç düzeyine ulaşmadan birbirleriyle örtüşmeyen nesnel gerçeklikle öznel varoluş durumlarının, bu tarihsel kesitte birbirine yaklaştığı ve eleştirel bilince ulaşan kesimlerde bir şekilde örtüştüğü ileri sürülebilir. Öğretmenlerin yaşadığı tecrübeler çerçevesindeki işçileşme koşulları nesnel gerçeklikleri, bunun farkına varıp mücadele girişimlerinde bulunmaları ise öznel varoluşları olarak tarif edilebilir.

Sonuç olarak, bir bölümü çeşitli mücadeleler içinde yer alan eğitim emekçilerinin, Freire'nin üç adımlı olarak ifade ettiği eleştirel bilinç geliştirme sürecinin hangi aşamasında oldukları, bundan sonraki eylemlilikleri ve kazanımlarını da belirleyecektir. Görüldüğü kadarıyla, okul dışı eğitim sistemi içinde yer alan ve atanamayan öğretmenlerin belli bir kesimi yarı-geçişli bilinç düzeyinde, bir kısmı ise eleştirel bilince ulaşmış durumdadır. Eleştirel bilince ulaşanların sayısı arttıkça, öğretmenlerin emek mücadelesinin hız kazanacağı öngörülebilir. Bu süreçte, bunun kadar önemli olan bir başka şey ise, bu tecrübenin, diğer alanlardaki, özellikle de beyaz yakalılar olarak adlandırılan emekçiler arasında, sınıf bilinci geliştirme ve emek mücadelelerine örnek olma potansiyelidir.

⁶ McLaren aynı yerdeki dipnotunda, Marx'ın, sınıf pozisyonunun nesnel gerçekliği ile sınıf bilincinin öznel gerçekliği arasında belirgin bir ayrım olduğunu ileri sürdüğünü de ekler.

KAYNAKÇA

- Akyüz, M. ve Nesrin E. (1987) **Ansiklopedik Ekonomi Sözlüğü**, İstanbul: Dünya Yayınları.
- Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu. (2009) Biz Kimiz? (<http://www.ayop.biz/index.asp?t=1&p=1>) (25 Şubat 2011).
- Bourdieu, P. (1998) The Essence of Neoliberalism Le Monde Diplomatique, English Edition 12, <http://mondediplo.com/1998/12> (24 Aralık 2009).
- Choi, S. (2008) “Different models of lifelong learning: From the perspective of international comparison”, **KJEP**, 5.1, 83-105.
- Cole, M. (2008) **Marxism and Educational Theory: Origins and Issues**. London: Routledge.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2006) **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)**, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>. (12 Şubat 2010).
- Dominelli, L. ve Hoogvelt, A. (1996) “Globalization, Contract Government and the Taylorization of Intellectual Labour in Academia”, **Studies in Political Economy**, 49, 71-100.
- Eğitim Emekçileri Derneği (2008) “Dershane Öğretmenleri: ‘Çözüm bizde, kendi gücümüze güvenelim’”, <http://egitimemekcileridernegi.org/haber/115>. (5 Mart 2011).
- Eğitim-Sen (2010) 2010-2011 **Eğitim Öğretim Yılı Başında Eğitimin Durumu Raporu**, http://www.egitimsen.org.tr/icerik.php?yazi_id=3219 (10 Şubat 2011).
- Excluded Workers Congress.(2011) (t.y.) “Who We Are”, (<http://www.excludedworkers.org/what>). (2 Mayıs 2011).
- Freire, P. (1973) **Education for Critical Consciousness**, New York: Seabury Press.
- Global Entrepreneurship Monitor. (2001) **Executive Report**, <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan002481.pdf>. (30 Nisan 2011).
- Gramsci, A. (1971) **Selections from the Prison Notebooks**, London: Lawrence & Wishart.
- Harvey, D. (2005) **A Brief History of Neoliberalism**, Oxford, England: Oxford University Press.
- Marx, K. [1848] (2001) **The Communist Manifesto**, London: GBR: ElecBook.
- Marx, K. [1852] (2010) **The 18th Brumaire of Louis Bonaparte**, <http://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/18th-Brumaire.pdf>. (5 Mayıs 2011).
- McLaren, P. (2005) **Capitalists and Conquerors: a Critical Pedagogy Against Empire**, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009) **Millî Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı**, <http://www.sp.gov.tr/documents/planlar/MillîEgitimBakanligiSP1014.pdf>. (23 Ocak 2010).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010) **Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010**, sgb.meb.gov.tr/istatistik/Genelge2009_72.pdf. (7 Ocak 2011).
- Morgan-Klein, B. ve Mike O. (2007) **Concepts and Practices of Lifelong Learning, Florence, KY, USA: Routledge**.

- Robertson, S. L. / Xavier B. ve Roger Dale. (2002) "GATS and the Education Service Industry": The Politics of Scale and Global Reterritorialization, **Comparative Education Review**, 46.4, 472-496.
- Scherrer, C. (2005) "GATS: Long-Term Strategy for the Commodification of Education", **Review of International Political Economy**, 12.3, 484-510.
- Shor, I. (1992) **Empowering Education: Critical Teaching for Social Change**, Chicago: University of Chicago Press.
- Türk Eğitim Derneği (2010) **Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi**, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2006) **Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması, 2002**, http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=5&KITAP_ID=40. (18 Ocak 2011).
- Türkiye İstatistik Kurumu (t.y.) **İstatistiksel Tablolar**. Yaygın Eğitim, http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=14&ust_id=5, (10 Ocak 2011).
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2007) **Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi**. www.yok.gov.tr. (25 Haziran 2008).