



# SUİTDER

SDÜ İNSAN VE TOPLUM BİLİMLERİ DERGİSİ

Süleyman Demirel University Journal of Humanities and Social Sciences

Sayı/Issue	64-Aralık 2025 / 64-December 2025
Makale Bilgisi/ Article Info	Araştırma Makalesi / Research Article
Başvuru Tarihi/ Submitted Date:	1 Temmuz 2025 / 1 July 2025
Kabul Tarihi/ Accepted Date:	10 Kasım 2025 / 10 November 2025
Atıf/Citation:	Dericioğulları Ergun, A. (2025). Türkiye’de Öğretmenlerin Prekaryalaşma Deneyimi: Meta-Sentez Çalışması. Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan Ve Toplum Bilimleri Dergisi (64). 199-216
DOI:	10.35237/suitder.1731918
Benzerlik / Similarity: %	5

## Türkiye’de Öğretmenlerin Prekaryalaşma Deneyimi: Meta-Sentez Çalışması

*The Precarization Experiences of Teachers in Türkiye: A Meta-Synthesis Study*

Ayşe DERİCİOĞULLARI ERGUN\* 

Öz

Bu çalışma, Türkiye’de öğretmenlerin yaşadıkları prekaryalaşma deneyimlerini meta-sentez yöntemiyle incelemektedir. 2002–2024 yılları arasında yayımlanan nitel araştırmaların sentezine dayanan çalışma, öğretmenlerin iş güvencesizliği, kimlik krizi, esnek çalışma, toplumsal sermaye eksikliği, sembolik şiddet ve psikolojik yıpranma temaları etrafında ortak deneyimler yaşadıklarını göstermektedir. Bulgular, neoliberal politikaların öğretmen emeğini piyasa mantığına tabi kılarak mesleğin kamusal niteliğini zayıflattığını ve öğretmenliğin toplumsal statüsünü dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Bourdieu’nun sermaye ve sembolik şiddet, Standing’in prekarya ve Sennett’in yeni kapitalizm kavramları, bu dönüşümün yapısal karakterini açıklamada önemli kuramsal araçlar sunmaktadır. Araştırmanın kapsamı Türkçe olarak yayımlanan nitel çalışmalarla sınırlıdır ve toplumsal cinsiyet boyutuna ilişkin veri eksikliği, bu boyutun analize dâhil edilmesini sınırlandırmıştır. Bulgular, öğretmenlerin mesleki güvencelerini ve toplumsal statülerini güçlendiren, liyakat esaslı ve sürdürülebilir istihdam politikalarına duyulan gereksinimi vurgulamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Prekaryalaşma, öğretmenlik, güvencesizlik, neoliberal politikalar, meta-sentez

### Abstract

This study examines the precarization experiences of teachers in Türkiye through the meta-synthesis method. Based on the synthesis of qualitative studies published between 2002 and 2024, the research reveals that teachers share common experiences around themes such as job insecurity, identity crisis, flexible working conditions, erosion of social capital, symbolic violence, and psychological strain. The findings indicate that neoliberal policies have subordinated teachers’ labor to market logic, thereby weakening the public nature of teaching and transforming its social status. The theoretical frameworks of Bourdieu’s concepts of capital and symbolic violence, Standing’s notion of the precariat, and Sennett’s idea of new capitalism provide critical lenses to understand the structural dimensions of this transformation. The scope of the research is limited to qualitative studies published in Turkish, and the

\* Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Burdur/TÜRKİYE, E-Posta: [adericiogullari@mehmetakif.edu.tr](mailto:adericiogullari@mehmetakif.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4667-2673>, ROR ID: <https://ror.org/04xk0dc21>



*lack of gender-based qualitative data restricted the inclusion of this dimension in the analysis. Overall, the findings underscore the urgent need for merit-based and sustainable employment policies that strengthen teachers’ professional security and social status.*

**Keywords:** *Precarization, teaching profession, job insecurity, neoliberal policies, meta-synthesis.*

### GİRİŞ

1980’lerden itibaren yaygınlaşan neoliberal politikalar, eğitim sistemlerinde köklü dönüşümlere yol açmış ve eğitimi piyasa odaklı bir yapıya evirmiştir. Bu dönüşüm, eğitimin ticarileştirilmesi, özelleştirilmesi ve performans baskısıyla yeniden yapılandırılmasını içermektedir (Ball, 2003, s. 217; Giroux, 2024, s. xxv). Eğitimin kamusal bir hizmet olmaktan çıkarılıp piyasa dinamiklerine tabi kılınması, yalnızca eğitim sisteminin işleyişini değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kimliklerini, çalışma koşullarını ve toplumsal statülerini derinden etkilemiştir. Bu bağlamda prekaryalaşma kavramı, öğretmenlerin güvencesizleşme süreçlerini anlamada kritik bir analitik çerçeve sunmaktadır (Standing, 2015, s. 11).

Prekaryaya, “precarious” (güvencesiz) ve “proletariat” (proletarya) kavramlarının birleşiminden oluşmuş ve özellikle Guy Standing’in (2015) *Prekaryaya: Yeni Tehlikeli Sınıf* adlı çalışmasıyla geniş bir akademik ve politik bir tartışma konusu hâline gelmiştir. Standing (2015, ss. 20-21), prekaryayı, modern iş gücü piyasalarında güvence ve istikrar yoksunluğu içinde yaşayan, sürekli bir belirsizlikle karşı karşıya kalan sınıf olarak tanımlamaktadır. Ona göre prekaryaya, ne tam anlamıyla klasik bir işçi sınıfıdır ne de geleneksel proletaryaya benzemektedir. Aksine güvencesizliği ve belirsizliği bir yaşam biçimi haline getiren yeni bir gruptur. Bourdieu (1998, s. 82) ise, güvencesizliği yalnızca ekonomik bir olgu olarak değil, aynı zamanda bireylerin sosyal kimliklerini, aidiyet duygularını ve toplumsal ilişkilerini etkileyen yapısal bir süreç olarak da ele almaktadır. Bu nedenle güvencesizlik, bireylerin sadece çalışma hayatlarını değil, yaşamın tüm alanlarını etkileyen yapısal bir sorun hâline gelmiştir.

Toplumsal yapının temel taşlarından biri olarak kabul edilen öğretmenlik, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda toplumsal değerlerin ve bireysel gelişimin desteklenmesini de içermektedir. Ancak, neoliberal politikaların küresel ölçekte yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenlik mesleği, güvencesizlik, esnek çalışma, performans baskısı ve statü kaybı gibi prekaryalaşmanın temel unsurlarıyla karşı karşıya kalmıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki kimliklerini, çalışma koşullarını ve toplumsal statülerini köklü bir şekilde etkilemiştir (Giroux, 2020, s. 9).

Türkiye’deki öğretmenlerin prekaryalaşma deneyimleri, 1980’li yıllardan itibaren uygulanan neoliberal politikalarla birlikte belirginleşmiştir (Yağan, 2022, s. 2; Çolak ve Altınkurt, 2022, s. 63). Devletin eğitimdeki kamusal rolünün giderek azalmasıyla birlikte uygulamaya konulan performans ölçütleri, rekabetçi değerlendirme sistemleri ve esnek istihdam biçimleri, öğretmenlik mesleğini piyasa dinamiklerine uyumlu hâle getirmiştir. Bu dönüşüm, öğretmen emeğinin yalnızca pedagojik bir faaliyet olmaktan çıkarak ekonomik ve yönetsel baskılara açık bir çalışma biçimine dönüşmesine yol açmıştır (Soydan, 2012, s. 2).

2000’li yıllar ülkemizde öğretmen istihdam politikalarının yapısal olarak değiştiği bir dönüm noktasını temsil etmektedir. 1980 sonrası neoliberal yeniden yapılanma sürecinin kamu yönetiminde yol açtığı değişim, 2000’li yıllarda eğitim alanında somut biçimde görünür hâle gelmiştir. Bu dönemde yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde performans, verimliliğe ve rekabet gücüne dayalı bir kamu personel rejimi benimsenmiş ve eğitim hizmetleri piyasalaşma eğilimine girmiştir (Soydan, 2012, ss. 2–3). 2002 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) uygulamasının yürürlüğe girmesiyle öğretmen atamaları merkezî sınav sistemine bağlanmış, ardından öğretmen açığı gerekçesiyle sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları hayata geçirilmiştir. Bu dönemde öğretmenlik mesleği, tam istihdam ve statü güvencesine dayalı bir kamusal meslek olmaktan çıkarak esnek, performans odaklı ve güvencesiz bir yapıya evrilmiştir (Güvercin, 2014, ss. 140–141).

Post-fordist esnekleşme politikaları, Fordist dönemin kitlesel, standart ve tam zamanlı istihdama dayalı üretim rejiminden; esnek üretim, esnek istihdam, performans ve rekabet odaklı birikim modellerine geçişi ifade etmektedir. Bu çerçevede emek piyasaları, güvenceli ve uzun süreli kamu istihdamı yerine, sözleşmeli, geçici ve parçalı çalışma biçimlerinin yaygınlaştığı esnek bir yapıya dönüştürülmüştür (Saklı, 2013, s.129; Harvey, 1997, ss. 173-174). Dolayısıyla post-fordist esnekleşme politikalarının etkisiyle öğretmenlerin iş güvencesi zayıflamış, kadrolu- ücretli- sözleşmeli ayrımı üzerinden çok katmanlı bir emek hiyerarşisi oluşturulmuştur.

Bu süreçte öğretmenler, istihdam biçimlerinden bağımsız olarak benzer güvencesizlik deneyimlerini paylaşmaktadır. İş güvencesinin zayıflaması, gelir eşitsizlikleri, performans temelli denetim sistemleri, mesleki kimliğin değersizleşmesi ve toplumsal saygınlık kaybı gibi unsurlar, öğretmen emeğini tüm biçimlerde prekaryalaştırmaktadır (Dağ, 2020, s. 367; Bağdatlı ve Vural, 2025, s. 105). Dolayısıyla Türkiye'deki öğretmenlerin prekaryalaşma süreci, yalnızca belirli istihdam türlerine özgü bir sorun değil; eğitim sisteminin neoliberal dönüşümünün yarattığı ortak bir yapısal sonuçtur.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de öğretmenlerin 2002 sonrası dönemde neoliberal politikalar bağlamında deneyimledikleri prekaryalaşma süreçlerini meta-sentez yöntemiyle inceleyerek öğretmen emeğinin farklı istihdam biçimleri arasında ortaklaşan güvencesizlik, statü kaybı ve kimlik dönüşümü dinamiklerini ortaya koymaktır.

### 1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, Türkiye'deki öğretmenlerin prekaryalaşma deneyimlerini incelemek amacıyla nitel bir meta-sentez yöntemiyle yürütülmüştür. Meta-sentez, belirli bir olguyu farklı nitel araştırmalardan elde edilen bulgular aracılığıyla derinlemesine anlamayı ve bu bulguları kuramsal bir bütünlük içinde yeniden yorumlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Finfgeld, 2003, s. 894; Zimmer, 2006, s. 312). Bu yöntem, tekil nitel araştırmalardan elde edilen sonuçları bir araya getirerek daha kapsamlı ve bağlamsal olarak zengin açıklamalar üretmeyi mümkün kılmaktadır. Böylece, birincil çalışmaların sunduğu yerel bilgilerin ötesine geçilerek öğretmen emeğinin güvencesizlik koşulları altındaki ortak örüntüleri ortaya konulmuştur.

Araştırmanın veri kaynağını, 2002–2024 yılları arasında Türkiye'de öğretmenlerin çalışma koşullarına ve güvencesizlik deneyimlerine ilişkin yayımlanmış nitel araştırmalar oluşturmuştur. 2002 yılı, Türkiye'de öğretmen istihdam rejiminde yapısal bir kırılmayı temsil ettiği için metodolojik olarak araştırmanın başlangıç yılı olarak belirlenmiştir. Bu tarihten itibaren öğretmen atamalarında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) uygulamasına geçilmiş, ardından sözleşmeli öğretmenlik ve ücretli öğretmenlik modelleri yürürlüğe girmiştir. Bu dönüşüm, öğretmen emeğinin farklı istihdam biçimleriyle parçalanmasını ve güvencesizliğin kurumsallaşmasını beraberinde getirmiştir (Soydan, 2012, s.3; Güvercin, 2014, s.2). Dolayısıyla 2002 yılı, Türkiye'de öğretmen prekaryasının kurumsal biçim kazandığı tarihsel başlangıç noktasını temsil etmektedir.

Temmuz–Ağustos 2024 döneminde TR Dizin, ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarında SPIDER literatür tarama stratejisi (Cooke vd., 2012, s.1438) kullanılarak sistematik bir tarama yapılmıştır. Toplam 825 makale bir referans yönetim sistemine yüklenmiş, yinelenen 389 makale çıkarılmıştır. Ardından makalelerin başlıkları ve özetleri okunarak dâhil etme ve dışlama kriterleri uygulanmıştır. Özetlerin yeterli bilgi içermemesi durumunda, tam metinler incelenmiştir.

Tablo 1: Dâhil Etme ve Dışlama Kriterleri

Dâhil etme kriterleri	Dışlama Kriterleri
<ul style="list-style-type: none"><li>Türkçe yazılmış olması</li><li>2002-2024 tarihleri arasında yayımlanmış olması</li><li>Nitel araştırma yapılması</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Makalenin İngilizce vb. yabancı bir dilde olması</li><li>2002 yılından önce yayımlanmış olması</li></ul>

## Türkiye'de Öğretmenlerin Prekaryalaşma Deneyimi: Meta-Sentez Çalışması

<ul style="list-style-type: none"> <li>• TR Dizin, Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanlarında yer alması</li> <li>• Çalışma örnekleminin çalışan öğretmenlerden oluşması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nicel araştırma yöntemlerinin kullanılması</li> <li>• Kuramsal bir çalışma olması</li> <li>• Çalışma örnekleminin aday öğretmen, yöneticiler ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşması</li> </ul>
---	---

SPIDER yaklaşımı, dâhil edilecek çalışmaların örneklem, ilgi olgusu, tasarım, değerlendirme ve araştırma tipi değişkenleri üzerinden sistematik olarak seçilmesini sağlamıştır. Çalışmaların metodolojik kaliteleri ise Critical Appraisal Skills Program (CASP) kontrol listesiyle değerlendirilmiştir. CASP uygulaması sonucunda 17 çalışma düşük kaliteli olarak sınıflandırılmış ve kapsam dışında bırakılmıştır. Sonuçta, 16 makale meta-senteze dâhil edilmiştir. Bu makalelere ilişkin tanımlayıcı bilgiler, (yazar, yıl, desen, örneklem, veri toplama aracı ve analiz yöntemi) Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Metasenteze Dahil Edilen Çalışmaların Tanımlayıcı Bilgileri							
Yayın Kodu	Yazar/Yazarlar	Başlık	Yıl	Desen	Veri Toplama Arac	Örneklem	Veri analiz yöntemi
M1	Erdem, S.; Aygün, S.; Mart, M.; Muhafız, E.	Atama Bekleyen Öğretmenlerin İstihdam Sorunları	2022	Durum Çalışması	Derinlemesine görüşme- yarı yapılandırılmış görüşme formu	10 ataması yapılmayan öğretmen	Betimsel veri analizi
M2	Polat, S.	Ücretli Öğretmenlik İstihdamının Yarattığı Sorunlar Üzerine Nitel Bir Araştırma	2013	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	14 ücretli öğretmen	Betimsel analiz
M3	Günerigök, M.; Oğur, K.	Prekarya Sosyolojisi: Ücretli Öğretmenler Örneği	2018	-	derinlemesine görüşme	11 ücretli öğretmen	Betimsel analiz
M4	Çınkır, Ş.; Kurum, G.	Atanmak ya da Atanamamak: Ücretli Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar	2017	Fenomenoloji	Görüşme ve açık uçlu anket	21 ücretli öğretmen	İçerik analizi
M5	Taşkıran, G.; Kiraz, Z.	Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Esnek Çalışma Kavramına İlişkin Metaforik Algıları	2016	-	metafor üretilen 65 form	65 öğretmen ve yönetici	Kategorisel analiz
M6	Sabancı, A.; Gök, R.	Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri	2015	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	9 sınıf öğretmeni	İçerik analizi
M7	Tunç, B.; Gülseven Taner, S.	Kamusal Eğitim ve Eğitim Hakkı Bağlamında Ücretli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi	2020	Betimsel	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	11 ücretli öğretmen	İçerik analizi
M8	Cantürk, G.	Özel Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin ve Devlet Okullarındaki Ücretli Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri: Twitter Analiz	2023	Sistematisik analiz	#BizDeÖğretmeniz adlı başlık etiketi altındaki tweetler	3124 tweet	Doküman analizi
M9	Aküzüm, C.; Azboy, İ.; Yaşar, Z.; Akçay, A.	Sözleşmeli Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi	2024	Fenomenoloji	Veri toplama formu	31 sözleşmeli öğretmen	Tematik analiz
M10	Erdoğan, A.E.; Yiğit, E.	Neoliberal Politikaların Öğretmen Emegini Dönüştürücü Etkisi ve Ücretli Öğretmenlik	2024	-	Derinlemesine mülakat	27 ücretli öğretmen	Tematik analiz
M11	Keleş, O.; Aslan, G.	Neoliberal Politikaların Öğretmenlik Mesleğine Yansımalarına İlişkin	2022	Durum çalışması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Devlet okullarında farklı kademelerde	Betimsel analiz

## Ayşe DERİCİOĞULLARI ERGUN

		Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi				görev yapan 40 öğretmen	
M12	Ayna, Y.; Deniz, L.	Ücretli Öğretmenlik Bir Metafor Çalışması	2022		yarı yapılandırılmış araştırma formu	Kamuya ait okullarda farklı kademelerde görev yapan 146 öğretmen ve yönetici	İçerik analizi
M13	Kılıç, S.; Tunç, B.	Neoliberal Politikaların Öğretmenliğe Yansımaları: Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme	2022	Durum çalışması	yarı yapılandırılmış görüşme formu	23 öğretmen 4 yönetici	Betimsel analiz
M14	Tokmak, A.; Ginesar, Ö.; Kara, İ.	Ücretli Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ücretli Öğretmenliğe İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	2023	Fenomenoloji	yarı yapılandırılmış görüşme formu	10 ücretli sosyal bilgiler öğretmeni ve 14 sosyal bilgiler öğretmen adayı	betimsel analiz
M15	Tuncer, M.	Türkiye'deki Kadrosuz Öğretmen İstihdamının Kadrosuz İstihdam Edilen Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	2012	Fenomenoloji	Açık uçlu veri toplama formu	53 kadrosuz öğretmen	İçerik analizi
M16	Yağan, E.	Kaybedecek zinciri dahi olmayanlar: Prekaryalaşan ücretli öğretmenler ve usta öğreticiler	2022	Fenomenoloji	Yüz yüze görüşme-yarı yapılandırılmış görüşme formu	10 ücretli öğretmen 10 usta öğretici	İçerik analizi

Kodlama süreci, açık kaynaklı bir nitel veri analiz yazılımı olan Taguette programı aracılığıyla yürütülmüştür. Kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar, bağımsız bir uzman tarafından yeniden incelenmiş; iki araştırmacı arasındaki kodlayıcılar arası tutarlılık Cohen's Kappa katsayısı = 0.86 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, yüksek düzeyde uyuma işaret etmektedir. Kodlama sürecinde anlam birimlerine dayalı olarak oluşturulan kodlar birleştirilmiş ve temalar altında sınıflandırılmıştır. Temalar, iki bağımsız uzmanın görüşüne sunulmuş, önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve görüş birliği sağlanmıştır.

Tematik sentezleme süreci sonucunda, araştırmanın temel bulgularını yansıtan temalar ve alt temalar yapılandırılmıştır. Bu temalar, araştırma sorularına yanıt verecek biçimde organize edilmiştir. Sürecin sonunda yedi ana tema belirlenmiştir:

- (1) Güvencesizlik,
- (2) Kimlik Krizi ve Statü Kaybı,
- (3) Esnek Çalışma Düzeni: Rekabet ve Yabancılaşmanın Kısılacı,
- (4) Toplumsal Sermaye ve Dayanışma Eksikliği,
- (5) Eğitim Politikalarının Mesleki Yansıması,
- (6) Sembolik Şiddet ve Toplumsal Hiyerarşi,
- (7) Psikolojik Etkiler.

Bu süreç, meta-sentez çalışmalarında önerilen sistematiklik, şeffaflık ve tekrarlanabilirlik ilkeleri doğrultusunda yürütülmüş; elde edilen bulgular, öğretmen emeğinin prekaryalaşma sürecine ilişkin bütüncül bir teorik çerçeve geliştirilmesini sağlamıştır (Walsh ve Downe, 2005, ss. 204-206; Dixon-Woods vd., 2007, ss. 42-45).

### 2. Bulgular

Meta-sentez kapsamında incelenen 16 nitel çalışma, Türkiye’de öğretmenlerin prekaryalaşma süreçlerini yedi ana tema altında ortaya koymaktadır. Bu temalar, öğretmenlik mesleğinin neoliberal yeniden yapılanma sürecinde nasıl dönüştüğüne dair bütüncül bir tablo sunmaktadır. Aşağıda her tema, temsili katılımcı ifadeleri ve analitik yorumlarla birlikte sunulmuştur.

#### 2.1. Güvencesizlik

Türkiye’de öğretmenlerin prekaryalaşma süreci, özellikle 2000’li yıllardan itibaren hız kazanmıştır. Kamuda sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları, atama bekleyen öğretmen sayısındaki artış ve ücretli öğretmenlik gibi esnek istihdam biçimleri, bu sürecin temel göstergeleri arasında yer almaktadır (Oktay ve Şemin, 2024, s. 536). Guy Standing’in (2015, s. 26) vurguladığı gibi, prekaryanın en belirgin özelliği istikrarlı ve sürdürülebilir bir gelirden yoksun olmasıdır. Öğretmenler, sanayi toplumundaki işçi sınıfının sahip olduğu gelir güvenliği ve sosyal koruma gibi temel güvencelerden mahrum hâle gelmiştir. Bu durum, yalnızca mevcut iş güvencesinin eksikliğiyle değil, aynı zamanda gelecekteki istihdam olasılıklarının belirsizliğiyle de ilişkilidir (Millar, 2017, s. 515; Standing, 2015, s. 29).

Bu güvencesizliğin somut bir örneği, bir öğretmenin şu sözlerinde ifadesini bulmaktadır:

*“Ücretli öğretmenlik yani tabiri caizse mevsimlik işçi gibi bir konumda şu an. Çünkü sadece çalıştığı dönemin maaşını alır. Geri kalan dönemlerde herhangi bir maaşı yoktur ve de hiçbir sözleşme altında değildir”* (M10).

Bu ifade, ücretli öğretmenlerin yalnızca çalıştıkları dönemde gelir elde ettiklerini, yılın geri kalanında ise belirsizlikle yaşamak zorunda kaldıklarını açıkça göstermektedir. Böylece, gelir güvencesizliği süreklileşmekte, ekonomik kırılganlık kalıcı bir hale gelmektedir (Standing, 2015, s. 28).

Güvencesizlik, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin yanı sıra özel yaşamlarını da şekillendiren bir belirsizlik kaynağına dönüşmektedir. Farklı istihdam biçimleri arasındaki ücret farkları, meslek içinde sınıfsal ayrışmayı derinleştirirken adalet duygusunu zedelemektedir:

*“Kadrolu öğretmenlerle aynı işi yapıyoruz ama aldığımız ücret çok farklı. Burada bir eşitlik yok”* (M14).

Standing (2015, ss. 88–89), bu durumu *görünmez zincir kavramıyla* açıklamaktadır. Görünmez zincir, bireylerin sosyal ve ekonomik açıdan sınırlı hareket alanlarını sistemin dayattığı kontrol mekanizmalarıyla içselleştirmeleri anlamına gelir. Özellikle, özel sektör öğretmenlerinin sözleşmelerinin yenilenip yenilenmeyeceğine ilişkin kaygıları bu zincirin en somut göstergesidir:

*“Her yıl sözleşme yenileme kaygısı yaşıyoruz, bu yüzden uzun vadeli plan yapamıyoruz”* (M1).

Bu kaygı, bireylerin yaşam planlarını, aile kurma ve gelecek tasarımı gibi kararlarını doğrudan etkilemektedir. Neoliberal politikalar bir yandan güvencesizliği kurumsallaştırırken diğer yandan ekonomik istikrarsızlığı normalleştirmektedir (Harvey, 2014, s. 153).

Bir öğretmenin deneyimi bu kırılganlığı çarpıcı biçimde yansıtmaktadır:

*“Eylül ayında bir okuldan çağırıldılar beni... Kadrolu öğretmen doğum iznini iptal edince işimden oldum. Ücrete güvenip girdiğim borçlar da cabası”* (M16).

Bu örnek, güvencesizliğin ekonomik olduğu kadar psikolojik bir istikrarsızlık da yarattığını göstermektedir. Öğretmenler, sürekli bir geçicilik döngüsünde yaşamlarını sürdürmekte, gelecek planlarını kuramamakta ve mesleki aidiyetlerini zayıflamış hissetmektedir.

Güvencesizliğin bir diğer boyutu, sosyal hakların sistematik olarak aşınmasıdır. Devletin sosyal koruma alanındaki rolünün zayıflaması ve eğitim emeğinin piyasa koşullarına bırakılması, öğretmenlerin sosyal güvenlik haklarını da kırılgan hâle getirmiştir. Harvey’in (2015, s. 84) belirttiği gibi neoliberalizm, devletin sosyal sorumluluklarını azaltarak toplumsal dayanışma bağlarını çözmektedir. Öğretmenler, bu sürecin en görünür mağdurları arasında yer almaktadır:

*“Yıllarca asgari ücretten sigorta göstermelerine göz yumdunuz. Acilen özel sektör öğretmenlerini görmelisiniz” (M8).*

Bu ifade, öğretmen emeğinin metalaştırılmasını ve kamu güvencesinden uzaklaştırılmasını somut biçimde ortaya koymaktadır. Aynı işi yapan kadrolu ve ücretli öğretmenler arasında maaş, sigorta primi ve emeklilik hakları gibi alanlarda belirgin farklar bulunmakta, bu durum yapısal bir adaletsizlik algısı yaratmaktadır:

*“Eşit iş eşit ücret, eşit iş eşit mesai, eşit iş eşit SGK primi” (M8).*

Bu ayrışma, Turner'ın (2016, s. 681) denizenship olarak adlandırdığı kısıtlı vatandaşlık biçimine karşılık gelmektedir. Standing (2015, s. 161) bu statüyü, bireylerin sosyal haklara erişimlerinin sınırlandığı ve tam vatandaşlık haklarından yoksun bırakıldıkları bir ara konum olarak tanımlamaktadır. Ücretli öğretmenlerin *“resmî tatillerde ücret alamama”* veya *“afet dönemlerinde destek dışında bırakılma”* deneyimleri, bu statünün öğretmenlik mesleği içinde yeniden üretilmesine örnek olarak gösterilebilir:

*“Deprem bölgesinde okul müdürlerine mesaj atıldı: ‘Depremde evi hasar alan öğretmenleri bildirin, ücretliler hariç.’ Ücretli öğretmenlik bu işte...” (M10).*

Bu tür uygulamalar, sosyal koruma mekanizmalarının en çok gerektiği anda dahi öğretmenleri sistemin dışında bırakarak aidiyet duygusunu zayıflatmakta ve toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye’de öğretmenlerin güvencesizlik deneyimi, yalnızca gelir ve istihdam istikrarsızlığıyla sınırlı değildir. Sosyal hakların aşınması, öğretmenlerin mesleki kimliklerini, toplumsal statülerini ve yaşam doyumlarını derinden etkilemektedir. Bu durum, neoliberal dönemde öğretmenliğin yalnızca bir meslek değil, aynı zamanda sürekli yeniden üretilen bir güvencesizlik biçimi hâline geldiğini göstermektedir.

## 2.2. Kimlik Krizi ve Statü Kaybı

Güvencesiz çalışma koşulları, öğretmenlerin mesleki kimliklerinde ve toplumsal statülerinde derin bir çözülmeye yol açmaktadır. Richard Sennett'in (2011, s. 36) belirttiği gibi, yeni kapitalizmin kısa vadeli ve esnek yapısı, bireylerin sadakat, aidiyet ve süreklilik duygularını zayıflatarak karakterin istikrarlı biçimde inşasını engellemektedir. Bu durumun öğretmenler üzerindeki yansımaları, yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda kimliksel ve sembolik bir değersizleşme biçiminde ortaya çıkmaktadır.

*“Hadi herkesi geçtim, meslektaşların öğretmenler bile eziyor yeri geliyor. Kadrolular bizi öğretmenden önce ücretli olarak görüyorlar” (M10).*

Bu ifade, öğretmenlerin yalnızca iş güvencesizliğiyle değil, mesleki meşruiyetlerinin sorgulanmasıyla da mücadele ettiklerini göstermektedir. Guy Standing'e (2015, s. 29) göre prekaryanın en belirgin özelliklerinden biri, istikrarlı bir mesleki topluluğa ait olma hissinden yoksun olmasıdır. Sürekli geçici konumlarda çalışan ücretli öğretmenler, mesleğin bir parçası olarak görülmemeye duygusuyla karşı karşıya kalmakta ve bu durum, mesleki aidiyetlerini zayıflatmaktadır.

Zygmunt Bauman'ın (2017, s. 15) akışkan modernite kavramsallaştırması, öğretmenlerin yaşadığı kimlik kırılmasını anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bauman'a göre kimlik, artık verili bir konum değil, sürekli yeniden inşa edilmesi gereken bir projedir. Bu bağlamda, *“Çalışma durumumuz, yerimiz garanti olmadığından çok rahat olamıyoruz. Sırf bu yüzden bize yardımcı öğretmenmişiz gibi davranılıyor” (M10)* ifadesi, öğretmenliğin sürekli yeniden tanımlanan ve kırılğan bir statüye dönüştüğünü göstermektedir. Güvencesizlik, öğretmenleri yarım öğretmen konumuna indirgerken meslek içi hiyerarşiler aracılığıyla kimliksel dışlanmayı da kurumsallaştırmaktadır.

*“Bazı kadrolular bizim öğretmenlik mesleğinin itibarını düşürdüğümüzü söylüyorlar. İçten içe bize resmen düşmanlık besleyenler var” (M10).*

## Türkiye’de Öğretmenlerin Prekaryalaşma Deneyimi: Meta-Sentez Çalışması

Bu durum, Bourdieu’nun (1986, s. 241) sermaye kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde öğretmenlerin sahip oldukları sosyal ve kültürel sermayenin sistematik olarak değersizleştirildiğini göstermektedir. Okul ortamında kadrolu, sözleşmeli ve ücretli kategorilerinin varlığı, öğretmenlik alanında sembolik hiyerarşinin kurumsallaşmasına neden olmaktadır. Güvencesiz çalışan öğretmenler hem ekonomik hem sembolik sermaye bakımından dezavantajlı bir konuma yerleşmekte; bu da meslek içi dayanışmayı zayıflatmaktadır.

*“Bizim lafa gelince adımız öğretmen ama iş icraata gelince... kadrolu öğretmenlerin haklarının hiçbirine sahip değilim ben”* (M16).

Standing’in (2015, s. 22) tanımladığı biçimiyle prekarya, toplumsal yapıda hiyerarşinin alt basamaklarında konumlandırılan, kolayca ikame edilebilen bir emek grubudur. Öğretmenlerin, *“bizim zaten üç kuruş olan gelirimiz hiç artmıyor”* (M16) ifadesi, bu yapısal hiyerarşinin gündelik hayattaki karşılığını yansıtmaktadır.

Kimlik ve statü kaybı, yalnızca okul içi ilişkilerle sınırlı değildir; eğitim politikaları ve siyasal söylemler de bu çözülmeyi pekiştirmektedir. Öğretmenlerin toplum gözündeki meşruiyeti, politik dil ve medya söylemleri aracılığıyla aşınmaktadır. *“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”* (M13) ifadesi, politik söylemin mesleğin itibarı üzerindeki doğrudan etkisini göstermektedir.

Bu çözülmelerin bir diğer boyutu ise, eğitimin piyasalaştırılmasıyla birlikte öğretmenliğin kamusal niteliğini kaybetmesidir. *“Parayla yaptığım eğitimin sonucunda öğretmenin kıymeti olur mu? İşin içine ticaret girince, öğretmenin statüsü falan kalmaz”* (M11) diyen katılımcının sözleri, öğretmenliğin piyasa koşulları içinde metalaşarak kamusal bir statüden mesleki bir hizmet konumuna gerilediğini ortaya koymaktadır.

Judith Butler’ın (2015, s. 20) güvencesizlik rejimi kavramsallaştırması, bu kimlik ve statü çözülmelerini açıklamada tamamlayıcı bir teorik perspektif sunmaktadır. Butler’a göre güvencesizlik, bireylerin yaşam alanlarını kontrol eden bir iktidar biçimi olarak işlev görmekte ve bireyi kendi yaşamının efendisi olma kapasitesinden mahrum bırakmaktadır. Güvencesiz öğretmenlerin *“yarım öğretmen gibi hissediyoruz”* (M10) sözü, bu iktidar mekanizmasının öznel deneyimlerde nasıl içselleştirildiğini açıkça göstermektedir.

Sonuç olarak, kimlik krizi ve statü kaybı, öğretmenlerin prekaryalaşma sürecinin en görünür boyutlarından biridir. Ekonomik istikrarsızlık, yalnızca geçim koşullarını değil, öğretmenliğin anlamını, mesleki kimliği ve toplumsal saygınlığı da dönüştürmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin artık yalnızca çalışan değil, aynı zamanda tanınma mücadelesi veren bir emek grubuna dönüştüğünü göstermektedir.

### 2.3. Esnek Çalışma Düzeni: Rekabet ve Yabancılaşmanın Kısıkağı

Neoliberal yeniden yapılanma, öğretmen emeğini esneklik söylemi altında kalıcı bir güvencesizlik rejimine yerleştirmektedir. Esneklik, çalışanları kurumsal güvence ağlarından çözerek sürekli yenilenebilir ve ikame edilebilir konumda tutan yapısal bir stratejiye dönüşmektedir (Standing, 2015, s. 19). Okul içi gündelik deneyimlerde bu strateji, *“her an hazır ve vazgeçilebilir olma”* beklentisiyle somutlaşmaktadır: *“Esnek çalışma dedikleri şey, bizi sürekli hazır beklemeye zorluyor”* (M11). Bu beklenti, öğretmenlerin işlerine yönelik uzun süreli bağlılığını aşındırmakta; risk ve belirsizliği bireyselleştirerek kurumsal sorumluluğu görünmez kılmaktadır (Harvey, 2015, ss. 79, 93).

Esneklikle birlikte performans kültürü kurumsal norm hâline gelmektedir. Ölçme-değerlendirme çıktıları, görünürlük ve bireysel performans kıyasları, mesleki değer ve liyakatin başlıca göstergeleri olarak kullanılmaktadır (Ball, 2003, s. 216). Bu kültür, öğretmenleri sürekli karşılaştırma ve rekabet döngüsüne sokmakta; *“Her zaman daha iyi olmalı, aksi halde işimi kaybederim korkusuyla çalışıyorum”* (M9) ifadesinde görüldüğü gibi, süreğen kaygı ve kendini kanıtlama baskısı üretmektedir. Sennett’in (2011,

ss. 36, 119) betimlediği biçimiyle kısa vadeli ve kopuk kariyer örüntüleri, sadakat ve karşılıklı bağlılık gibi uzun soluklu duygulanımları zayıflatmakta; mesleki topluluk bağlarını çözmektedir.

Bu çözüme, okul içi ilişkilerde yabancılaşma ve görünmezleşme deneyimlerini artırmaktadır. Ücretli/sözleşmeli kategoriler, öğretmenler odasında ve toplantılarda sembolik sınırlar üretmekte; *“Toplantılarda fikirlerim dikkate alınmıyor”* (M7) ve *“Kadrolu olmadığın için geçici olduğun düşünüyor... etkinliklerden dışlanıyorsun”* (M14) ifadeleri bu sınırların gündelik etkisini göstermektedir. Bauman'ın (2017, ss. 15, 20) akışkan modernite çerçevesinde, kimliğin süreğen biçimde yeniden kurulduğu koşullarda, güvencesiz istihdam, kimlik istikrarını zayıflatmakta; aidiyet duygusu kırılganlaşmaktadır.

Esnek düzen, meslektaş dayanışmasını da geriletmektedir. Bourdieu'nun (1986, ss. 118, 241) sermaye yaklaşımıyla okunduğunda rekabetçi örgütlenme sosyal sermayenin ortak üretimini (bilgi paylaşımı, dayanışma, kolektif savunma) zayıflatmakta; öğretmenler arası farklı statü kategorileri (kadrolu/sözleşmeli/ücretli) alan içindeki sembolik hiyerarşileri kurumsallaştırmaktadır. *“Eskiden her konuda iş birliği vardı... şimdi herkes kendi reklamı için yarışıyor”* (M16) gözlemi, esnekliğin kolektifliği bireysel stratejilere tahvil eden etkisini somutlaştırmaktadır.

Velilerle kurulan ilişkilerde de bu statü ayrışması yeniden üretilmektedir. Ücretli öğretmenlerin otoritesi, statü etiketleri üzerinden sorgulanmakta; *“Ücretliyim deyince ‘tecrübeniz var mı?’ diye soruyorlar... en ufak bir şeyde müdüre gidiyorlar”* (M14) deneyimi, mesleki tanınmanın statüye bağlandığını göstermektedir. Bu tablo, okulun işleyişinde performansçı normların ve piyasa mantığının, öğretmenliğin kamusal niteliğini geri plana ittiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, esnek çalışma düzeni öğretmen emeğini üç düzeyde dönüştürmektedir: (i) İstihdam düzeyi: güvencesizlik ve ikame edilebilirlik, (ii) Örgütsel düzey: performans kültürü ve statüleştirilmiş ayrışma, (iii) Özne düzey: yabancılaşma, kaygı ve kırılgan aidiyet. Bu üçlü dönüşüm, öğretmenliğin yalnızca çalışma koşullarını değil, mesleğin anlam dünyasını ve mesleki topluluğun örgütlenişini de yeniden biçimlendirmektedir (Standing, 2015, ss. 20-25; Ball, 2003, ss. 215-216; Sennett, 2011, ss.83-85; Harvey, 2015, s.169; Bourdieu, 1986, ss.247-248; Bauman, 2017, ss. 148-152).

#### 2.4. Toplumsal Sermaye ve Dayanışma Eksikliği

Öğretmenlerin güvencesizlik deneyimleri, yalnızca ekonomik kırılganlıkla sınırlı kalmayıp, sosyal ilişki ağlarının ve kolektif dayanışma biçimlerinin zayıflamasına da yol açmaktadır. Çalışma yaşamındaki geçicilik algısı, öğretmenlerin birbirlerine ve kurumsal yapılara duydukları güveni aşındırmakta, onları bireysel stratejilere yönlendirmektedir. *“Bazen çalıştığım okula farklı sendikaların temsilcileri gelip... Biz de bir köşede yetim çocuk gibi bakıp dinliyoruz”* (M16) ifadesi, güvencesiz çalışan öğretmenlerin mesleki topluluklardan dışlanma ve görünmezleşme deneyimini somut biçimde yansıtmaktadır.

Bu dışlanma, yalnızca mesleki aidiyetle değil, sendikal katılım ve örgütlü mücadele kanallarına erişimle de ilgilidir. *“Bizim yasal bir sözleşmemiz, kadro durumumuz olmadığı için tabii sendikaya da üye olamıyoruz”* (M10) ve *“Okula geldiklerinde broşür veriyorlar, ‘aa siz ücretlisiniz pardon’ deyip vermiyorlar”* (M10) ifadeleri, ücretli öğretmenlerin toplumsal temsil mekanizmalarından dışlandığını göstermektedir. Böylece, öğretmenler arasında kurumsal dayanışma yerine edilgen bir yalnızlık duygusu hâkim hâle gelmektedir.

Bu durum, Pierre Bourdieu'nun (1986, s. 248) sosyal sermaye kavramı çerçevesinde açıklanabilir. Bourdieu, sosyal sermayeyi bireylerin ortak normlar ve güven ilişkileri üzerinden geliştirdikleri kolektif kaynaklar bütünü olarak tanımlar. Ancak güvencesizlik, bu kaynakların üretimini sekteye uğratmakta; öğretmenleri örgütlü alanlardan bireysel mücadele alanlarına çekmektedir. *“Sendikaya üye olsak bile bir işe yaramıyor diye düşünüyoruz. Sonuçta kâğıt üstünde bile yokuz”* (M10) ifadesi, bu yapısal kopuşun içselleştirildiğini ortaya koymaktadır.

David Harvey (2015, s. 93) neoliberal dönüşümü, “toplumsal dayanışma bağlarının çözülmesi” süreci olarak tanımlar. Benzer biçimde Robert Putnam (2000, s. 28), toplumsal sermayedeki bu

aşınmanın sivil katılımı zayıflatarak bireyleri izole yurttaşlar hâline getirdiğini vurgular. Öğretmenlerin “Eylemlere katılmıyorum, çünkü bir işe yaramıyorum” (M15) veya “Kolektif bir şey yapmanın artık anlamı yok, herkes kendi başının çaresine bakıyor” (M12) ifadeleri, bu çözümlenin mikro düzeydeki yansımalarıdır.

Bu süreç, aynı zamanda Bourdieu’nun (1991, s.167) sembolik şiddet kavramıyla da açıklanabilir. Sembolik şiddet, bireylerin toplumsal eşitsizlikleri sorgulamadan kabullenmelerine yol açan görünmez bir iktidar biçimidir. Prekaryalaşma süreci, öğretmenlerin mevcut koşulları değiştirme gücüne duydukları inancı zayıflatmakta; mevcut düzenin doğallaştırılmasına hizmet etmektedir. Böylece, toplumsal eleştiri ve kolektif eylem potansiyeli giderek zayıflamaktadır. Zygmunt Bauman (2001, s. 126) ise bu dönüşümü, *modern bireyin yalnızlaşması* olarak tanımlar. Artan bireyselleşme, ortak hedefleri ve dayanışma ilişkilerini çözererek öğretmenleri kişisel varoluş mücadelesine yönlendirmektedir. Bir öğretmenin “Toplumun bir parçası gibi hissetmiyorum, herkes sadece kendini düşünüyor” (M13) ifadesi, bu yalnızlaşma hâlini açıkça yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, toplumsal sermaye ve dayanışma eksikliği, prekaryalaşma sürecinin en görünür sosyal sonuçlarından biridir. Güvencesizlik, yalnızca çalışma ilişkilerini değil, aynı zamanda öğretmenlerin dayanışma, aidiyet ve kolektif eylem kapasitelerini de aşındırmaktadır. Bu çözümler, bireyleri birbirinden yalıtarak öğretmenliğin kamusal, dayanışmacı ve kolektif niteliğini zayıflatmakta; böylece prekaryalaşmayı hem bireysel hem de toplumsal düzeyde yeniden üretmektedir.

### 2.5. Eğitim Politikalarının Mesleki Yansıması

Neoliberal politikalar, öğretmenliğin kamusal niteliğini dönüştürerek mesleğin anlamını, değerini ve öğretmenlerin pedagojik özerkliğini yeniden tanımlamaktadır. Bu dönüşüm, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin piyasa taleplerine göre ölçülmesine, meslek içi statü farklılıklarının derinleşmesine ve eğitim ilişkilerinin yapısal olarak zedelenmesine neden olmaktadır (Ball, 2003, s. 215; Apple, 2004, s. 174).

Eğitim sisteminin piyasa odaklı yeniden yapılanması, öğretmenlerin uzmanlık alanlarının değersizleşmesini ve mesleki kimliklerinin aşınmasını beraberinde getirmiştir. “Branşım dışında derslere giriyorum, bu yüzden kendimi yetersiz hissediyorum” (M1) ifadesi, özellikle ücretli öğretmenlik uygulamasında öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin sistematik biçimde göz ardı edildiğini göstermektedir. Giroux (2024, s. xxiii) neoliberal reformların, öğretmenleri toplumsal dönüşüm aktörleri olmaktan çıkarıp piyasa hedeflerine uyum sağlayan teknik uygulayıcılara dönüştürdüğünü belirtmektedir. Benzer biçimde Apple (2004, s. xix), eğitimde rekabet ve performans vurgusunun, öğretmenlerin pedagojik özerkliklerini sınırlandırarak onların karar alma süreçlerindeki konumunu zayıflattığını vurgular. Bu süreçte öğretmenler, “Yaptığımız iş sadece günü kurtarıyor gibi hissediyorum” (M12) sözlerinde olduğu gibi, mesleklerini yalnızca teknik bir görev olarak algılamaya başlamaktadırlar.

Bu piyasa mantığı, öğretmenlerin mesleki tatminini olduğu kadar eğitimdeki adalet algısını da zedelemektedir. Liyakat ilkesinin zayıflaması, öğretmenlerin emeğinin niteliğini görünmez kılmaktadır. “Partiden birini buldun mu diplomanın olmasına bile gerek yok” (M10) ifadesi, ücretli öğretmen istihdamındaki keyfiliği; “Öğretmenlik mezunu olmayan kişilerle aynı statüde çalışmak motivasyonumu düşürüyor” (M14) sözü ise mesleki değersizleşmenin öğretmenler üzerindeki etkisini somut biçimde yansıtmaktadır. Bu durum, eğitim sisteminde profesyonellik anlayışını zayıflatmakta ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini sınav başarısına indirgemektedir (Ball, 2003, ss.221-222; Hargreaves ve Fullan, 2015, s. 3).

Öte yandan, öğretmen yetiştirme programlarındaki teorik ağırlıklı içerik ve sınırlı uygulama olanakları, öğretmenlerin mesleğe hazırlık düzeylerini olumsuz etkilemektedir. “Üniversitede teorik olarak verildi her şey ama pratikte çok eksik olduğunu düşünüyorum. Stajda ders anlatmadım bile” (M11) ifadesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin gerçek sınıf deneyimlerinden kopukluğunu göstermektedir. Darling-Hammond (2000, s. 8) ve Zeichner (2010, s. 89), uygulama eksikliğinin pedagojik yeterlilikleri doğrudan

etkilediğini ve sınıf yönetiminde kırılabilirlik yarattığını belirtmektedir. Bu eksiklik, öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini zayıflatmakta ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine de olumsuz yansımaktadır.

Performans odaklı sistemler, öğretmenlik mesleğini nicel ölçütlerle tanımlanan bir başarı alanına dönüştürmektedir. *“Sınava yönelik başarı beklentisi öğretmeni kasıyor... sistem diyor ki ‘benim istediğim şekilde biçimlendir çocuğu’* (M11) ifadesi, bu baskının öğretmen-öğrenci ilişkilerinde nasıl bir gerilim yarattığını göstermektedir. Ball (2003, s. 224) bu durumu, öğretmenlerin profesyonel kimliklerini zedeleyen ve pedagojik özerkliği kısıtlayan bir performans kültürü olarak açıklar. Bu sistem, öğretmenleri yalnızca ölçülebilir başarılar üzerinden değerlendirmekte ve eğitim süreçlerini kısa vadeli çıktılara indirgemektedir. *“Testteki başarıya göre başarılı öğretmen olunuyor”* (M13) ifadesi, öğretmenlerin yaratıcılık ve yenilik üretme kapasitesinin bu sistem içinde nasıl sınırlandırıldığını ortaya koymaktadır.

Bu performans baskısı, öğretmenlerin hem mesleki özerkliklerini hem de eğitim ilişkilerindeki dengeyi zedelemektedir. *“Biraz daha görevini yapan, dersine girip çıkan öğretmen profili isteniyor. Ama şimdi robot takımı, AB projeleri, sınav başarısı... Hepsi bizden bekleniyor”* (M2) ifadesi, sistemin öğretmenlere yüklediği çoklu rol beklentisinin altını çizmektedir. Day (2004, s. 11), bu tür sistemlerde öğretmenlerin yaratıcı girişimlerinin azaldığını, pedagojik yeniliğin yerini uyum davranışlarının aldığını belirtmektedir. Bu durum, yalnızca öğretmenleri değil, öğrencileri de etkilemekte; *“Sınavlar çok belirleyici artık... sistem test odaklı, öğrenciler ders yerine test çözmek istiyor”* (M1) ifadesinde görüldüğü gibi, öğrenme süreçleri, ezberle dayalı hâle gelmektedir.

Sonuç olarak, neoliberal eğitim politikaları; öğretmenliğin kamusal, dönüştürücü ve etik yönlerini aşındırmakta; öğretmenleri performans hedefleriyle tanımlanan teknik bir role indirgemektedir. Mesleki bilgi ve becerilerin değersizleşmesi, liyakat ilkesinin zayıflaması ve performans odaklı sistem baskısı, öğretmenlerin pedagojik özerkliğini sınırlandırarak eğitimin niteliğini tehdit etmektedir. Bu dönüşüm, öğretmenlik mesleğini yalnızca bir istihdam biçimi değil, aynı zamanda sürekli performans üretimiyle tanımlanan bir “gözetim alanı” hâline getirmektedir (Ball, 2003, ss.215-216; Apple, 2004, ss.112-115; Giroux, 2024, ss.148-150; Day, 2004, ss.19-22).

### 2.6. Sembolik Şiddet ve Toplumsal Hiyerarşi

Güvencesizlik, neoliberal dönemde yalnızca ekonomik bir kırılabilirlik değil, gündelik yaşamda içselleştirilen bir norm hâline gelmektedir. *“Bu işin doğası böyle, hepimiz bu koşulları kabul ettik”* (M16) ifadesi, koşulların değiştirilebilirliğini görünmezleştiren bir kabullenişe işaret etmektedir. Bu kabulleniş, Bourdieu’nun sembolik şiddet kavramıyla açıklanabilir: egemen düzen, kendi ilkelerini doğal ve makul göstererek, bireylerin bu düzeni sorgulamadan benimsemelerini sağlar (Bourdieu, 1991, s. 170). Bu nedenle güvencesizlik, yalnızca dışsal bir zorunluluk olarak değil, düşünsel düzeyde de normalleşen bir yaşam kipine dönüşmektedir (Choonara, 2020, s. 437). Sınırlı seçenekler karşısında *“özel sektöre yönelmek istemediği için ücretli öğretmenlik yapma”* kararı (M2), bu zorunluluğun öznel içselleştirilme biçimlerinden biridir.

Bu içselleştirme, Foucault’nun disiplin ve biyopolitika tartışmalarıyla da örtüşmektedir. Güvencesizlik, mikro iktidar mekanizmaları yoluyla bireyleri seçeneksizlik duygusuna yerleştirir; denetim, kişisel öz-yönetim biçimleri üzerinden işler (Foucault, 1977, s. 201). *“Bu sistemde başka bir seçeneğimiz yok gibi hissediyoruz”* (M9) ve *“işsizlik korkusuyla güvencesizliği bir çıkış yolu olarak kabul etme”* biçimindeki deneyimler (M3), denetimin içselleştirilmiş hâlini görünür kılmaktadır (Masquelier, 2018, s. 143).

Sembolik şiddetin bir sonucu olarak güvencesizlik, toplumsal hiyerarşiyi yeniden üretir. Standing (2015, s. 25) prekaryayı, düzenli gelir ve iş güvencesinden yoksun, kolay ikame edilebilir bir emek fraksiyonu olarak tanımlar; bu konum, statü ve saygınlık kayıplarını kurumsallaştırır. *“Kendimizi sadece bir araç gibi hissediyoruz”* (M14) ifadesi, emek öznesinin nesneleştirilmesini ve böylece hiyerarşik konumun içselleştirilmesini yansıtmaktadır. Freire (2005, s. 73) nesneleştirilmenin, öznenin eylem kapasitesini sınırlandırdığını vurgular; bu sınır, mesleki öznenin daralmasına yol açar.

Okul içindeki mikro pratikler, bu hiyerarşinin gündelik yeniden üretim alanlarıdır. “Kadrolular bizi öğretmenden önce ücretli olarak görüyorlar” (M8) ifadesi, statü farklılaşmasının meslek içi ilişkilerde nasıl kurulduğunu gösterir. Bourdieu’nun alan ve sermaye kavrayışıyla düşünüldüğünde, kadrolu/sözleşmeli/ücretli ayrımları, okul alanında sembolik sermayenin farklı yoğunluklarda dağılmasına, böylece farklı habitusların doğal üstünlük/ikincillik ilişkileri kurmasına hizmet etmektedir (Bourdieu, 2021, s. 268). “Öğretmen masasına kendimde hak görmemek” (M8) örneği, mekânsal düzenekler aracılığıyla sembolik hiyerarşinin bedenselleşmesini ve özsaygıyla konum alışın iç içe geçişini somutlaştırır.

Bu hiyerarşi, yalnızca kurum içi ilişkilerle sınırlı kalmaz; söylemlerle güç kazanır. “Kadrolu olmadıkları için her zaman ikinci vatandaş olarak görülüyor” (M2) tespiti, denizenship’e özgü kısıtlı tanınma hâline işaret eder; bilgi-iktidar ilişkileri, bu sınırlı tanınmayı meşrulaştırır (Foucault, 1977, ss. 26–27). Böylece güvencesizlik, ekonomik kırılabilirliği aşarak psikolojik ve kültürel düzeylerde de yeniden üretilir; öğretmenlik alanında kalıcı olanlarla geçici olanlar arasındaki ayrım, mesleki saygınlığın dağıtımını belirleyen bir ilke hâline gelir.

Sonuç olarak güvencesizliğin normalleşmesi, disiplinci ve biyopolitik mekanizmalarla içselleştirilen bir kabulleniş üretmekte; bu kabulleniş, okul alanında sembolik pratikler (mekân kullanımı, hitap biçimleri, statü etiketleri) yoluyla hiyerarşiyi sürekli yeniden kurmaktadır. Sembolik şiddet, öğretmenlerin tanınma taleplerini görünmezleştirirken prekaryayı mesleki topluluk içinde ikincil bir konuma sabitlemekte; böylece ekonomik eşitsizlikler, kültürel ve psikolojik düzeylerde pekişmektedir (Bourdieu, 1991, s. 170; Standing, 2015, s. 25; Freire, 2005, ss. 49, 73; Foucault, 1977, ss. 26–27, 201; Bourdieu, 2021, s. 268; Choonara, 2020, s. 437; Masquelier, 2018, s. 143).

### 2.7. Psikolojik Etkiler

Güvencesizlik, öğretmenlerin psikolojik sağlıkları üzerinde derin etkiler yaratarak tükenmişlik, stres, umutsuzluk ve aidiyet kaybı gibi sorunlara yol açmaktadır. “Bu koşullarda çalışmak motivasyonumu tamamen bitirdi” (M7) ifadesi, mesleki tatminin azalmasını ve öğretmenlerin iş stresiyle başa çıkmakta yaşadığı zorlukları açık biçimde yansıtmaktadır. Maslach ve Leiter’e (2000, s. 18) göre, uzun süreli güvencesizlik ve belirsizlik ortamı bireylerde tükenmişlik, motivasyon kaybı ve duygusal yorgunluk gibi psikolojik sorunların gelişmesine neden olmaktadır. Sürekli işsizlik tehdidi altında çalışma, bireylerin dayanıklılığını zayıflatmakta ve geleceğe dair umut duygusunu aşındırmaktadır.

“Artık sabahları işe gitmek istemiyorum, sürekli bir yorgunluk hissediyorum” (M16) ve “Atanamadığı için psikolojisini daha fazla bozup intihar eden meslektaşlarım da var” (M1) ifadeleri, güvencesizliğin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda fiziksel ve duygusal dayanıklılığı da zedelediğini göstermektedir. Standing (2015, ss. 73–74), güvencesiz çalışmanın bireylerde sürekli bir stres ve kaygı hâli yaratarak psikolojik dayanıklılığı zayıflattığını ve sosyal ilişki ağlarını daralttığını belirtmektedir. Bu koşullar, öğretmenlerin mesleki aidiyetini ve sosyal bağlarını olumsuz etkileyerek toplumsal izolasyonu derinleştirmektedir. “Devlet memuriyetinden çok hükümetin bir çalışanı gibi hissetmek beni mesleğimden soğutuyor” (M13) ifadesi, bu aidiyet kaybının öğretmenlerin meslekle kurduğu özdeşleşme biçimini nasıl dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır.

Güvencesizliğin yarattığı ekonomik ve psikolojik baskı, bireylerin yaşam kalitesini doğrudan etkilemektedir. “Motivasyonum düştü, okuldan ayrılmayı düşündüm ama geçim sıkıntısı nedeniyle dayanmak zorundaydım” (M7) sözü, geçim kaygısının bireyleri istemedikleri koşullara razı olmaya zorlayan bir kontrol mekanizması işlevi gördüğünü göstermektedir. Bu durum, bireylerin yalnızca ekonomik olarak değil, duygusal olarak da sistem tarafından kuşatıldığını düşündürmektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı psikolojik yıpranma, yalnızca bireysel düzeyde değil, aynı zamanda sosyal ilişkiler ve aile yaşamı üzerinde de etkili olmaktadır. Turner (2016, s. 686), güvencesizliğin bireylerde kronik stres yarattığını ve bunun toplumsal bağları zayıflatarak yalnızlık duygusunu güçlendirdiğini vurgular. Bu bağlamda, güvencesizlik yalnızca bir çalışma koşulu değil, bireyin tüm yaşam alanlarını etkileyen yapısal bir stres kaynağına dönüşmektedir.

“‘‘Hâlâ atanamadın mı?’’ sorularına maruz kalıyorum. Sanki atanmak istemeyen benim’’ (M1) ifadesi, güvencesizliğin toplumsal yargılarla birleştiğinde bireylerde suçluluk ve değersizlik duygularını tetiklediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca mesleki motivasyonlarını değil, toplumsal kimliklerini de zedelemektedir. Sonuç olarak güvencesizlik, öğretmenlerin psikolojik refahını tehdit eden çok katmanlı bir süreç olarak ortaya çıkmakta; mesleki tatmini, aidiyet duygusunu ve sosyal dayanıklılığı aşındırarak bireyleri hem duygusal hem de toplumsal olarak yalnızlaştırmaktadır (Maslach ve Leiter, 2000, ss. 24-26; Standing, 2015, ss. 36-40; Turner, 2016, ss. 4-6).

## SONUÇ

Bu meta-sentez çalışması, Türkiye’de öğretmenlerin farklı istihdam biçimleri altında deneyimledikleri güvencesizlik olgusunu, prekaryalaşma kuramı çerçevesinde bütüncül biçimde analiz etmiştir. İncelenen çalışmaların ortak bulguları, öğretmen emeğinin neoliberal yeniden yapılanma süreciyle birlikte derin bir dönüşüm geçirdiğini göstermektedir. Bu dönüşüm, öğretmenliğin yalnızca bir meslek olmaktan çıkıp piyasa rasyonalitesiyle şekillenen, performans ölçütlerine indirgenmiş bir emek biçimine dönüşmesine neden olmaktadır. Öğretmenliğin kamusal niteliği zayıflamakta; mesleki kimlik, piyasa aktörlerinin taleplerine göre biçimlenmektedir.

Çalışma, Standing’in (2015) prekarya kavramını eğitim sosyolojisi bağlamında yeniden düşünerek öğretmenleri yalnızca iş güvencesinden yoksun bir grup olarak değil, aynı zamanda toplumsal tanınma, aidiyet ve vatandaşlık açısından kırılğanlaşmış bir konumda değerlendirmiştir. Bourdieu’nun (1986, 1991, 2021) sembolik şiddet kavramı, bu durumu açıklamak için güçlü bir kuramsal zemin sunmaktadır. Güvencesizlik, yalnızca ekonomik bir durum değil, bireylerin içinde buldukları eşitsizlikleri doğal ve değişmez olarak kabul etmelerine neden olan görünmez bir iktidar biçimidir. Öğretmenlerin “*bizim kaderimiz bu*” biçimindeki kabullenişleri, bu sembolik şiddetin içselleştirildiğini göstermektedir.

Bauman’ın (2017) akışkan modernite ve Sennett’in (2011) yeni kapitalizm yaklaşımları, öğretmenlerin sürekli değişen koşullarda yaşadıkları belirsizlik, kısa vadeli planlama ve tükenmişlik süreçlerini anlamak için tamamlayıcı bir perspektif sağlamaktadır. Öğretmenler, sürekli yenilenen performans ölçütleri, geçici sözleşmeler ve geleceğe dair öngörü zayıflığı içinde yaşamlarını sürdürmektedir. Bu durum, mesleği istikrarsız bir geçicilik içinde var olmaya zorlamaktadır; öğretmenler ne tam anlamıyla güvenceli bir istihdamın ne de tamamen dışlanmış bir grubun parçasıdır. Bu belirsizlik, öğretmenliği modern toplumlarda prekaryanın en görünür biçimlerinden biri hâline getirmektedir.

Çalışmanın bulguları, prekaryalaşmanın yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda kültürel ve duygusal sonuçlar doğurduğunu da ortaya koymaktadır. Güvencesizlik, öğretmenlerin dayanışma ve kolektif eylem kapasitelerini zayıflatmakta, toplumsal sermayenin çözülmesine yol açmaktadır. Putnam’ın (2000) vurguladığı biçimiyle, toplumsal sermayenin aşınması, sivil katılımı ve güven ilişkilerini zayıflatmaktadır. Benzer biçimde, Giroux (2024) ve Freire (2005) açısından öğretmenlerin bu koşullar altında eleştirel ve dönüştürücü özne olma kapasiteleri sınırlanmaktadır. Böylece öğretmenlik, kamusal sorumluluğu zayıflatılmış, teknik bir role indirgenen bir meslek hâline gelmektedir.

Sonuçlar, eğitim politikalarının yeniden yapılandırılması gereğini de açık biçimde göstermektedir. Öğretmen emeğinin piyasa mantığından çıkarılarak kamusal bir değer olarak tanımlanması, eğitimin niteliği açısından zorunludur. Bu doğrultuda:

- Eşit işe eşit ücret ilkesi tüm öğretmen istihdam biçimlerinde güvence altına alınmalıdır.
- Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik uygulamaları kademeli olarak kaldırılmalı, tüm öğretmenler için uzun vadeli istihdam güvencesi sağlanmalıdır.
- Performans değerlendirme sistemleri nicel ölçütler yerine pedagojik, etik ve mesleki sorumluluk temelli biçimde yeniden düzenlenmelidir.

## Türkiye’de Öğretmenlerin Prekaryalaşma Deneyimi: Meta-Sentez Çalışması

- Öğretmen yetiştirme süreçlerinde uygulamalı deneyim ve mentorluk programları güçlendirilmelidir.
- Liyakat temelli atama sistemleri şeffaf biçimde yürütülmeli, eğitimde adalet algısı kurumsallaştırılmalıdır.

Bu politika önerileri, yalnızca öğretmenlerin mesleki koşullarını iyileştirmeyi değil, aynı zamanda eğitimin toplumsal niteliğini güçlendirmeyi hedeflemektedir. Ancak mevcut bulguların sunduğu çerçeve, belirli sınırlılıklar içinde değerlendirilmelidir.

Bu çalışmanın sınırlılığı, incelenen veri setinin 2002–2024 yılları arasında yayımlanan Türkçe nitel araştırmalarla sınırlı olması ve bu çalışmaların çoğunda toplumsal cinsiyet değişkeninin sistematik biçimde raporlanmamasıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin güvencesizlik deneyimlerinin kadın ve erkek öğretmenler arasında nasıl farklılaştığına ilişkin bir analiz yapılamamıştır. Gelecekteki meta-sentezlerde toplumsal cinsiyet, kurum türü ve bölgesel farklılıklar gibi kesişimsel değişkenlerin dikkate alınması, öğretmenlerin prekaryalaşmasının daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Genel olarak bu çalışma, öğretmenlerin prekaryalaşma deneyimlerini yapısal, kültürel ve öznel düzeylerde tartışarak literatüre hem kuramsal hem metodolojik katkı sunmaktadır. Güvencesizlik, öğretmen emeğini sadece ekonomik değil, aynı zamanda etik, kültürel ve duygusal düzlemlerde dönüştürmektedir. Öğretmenliğin kamusal değerini koruyan, pedagojik özerkliği güçlendiren ve sosyal hakları güvence altına alan politikalar geliştirilmedikçe eğitimde toplumsal adaletin ve kamusal niteliğin güçlenmesi mümkün görünmemektedir.

### Extended Summary

This study examines the precarization of teachers in Türkiye, synthesizing qualitative research conducted between 2002 and 2024 across different employment categories—permanent, contracted, and substitute teachers. Using the meta-synthesis method, it integrates diverse findings to construct a comprehensive understanding of how neoliberal educational reforms have transformed the teaching profession. The analysis identifies recurrent themes such as job insecurity, identity crisis, flexible working arrangements, the erosion of social capital, and the psychological consequences of precarious employment.

The synthesis reveals that neoliberal restructuring has embedded market logic into the field of education, undermining teachers’ professional autonomy and symbolic status. Teachers increasingly perceive themselves as replaceable labor rather than as intellectual and moral agents. The pervasive sense of job insecurity—manifested through short-term contracts, wage disparities, and lack of long-term guarantees—creates a persistent condition of instability. This insecurity restricts teachers’ ability to make future plans and fosters continuous anxiety and financial vulnerability. As Standing (2015) conceptualizes the precariat, teachers occupy an intermediate position—neither fully secure nor entirely excluded—where economic fragility and institutional neglect coexist.

A second major theme is the erosion of professional identity. In Bauman’s (2017) “liquid modernity,” teachers’ identities become fluid and uncertain, shaped by shifting expectations and performance metrics. The absence of institutional recognition weakens professional pride, while competitive school environments deepen isolation. Teachers frequently express that they are no longer valued as educators but evaluated as service providers. This transformation echoes Bourdieu’s (1991) notion of symbolic violence, where individuals internalize systemic inequalities as natural and inevitable.

Flexible working conditions, often framed by policymakers as an opportunity for efficiency, in practice intensify workloads and weaken professional solidarity. Teachers face extended responsibilities without adequate compensation, reflecting the neoliberal ideal of self-regulation and perpetual

adaptability (Sennett, 2011). Simultaneously, collegial collaboration diminishes; social capital erodes as teachers, constrained by precarity, retreat into individual survival strategies. The weakening of trust and cooperation not only fragments professional communities but also reduces collective capacity for advocacy and resistance.

Psychological outcomes are equally striking. Constant uncertainty, financial pressure, and the devaluation of professional expertise contribute to burnout, stress, and feelings of helplessness. Teachers describe emotional exhaustion, loss of motivation, and a diminished sense of belonging. These psychological burdens, as Maslach and Leiter (2000) note, are symptomatic of environments where individuals experience chronic instability and lack of control—conditions that ultimately compromise educational quality and student learning.

Overall, the findings reveal that precarization has redefined the teaching profession in Türkiye as both an economic and symbolic struggle. The study concludes that policy reforms must prioritize job security, fair compensation, and the restoration of teachers' professional autonomy. Ensuring equal pay for equal work, phasing out temporary contracts, and strengthening mentorship-based teacher education programs are crucial steps toward a sustainable and equitable education system. Addressing the structural roots of precarity will not only enhance teachers' well-being but also restore education's public and transformative character.

#### KAYNAKÇA

- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. NewYork: Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Bağdatlı, N., & Vural, B. (2025). Teacher Experience in the Precarization Process. *Journal of Qualitative Research in Education*(42), 103-139. <https://doi.org/enad.42.2094>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bauman, Z. (2001). Identity in the globalising world. *Social Anthropology*, 9(2), 121-129. <https://doi.org/10.1017/S096402820100009X>
- Bauman, Z. (2017). *Akışkan Modernite*. İstanbul: Can Yayınları.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. J. Richardson içinde, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-58). Westport,CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of resistance: against the new myths of our time*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2021). *Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Butler, J. (2015). *Notes Toward a Performative Theory of Assembly*. London: Harvard University Press.
- Choonara, J. (2020). The precarious concept of precarity. *Review of Radical Political Economics*, 52(3), 427-446. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0486613420920427>
- Cooke, A., Smith, D., & Booth, A. .. (2012). Beyond PICO: the SPIDER tool for qualitative evidence synthesis. *Qual Health Res*, 22(10), 1435-1443. <https://doi.org/10.1177/1049732312452938>
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2022). The Precarization of Educational Labor: The Examination of Teachers' Job Insecurity Perceptions. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 60-95. <https://doi.org/edupij.2022.112.4>

## Türkiye’de Öğretmenlerin Prekaryalaşma Deneyimi: Meta-Sentez Çalışması

- Dağ, N. (2020). Prekarizasyon bağlamında öğretmenlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 365-379. <https://doi.org/aujef.800680>
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America’s commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. New York: Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203464342>
- Dixon-Woods, M., A., B., & Sutton, A. (2007). Synthesizing qualitative research: a review of published reports. *Qualitative Research*, 7(3), 375-422. <https://doi.org/10.1177/1468794107078517>
- Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The state of the art-so far. *Qualitative health research*, 13(7), 893-904. <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Pantheon Books.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum International Publishing . <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203017609>
- Giroux, H. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Academics.
- Giroux, H. A. (2024). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Güvercin, G. (2014). Öğretmenlik Mesleğinde Kökten Bir Dönüşüm: Ücretli Öğretmenlik. A. Yıldız içinde, *İdealist Öğretmenlerden Sınava Hazırlayıcı Teknisyene: Öğretmenliğin Dönüşümü* (s. 139-178). Kalkedon Yayınları.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin durumu*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Harvey, D. (2014). *Seventeen contradictions and the end of capitalism*. Oxford University Press.
- Harvey, D. (2015). *Neoliberalizmin kısa tarihi*. İstanbul : Sel Yayıncılık.
- Lorely, I. (2015). *State of Insecurity: Government of the Precarious*. London: Verso Books.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons.
- Masquelier, C. (2018). Bourdieu, Foucault and the politics of precarity. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 20(2), 135-155. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1600910X.2018.1549999>
- Millar, K. M. (2017). Toward a critical politics of precarity. *Sociology compass*, 11(6), e12483. <https://doi.org/soc4.12483>
- Oktay, Y., & Şemin, F. K. (2024). Türkiye’de Ücretli Öğretmenlik, Alan Değişikliği ve Orantısız Öğretmen Hareketliliğinin Eğitime Yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(524-541), 26. <https://doi.org/erziefd.1477139>
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone - The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon& Schuster.
- Saklı, A. R. (2013). Fordizm'den esnek üretim rejimine dönüşümün kamu yönetimi üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 107-131.
- Sennett, R. (2011). *Yeni Kapitalizmin Kültürü*. İstanbul : Ayrıntı Yayınları.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin Yapısal Dönüşümü Bağlamında Öğretmenlerin İstihdamı: İstihdam Biçimi Farklılıkları Üzerine Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.

Standing, G. (2015). *Prekarya: Yeni tehlikeli sınıf*. İstanbul : İletişim Yayınları.


Turner, B. S. (2016). We are all denizens now: on the erosion of citizenship. *Citizenship studies*, 20(6-7), 679-692. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13621025.2016.1191432>

Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>

Yağan, E. (2022). Kaybedecek zinciri dahi olmayanlar: Prekaryalaşan ücretli öğretmenler ve usta öğreticiler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*(31), 1-20. <https://doi.org/enad.31.1582>

Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>

 <b>SUITDER</b> SÜD İNSAN VE TOPLUM BİLİMLERİ DERGİSİ Südian Journal of Humanities and Social Sciences	
<b>Makale Bilgileri:</b>	
<b>Etik Kurul Kararı:</b>	Etik Kurul Kararından muaftır.
<b>Katılımcı Rızası:</b>	Katılımcı yoktur.
<b>Mali Destek:</b>	Çalışma için herhangi bir kurum ve projeden mali destek alınmamıştır.
<b>Çıkar Çatışması:</b>	Çalışmada kişiler ve kurumlar arası çıkar çatışması bulunmamaktadır.
<b>Telif Hakları:</b>	Çalışmada kullanılan görsellerle ilgili telif hakkı sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır.
<b>Article Information:</b>	
<b>Ethics Committee Approval:</b>	It is exempt from the Ethics Committee Approval
<b>Informed Consent:</b>	No participants.
<b>Financial Support:</b>	The study received no financial support from any institution or project.
<b>Conflict of Interest:</b>	No conflict of interest.
<b>Copyrights:</b>	The required permissions have been obtained from the copyright holders for the images and photos used in the study.

