

GÖRÜNMEYEN EL'DEN SINIRSIZ SÖMÜRÜ PARADİGMASINA: ATANMAYAN ÖĞRETMEN SORUNU

From the Invisible Hand to the Unlimited Exploitation Paradigm: The Problem
of Non-Appointed Teacher

İdris Şahin*

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de yaşanan öğretmen işsizliğinin boyutlarını ve onun egemen ekonomik anlayışla ilişkisini kurmaktır. Bu bağlamda neoliberal uygulamalar nedeniyle öğretmen yetiştirme ve istihdamında önemli bir sorun alanı olan öğretmen işsizliği, diğer bir deyişle atanması yapılmayan öğretmen sorunu irdelenmektedir. Bilindiği üzere, neoliberal düşünce, eğitim alanında dünya genelinde, 1980’li yıllarda Dünya Bankası ve Uluslararası Para Fonu’nun gözetiminde uygulanan yapısal uyum programlarıyla başladı. Reform adı altında, bir paket program şeklinde uygulanan bu yapısal uyum programları, eğitimi temelde etkiledi ve onu alınıp satılan bir hizmete dönüştürdü. Bu dönüşümün kaçınılmaz sonucu olarak öğretmenlerin çalışma koşulları değişti, öğretmen işsizliği oluştu ve giderek büyüdü. Her ne kadar Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu oluşmuş olsa da sorunun kökten çözümünden daha çok palyatif çözüm yolları arandığı söylenebilir. Oysa sorun toplumsal sınıfsal özellikler taşımaktadır. Bu durumda çözümü de toplumsal, sınıfsal bilinçlenme ve örgütlenme ile soruna ilişkin politikalara müdahale etmekten geçmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen istihdamı, öğretmen işsizliği, neoliberalizm, atanmayan öğretmen,

Abstract

The main purpose of this study is to identify the dimensions of teacher unemployment in Turkey and its relationship with the dominant economic understanding. In this context, teacher unemployment, which is an important problem area in teacher training and employment due to neoliberal practices, in other words, the problem of teachers who cannot be appointed is examined. As it is known, neoliberal thought started with the structural adjustment programs

* Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye, sahinidris@gmail.com.
Orcid: 0000-0003-0228-5014.

Assoc. Dr. Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, İzmir, Turkey sahinidris@gmail.com. Orcid:
0000-0003-0228-5014.

Geliş Tarihi / Received: 01.09.2021 - Kabul Tarihi / Accepted: 08.11.2021

implemented in the field of education throughout the world in the 1980s under the supervision of the International Monetary Fund and the World Bank. These structural adjustment programs, implemented as a package program under the name of reform, fundamentally affected education and turned it into a service that could be bought and sold. As an inevitable result of this transformation, the working conditions of teachers changed, teacher unemployment occurred and it gradually grew. Although the Platform for Non-appointed Teachers has been established, it can be said that palliative solutions are sought rather than a radical solution to the problem. However, the problem has social class characteristics. In this case, the solution lies in intervening in social, class consciousness and organization and policies related to the problem.

Key Words: Teacher employment, teacher unemployment, neoliberalism, non-appointed teacher

Giriş

Bir yerde modern teknik ve araçlar kullanılarak sulu tarım yapılmak isteniyor. Bu amaçla su biriktirmek için bir gölet alanı düzenleniyor. Düzenlenen bu alana çeşitli kanallar aracılığıyla su akışı sağlanıyor. Belirli bir süre sonra biriken su ile bir gölet oluşuyor. Oluşan gölette sulaması yapılacak tarım alanının gereksiniminden çok fazla su birikiyor. Gölete su akışını sınırlamak yerine, su sağlayan kanallar genişletilmeye, yeni kanallar açılmaya devam ediliyor. Yapılan tarımda ve bu göletten sorumlu olan yöneticiler, karar vericiler ve ondan yararlananlar, bu durumda bir şeylerin yanlış gittiğini, bazı şeyleri yeniden düzenlemek gerektiğini sorgulamıyor ya da işlerine öyle geliyor. Ne var ki giderek artan oranda, kesintisiz olarak gölete su taşınmaya devam ediyor. Bu durum devam ederse, bir süre sonra, bu gölet kaçınılmaz olarak taşacaktır. Belki de gölet kapasitesinden çok fazla su tuttuğu için, fazla su kontrollü bir biçimde salınmadığı takdirde, tutulan su göleti yıkıp, tarım alanına zarar da verebilir. Bunu görmemek için fizik yasalarından bihaber olmak gerekir. O halde sulama alanı ve kullanılacak su miktarı sınırlı, belli olan bir yerde oluşturulan bir gölete neden giderek artan oranlarda su taşınır ve daha fazla su taşınması için kanallar açılır? Bu soruyu yanıtlamak hem çok basit hem de zor. Basit, çünkü bu durumdan yararlanan çeşitli çıkar çevreleri ve yöneticiler bulunmaktadır. Oluşan durumu kullanarak konumlarını güçlendiren kişiler ve çıkar çevreleri, kendilerine doğrudan görünemeyecek müphem bir alan yaratıyorlar. Dolayısıyla da hem sorunun mağdurları hem de toplum bu durumu açıkça göremiyor. Zor, çünkü bu egemen çıkar çevrelerine hizmet eden bir düzen kurulmuş. Bu kurulu düzeni değiştirmek ondan çıkarı olanların çıkarlarına dokunmayı ve onları dengelemeyi gerektiriyor. Ne var ki bu düzenin mağdurlarının da onu tam olarak, bütün boyutlarıyla kavradığı söylenemez. Böylece oluşan durumun kendisi de onu değiştirmek isteyenlerin önüne önemli bir engel olarak dikiliyor.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdamının yukarıda anlatılan gölet örneğine benzediği söylenebilir. Ancak kurulan bu analogi gereksinimden çok daha fazla öğretmen yetiştirildiği, bunun da kaçınılmaz olarak öğretmen işsizliğini doğurduğu gibi bir ön kabulü içermemelidir. Çünkü ülkede gerçekte bakanlığın açıkladığından çok daha fazla öğretmen istihdamına gereksinim duyulmaktadır. Atanmayı bekleyen öğretmen birikimi olmasına karşın, gereksinimi karşılayacak oranda kadrolu öğretmen ataması yapılmamaktadır. Bunun yerine güvencesiz görevlendirmelerle bu durum dengelenmeye çalışılmaktadır.

Ataması yapılmayan öğretmen sorunu; ister nicel birikim, ister bütün parça ilişkisi, isterse politik, ekonomik, toplumsal açıdan ele alınsın, sonuç değişmiyor. Hangi açıdan bakılırsa bakılsın, hangi yönüyle değerlendirilirse değerlendirilsin bu bir yapısal sorun, bir sistem sorunu. Yani; insan tüm haklarıyla ele alınarak, “İnsanların insanca yaşayabilmesi için temel gereksinimlerinin karşıladığı bir düzen mi kurulacak?” Yoksa “İnsan kaynağı ve ucuz emek olarak görüp, verimlilik açısından makinenin bir dişlisi olarak mı değerlendireceğiz?” temel soru bu. Kuşkusuz sorun hangi açıdan ele alınsa, soruna yaklaşımdaki yöntem ve sonuçları da ona uygun olarak değişecektir. Mevcut uygulamada insan kaynağı ve “ucuz emek” olarak düşünüldüğü rahatlıkla söylenebilir. O halde varılan “Bu yargının dayanağı nedir?”, “Bu yargıya nasıl varılmaktadır?” sorularını açıklığa kavuşturmak gerekir. Bunun için iktisadi düşünce yaklaşımına dönüp bakmak kaçınılmaz olmaktadır.

Yukarıda çizilen çerçeveye dayalı olarak bu çalışmanın temel amacı, ülkede yaşanan öğretmen işsizliğinin boyutlarını ve öğretmen işsizliğinin egemen ekonomik anlayışla ilişkisini kurarak tartışmaktır. Dolayısıyla da neoliberal uygulamalar nedeniyle öğretmen yetiştirmede ve istihdamında önemli bir sorun alanı olarak görülen atanması yapılmayan öğretmen sorununu, diğer bir deyişle öğretmen işsizliğini irdelemektedir. Bu bağlamda bu çalışma, bir iktisat makalesi olmadığı gibi, kapitalizm ve onun günümüzdeki söylem ve uygulanma biçimini yansıtan neoliberalizmin çözümlemesi de değildir. İktisat tarihi ve iktisadın gelişimiyle hiç ilgili değildir. Bu çalışmada hedeflenen Türkiye’de öğretmen işsizliğinin boyutlarını ve onun egemen ekonomik anlayışla ilişkisini kurarak sorgulamaktır. Bu bağlamda öğretmen işsizliği, “ataması yapılmayan öğretmen sorunu” anlamlandırılmaya, egemen iktisadi yaklaşımın kavramları kullanılarak açıklanmaya çalışılmaktadır. Neoliberal politikalar ve onun düşünsel kavramsal uygulamalarının varlığını güçlü bir biçimde sürdürmesi; eğitim ve öğretmenler üzerindeki etkisi ve sonuçlarının da devam ediyor olması, bu konuya odaklanmanın temel gerekçesini

oluşturmaktadır. Çalışmada temelde araştırma konusuna ilişkin bilimsel çalışmalar gözden geçirilmekte, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Ölçme seçme ve yerleştirme merkezi (ÖSYM) verileri incelenmektedir. Ayrıca eğitim alanında örgütlü sendikaların açıklama ve yayınları ile basında çıkan bazı yazılardan yararlanılarak konu eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmektedir.

Görünmeyen El'den Sınırsız Sömürüye

Bilindiği üzere modern iktisat biliminin kurucusu olarak kabul edilen Adam Smith (1723-1790), iktisadi düşüncenin köşe taşlarından birini yerleştirmiştir. Smith, doğal yasalara uyulduğunda toplumun kendiliğinden en uygun biçimde işleyeceğini, ulusal servetin artacağını ve insanlar arasında en iyi dağılımın sağlanacağını düşünüyordu. Adalet yasalarına uygun olduğu sürece her insan, kendi çıkarı peşinden dilediği gibi koşmakta, gerek emeğini gerek sermayesini bir başka insanın emeği ve sermayesiyle rekabet ettirmekte tamamen özgürdür (Smith, 2016: 748). Smith'e göre insan; kendisini sevmek, özgür olmak, geleneklere uymak, çalışmak, duygudaşlık ve değiş tokuş yönelimi şeklinde altı davranış ilkesiyle harekete geçmektedir. Bu ilkelere göre her insan, kendi çıkarının en iyi yargıdır; dolayısıyla da çıkarını izlemekte özgür olmalıdır (Kazgan, 2000: 59). İnsanlar kendi çıkarlarını güderken “görünmeyen bir el” tarafından, kendi istekleri olmaksızın toplum yararına da hizmet etmeye yöneltirler. Hatta toplum yararını korumak için hareket ettikleri oranda daha büyük bir toplumsal yararın hayata geçmesini sağlarlar. Bu durumda topluma ve ekonominin işleyişine müdahale etmek gereksizdir. Müdahale edildiği takdirde bu doğal düzen ya da işleyiş geçici de olsa bozulacaktır. O halde devlet iktisadi hayata karışmamalıdır (Kazgan, 2000: 59; Ünal, 1996: 26). Doğal bir biçimde işleyen bir düzende devletin üç görevi vardır: (a) Savunma; (b) Adalet ve yönetim; (c) Karlı olmadığı gerekçesiyle birey tarafından yapılmayacak, fakat toplumun gereksiniminin karşılanması için gerekli olan işler. Bu işler: Eğitim, yol, liman, köprü gibi alt yapı denilen yatırımları kapsamaktadır. Bugünkü deyimle bu tür toplumsal sermaye yatırımları kamuya bırakılmalıdır (Kazgan, 2000: 59). Bu durum, karlı olmadığı gerekçesiyle birey tarafından yapılmayacak işler dışındaki tüm ekonomik etkinliklerde serbest piyasanın kendi iç dinamiğinin daha etkin olduğunu ifade ediyordu. Bu ekonomik işleyiş ve işletme mantığının egemen olmasıyla kapitalist üretim ilişkileri egemenlik kurup gelişti.

Keynes, 1930'lu yıllarda, kapitalist ekonomide tam istihdam dengesini kendiliğinden kuracak mekanizmanın olmadığını bu nedenle de devletin maliye politikasını kullanarak ekonomiye müdahale etmesi gerektiğini savundu (Ünal, 1996: 54). Bu bağlamda kapitalist ülkelerde 'Büyük Buhran'dan

çıkış yolu olarak gündeme gelen devletin ekonomiye ve toplumsal yaşama müdahalesi II. Dünya Paylaşım Savaşı sonrasında giderek ivme kazandı, 1950 sonrası refah devleti uygulamaları kurumsallaştı (Sezen, 1999: 41). 1970'li yıllara gelindiğinde kapitalizm, kendisini yeniden biçimlendirme gereksinimi duydu. Egemenlik alanını genişletip pekiştirmenin yolu olarak, daha önce karlı olmadığı düşünülen alanları da içerecek biçimde hayatın her alanında varlığını güçlendirmek ve kazancını artırmak için, neoliberal denilen yaklaşım geliştirildi.

Neoliberal yaklaşım, temelde devletin ekonomiye müdahalesini öngören Keynesyen yaklaşımı reddeder. Böylece kendisini radikal bir şekilde serbest piyasa ile eşitler. Neoliberalizm, sosyal devlet uygulamalarını ortadan kaldırmak için “verimsiz”, “etkisiz”, “hantal” vb. şekilde suçlama ve değersizleştirme söylemiyle kamu hizmetlerine saldırır. Sosyal devleti parçalar, kamu hizmetlerini özelleştirir, gelir eşitsizliklerini artırır. Her ne kadar kendisini özgürlük ve demokrasi mantosuna sarsa da, eşitlik, neoliberal evrenin hiçbir yerinde bulunabilecek bir değer değildir; tersine, neoliberalizm, eşitlikçilik söylemi, hain demagojik bir çağrı olarak algılar (Brown, 2006).

14

Neoliberalizmin ana vurgusu; devletin, ekonominin her alanında elini çekmesi, piyasaların serbest bir biçimde işlemesini sağlayacak düzenlemeler dışında, herhangi bir iktisadi rol oynamaması şeklindedir (Orhangazi, 2005: 401). Bu bağlamda neoliberal söylem, kendisini hiçbir koşula, hiçbir sınırlamaya, hiçbir denetime bağlı tutmaz. Esnek çalış(tır)ma, belirli süreli sözleşmelerle işe alma ya da geçici görev vekillikleri ile toplumsal planlarla ve şirketin içinde çok işlevli olmaya zorlanan özerk birimler arasındaki, takımlar arasındaki, son olarak da maaş ilişkisinin bireyselleşmesiyle bireyler arasındaki rekabetin kurulmasıyla düzenlenir (Bourdieu, 2006: 83). Neoliberal politikalar kamu kesiminin daraltılmasını merkeze alan serbestleştirme, düzensizleştirme ve özelleştirme yoluyla sürdürülmektedir (Sayılan, 2007: 59). Böylece maksimize edilmiş rekabet, ekonomik kuralsızlaştırma, iş dünyası için elverişli, ancak yoksulluğa karşı kayıtsız kalan bir dizi politika yoluyla yürütülen serbest ticaret; sosyal kölelik, kültürel yok olma, uzun vadeli kaynak tükenmesi ve çevresel yıkım getirir (Brown, 2005: 38).

Kapitalist bir toplumda toplumsal sınıf ilişkilerini belirleyen temel çelişki, sermaye ile ücretli emek arasındaki çelişkidir. Bu çelişki, üretim sürecinde işçiden ya da ücretli emekçilerden artı değer elde edilmesiyle ortaya çıkmaktadır (Callinicos, 2006: 18). Bu bağlamda değişimin yönetildiği, baskın neoliberal söylemde, sosyal devletten piyasa güdümlü ekonomiye

geçiş vurgulanır. Böyle bir vurgu yapılırken, bireylerin, devlete bağımlılığı ve kendi kendilerine bakma özgürlüğü yeniden oluşturulmaktadır. Çünkü neoliberal sistemde devlet, eskiden olduğu gibi, toplumun güvenlik, sağlık, eğitim vb. gereksinimlerinin sağlanmasında artık sorumlu tutulmaz, tutulmaması gerektiği dillendirilir. Bireyler, firmalar, kuruluşlar, okullar, hastaneler, kendi iyilikleri için sorumluluk almalıdır; sorumluluğu üstlenmeyi istemelidir, yaklaşımı öne çıkmaktadır. Böylece neoliberal yönetim biçiminde, yurttaş kavramı ve yurttaşlık hakları dönüştürülmektedir (Davies ve Bansel, 2007). Yurttaşın yerine tüketici kavramı geçirilmekte ya da yurttaş tüketiciye indirgenmektedir.

Neoliberal düşünce, özellikle Dünya Bankası (World Bank, WB) ve Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund, IMF) tarafından geri kalmış/gelişmekte olan ülkelerin borç sorunlarını azaltmaya yönelik, bu ülkelere bir dizi yapısal uyum politikası olarak dayatıldı. Bu bağlamda eğitim alanında, dünya genelinde, 1980'li yıllarda bu kurumların gözetiminde uygulanan yapısal uyum programlarıyla başladı (Davies ve Bansel, 2007; Sayılan, 2007, 63; Yolcu, 2010). Yapısal uyum programları, bir paket program şeklinde gelişmekte olan ülkelerde reform adı altında uygulandı. Neoliberal yönetişime geçiş, hükümet, özel girişim ve toplum arasındaki ilişkileri, hükümetin ekonomik ve sosyal politikalarının merkezinde yer alan özel sektörün ekonomik zorunluluklarıyla yeniden şekillendirdiği için, kamu kurumları, kolektif refah, piyasanın bir parçası olarak neoliberalizm adı altında yeniden yapılandırılmıştır (Davies ve Bansel, 2007). Bu yapılandırmada eğitim ve sağlık piyasada ticareti yapılan diğer hizmetler ve ürünler gibi görülmüştür.

Neoliberal politikalar, Cornay'ın (1995) vurguladığı üzere eğitim alanında üç temel değişikliğe yol açtı: (1) Eğitimin amacı ve içeriği piyasanın talepleri doğrultusunda yeniden belirlendi. Böylece hem yerel hem de küresel düzlemde işgücü piyasalarında becerilere yönelik değişen talebe göre eğitim başarısının ve iş becerilerinin üretiminin yeniden düzenlenmesine ilişkin olarak rekabeti öne çıkaran düzenlemelere gidildi. (2) Eğitim-öğretimin finansmanına yönelik reformlar ile eğitim ve öğretimi finanse etmede kamu kaynaklarının payı azaltıldı. (3) Eğitimin toplumsal hareketlilikte oynadığı rolü ve eşitlikçi politik işlevini yeniden düzenlemeye yönelik adımlar atıldı.

Dünya genelinde olduğu gibi, Türkiye'nin de neoliberal politikalara uyum sağlaması için kamu harcamalarının ve sübvansiyonların azaltılması; gümrük vergilerinin düşürülmesi; ihracatın teşvik edilmesi; kamu hizmetleri için kullanıcılardan ücret alınması; kamu işletmelerinin ve sosyal hizmetlerin özelleştirilmesine yönelik birtakım kararların alınıp hayata geçirilmesi

gerekiyordu. Bu anlamda Türkiye’de neoliberal politikalar 24 Ocak (1980) kararları olarak bilinen ekonomik program ve 1980 yılında yapılan 12 Eylül Cuntası ile hayata geçirilmeye başlanmıştır (Orhangazi, 2005: 405). Bu politikalar hayata geçirilip yaygınlaştıkça işçi ve emekçilerin çıkarlarına aykırı sonuçları toplumu etkilemeye başlandı. Bu sonuçlardan biri, eğitim alanında yaşananlar, dolayısıyla da öğretmenlerin iş güvencelerinin zayıflatılması, yok edilmesi ve öğretmen işsizliği olarak belirdi.

Öğretmen İşsizliği

Öğretmenlik sıradan herhangi bir meslek değildir. Nitekim Türkiye’de genel olarak eğitime, özelde ise öğretmene ya da öğretmenlik mesleğine, ülkenin modernleşme, kapitalistleşme çabasında önemli roller yüklenmiştir. Ünal’ın (2011) vurguladığı gibi, öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen adaylarını eğitim sürecinde, yalnızca öğretimle sınırlı tutmamış, yönlendirme ve yöneticiliği de içeren çok daha geniş görev ve işlevleri yerine getirecek biçimde ele almıştır. Öğretmenin sistemin temel değerlerinin yanı sıra kendi rolünü içselleştirmiş “iyi bir yurttaş”, “iyi bir meslek elemanı” olması üzerine odaklanılmıştır. Ancak zamanla öğretmen, Durmaz’ın (2014: 271) deyişiyle, “Cumhuriyet ve ulus-devlet inşasında aktif rol oynayan devlet aydınından, dindar nesiller yetiştirmenin aracına dönüşmüştür”. Ne var ki bu süreçte değişen şey, yalnızca öğretmene yüklenen rol farklılaşması değildir, aynı zamanda neoliberal politikalara uygun olarak öğretmenlik mesleğinin sıradan bir meslek ya da işe dönüştürülmüş olmasıdır.

Bir şey üretmek, bir şeyi elde etmek, bir değer yaratmak amacıyla zaman ayrılıp çaba sarf edilerek yapılan etkinlik iş olarak betimlenebilir. Böyle ele alınınca, işsizlik kişiyi bunları yapmaktan alıkoyacağı için, birçok psikolojik, sosyal soruna yol açabilir. O halde iş, insanın varoluşunu gerçekleştirmedi en önemli araçlardan biridir denebilir. Birey bir işte çalışarak hem yaşamını sürdürmek için gereksinim duyduğu geliri elde eder hem de özgüven ve özsaygısını geliştirir. Yani; bir iş yapmak ya da çalışmak insanı üretken kıldığı gibi, insanın psikolojik sağlığını da olumlu yönde etkiler. Ne var ki çalışma isteğine, becerisine ve yeteneğine sahip olduğu halde kişinin işsiz kalması, büyük bir umutsuzluk, çaresizlik, yalnızlık duygusu yaşamasına neden olabilir (Şahin, 2011). Özellikle de belli bir alanda bir mesleğin gereklerini yerine getirmek için üniversite¹ düzeyinde eğitim alarak yetiştirilen, beklentisi “vasıfsız” olanlara göre daha yüksek olan kişilerin işsiz kalması, mesleğini yapamaması, dolayısıyla da hayatını kazanmaya, geçimini sağlamaya yönelik öngördüklerinin boşa çıkması, kişide derin psikolojik sorunlar doğurabilir. Bu durum aynı zamanda toplumda sosyal sorunlara ve çeşitli düzeylerde sorgulamalara da yol açabilir.

Eğitim sisteminin öğretmen gereksinimi, 2000 yılına kadar nicel olarak çeşitli kaynaklardan ancak karşılanmıştır. İki binli yıllarda belli dallarda başlayan öğretmen fazlalığı giderek tüm öğretmenlik alanlarında yığılmalara neden olmaya başlamıştır. Örneğin, MEB'in 2003 yılı istatistiklerine göre, toplam ortaöğretim alan öğretmeni eksiği: 272 fizik, 234 kimya, 658 biyoloji ve 1663 matematik öğretmeni iken, bu dallar ile ilgili olarak o dönemde fen-edebiyat mezunlarının öğretmenlik biçimlenişine yönelik tezsiz yüksek lisans programlarında bu sayılardan çok fazla öğrenci vardı. Aynı zamanda bu dallarda da eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiriliyordu. Buna karşın MEB, 2003 yılı öğretmen ataması için yirmi bin öğretmen kadrosu açmış, ancak kimya dalında beş, fizikte yirmi, biyolojide elli öğretmen olmak üzere fen alanından toplam 75 öğretmenin ataması yapılmıştır (Üstüner, 2004). Verilen bu sayılardan da anlaşılacağı üzere öğretmenlik alanlarına göre farklılık göstermekle birlikte, birçok dalda gereksinim duyulan sayıda öğretmen ataması yapılmamaktadır. Bu nedenle de yetiştirilen öğretmenlerin büyük bir kısmı genellikle işsiz kalmakta, geçici işler yapmakta ya da başka bir işe yönelmek zorunda kalmaktadır (Şahin, 2011).

Tablo 1'de 2005-2020 yılları arasında Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) eğitim bilimleri alanında sınava başvuran / giren, ataması yapılan ve ataması yapılmayan ya da işsiz öğretmen yığılması net olarak görülmektedir.

Tablo 1. KPSS Eğitim Bilimleri Başvuran / Sınava Giren, Ataması Yapılan Öğretmen Sayıları

Yıl	KPSS Eğitim Bilimleri Başvuran* / Sınava Giren Sayısı*	Ataması Yapılan Öğretmen Sayısı	Yıl	KPSS Eğitim Bilimleri Başvuran / Sınava Giren Sayısı	Ataması Yapılan Öğretmen Sayısı
2005	----- / 173.428	20.777	2013	263.055 / 252.741	41.579
2006	----- / 202.710	50.877	2014	221.492 / 209.775	50.990
2007	----- / 205433	45.420	2015	292.858 / 283.583	52.736
2008	----- / 237.520	40.709	2016	333.532 / 311.759	49.015
2009	----- / 244269	30.216	2017	308.125 / 265.646	21.494
2010	----- / 279849	40.922	2018	440.311 / 416.485	20.199
2011	278.048 / 230.333	39.945	2019	376.706 / 359.952	39.868
2012	299.677 / 279.669	56.106	2020	471.506 / 439.632	39.827

* ÖSYM (2005-2021). Sınavlar, KPSS: Sayısal Bilgiler. Ataması yapılan öğretmen sayıları 2005'ten 2016'ya kadar Eğitim-Sen'den; 2017-2020 http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=-1&k_tur=-1&Sonuc=Goster adresinden alınmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi KPSS’ye başvuran/giren ile atanan öğretmen sayıları arasında 20 kata varan farklar oluşmaktadır. Bu durum çok net olarak “ataması yapılmayan öğretmen sorunu” olarak karşımıza çıkmaktadır. ÖSYM’nin verilerine göre, Türkiye’de 2020 KPSS Eğitim Bilimleri (öğretmenlik) sınavına girmek için 471.506 kişi başvurmuş, sınava 439.632 kişi katılmıştır (ÖSYM, 2020). Öğretmen Strateji Belgesi’ne göre 2016 yılında KPSS’ye başvurmuş ancak öğretmen olarak “atanamamış” olan öğretmen sayısı 438.134 kişi idi (MEB, 2017: 6). Söz konusu verilerden 450 binden fazla öğretmenin atanmayı beklediği anlaşılmaktadır. Ne var ki atanmayı bekleyen öğretmenlerin tamamının bu sayılardan çok daha fazla olduğunu söylemek gerekir. Aslında bu sayıların her biri; gereksinimleri, duyguları, düşünceleri, hedefleri olan birer insana karşılık gelmektedir. Ataması yapılmayan bu kişilerin/öğretmenlerin işsiz oldukları, bir kısmının yaşamlarını sürdürebilmek için geçici işlerde çalıştıkları bilinen gerçekliklerdir.

İster tablo 1’deki verilere isterse öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerindeki mezunların sayılarına bakılsın her iki durumda da her yıl atananlar hariç binlerce öğretmen, işsiz öğretmen kümesine katılmaktadır. Örneğin, eğitim ve öğretim alanları sınıflamasına göre lisans düzeyindeki mezun sayıları, 2019-2020 öğretim yılında eğitim alanında öğretmen eğitimi programlarında toplam 49.438 kişi mezun olmuştur (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Bu her yıl 50 bine yakın kişinin öğretmen olarak atanmayı bekleyen havuza eklenmesi demektir. Farklı bir şey yapmadan bu durum böyle devam edebilir mi? Böyle devam ederse gölet örneğinde olduğu gibi atanmayı bekleyen öğretmen havuzu taşacaktır. Nitekim yapılan bir çalışmada öğretmen adayı son sınıf öğrencilerinin %91’i öğretmen olarak atanmamaları halinde yaşamlarının çok olumsuz etkileneceğini belirtmiştir. Bu katılımcıların %21’i öğretmen olarak atanmamasının kendisini ve ailesini “maddi ve manevi” anlamda çok olumsuz etkileyeceğini; yaşamının öğretmen olmasına bağlı olduğunu; işsiz kalmasının çok kötü bir durum ve verdiği emeğin boşa gitmesi, kurmaya çalıştığı hayatın, düzenin yıkımı anlamına geleceğini belirtmiştir. Yine katılımcıların başka bir %21’lik grubu da öğretmen olarak atanmamasının kendisinde çok olumsuz psikolojik sonuçlar doğuracağını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların %11’i atanmamasının hayatının akışını kötü yönde değiştireceğini, bunun da kendisi için çok büyük bir yıkım olacağını vurgulaması dikkat çekmektedir (Şahin, 2011). Son yıllarda ataması yapılmayan öğretmenlerle ilgili olarak kamuya yansıyan yaşantılar ne yazık ki bu ifadeleri destekler durumda sonuçlar doğurmaktadır.

Sözleşmeli Öğretmenlik

Öğretmenlik, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (METK) “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” (METK, 1973, mad.43) olarak tanımlanmaktadır. Tamamen isteğe bağlı, özel bir uzmanlık alanı olan bir meslektir. Bununla birlikte öğretmenlik, genel olarak alt, alt-orta tabakadan gelen insanların tercih ettikleri bir meslek olarak bilinmektedir (Tezcan, 1996: 284). Bu bağlamda öğretmenliğin tercih edilmesinde geçmişte mesleği sevmeye, ilgi duymaya ve sevdiği alanda çalışarak mutlu olacağını düşünme ve mesleğin görece de olsa güvenceli bir iş olarak görülmesi etkili olurken (Şahin, 2011); son yıllarda birilerinin yönlendirmesi, birilerinden etkilenme, iş kaygısı, çalışma koşulları vb. etkenlerin daha çok rol oynadığı söylenebilir (Çakır ve Akkaya, 2017).

Öğretmen atamaları 2016 yılında çıkarılan “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” dayanak alınarak yapılmaktadır (Resmi Gazete, 2016). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına, ilk kez 2005 yılında 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun (DMK) 4. maddesinin (c) fıkrası uyarınca; MEB Personel Genel Müdürlüğü tarafından 01.09.2005 tarih, 53985 sayılı, “Kısmi Zamanlı Geçici Öğreticilik” konulu 2005/78 sayılı genelge çıkartılarak başlanmıştır. Öğretmenlerin açtıkları davalarda alınan kararlarla o günkü uygulama işlemez duruma gelmiştir. 2005 yılında Danıştay 2005/5116 esas sayılı kararıyla Sözleşmeli öğretmen istihdamının yürütmesini durdurmuştur. Bu karar üzerine 4/c kapsamında 10 ay süreyle çalışan geçici öğretmenler DMK'nın 4/b maddesinde tanımlanan sözleşmeli personel statüsüne geçirilmiştir. Sözleşmeli öğretmen istihdamı politikasından 2011'de vazgeçilerek sözleşmeli statüde çalışan öğretmenler kadroya geçirilmiştir. Ancak 2016 yılında yeni düzenlemeler yapılmıştır. 03.08.2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” ile sözleşmeli öğretmen istihdamı politikasına tekrar dönülmüştür. MEB son yıllarda merkezi atamalarda çok sayıda öğretmeni, kalkınmada birinci derece öncelikli yörelerde, sözleşmeli öğretmen olarak görevlendirmiştir (Gürcüoğlu, 2019).

Ne var ki kadrolu çalıştırma yerine esnek ve sözleşmeye dayalı çalıştırma yaklaşımı tekil bir durum değildir. Neoliberal politikalar doğrultusunda kamunun diğer alanlarında çok önceleri başlayan sözleşmeye dayalı, esnek istihdam uygulamaları, eğitim alanına –belki de eğitimin özelliği gereği- gecikmeli olarak yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu durum, kapitalizmin yeni bir evresini ifade eden neoliberalizmin, yaşamın hiçbir alanını kendi doğası içinde bırakmayacak kadar vahşi olduğu gerçeğini bize göstermektedir.

Nitekim Pierre Bourdieu, Neoliberalizmi “sınırsız bir sömürü ütopyası” olarak adlandırır. Ona göre Neoliberalizm; katıksız, kusursuz bir pazarın neoliberal ütopyasına doğru finansal kuralızsızlık politikası ile olası kılınan, katıksız pazar mantığına engel oluşturabilecek “tüm ortak yapıları sorgulamayı” amaçlayan bütün politik önlemlerin dönüştürücü ve “yıkıcı” eylemiyle tamamlanır (Bourdieu, 2006: 82). Neoliberalizmin söylem ve uygulamaları, kapitalist toplumlarda eğitim ve öğretime yönelik hükümet politikalarında, standartlarla ilgili kamusal tartışmalarda, değişen finansman sistemleri alanında ve okullarda, en azından 1980’lerden beri hayata geçirilmektedir (Davies ve Bansel, 2007). Hayatın bütün alanlarına sirayet eden neoliberal söylem ve uygulamalar düşünsel bir kurgu olarak işlemekte; karşıtlarını bile fikren teslim alarak kendi kavramlarıyla konuşur, tartışır duruma getirmektedir (Özsoy, 2012).

Bilindiği gibi, Türkiye’de ilk vakıf/özel üniversite (Bilkent Üniversitesi) 1984 yılında kurulmuştur (YÖK, 2019: 10). Özel üniversite ve özel okul ile birlikte kaçınılmaz olarak ilerleyen yıllarda sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenlik uygulaması gündeme gelmiştir. Sözleşmeli öğretmenler, görevli oldukları okullardaki emsalleri kadrolu olan alan öğretmenleri için öngörülen görev ve sorumlulukları yerine getirmekle yükümlüdür. Buna karşın Devlet Memurları Kanunu’na (DMK) bağlı kadrolu öğretmenlerle aynı haklara sahip değiller. Bu durum özlük hakları açısından adaletsiz bir durum yaratmaktadır. Sözleşmenin yenilenmemesi durumunun gerçekliği ise güvencesizliği doğurmaktadır. Örneğin eğitim kurumunun / bölümünün kapanması, program değişikliği, MEB’in kararıyla bazı derslerin kaldırılması ya da istihdam alanının daralması gibi nedenlerle öğretmen fazlalığı oluşması durumunda, öncelikle sözleşmeli öğretmenlerin ihtiyaç fazlası öğretmen olarak değerlendirileceği belirtilmektedir. Yani sözleşmeli öğretmenler iş akitleri sona erdirilerek işsiz kalacaktır (Sözleşmeli Öğretmen İstihdam İlişkin Yönetmelik, 2016, madde 18). Oysa DMK’ya göre öğretmenlerin de diğer kadrolu memurlar gibi kanunlarda yazılı haller dışında görevlerine son verilemez, aylık ve başka hakları ellerinden alınamaz (Madde 18)². Görüldüğü gibi kadrolu öğretmenlerden farklı olarak sözleşmeli öğretmenler her an işsiz kalma olasılığıyla yaşamaktadır. Bununla birlikte sözleşmeli öğretmenlerden, doğum ve askerlik sebebiyle hizmet sözleşmesi feshedilenler, sözleşmelerinin feshi sebebiyle iş sonu tazminatı almamış olmaları koşuluyla, doğum izninin bitiminden ya da terhis sonrasında yazılı talepte bulunmaları durumunda ayrıldıkları eğitim kurumunda eski sözleşmenin devamı niteliğinde yeniden hizmete alınacakları belirtilmiştir (Madde 23). Yani, doğum ya da askerlik nedeniyle izin gereksinimi olan sözleşmeli öğretmenlerin, tekrar işe dönme

beklentileri rehin tutularak tazminatlarını almaktan alıkonulmaktadır. Böylece bu öğretmenler, kadrolu meslektaşlarından farklı olarak, belki de yokluk içinde kıvranarak izinli oldukları sürenin geçmesini beklemek zorunda bırakılmaktadır. Ayrıca MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine göre “her yıl yapılacak performans değerlendirmesinde başarılı olamayanların, sözleşmeleri tek taraflı olarak feshedilir” denilmektedir (Madde 22). Görüldüğü gibi sözleşmeli öğretmenlerin üzerinde “Demokles’in kılıcı” sürekli sallanmaktadır.

On yıl önce yapılan bir çalışmada (Şahin, 2011), öğretmen adayı öğrencilerin yüzde 81’i sözleşmeli öğretmenliğe karşı çıkarak, tüm öğretmenlerin kadrolu olmasını ifade etmiştir. Aynı çalışmada katılımcıların yüzde 17’si sözleşmeli öğretmenliği, ucuz işgücü sağlama politikası, emek sömürüsü olarak tanımlamıştır. Bu katılımcılar sözleşmeli öğretmenliği, eşitlik ilkesine ve insan haklarına aykırı, adaletsiz, kabul edilemez bir uygulama olarak nitelendirmiştir.

Modern kölelik: Ücretli Öğretmenlik

DMK’nın 86. Maddesinde boş olan ilkökul öğretmenliği kadrolarına (Yaz tatili hariç), açıktan vekil öğretmen atanabileceği belirtilmektedir (DMK, 1965). Vekil öğretmen olarak açıktan görevlendirilenlere, yaptıkları görevin karşılığı olan maaşın üçte ikisi ödenir. Açıktan vekil olarak görevlendirilen öğretmenler, DMK ile memurlara tanınan sosyal haklardan yararlanırlar (emekli sandığı primleri, tedavi giderleri vb.). İki binli yıllara kadar vekil öğretmenlik uygulaması varken, özelleştirme ve esnek çalıştırma politikaları bağlamında öğretmenlerin karşısına sözleşmeli öğretmenlik ve ders ücreti karşılığında “ücretli öğretmenlik” uygulamaları çıkmaktadır. Ücretli öğretmenlik, öğretmen açığı olan okulda, okulun bağlı bulunduğu il/ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından ders ücreti karşılığı görevlendirilen kişilerin öğretmenlik yaptığı uygulamaya denilmektedir. DMK 89. madde de her derecedeki eğitim ve öğretim kurumunda öğretmen bulunmaması durumunda “Ders ücreti karşılığı görevlendirme” yapılabileceği hükmü vardır. Bu doğrultuda öğretmen sayısının yetersiz olması durumunda boş geçen dersleri doldurmak amacıyla her yıl ortalama 80 bin ile 90 bin arasında öğretmen ders ücreti karşılığı çalıştırılmaktadır. “MEB Yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin bakanlar kurulu kararına göre (Madde 9), ders ücreti karşılığı çalıştırılan öğretmenlere haftada 30 saate, kadar ek ders görevi verilebilmektedir (Resmi Gazete, 16 Aralık 2006, Sayı: 26378). Bu karara dayalı olarak ücretli öğretmenler haftada en fazla 30, ders saati ücretli çalıştırılmakta, dolayısıyla da aylık kazandıkları ücret ülkedeki asgari

ücretin altında kalmaktadır. Mevzuata göre 40 saatten az çalışma süreleri “Kısmi Süreli” olarak tanımlanmaktadır. Ücretli öğretmenlerde kısmi süreli çalışan olarak kabul edilmekte ve sigorta günü buna göre hesaplanmaktadır. Kısmi süreli çalışanların sigorta gün sayısı çalıştığı toplam sürenin 7,5'e bölünmesiyle bulunmaktadır. 7,5 saatin altındaki çalışmalar ise bir güne tamamlanır. Bu durumda bir ay içerisinde girilen toplam ders saati sayısı 120 kabul edildiğinde: $120/7,5=16$ gün, SGK'ya bildirilen süre olmaktadır (Ücretli Öğretmenlik, 2020). Ücretli öğretmenler kadrolu ya da sözleşmeli öğretmenlerin kullandıkları pek çok haktan yararlandırılmamaktadır.

Taşeron işçilik, yalnızca iş durumuna bağlı olarak kısa dönemli dalgalanmaları dengelemeye hizmet etmekle kalmamakta, aynı zamanda iş güvencesini yok etmek ve çalışma koşullarını genel olarak kötüleştirmek için de kullanılmaktadır (Hartmann, 2014: 211). Bu çerçevede ele alındığında ücretli öğretmenlik ile okullarda kısa süreli öğretmen gereksinimini karşılanmaya çalışıldığı gibi, öğretmenlerin iş güvencesini tehdit eden, çalışma koşullarını olumsuzlaştıran bir özellik taşımaktadır. Ücretli öğretmenlik taşeron işçiliğe benzemekle birlikte gerçekte taşeron işçilikten daha olumsuz koşullarda çalışmayı içermektedir. Ücretli öğretmenlik, taşeron işçilikten daha çok gündelik “yevmiyeli” işçiliğe benzer bir durum yaratmaktadır. Bütün bu ve benzeri olumsuzluklarına karşın Türkiye’de 2019 yılında 83 bin 783 öğretmen, 2020 yılında 81 ilde 80 bin 583 öğretmen ders ücreti karşılığında çalıştırılmıştır (Türk Eğitim Sen, 2020). Her ne kadar 2020 yılında 3 bin 200 civarında düşüş yaşanmış olsa da yüzbinlerce öğretmen atama beklerken bu kadar çok öğretmenin ücretli çalıştırılması, bu ücretli öğretmenliğin bir istihdam modeline dönüştürüldüğünü düşündürmektedir. Ücretli öğretmenlik, aslında bir taşeron işçilik özelliği taşımaktadır. Ataması yapılmayan öğretmenler üzerinde Kiraz ve Kurul (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ulaşılan sonuçlar bu durumu destekler niteliktedir. Kiraz ve Kurul’un çalışmasında öğretmenlerin çoğunlukla dershane öğretmenliği ve ücretli öğretmenlik yaptıkları; lise ve daha alt düzeyde eğitim gerektiren, düşük ücretli, geçici, kesintili, güvencesiz işleri yaptıkları; aynı zaman da KPSS’ye hazırlanarak herhangi bir devlet okuluna atanıp “asıl” işlerini aramaya devam ettikleri saptanmıştır.

Cumhuriyet Halk Partisi Genel Başkan Yardımcısı Lale Karabıyık, 25.02.2021 tarihinde yaptığı basın açıklamasında, Türkiye’de 83 bine yakın ücretli öğretmen çalıştırılmasına karşın, ataması yapılmayan yaklaşık 700 bin öğretmen olduğunu ifade etmiştir (Milliyet Gazetesi, 25.02.2021). Bununla birlikte atanmayı bekleyen ve 10 yıldır ücretli öğretmenlik yapan bir öğretmen: aldığı maaşın asgari ücretten daha az olduğunu; ekonomik zorlukla baş etmeye

çalıştığını; sigortasının yarım yattığını, tatillerde ücret ödenmediğini, iş güvencesinin olmadığını ifade ediyor. Bu öğretmen: “Biz taşeron bile değiliz. Milli eğitimin, mevsimlik işçileriyiz. Biz milli eğitim bünyesinde ücretli köle olarak çalışırken bu çocuklara nasıl bir eğitim verebiliriz?” şeklinde hem çaresizliğini hem de isyanını dile getirmektedir (Evrensel Gazetesi, 24. 11. 2018). Öte yandan Sayıştay, MEB Raporu’nda, Aralık 2019 tarihi itibarıyla ülke geneli toplam 773.092 kadrolu öğretmen, 86.879 sözleşmeli öğretmen var iken, 138.393 öğretmen ihtiyacı olduğu belirtilmektedir (Sayıştay, 2020: 12).

Ücretli öğretmenlik uygulamasının düşünsel/yönetsel temelinin, Taylorizm’in varsayımlarına dayandığı rahatlıkla söylenebilir. Parça başı çalışma; kendi performansını kendin düzenle; çok çalışırsan çok kazanırsın gibi. Aslında hedeflenen şey, çalışma ilişkilerinin esnek ve bireysel hale getirilmesidir. Böylece Bourdieu’nun vurguladığı gibi sömürünün sınırsız ve sürekli kılınması istenmektedir. Bu tür neoliberal politikaların uygulanmasıyla kurum ya da şirketlerdeki maaş ilişkileri bireyselleştirilmektedir. Böylece çalışanlara bireysel hedefler belirlenmekte, bireysel değerlendirme görüşmeleri düzenlenmektedir. Çalışanlara maaşları –sözde- bireysel yetenek ve değerler doğrultusunda prim olarak verilmektedir. Bireyselleşen kariyer, güçlü hiyerarşik bağımlılık altındaki basit ücretlilerden oluşan kimi kadroların bağımsızmış gibi, aynı zamanda satışlarından, ürünlerinden, şubelerinden, dükkânlarından vb. sorumlu tutuldukları, “öz-sömürüyü” sağlamaya yönelik “sorumluluk verme” stratejilerine dönüşmektedir (Bourdieu, 2006: 83). MEB (2020) verilerine göre 2019-2020 öğretim yılında toplam 54.715 kamu okulunda 942.936 öğretmen (101.730’i sözleşmeli) görev yapmaktadır. Bu okullarda 15.189.878 öğrenci öğrenim görmektedir. Buna karşın 13.870 özel okulda 174.750 öğretmen çalışmaktadır. Bu okullarda 1.468.198 öğrenci öğrenim görmektedir. Özel okullarda öğretmenlerin ders ve ders dışı iş yüklerinin, genel olarak, kamu okullarında çalışan öğretmenlerin iş yüklerinde daha fazla olduğu gözlenmektedir. Hem eğitimin özelleştirilmesi hem de öğretmenlerin kamu okullarında ve özel okullarda istihdam ediliş biçimleri eğitimde neoliberal yaklaşımın hayata geçirilmesinin temel göstergesi durumundadır. Ücretli öğretmenlik, öğretmenlere yönelik tipik bir proleterleştirme yaklaşımı özelliği göstermektedir. Yolcu’ya (2018) göre, Türkiye’nin öğretmenlerine proletarya ve teknik insan muamelesi yapması MEB’in öğretmen yeterlilik standartlarındaki yansımada da görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

1960’lı, 1970’li yıllarda Keynesyen ekonomik uygulamaların iyi işlediğini düşünen Batılı hükümetler, eğitim ve sağlık gibi “beşeri sermayenin”

iyileştirilmesine katkıda bulunacak sosyal kurumlara yatırım yaptılar. Eğitim, “sermayenin ve emeğin kalitesinin” iyileştirileceği temel araçlardan biri olarak kabul edildi. Bu dönemde eğitim kurumlarının cömertçe finanse edilmesi, bilginin ve eğitimin hem devlet hem de toplum için savunma amacıyla, toplumun tüm üyelerinin katılımını ve katkıda bulunmasını sağlamak için değerli olduğu inancına dayanılarak yapıldı. Ne var ki neoliberalizm, liberalizmin aksine, ekonomik üretkenliğin eğitime yapılan devlet yatırımdan değil, eğitimi bir meta gibi alınıp satılabilen bir ürüne dönüştürmede gördü (Davies ve Bansel, 2007). Bu yaklaşım, Türkiye’de ataması yapılmayan öğretmen olgusu kapsamında yaşanan öğretmen işsizliğinin tarihsel gelişimi ve sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Neoliberal ideolojinin hedeflerinde ilk sırada, kamu hizmetleri ve okullar vardı. Kurulan neoliberal yönetim teknolojileri, artan rekabete maruz kalma, hesap verebilirlik önlemleri ve yönetim sözleşmelerinde performans hedeflerinin uygulanmasını içeriyordu (Davies ve Bansel, 2007). Bu süreçte, mali güdümlü eğitim reformu politikaları, yeni ekonomik koşulların belirli zorunluluklarına yanıt verdi ancak bunu, öğretmenleri “teslimat işçisi” olarak “Taylorize” etmeye çalışacak şekilde yaptı. Böylece yapılan eğitim reformları, okullardaki öğrenim ortamını geliştirmek için gerekli koşulların çok azını karşıladı. Bu anlamda, daha yüksek kaliteli eğitim üretmeye ve sunmaya büyük ölçüde ters etki yaptılar (Cornay, 1995). Neoliberal söylem ve politikalara dayalı olarak Türkiye’de, reform adı altında yapılan değişikliklerle kamusal eğitim zayıflatılarak görel olarak değersizleştirildi. Bu süreçte hayata geçirilen sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik, özel okulların desteklenip yaygınlaştırılması ve benzeri uygulamalarla öğretmenlik mesleği sermayenin kullanımına, kontrolüne ve sömürüsüne tamamen açık duruma getirildi. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleği kamuda görel de olsa sahip olduğu özel konumunu, öğretmenler ise memurluk güvencelerini kaybetmeye başladılar. Durmaz (2014: 22), Yolcu (2018), Kiraz ve Kurul’un (2018) da vurguladığı gibi, mezun olduklarında devlet okullarında kadrolu ve güvenceli öğretmen olarak çalışacakları varsayılan öğretmenler, ucuz işgücü olarak herhangi bir işte çalışmak zorunda kalarak proleterleşmektedir. Öğretmenlerin sınıfsal konumları, görel olarak algılanan orta sınıf konumundan, işçileşmeye doğru bir dönüşüm yaşamaktadır. Deyim yerindeyse öğretmenler –özellikle de ataması yapılmayan öğretmenler- işçi sınıfının sıradan bir üyesinin yaşadıklarını yaşamaktadır. Niteliksiz bir proleter gibi işsizliği yaşamaktadır.

Uygulanan neoliberal politikalarla okulun müşteri odaklı olması ya da müşteri memnuniyetini temel alan bir anlayışla hizmet vermesi gerektiğine ilişkin

olarak yaratılan rekabet ortamı, kamu okullarındaki eğitimin niteliğinin sorgulanmasına da yol açmaktadır (Yolcu, 2018). Bu durum toplumda öğretmenliğe ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algıyı, bakışı olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz yönde değişen bu algı, aslında öğretmenlik mesleğinin dönüşen sınıfsal konumunun nesnel bir yansımasıdır. Çünkü toplumsal sınıf, “nesnel” bir ilişki durumunu anlatır. Başka bir deyişle, bir kişinin sınıfsal konumu öznel tutuma göre değil, kişinin kendisinin ve başkalarının düşüncesinden bağımsız olarak, üretim ilişkileri içindeki yerine bağlıdır. Bu bağlamda işsiz kaldığında hayatını sürdüremeyecek durumda olan bir işçi gibi, bir öğretmen de kendisini orta sınıfta görebilir, ne var ki, bu inancı nedeniyle sömürülen, ücretli çalışan işçi ya da öğretmen olmanın ötesine geçemez (Callinicos, 2006: 17). Öte yandan kamu okullarında gereksinim duyulan oranda ve nitelikte öğretmen olmaması, verilen eğitimin olması gereken nitelikte olmasını engeller. Nitelikli kamu eğitimi olmadan: Bizi yöneten güçleri kontrol etmek şöyle dursun, onları bilemeyiz, tanıyamayız bile. Böyle bir durumda eşitlik ve özgürlük vaadinin hiçbir özü, içeriği olamaz. Bireysel kapasiteleri geliştirme ve gerçekleştirme olanağı, çocukların dezavantajı aşma olasılığı, kendi kaderine yön veren bir halk olma ya da kendi kaderini seçen bireyler olma olasılığı yoktur. Her şeyden önce, kendi kendini yöneten bir halk, bir demokrasi olma olasılığı yoktur (Brown, 2010).

Öğretmen işsizliğinin bir başka boyutu, kamu okullarına öğretmen olarak atanmayan öğretmenlerin, özel okulların açık sömürüsüne maruz bırakılmasıdır. Sayıştay’ın (2020: 12) MEB denetim raporuna göre 138.000 öğretmen açığı olduğu gerçeğine karşın, bu açığı kapatacak sayıda atama yapılmayarak, öğretmenleri özel okullarda açlık sınırında ücretle çalışmaya zorlamaktadır (Çepni, 2019). Oysa “eşit işe eşit ücret” ve “nitelikli kamusal eğitim” talepleri görmezden gelinerek sorunun çözülmesi mümkün değildir. Neoliberal yaklaşımlarla, sorunun piyasa mantığı içinde rekabet ortamı yaratılarak çözülebileceğini sanmak, sorunu daha fazla büyütecektir. Neoliberalizmi tüm boyutlarıyla kavramadan eğitimde özelleştirme ve öğretmen işsizliği sorunu da bütün boyutlarıyla kavranamaz. Kiraz ve Kurul’un (2018) da belirttiği gibi her ne kadar ataması yapılmayan öğretmenlerin kendi aralarında platform – AYÖP- oluşturma şeklinde örgütlendikleri gözlenirse de bu örgütlenmenin ideolojik bir hareket olarak ortaya çıkmadığı görülmektedir. Bu hareket, çıkar ortaklığı koşulu sonucunda bir araya gelmiş, atanmayı bir hak olarak gören çeşitli düşünce ve siyasal görüşlere sahip işsiz öğretmenlerin oluşturduğu bir hareket özelliği taşımaktadır. Sistemi bütün olarak sorgulama özelliğinden yoksun görünmektedir.

Sonuç itibariyle insanların işsiz kalmaları, beklentilerinin sistem tarafından karşılanmaması ve zor koşullarda yaşamaları, onları doğrudan sisteme karşı tutum almaya yöneltmeyeceği gibi, onlara kendiliğinden bir sınıf bilinci de kazandırmaz. Hatta Callinicos'un (2006: 23) belirttiği gibi, işçi sınıfının savunmaya geçtiği dönemde ve yerde, düzene siyasi olarak teslim olanlar kendilerini haklı göstermek için sınıfın kendisinin yok olma sürecinde olduğunu iddia edebilmektedir. Bu nedenledir ki, -birtakım kültürel, politik ve yönetsel nedenleri de var- Türkiye'de bu tür güçlüklerle karşılaşan insanlar, soruna toplumsal bir pencereden bakmak ve kökten çözüm yolları bulmak yerine, bireysel çözüm yolları –adamını bulma ya da torpil yaptırma vb.- aramaktadır. Bu da egemen anlayışı ve uygulamaları güçlendirmektedir. Oysa sorunun çözümü ne tekil ne de bireysel. Sorun; toplumsal, sınıfsal hatta küresel özellikler taşımaktadır. O halde bu sorunun çözümü de onu yaşayanların ya da ondan etkilenenlerin soruna yönelik toplumsal, sınıfsal bilinç edinmelerine, bu bilinçle örgütlenerek soruna ilişkin politika ve uygulamalara müdahale etmekten geçtiği söylenebilir.

DİPNOTLAR

1 Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre, Türkiye'de 2000 yılında 53'ü devlet, 18'i vakıf [özel] toplam 71 üniversite vardı. 2006 yılında devlet üniversitesi sayısı 53'te kalırken vakıf üniversitesi sayısı 24'e çıkmıştır (YÖK, 2019: 16). Bugün Türkiye'de, 129'u devlet, 74'ü vakıf, toplam 203 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerde toplam 115 eğitim fakültesi, mesleki ve teknik eğitim fakültesi ya da eğitim bilimleri fakültesinde öğretmen yetiştirilmektedir. Bu fakültelerin 92'si devlet, 18'i vakıf üniversitelerinde yer almaktadır (YÖK, 2021).

2 KHK ile son yıllarda buna uyulduğu söylenemez.

KAYNAKÇA

Bourdieu, P. (2006). *Karşı Ateşler* (Çev. Halime Yücel). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Brown, W. (2005). *Edgework: Critical essays on knowledge and politics*. Princeton University Press.

Brown, W. (2006). American nightmare: Neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political Theory*, 34(6), 690-714.

- Brown W. (2010). Without quality public education, there is no future for democracy. *California Journal of Politics and Policy*, 2(1), 1-3.
- Callinicos, A. (2006). “Yeni orta sınıf” ve sosyalist siyaset. İçinde: Alex Callinicos ve Chris Harman, *Neo-Liberalizm ve sınıf*, ss. 27-82 (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Callinicos, A. (2006). Giriş. İçinde: Alex Callinicos ve Chris Harman, *Neo-Liberalizm ve sınıf*, ss. 9-26 (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Cornay, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labour Review*, 134 (6), 653-673.
- Çakır, S, Akkaya, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve öğretmenlik eğitimi ile ilgili beklentileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 78-98.
- Çepni, O. (2019). Özel okullarda öğretmenlik çilesi. *Cumhuriyet Gazetesi*, 04 Ağustos. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/ozel-okullarda-ogretmenlik-cilesi-1519467>
- Davies, B., ve Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20 (3), 247-259.
- DMK (1965). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>
- Durmaz, Orkun S. (2014). *Türkiye’de öğretmen olmak*. Ankara: NotaBene Yayınları.
- Eğitim Sen (2021). Öğretmen atamalarında sadece mülakatın kaldırılması yetmez, eğitimde sözleşmeli ve güvencesiz istihdamdan derhal vazgeçilmelidir! <https://egitimsen.org.tr/ogretmen-atamalarinda-sadece-mulakatin-kaldirilmasi-yetmez-egitimde-sozlesmeli-ve-guvenesiz-istihdamdan-derhal-vazgecilmelidir/>
- Evrensel Gazetesi (24 Kasım 2018). MEB’in mevsimlik işçileri gibiyiz. <https://www.evrensel.net/haber/366710/mebin-mevsimlik-iscileri-gibiyiz>

- Gürcüoğlu, S. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kamu politikası açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19 (37), 26-48.
- Hartmann, K. (2014). *Küresel çarkın dışında kalanlar* (Çev. Etem Levent Bakaç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kazgan, G. (2000). *İktisadi düşünce veya politik iktisadın evrimi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kiraz, Z. ve Kurul, N. (2018). Türkiye’de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2018; 14(1): 270-302.
- MEB Personel Genel Müdürlüğü (2021). 2017 Yılı sözleşmeli öğretmenlik ataması alan bazı taban puanlar. http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp
- MEB (2020). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019 - 2020. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). Öğretmen strateji belgesi 2017-2023. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmen-strateji-belgesi/icerik/406>
- METK (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, madde 43. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Milliyet Gazetesi (25.02.2021). 700 bin öğretmen atama bekliyor. <https://www.milliyet.com.tr/siyaset/700-bin-ogretmen-atama-bekliyor-6440222>
- Orhangazi, Ö. (2005). Neoliberalizm. İçinde, edit. Fikret Başkaya, *Özgür üniversite kavram sözlüğü söylem ve gerçek*, ss. 401-406. Ankara: Maki Basın Yayın.
- OSYM (2020). 2020 KPSS lisans oturumlara göre aday sayıları. <https://www.osym.gov.tr/TR,20636/2020-kpss-lisans-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>

ÖSYM (2005-2021). Sınavlar: KPSS: Sayısal veriler. <https://www.osym.gov.tr/TR,8837/hakkinda.html>

Özsoy, S. (2012). Eğitimde neoliberalizm karşıtı söyle ne kadar antikapitalist? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 10 (38), 33-71.

Resmi Gazete (16 Aralık 2006, Sayı: 26378). Bakanlar kurulu kararı: Milli Eğitim Bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf>

Resmi Gazete (3.8.2016, Sayı: 29790). Sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin yönetmelik. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=22705&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Sayılan, F. (2007). Küreselleşme ve eğitimdeki değişim. İçinde, edit. Ebru Oğuz ve Ayfer Yakar, *Küreselleşme ve eğitim*, ss.59-82. Ankara: Dipnot Yayınları.

Sayıştay (2020). Milli Eğitim Bakanlığı 2019 yılı Sayıştay denetim raporu. <https://www.Sayistay.Gov.Tr/Tr/?P=2&ContentId=13001>

Sezen, S. (1999). *Devletçilikten özelleştirmeye Türkiye’de planlama*. ANKARA: TODAİE, Yayın No: 293

Smith, A. (2016). *Milletlerin zenginliği* (Çev. Haldun Derin). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sözleşmeli Öğretmen İstihdam İlişkin Yönetmelik (2016). İhtiyaç fazlası sözleşmeli öğretmenlerin yer değiştirmeleri, madde 18. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=22705&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>

Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceğine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi* (10. baskı). Ankara: Feryal Matbaası.

Türk Eğitim Sen (2020). 81 ilde 81 bin ücretli öğretmen çalıştırılıyor. https://turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13456

Ücretli Öğretmenlik (2020). Ücretli Öğretmenlerin Sigortası Kaç Gün Yatar. <https://www.ucretliogretmenlik.net/ucretli-ogretmenlerin-sigortasi-kac-gun-yatar/>

Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Torun Matbaası.

Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin ekonomi politik bir çözümleme. İçinde, edit. Songül Aynal Kilimci, *Türkiye'de öğretmen yetiştirme*, ss. 3-23. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).

Yolcu, H. (2018). From professionalism to proletarianization: Teacher education policy and the common good in Turkey. İçinde, edit. Nicole Hobbel Barbara L. Bales, *Navigating the common good in teacher education policy critical and international perspectives*, ss. 149-163. New York: Routledge.

Yolcu, H. (2010). Neo-liberalizm ve eğitim politikası. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 71, 45-51.

YÖK (2019). *Türkiye yükseköğretim sistemi*. Ankara. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2019/Higher_Education_in_Turkey_2019_tr.pdf

YÖK (2021). Birim istatistikleri. <https://istatistik.yok.gov.tr/>