

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ
ANABİLİM DALI

EMEK SÜRECİ VE YENİDEN PROLETERLEŞME: TÜRKİYE'DE
ÖĞRETMEN ÖRNEĞİ

Doktora Tezi

ORKUN SAİP DURMAZ

Ankara-2014

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ
ANABİLİM DALI

EMEK SÜRECİ VE YENİDEN PROLETERLEŞME: TÜRKİYE’DE
ÖĞRETMEN ÖRNEĞİ

Doktora Tezi

ORKUN SAİP DURMAZ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. METİN ÖZUĞURLU

Ankara-2014

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ
ANABİLİM DALI

EMEK SÜRECİ VE YENİDEN PROLETERLEŞME: TÜRKİYE’DE
ÖĞRETMEN ÖRNEĞİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Metin ÖZUĞURLU

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Metin ÖZUĞURLU

.....

Prof. Dr. Mehmet ECEVİT

.....

Prof. Dr. Ahmet Alpay DİKMEN

.....

Doç. Dr. Seyhan ERDOĞDU

.....

Doç. Dr. Aziz ÇELİK

.....

Tez Sınavı Tarihi 24/03/2014

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(24/03/2014)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Orkun Saip DURMAZ

İmzası

.....

TEŞEKKÜR

Bu tez, doktora öğrenim sürecinin tamamını kapsayan kolektif bir çalışmanın ürünüdür. Ders aşamasından yeterlilik sınavına, tez önerisini verdiğim günden bugüne, altı yılı aşan çalışma döneminde doğrudan ya da dolaylı katkısı olan herkes, isimleri burada geçsin ya da geçmesin, bu çalışmanın ortaya çıkmasında pay sahibidir. Bu sebeple, Siyasal Bilgiler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı bileşenlerinin tamamına teşekkürlerimi sunuyorum.

Sevgili eşim Oya Gözel Durmaz, desteklerinin yanında, her an yanımda olarak ve beni sürekli motive ederek çalışmanın yürütülmesinde ve tamamlanmasında pay sahibi oldu. Eğer başarmanın yarısı inanmaksa, Oya'nın bu çalışmanın tamamlanacağına dair olan inancının benden çok daha yüksek olduğunu ve çalışmayı ancak onun inancı ve kararlılığı sayesinde tamamlayabildiğimi de belirtmeliyim. O olmasaydı, bu çalışma da olmazdı. Ayrıca, eğitim-öğretim hayatımın tamamında yanımda olan, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, annem Aysel Durmaz, babam Ali Cem Durmaz ile kardeşim Nursel Durmaz'ın üzerimdeki emeklerini de görmezden gelemem. Kendilerine ne kadar teşekkür etsem az.

Benim için bir tez danışmanı olmanın çok ötesindeki hocam Prof. Dr. Metin Özuğurlu, tasarım ve planlanma aşamasının yanında, tez yazım sürecinde yaptığı doğrudan katkılarla da çalışmanın hem içerik hem de biçim açısından geliştirilmesinde birinci dereceden pay sahibidir. Özellikle tezin yöntem kısmının

tartışıldığı beşinci bölüm, en az benim kadar kendilerinin de eseridir. Değerli hocam Prof. Dr. Metin Özuğurlu'ya katkılarından dolayı teşekkürü bir borç biliyorum.

Tez yazım sürecinde bana yardımcı olan, beni engin fikir ve önerileriyle yönlendiren hocalarım Prof. Dr. Mehmet Ecevit'e ve Doç. Dr. Seyhan Erdoğan'a teşekkür ederim. Tez jürimdeki hocalarım, Prof. Dr. Ahmet Alpay Dikmen ve Doç. Dr. Aziz Çelik ise yaptıkları detaylı değerlendirmeler ve getirdikleri önerilerle tezin eksikliklerinin kapatılmasında pay sahibi oldular. Kendilerine teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmama zaman ayırıp okuyan, eleştiri ve tavsiyelerini bana ileten kadim dostum Oğuzhan Doğan ile Emine Yönden'e de ayrıca teşekkür ederim.

Saha araştırması sırasında bana yardımcı olan ve yanıtlayıcılarla bağlantı kurmamı sağlayan isimleri de burada anmak istiyorum. Sevgili arkadaşım Ebru Aylar ile birlikte Alev Kayhan'a, Gökçen Düzkaya'ya, Özgül Kılınç'a, Ali Çolak'a ve Tahsin Ortakçı'ya desteklerinden ötürü teşekkür ederim. Ayrıca, literatür taraması aşamasında kaynak bulmamda bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Derya Keskin-Demirer'e de teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın inceleme nesnesi olan öğretmenlerin, bu çalışmanın tamamlanması bakımından özne konumunda olduklarını belirtmem gerekir. Son olarak, neo-liberal dönüşümün yıkıcı sonuçlarını her gün deneyimleyen, yoğun çalışma tempolarına rağmen bana zaman ayıran ve açık yüreklilikle görüşlerini paylaşan eğitim emekçilerinin teşekkürden çok fazlasını hak ettiklerini belirterek bitireyim.

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
KISALTMALAR	v
TABLO DİZİNİ	viii
GİRİŞ	1

I. BÖLÜM

ÇALIŞMANIN METODOLOJİK VE EPİSTEMOLOJİK TEMELLERİ

1.1. Post-Modern Eleştiri ya da Toplumsal Sınıfın Anti-Kuramı	10
1.2. Toplumsal Sınıf Kuramlarının Savunusu	13
1.2.1. Determinizmin Yeri ve Önemi	14
1.2.2. Tarihsellik	17
1.2.3. Yapı-Özne Diyalektiği	20

II. BÖLÜM

TOPLUMSAL SINIF TARTIŞMALARI

2.1. Tartışmalı Sınıf Konumları Üzerine Bir Değerlendirme	25
2.2. Tartışmalı Sınıf Konumlarında Tarihsel Maddecî Yaklaşım	29
2.2.1. Klasik Marksist Yaklaşımda Sınıf Konumları	29
2.2.2. Yirminci Yüzyılda İşçi Sınıfının Sınırları Üzerine Tartışmalar	32
2.2.2.1. Neo-Marksist Yaklaşımlar	32
2.2.2.2. Eşitsizlik ve Farklılık Vurgulu Sınıf Yaklaşımı ve Eleştirisi	39

2.2.3. Boratav ve Tarihsel Maddeci Kurama Katkıları	44
---	----

III. BÖLÜM

ÖĞRETMENİN BULUNDUĞU YERDEN PROLETERLEŞME VE YENİDEN PROLETERLEŞME TARTIŞMALARI

3.1. Çalışma Konusu Bağlamında Genel Değerlendirmeler	52
3.2. Öğretmenler Üzerine Gündelik Çağrışımlar ve Sınıfın Yeri	60
3.3. Aydından Ameleye	67
3.4. Profesyonelleşme Kavramının Tahlili ve Eleştirisi	71
3.5. Yabancılaşma ve Beyaz Yakalılarda Yabancılaşma Süreçleri	77
3.5.1. Tarihsel Maddeci Yaklaşımda Yabancılaşma Kuramı	78
3.5.2. Beyaz Yakalılarda ve Öğretmenlerde Yabancılaşma	80
3.6. Proleterleşmenin Bir Boyutu Olarak Mesleksizleşme	82
3.7. Piyasalaşma ve Metalaşma Bağlamlarında Öğretmen Emek Gücü	85
3.7.1. Hizmet Sektöründe Kapitalist Meta Döngüsü	89
3.7.2. Eğitimde Metalaşma	93

IV. BÖLÜM

ÖĞRETMEN EMEK SÜRECİ

4.1. Eğitimdeki Sorun Alanlarına Dair Farklı Yaklaşımlar	101
4.2. Öğretmenin Dönüşümünü Hizmet Üretim Noktasında Kavramak	112
4.2.1. Kapitalist Üretim Biçiminin Ayırt Edici Özelliği	114
4.2.2. Üretim İlişkileri ve Üretimde İlişkiler	116
4.2.3. Üretim Rejimleri	118
4.3. Öğretmen Emek Süreci Üzerine Bir Kavramsallaştırma Denemesi	120
4.3.1. Emek Sürecinde Öğretmen	121

4.3.2. Üretim Noktasından Direniş Pratikleri	126
4.3.3. Öğretmen Üretim Rejimlerini Nasıl Deneyimler?	128
4.4. Neo-liberalizm ve Eğitimde Dönüşüm	132
4.5. Tarihsel Kırılma Noktaları	135
4.5.1. Güvencesiz İstihdamın Hukuki Dayanakları ve Bazı Sayısal Veriler	140
4.5.2. Özlük Hakları Açısından Öğretmenler Arası Bir Karşılaştırma.....	148
4.5.3. Dersanecilik Sektörünün Tarihsel Gelişimi ve Dersanelerde Öğretmen İstihdamı	151
4.5.4. Ataması Yapılmayan Öğretmenler ve Öğretmen İşsizliği.....	154

V. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN YENİDEN PROLETERLEŞMESİNİN GERÇEKLEŞME BİÇİMLERİ

5.1. Öğretmenleri Sahada Kavramanın Yöntemi Üzerine	157
5.2. Saha Notlarında Okul Portleri.....	168
5.2.1. Ethem Sarısülük İlkokulundan Notlar	169
5.2.2. Mehmet Ayvalıtaş İlkokulundan Notlar	178
5.2.3. Abdullah Cömert Ortaokulundan Notlar	185
5.2.4. Medeni Yıldırım Ortaokulundan Notlar	191
5.2.5. Ali İsmail Korkmaz Ortaokulundan Notlar	196
5.2.6. Ahmet Atakan Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinden Notlar ...	202
5.2.7. Berkin Elvan Dersanesinden Notlar	208
5.2.8. Değerlendirme	213
5.3. Bulgular Işığında Öğretmen Emek Sürecinin Dönüşümü.....	219
5.3.1. Teknik İşbölümü Bağlamında Öğretmen Emek Süreci.....	223
5.3.1.1. Öğretmenlerin Çalışma Koşullarındaki Dönüşüm.....	224
5.3.1.2. Eğitim-Öğretim Materyalleri ve Teknoloji Kullanımındaki Dönüşüm....	240

5.3.1.3. Meslek Grubu Üyeliğinin Parçalanması	248
5.3.2. Toplumsal Boyutlarıyla Öğretmen Emek Süreci	259
5.3.2.1. Hizmet Üretim Noktasında İnsan İlişkileri	259
5.3.2.2. Hizmet Üretim Noktasında Sömürü İlişkileri	265
5.3.2.3. Öğretmen Emek Sürecinin Yönetimi ve Kontrolü.....	271
5.3.3. Değerlendirme	281
SONUÇ	289
KAYNAKÇA.....	303
EKLER.....	324
EK 1: GÖRÜŞME FORMU	324
EK 2: TABLOLAR	326
ÖZET	329
ABSTRACT	330

KISALTMALAR

AKP	:	Adalet ve Kalkınma Partisi
ANAP	:	Anavatan Partisi
AYÖP	:	Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu
BT	:	Bilgisayar Teknolojileri
DB	:	Dünya Bankası
DMK	:	Devlet Memurları Kanunu
DPT	:	Devlet Planlama Teşkilatı
DTÖ	:	Dünya Ticaret Örgütü
Eğitim-Sen	:	Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
FATİH	:	Eğitimde Fırsatları Attırma ve Teknolojiyi iyileştirme Hareketi Projesi
GATS	:	Hizmet Ticareti Genel Anlaşması
İÇS	:	İnteraktif Çözüm Sınıfları
İKY	:	İnsan Kaynakları Yönetimi
KESK	:	Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu

KPSS	:	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MB	:	Maliye Bakanlığı
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
MEMUR-SEN:		Memur Sendikaları Konfederasyonu
METEK	:	Mesleki Eğitimin ve Teknik Eğitimin Geliştirilmesi Projesi
MGK	:	Milli Güvenlik Konseyi
M-P-M	:	Mal-Para-Mal
OAB	:	Okul Aile Birliği
OECD	:	Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
OGE	:	Okul Gelişim Ekipmanları
ÖSYM	:	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
P-M-P	:	Para-Mal-Para
SGK	:	Sosyal Güvenlik Kurumu
SSK	:	Sosyal Sigortalar Kurumu
TOBB	:	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TÖB-DER	:	Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği

TÖS	:	Türkiye Öğretmenler Sendikası
TÜH-İŞ	:	Türk Ağır Sanayi ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası
TÜİK	:	Türkiye İstatistik Kurumu
Türk Eğitim-Sen:		Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
TÜSİAD	:	Türkiye Sanayici ve İş Adamları Derneği
TBMM	:	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TKÇ	:	Toplam Kalite Çemberleri
TKY	:	Toplam Kalite Yönetimi
YÖK	:	Yüksek Öğretim Kurumu

TABLO DİZİNİ

Tablo 1: Yanıtlayıcı Listesi.....	326
Tablo 2: 2012-2013 Öğretim Yılına Ait İstatistiki Bilgiler (Ankara İli/Kamu Okulları)	327
Tablo 3: 2012-2013 Öğretim Yılı Özel Dersane ve Kurs İstatistikleri.....	328

GİRİŞ

Kamuoyunda 24 Ocak kararları olarak bilinen ve 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra ancak uygulamaya konulan ekonomik istikrar programı, herhangi bir ekonomi politikasının ilkelerini belirtmekten ziyade, bir dönemin kapanışını simgeliyordu. Klasik anlamıyla devletçilik ilkesinin ekonomiye referans olmaktan çıkarılması olarak nitelenebilecek yeni dönemi karakterize eden yeni referanslar ise “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” düsturu doğrultusunda ticari ve mali serbestleşme, kamunun ekonomi içindeki payının azaltılması anlamında özelleştirme ve kamu harcamalarının kısılması ile devletin piyasayı düzenleyici rolünün geri çekilmesi anlamında deregülasyon oldu. Özetle; serbestleştirme, özelleştirme ve kamu harcamalarının kısılması ile deregülasyona dayanan bu üçayaklı makro ekonomi politikalarının ana doğrultusunun 24 Ocak 1980'den bu yana değişmediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Kuşkusuz özünde ekonomik olan bu doğrultunun etki alanı sadece ekonomi alanıyla sınırlı olmadı. Siyasi, ideolojik ve kültürel alanları da yeniden yapılandıran bu süreç; hem topyekun bir toplumsal düzen inşası, hem de inşa sürecine direnme pratikleri anlamına geliyordu.

Sözü edilen inşa sürecini ve ona direnme pratiklerini -daha kuramsal bir ifadeyle- toplumsal sınıflar arası mücadele ve o mücadele içinde sınıf konumlarının yeniden şekillenme süreci olarak değerlendirmek yerinde olacaktır. Ayrıca, tüm dünyada olduğu gibi, Türkiye’de de 1970’lerin ikinci yarısından itibaren çalışan sınıflar ile sermaye sınıfları arasındaki ilişkilerin genel olarak sermaye sınıflarının lehine seyrettiği söylenebilir. İşte bu genel seyrin emekçi sınıflar üzerindeki en dolaysız

halinin gözlemlenebileceği yer işgücü piyasalarıdır. İşgücü piyasaları; emekçinin, sınıflar mücadelesini ve kendi sınıf konumunu deneyimlediği ilk yerdir. Tam da bu nedenle, makro düzeydeki iktisadi eğilimleri gösteren yapısal göstergelerle, o göstergeleri canlı kılan özneler arası pratiği bir arada ele almak; daha açık bir ifadeyle, yukarıda bahsi geçen serbestleştirme, özelleştirme ve deregülasyona dayanan makro ekonomi politikalarını, bu politikaların en dolaysız hallerinin toplumsal sınıflar tarafından deneyimlendiği işgücü piyasalarındaki değişimleri birlikte düşünmek gerekir.

Toplumsal sınıflar, neo-liberal bir toplum yaratmak için girişilen çatışmalı inşa sürecinin pasif birer taşıyıcıları değildirler, tam aksine sınıflar -ve tabi ki bireyler- sözü edilen süreci deneyimler. Bir başka deyişle, sözü edilen süreç ne iktisadi açıdan daha doğru bir modele geçilmesinden ibaret teknik bir sürece tekabül eder, ne de bu konuda toplumsal bir mutabakatın varlığı söz konusudur. Ticari ve mali serbestleştirme denilen kavramsal ifadenin toplumsal yaşamdaki karşılığı, çeşitli nedenlerden dolayı iflas eden esnafın sokağa çıkması ya da zamanın başbakanının önüne atılan bir yazarkasa olurken, özelleştirme ve kamu harcamalarının kısılması gibi teknik kavramların gerçek hayatta tekabül ettiği şey, çalıştığı işyeri özelleştirilen işçinin işsiz kalması ya da taşeron firma çalışanı haline gelmesi olmuştur. Benzer şekilde, kamu harcamalarının -dolayısıyla da sosyal harcamaların- kısılması, özel sektördeki öğretmen istihdamının yaygınlaşmasıyla, okul yöneticisi olan öğretmenin okul için kaynak arayan bir yatırımcı gibi hareket etmesiyle ya da öğrenci velisinin okullara bağış yapmak zorunda kalmasıyla sonuçlanmıştır. Öte yandan, deregülasyon politikalarının, kamu personel rejiminin esnekleştirilmesi ve yeni istihdam

biçimlerinin ortaya çıkması gibi işgücü piyasalarını doğrudan etkileyen sonuçları olmuştur. Öğretmenler özelinde ifade etmek gerekirse, kamuoyu, güvencesiz olarak istihdam edilen sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerle bu şekilde tanışmış oldu.

Yaşanan sürecin gerçek ve çatışmalı bir süreç olduğunu göstermek için *esnaf*, *işçi* ve *öğretmen* örneklerinin yeterli olduğu kanısındayız. Şimdi gerçek ve çatışmalı olmakla birlikte kendi başına homojen bir bütünlük arz etmeyen özneler arası pratiklerin –yani, yukarıda bahsedilen *esnafın*, *işçinin* ve *öğretmenin* deneyimlerinin– neden sınıflar mücadelesinin ve sınıf oluşumunun parçası olduğuna geçebiliriz.

Yukarıda da belirtilmeye çalışıldığı üzere, toplumsal özneler işgücü piyasalarında çatışmalı bir ilişkiye girerler ve her özne, sözü edilen çatışmayı kendi sınıf konumuna uygun olarak deneyimler. Dolayısıyla, birbirinden farklı pratiklere tekabül eden bu ilişkileri sınıflar mücadelesinin parçaları olarak ele alabilmek için hepsini birden enlemesine kesen başka bir süreçten, yani proleterleşme sürecinin nasıl işlediğinden kısaca bahsetmek gerekir. Eğer *proleter* terimi, *mülksüzleşmiş ve emek gücünü satarak geçinen insan* anlamına geliyorsa, buradan hareketle *proleterleşme* de insanların mülksüzleşmesi ve geçinmek için emek gücünü satmak zorunda kalma süreci olarak tanımlanabilir. Öte yandan üretim araçları üzerindeki mülkiyetini kaybeden ve emek gücünü satmak zorunda kalanların üretim sürecindeki konumunda da önemli farklılıklar meydana gelir. İşçi, bir yandan kendi emek süreci üzerindeki kontrolünü yitirmeye başlarken, diğer yandan da kendi emeğinin ürünü üzerindeki tasarrufunu kaybeder. Bir başka deyişle, sadece toplum proleterleşmez, aynı

zamanda işgücü de proleterleşmiş olur.¹ Sonuç itibariyle, proleterleşme süreci bir yandan sınıf konumlarını –mesela *esnafın* sınıf konumunu- tahrip ederken, diğer yandan sınıf içi farklılıkları –mesela *öğretmen* ile bir kol *işçisi* arasındaki farklılıkları- da aşındırmış olur.²

Proleterleşme sürecinin son yirmi beş-otuz yılına karşılık gelen dönem literatürde *yeni proleterleşme* adıyla anılmaktadır. Yeni proleterleşme süreçlerinden en çok etkilenen sınıfsal kesitlerden biri de beyaz yakalı çalışanlar kümesinde yer alan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sınıfsal konumlarının Cumhuriyet tarihi boyunca yaşadığı dönüşümü, en genel hatlarıyla, bir orta/ara sınıf konumundan işçileşmeye doğru bir dönüşüm olarak okumak yanlış olmayacaktır. Sözü edilen dönüşümün son yirmi beş-otuz yılına tekabül eden yeni proleterleşme süreçleri, öğretmenliğin işçileşmesi eğiliminin daha keskin yaşanmasına yol açmıştır. Öğretmenler, çalışma şartları açısından ücretli öğretmenlik ve sözleşmeli öğretmenlik gibi düzensiz istihdam biçimlerinde sıklıkla istihdam edilen bir meslek grubu olarak kuralsızlaştırma ve güvencesizleştirme süreçlerine tabidirler. Aynı şekilde, geçmiş

¹ Toplumsal proleterleşme giderek daha çok insanı üretim aracı sahipliğinden kopardığı için proleterleşme öncesindeki sınıf konumları arasında var olan belirgin farklar silikleşmeye başlayacaktır. Metin içinde verilen *esnaf* ve *işçi* örneklerini düşünelim. İflas etmeden önce farklı sınıfsal konumu olan esnaf iflas ettikten sonra emek gücünü satmak zorunda kalacak ve dolayısıyla da proleterleşecektir. İşgücünün proleterleşmesi ise hali hazırda emek gücünü satarak geçinen işçileri emek süreci deneyimleri bakımından birbirlerine benzetecek, giderek daha çok işçi kendi emek gücü, emek süreci ve emeğinin ürünü üzerindeki tasarrufunu yitirecektir. Bu noktada da *öğretmen* ve *işçi* örneklerini aklımıza getirelim. Güvencesiz olarak istihdam edilen öğretmen ile yine güvencesiz olarak istihdam edilen işçinin emek süreci deneyimleri arasında benzerlikler ortaya çıkması kaçınılmaz olacaktır.

² Proleterleşme, her ne kadar bireylerin sınıf konumlarını değiştiren ya da sınıf içi farklılıkları törpüleyen bir süreç olarak kendini gösterse de, sadece mikro ölçekli bir değişim süreci olarak ele alınmamalıdır. Proleterleşmenin makro ölçekli ekonomi politikalarıyla ilişkili olduğu ve kendisinin de makro ölçekli bir sürece tekabül ettiği unutulmamalıdır. 1970’lerden günümüze kadarki zaman aralığında gerçekleşen proleterleşme –literatürdeki adıyla yeni proleterleşme- sürecinin, işgücü piyasalarını kuralsızlaştıran ve güvencesizleştiren ekonomi politikalarıyla ya da kamunun istihdamdaki ağırlığını azaltmaya yönelik özelleştirme ve piyasalaştırma uygulamalarıyla eş zamanlı olarak gelişen bir süreç olduğu her daim hatırlanmalıdır; çünkü ancak bu sayede, sürecin, kendiliğinden gelişmediği ve fakat failleri olan ve çelişkili bir süreç olduğu anlaşılabilir.

dönemlerde sadece *devlet memuru* statüsünde istihdam edilen öğretmenler, özel okulların ve dersanelerin eğitim alanındaki yaygınlaşmasına paralel olarak, buralarda da istihdam edilmektedirler. Dolayısıyla, bir zamanlar öğretmenlerin tamamı için söz konusu olan kamu güvencesi öğretmenlerin önemli bir kısmı için artık geçerli değildir.

Bu çalışmanın kuramsal kapsamı, son yirmi beş-otuz yıllık emek-sermaye ilişkilerinin sermaye lehine yeniden yapılandırılması sürecinde ortaya çıkan yeni proleterleşme dalgasının sınıf konumları üzerindeki etkisini içerir. Çalışma, bu kuramsal kapsamın *Türkiye’deki öğretmenler* bağlamında tartışılmasını konu alır. Zaman aralığı bakımından son yirmi beş-otuz yıllık dilimin dışında kalan tarihsel dönemlerdeki proleterleşme süreçleri, bugün yaşanan yeni proleterleşme süreçlerini açıklamaya yardımcı olduğu ölçüde çalışmanın kapsamında yer alacaktır. Çalışmanın ortaya koyduğu araştırma problemine daha çok odaklanabilmek ve bu doğrultuda yeni proleterleşme süreçlerini daha iyi araştırabilmek amacıyla, proleterleşme süreçlerinin genel bir tarihsel dönemlendirilmesine, bu çalışmada, yer verilmeyecektir. Yine bu çalışmada, beyaz yakalı çalışanlar kümesinde yer almakla birlikte öğretmen olmayan meslek grupları kapsam dışı tutulacaktır. Öncelikle araştırma probleminin net olarak ortaya koyulabilmesi için bu bir zorunluluktur. Ayrıca öğretmenler, yeterince heterojen bir meslek grubu olarak, yeni proleterleşme süreçleriyle sınıf konumları arasındaki dinamik ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için gerekli veriyi sağlayacak kadar geniş ve karmaşık bir sınıfsal kesite tekabül ettiklerinden, çalışmada diğer sınıf konumlarının yeni proleterleşme süreçleriyle olan ilişkilerine özel olarak yer verilmeyecektir.

Kapsam ve sınırlılıkları yukarıda belirtilen bu çalışmanın konusu, emek-sermaye ilişkilerinin yeniden yapılandırılmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni proleterleşme dalgasının, öğretmenlerin sınıfsal konumu üzerinde yarattığı etkileri araştırmaktır. Araştırma konusunun bu yöndeki formülasyonu, inceleme nesnesine dönük kimi kuramsal ön kabul ve tercihlerin varlığını gerektirir. İlk olarak, yaşanan proleterleşme süreçlerinin öğretmenler üzerindeki sonuçlarının statü kaybıyla sınırlı tutulmayacağı belirtilmelidir. Aynı şekilde bu çalışmada öğretmenlerin, mesleki bir kategori olarak değil, üretim sürecindeki yerleri ve üretim araçları sahipliği açısından ele alınacağı da ifade edilmelidir. Bundan dolayı, literatüre ilişkin değerlendirmelerde, özel olarak öğretmenlerin genel olarak da beyaz yakalı çalışanlar olarak nitelenebilecek emekçi kesimlerin tamamının en temel iki sosyal sınıf (burjuvazi ve proletarya) arasında nasıl konumlandırıldıkları üzerine yapılan tartışmalara odaklanılacaktır.

Proleterleşme, gerek kavramsal anlamı itibarıyla, gerekse de tarihsel olarak emekçi sınıfların farklı toplumsal tabakaları arasında bir benzeşmeyi ya da ortaklaşmayı ifade etmektedir. Bir diğer anlatımla, emekçi sınıflar bir bütün olarak, bir yandan tabi oldukları yeni proleterleşme sürecinin yaratıcısı konumunda olan burjuvazi ile yoğun bir çatışma içerisine girerlerken, öte yandan proleterleşme süreçlerinin sonucunda ve aynı sürecin kurbanları olarak daha çok birbirlerine benzemektedirler. Araştırma problemi ile birlikte örneklendirmek gerekirse, öğretmenler, mesleksi statüleri (tabi oldukları işverenler, aldıkları ücret, sahip oldukları sosyal güvenceler, çalışma koşulları vs.) açısından kendi aralarında farklılaşmalarına rağmen; proleterleşme süreçlerinin unsurları açısından (kuralsızlaştırma, güvencesizleştirme,

piyasalaştırma-özelleştirme ve sendikasılaştırma) emekçi sınıfların diğer toplumsal tabakalarına daha çok yaklaşmaktadırlar. Proleterleşme süreçlerinin yarattığı bu durumdan dolayı, sınıf içi farklılıklara ağırlık veren kuramsal yaklaşımlarla tartışmak çalışmanın bir diğer kuramsal tercihidir.

İnceleme nesnesi ile benimsenen kuramsal yaklaşım arasında kimi uyumsuzluklardan söz edilebilir. Öncelikle, *öğretmenler*, anlam itibariyle bir sınıfsal konumu değil, bir meslek kategorisini ifade eder. Bu nedenle, çalışmanın sınıfsal bir perspektifle yürütülmesinde bazı karışıklıkların ortaya çıkabileceği iddia edilebilir. Bu konudaki olası karışıklıkların ve karşılaşılabilecek güçlüklerin, sınıf üzerine çok boyutlu kuramsal tartışmalarla aşılabileceği öngörülmektedir. Ayrıca söylemek gerekir ki, sınıfsal bir konumun yaşadığı değişiklikleri, pratik toplumsal ilişkiler içinde tespit edebilmek için bir meslek kategorisine odaklanmak, kuramsal bir tercih olmakla birlikte pratik bir zorunluluktur da.

Literatürde yer alan ve öğretmenleri konu alan akademik çalışmaların daha çok eğitim bilimleri içinde yer alan bilimsel çalışmalar olduğu ifade edilmelidir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin dönüşümü ile neo-liberal yeniden yapılanma süreci arasındaki ilişkiye odaklanan -hem ulusal hem de uluslararası alanda yapılmış- pek çok çalışmadan bahsetmek de mümkündür. Kısaca ifade etmek gerekirse; bu çalışmaların bazıları eğitimde ticarileşme ve piyasalaşma, bazıları öğretmenlerin tabi oldukları emek süreçleri, bazıları ise kolektif eylem ve direniş pratikleri üzerine yoğunlaşmış çalışmalardır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıfsal konumlarını, emek sürecinde yaşanan değişimler temelinde ve sosyoloji disiplini içinde kavramaya

alışacak olan bu teze, ilgili literatürde bir yer edinebilmek amacıyla da hamle yapılmış olunacaktır.

Bu alışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, çalışmanın metodolojik ve epistemolojik temelleri tartışılacak ve araştırmacının -genel anlamıyla- teori içindeki yeri ifade edilecektir. Bu bölümde; *determinizm*, *tarihsellik* ve *yapı-özne diyalektiği* gibi kavramlar değerlendirilerek çalışmanın metodolojik doğrultusu belirlenmeye çalışılacaktır.

İkinci ve üçüncü bölümler çalışmanın kavramsal çerçevesinin ortaya konduğu bölümlerdir. İkinci bölümde, toplumsal sınıf tartışmalarına yer verilecek ve *orta sınıf* olarak adlandırılan ara sınıf konumları üzerine yürütölen kuramsal tartışmalar ele alınacaktır. Üçüncü bölümde ise; *proleterleşme*, *profesyonelleşme*, *yabancılaşma*, *piyasalaşma* ve *metalaşma* süreçleriyle ilgili kuramsal tartışmalar öğretmenlerin sınıf konumları üzerindeki etkileri bağlamında ele alınacaktır.

Dördüncü bölümde çalışmanın analiz çerçevesinin belirlenmesine çalışılacak ve çalışmanın inceleme nesnesi olan öğretmenin -hem meslek grubu olarak hem de birey olarak- yaşadığı dönüşüme odaklanılacaktır. Bu bağlamda, eğitim hizmet alanına ilişkin literatürde yer alan çalışmalardan kısaca bahsedildikten sonra emek sürecindeki dönüşümün öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiği emek süreci kuramlarının ışığında tartışılacak, son olarak da Türkiye’de öğretmen emek sürecinde yaşanan tarihsel kırılma noktaları ampirik verilerle birlikte ele alınacaktır.

Beşinci bölüm, çalışmanın yönteminin belirtildiği ve alan araştırmasından elde edilen verilerin değerlendirildiği bölümdür. Tezde, nitel desenli araştırma yöntemi benimsenmiş ve saha araştırması yapılmak suretiyle veri geliştirilmiştir. Saha araştırması sırasında kullanılan başlıca veri geliştirme teknikleri ise derinlemesine mülakat, odak grup görüşmesi ve gözlemdir. Çalışmanın son bölümünde, analiz çerçevesinde ortaya konan kavram-olgu bağlantısı, geçinmek için emek gücünü satmak zorunda olan öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle harmanlanmış; -deyim yerindeyse- analiz çerçevesi realize edilmeye çalışılmıştır.

I. BÖLÜM

ÇALIŞMANIN METODOLOJİK ve EPİSTEMOLOJİK TEMELLERİ

Sosyal bilimler dahilinde yapılacak çalışmaların kavramsal çerçevesi inşa edilirken, araştırmacının halihazırdaki kuramsal tartışmaları temel alarak metodolojik bir sınır çizmesi ve bu yolla kendi pozisyonunu belirlemesi önem taşır. Çalışmanın kavramsal çerçevesi, mevcut sınıf literatüründeki tartışmaların araştırma sorunsalı ekseninde yeniden ele alınması yoluyla inşa ediliyorsa, sınır çizip pozisyon belirlemenin önemi daha da artar; zira hem sınıf literatürünün kendisi yeterince heterojendir, hem de sınıf literatürüne karşı geliştirilen bir takım kuramsal yaklaşımların varlığı söz konusudur. O halde *kalın çizgimizi* çekelim: Bu çalışma, modernite dahilinde yürütülen ve kuramsal analiz birimi toplumsal sınıflar olan bir çalışmadır.

1.1. Post-Modern³ Eleştiri ya da Toplumsal Sınıfın Anti-Kuramı⁴

³ Özuğurlu (2008: 241), *post-* ibaresini kullanan yaklaşımların kendi içinde bir takım farklılıklar taşıdığını, ancak söz konusu *sosyal sınıf teması* ise, bu farklılıkların en alt düzeye indiğini belirtir. Bu çalışmada Özuğurlu'nun tespiti kabul edilmiş ve *post-modern* terimi, *post-* ön ekiyle birlikte anılan diğer düşünce akımlarını (post-Marksist, post-yapısalcı vb.) da kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

⁴ Post-modern yaklaşımların özel olarak Marksizme genel olarak ise moderniteye yönelttikleri eleştirileri kuram olarak değil de, bir anti-kuram olarak adlandırmak, anlaşılacağı üzere, kuramsal bir tercihtir. Ancak bu tercihin aşırı tarafgir ve salt öznel bir değerlendirme sonucunda ortaya çıktığı da iddia edilemez; zira post-modern yaklaşımlar bütünlüklü bir kuram inşasına girişmediği gibi, bu tür çabaları reddeder ve kendini daha çok bir anti-kuram (anti-pozitivist, anti-modernist, anti-Marksist vb.) olarak kurar. Harvey (1993) bir anti-kuram olarak nitelemese de, post- akımların ortak yönlerini şöyle sıralar: "...Genel geçerlilik iddiası taşıyan önermelerin (teoriler, üst-anlatılar... evrensel üsluplar) reddedilmesi... çoğulculuğun ve parçalanmanın kabul edilmesi; farklılığın (ya da başkalığın) ve çeşitliliğin vurgulanması; ve son olarak da, her şeyin geçici olduğunun ruhsuzca ve alaycı bir şekilde kabul edilmesi..."

Toplumsal sınıflara ve sınıflar arasındaki ilişkilere odaklanan kuramsal yaklaşımların karşılaştığı ve her halükarda yüzleşmek durumunda kaldığı üç temel eleştiriden söz edilebilir. Modernite sonrası (post-modern) kuramcıların kendi kuramsal yaklaşımlarını inşa ederlerken ana hareket noktası olarak kullandığı bu temel eleştiriler; *ekonomik determinizm (belirlemecilik), özcülük/erekselcilik ve de sınıf indirgemeciliğidir*. Ekonomik determinizm eleştirisi, Marksizmin iktisadi altyapı ile üstyapılar (siyaset, kültür, ideoloji) arasındaki ilişkide altyapıyı *belirleyici*, diğer yapıları ise *belirlenen* olarak kodladığını ileri sürer. Dolayısıyla ekonomik determinizm eleştirisi, bizlere Marksizmin yapılar arasındaki ilişkiyi statik olarak kavradığını, oysa yapıların birbirlerini karşılıklı olarak belirleyebileceğini söyler. Ancak sözü edilen eleştiri bu noktada kalmaz ve daha ileri bir noktaya taşınır. Politik öznenin ve o öznenin kolektif eyleminin yapılar bakılarak anlaşılamayacağı ileri sürülerek; politik öznenin söylemsel eklemlenişin bir sonucu olarak ortaya çıktığı iddia edilir (Özuğurlu, 2008: 23). Aynı eleştiri, diğer bir yönüyle, *yapı-özne* ya da *öznellik-nesnellik* gerilimine işaret eder. Diğer bir deyişle, sınıfların nesnel varlığı (yapı/nesnellik) ile sınıfların rolleri (özne/öznellik) arasındaki ilişki sorgulanır. Özcülük eleştirisi ise toplumsal ve siyasal bir özne olarak işçi sınıfının dönüştürücü kapasitesini sorgulayan ve bunu reddeden bir eleştiridir. Eleştirinin özcesi şudur: Analitik soyutlama düzeyinde geliştirilmiş bir kavram olarak işçi sınıfı, toplumsal gerçeklik içinde bir şey ifade etmez. Erekselcilik eleştirisi ise özcülük eleştirisinin bir tamamlayıcısı olarak değerlendirilebilir. Şöyle ki, özcülük eleştirisi “neden işçi sınıfı?” diye sorarak toplumsal özneyi sorgularken, erekselcilik eleştirisi “neden sınıfsız toplum?” sorusunu, o öznenin dönüştürücü eylemiyle kurulacak olan toplumsal düzeni sorgulamak için sorar. Erekselcilik eleştirisi, Marksizmi, sosyal ve

siyasal yaşam için komünizm gibi mutlak ve kaçınılmaz bir son kavramsallaştırmakla itham eder. Üçüncü ve son yöntemsel eleştiri ise Marksizmin sınıf indirgemeciliği yaptığını ileri sürer. Sınıf indirgemeciliği eleştirisi, günümüz toplumlarında emek-sermaye çelişkisi dışında kalan toplumsal çelişkilerin sınıf odaklı yaklaşımlar tarafından açıklanamayacağı, söz konusu çelişkilerin anlaşılması ve çözümü dolayısıyla araştırma birimi olarak sınıf dışındaki başka kimlik kategorilerine yer vermek gerektiğini savunur.⁵

Yukarıda yer verdiğimiz eleştiriler eşliğinde şekillenen sorun alanları, post-modern yaklaşımların -deyim yerindeyse- icatları değildir. Tam aksine, bu sorun alanları sınıf literatürü dahilinde değerlendirilebilecek Marksist, Weberyen, Neo-Marksist ve Neo-Weberyen kuramların da temel merak alanlarıdır. Özuğurlu (2008: 22)'nin deyişiyle, post-modern yaklaşımlar halihazırdaki sorun alanlarını güncellemiştir. Ancak yine de sorun alanlarının sınıf literatürü çerçevesinde kavranışıyla, post-modern kuramların sorunu kavrayışı arasında ciddi bir farktan bahsedilebilir. Bu fark -ki aynı zamanda yukarıda çizilen kalın çizginin de temel nedenidir- post-modern yaklaşımların kendi eleştirilerini sınıf literatüründen kopacak şekilde kurgulamasından kaynaklanır.⁶ Sözelimi belirlemecilik eleştirisi, doğada ve toplumsal yaşamda nedensellik aramanın kendisine, söz konusu nedensellikler temel

⁵ Bu çalışmada, genel olarak moderniteye özel olarak da Marksizme yöneltilen post-modern eleştiriler arasından, A. Touraine'in (1994) "Modernliğin Eleştirisi" ve Laclau ve Mouffe'un (2001) "Hegemonya ve Sosyalist Strateji" adlı yapıtlarından yararlanılmıştır.

⁶ Post-modern yaklaşımların eleştirilerini sınıf literatüründen kopacak şekilde kurgulamaları meselesiyle ilgili olarak Özuğurlu (2008:22) şöyle der: "...Post- kuramların ... geleneksel sınıf literatüründen radikal bir kopuşu ifade ediyor olmaları da, kanımca, epistemolojik düzeye ait soruları ontolojik düzeyde ele alıyor olmaları ile ilgilidir. Eğer geleneksel sınıf literatürü, 'işçi sınıfı neden devrime değil de reforma yöneldi?' şeklindeki bir arka plan sorusuna yaslanıyor idiyse, post-yaklaşımlarda bu soru 'devrimci bir özne olarak işçi sınıfı nedir?' şeklini almıştır. Soru ilk biçiminde tarihsel ve toplumsal düzeyde yürütülecek bir tartışmanın konusu iken, ikinci biçiminde varlığa ilişkin ontolojik düzeydeki bir tartışmanın konusu olmuştur...".

alınarak yapılan genellemelere ve o genellemeler ışığında ulaşılması olası gelecek kestirimlerine kadar genişletilir; zira evrende rastlantısallık ve kaos esastır (Pauline, 2004: 168). Benzer biçimde, özcülük ve erekselcilik eleştirileri rastlantısallık ve kaosu hakim olduğu bir dünyada bilinemezliği beraberinde getirir: “Kimin gerçekliğini kim dönüştürecektir?” diye sorulur ve soru “nesnel gerçeklik diye bir şeyden bahsedilemez; gerçek, insandan insana değişir” diyerek yanıtlanır. Son olarak sınıf indirgemeciliği eleştirisi ise nesnel olarak kurulmuş bir toplumsal özneye cepheden saldırmak anlamına gelir: Belirlenim veya nedensellik gibi ilişkilerden bahsedilemeyecek kadar görelî, nesnel olamayacak kadar öznel olan bir dünyada herhangi bir toplumsal kategoriye, özel olarak da sınıfa dayanarak kuramsal çözümleme yapmak anlamsızdır. Dolayısıyla, post-modernizmle aramıza kalın bir çizgi çekmek ve sözü edilen yaklaşımları kuramsal algısıyla genel bir hesaplama yürütmek, geleneksel ve çağdaş sınıf literatüründen kopmamak adına bir tercih olduğu kadar zorunluluktur da.

1.2. Toplumsal Sınıf Kuramlarının Savunusu

Post-modern kuramların temel eleştirilerini aktarmış olduk. Şimdi kalın çizginin diğer tarafına geçip kendi pozisyonumuzu netleştirmeye çalışacağız. Bunu yaparken; determinizm, tarihselcilik ve yapı-özne diyalektiği gibi sorun alanlarında kendi kuramsal yaklaşımımız eşliğinde gezineceğiz ve çalışmanın metodolojik temellerini netleştirmeye çalışacağız.

1.2.1. Determinizmin Yeri ve Önemi

Sözlük anlamıyla determinizm, hem doğal hem de toplumsal olayların, başka olay ya da olgular nedeniyle meydana geldiğini savunan bir yaklaşım olarak adlandırılabilir. Kuşkusuz böyle bir tanım ne ekonomik determinizm eleştirisini göğüslemeye yeter, ne de kuramsal çerçevemizin inşasında anlamlı bir pozisyon almaya yardımcı olur. Fakat bu kadarı bile, mutlak bir olumsuzluğa düşmeyeceksek eğer, determinizm denilen şeyin *kendinde bilim-dışı* bir yaklaşım olmadığına dair bir ipucu sunar; zira determinizm, olaylar ve olgular arasında nedensellik ve ilişki aramak demektir. Dolayısıyla ortada, en kaba haliyle dahi, mutlaka kaçınılması gereken bir *yanlış* yoktur.

Sorun, olaylar arasında ilişki aramakta değilse, nerededir? Temel sorun, söz konusu ilişkinin ve nedenselliğin nasıl arandığıyla ilgilidir ve ekonomik determinizm eleştirileri de bu noktada yoğunlaşmaktadır. Determinizm algısıyla ilgili en önemli sorun belirlenim ilişkisinin basit ve tek yönlü bir şekilde gerçekleştiği varsayımına dayanır (Eroğul, 1990: 16). Bir başka deyişle; belirlenim ilişkisi, belirleyenin belirleneni mutlak bir biçimde belirlediği ve belirlenenin özerk bir alanının kalmadığı mekanik bir ilişki olarak kurgulanmış olur. Bu algıda, belirlenen üzerinde yaratılan etki, belirleyenin bir unsuru olarak düşünülür. Sonuç itibarıyla, belirleyen aktif bir özne, belirlenen ise pasif bir nesneden ibaret hale gelir. Oysa determinizmi bu şekilde algılamak üç nedenle sorunludur: (1) Belirlenim ilişkisi basit ve tek yönlü bir ilişki değildir. (2) Belirleyenin etkin, belirlenenin ise cansız veya hareketsiz bir

yapı olarak kavramsallaştırılması sosyolojik açıdan yanlıştır. Gerek belirleyen gerekse de belirlenen, insan eylemine içkin ve hareket halindeki yapılardır:

"...bir yapının diğerini 'etkilemesi' demek, zorunlu olarak belirli kalıplar içinde hareket eden birtakım bireylerin kendi kendileri ve/veya başkaları üzerinde birtakım etkiler yaratmaları, böylece de, eylemleri etkilenen bireylerin yine kaçınılmaz olarak belirli kalıplar içinde hareket etmelerine yol açılması, demektir. İkinci yapının 'belirlenmiş' olmasının nedeni, kendi kalıbını oluşturan bireysel eylemlerin, ilk kalıbın biçimlendirdiği bir dizi eylemin etkisiyle oluşmuş bulunmasıdır..." Eroğul (1990:17-18).

(3) Herhangi bir belirlenim ilişkisinde yaratılan etki ya da sonuç belirlenenin niteliğine sıkı sıkıya bağlıdır. Bir soruyla ifade etmek gerekirse: Yaratılan etkiyi belirleyen mi yoksa belirlenen mi karakterize eder? Yaygın ve fakat yanlış görüş belirleyeni işaret ederek, ilişkiyi mekanikleştirir. Halbuki bir belirlenim ilişkisi sonucunda oluşan durum, kaçınılmaz olarak, belirlenenin niteliğini taşır (Eroğul, 1990: 20).⁷

Determinizmi genel hatlarıyla ortaya koyduktan sonra şimdi de bu ilişki biçimini Marksizm özelinde tartışmaya başlayalım. O halde ekonomik determinizm eleştirisiyle ilgili soruyu yeniden hatırlayalım: İktisadi yapıyı ya da alt-yapıyı belirleyici, üstyapıları ise -son tahlilde ya da değil- belirlenen yapan nedir? Marks ve Engels (1976) "Alman İdeolojisi" adlı eserlerinde bu soruyu yanıtlamaya çalışırlar ve kendi maddeci tarih anlayışlarını şöyle özetlerler:

⁷ Bu noktaya açıklık getirmek maksadıyla şu not düşülebilir: "A, B'yi belirler" önermesinde belirleyen A, belirlenen B olsa da, B'nin A'dan ne yönde etkileneceğini B karakterize eder.

“...Bu tarih anlayışı, demek ki, gerçek üretim sürecinin, yaşamın dolaysız maddi üretiminden başlayarak açıklanmasına ve üretim tarzına bağlı ve onun tarafından yaratılmış karşılıklı ilişki biçimlerinin, yani değişik aşamalarındaki sivil toplumun, bütün tarihin temeli olarak kavranmasına; ... bütün değişik teorik ürünlerinin ve bilinç, din, felsefe, etik, vb. biçimlerinin açıklanmasına ve bunların kökenlerinin ve gelişmelerinin bu temelde ele alınmasına dayanır...” (Marks ve Engels, 1976: 44).

Maddi üretim biçimi -ki bundan hem üretici güçlerin gelişimi, hem bu güçlerin belli bir düzeyine tekabül eden üretim ilişkileri, hem de ikisi arasındaki gerilimler kastedilir- genel olarak toplumsal, entelektüel ve siyasal hayatı belirler. Maddi yaşamın üretiminin ya da daha özel ifadesiyle iktisadi alt-yapının diğer yapıları belirleyen ana belirleyici olması, Marksist yaklaşımın ayırt edici özelliği olup, Marksist tarih kuramının da en temel özelliklerinden birisidir. Sonuç itibarıyla, alt-yapı ile üst yapılar arasındaki belirlenim ilişkisi, kuramsal yaklaşımdaki metodolojik yönelimin temel doğrultusunu gösterir.⁸ Ancak söz konusu ilişkiyi bu noktada bırakmak da hatalı bir yaklaşım olabilir; zira alt-yapı ile üstyapılar arasındaki belirlenim ilişkisinin her şeyi açıklayabilen bir tür süper kavram olarak algılanması, tam da ekonomik determinizm eleştirisini haklı kılar ölçüde bir sapmaya tekabül edecektir. O halde yukarıdaki soruyu, bu sefer tersinden yeniden formüle etmek durumundayız: İktisadi yapı neyi belirlemez? İktisadi yapı; bir sosyal sınıfın belli bir dönemdeki düşüncesinin içeriğini ve o içeriğin tüm zamanlar içinde aynı olmasını sağlayamaz (Hall, 1996'den *aktaran* Özügürlü, 2008: 36).

⁸ Marksizmin alt-yapı ile üst yapılar arasındaki belirlenim ilişkisini nasıl kavradığına, dolayısıyla da Marksist kuramın temel metodolojik doğrultusuna dair Engels (2003)'in “Anti-Dühring” adlı eserinde geliştirdiği tartışmalar konuya açıklık getirebilir. Engels, Robinson ve Cuma arasındaki ilişkiden yola çıkarak siyasal zoru tarihin temel ögesi, ekonomik yapıyı ise sonuç olarak ele alan Dühring'in savına, şu şekilde karşı çıkar: “... Robinson, Cuma'yı köleleştirmeye değin nasıl gidebildi? Paşa gönlü için mi? Kesinlikle hayır. Tersine, Cuma'nın ekonomik hizmete köle ya da basit bir alet olarak koşulduğunu... görüyoruz...” (Engels, 2003: 183).

Yapılar arasındaki belirlenim ilişkisinin nedenini kısaca açıklamış olduk. Peki sözü geçen ilişki nasıl gerçekleşir?⁹ Konuyla ilgili pek çok ve birbirinden farklı yaklaşım söz konusu olmakla birlikte, diyalektik maddeciliği “içsel ilişkiler felsefesi” olarak adlandıran Olmann (2006)’ın yaklaşımı bir adım öne çıkarılabilir. Gerçek dünyada etkilediği düşünülen şeyi mantıksal olarak önceleyen, bağımsız bir var oluşa sahip ve belirlediği şeyden etkilenmeyen bir belirleyicinin var olmadığını ifade eden Olmann (2006: 66)’a göre “...her süreç diğerlerini belirler ve onlar tarafından belirlenir...” Olmann, bazı durumlarda bir sürecin belirleyici etkisinin diğer süreçlerin o süreç üzerindeki belirleyici etkisinden daha fazla olabileceğini ve Marks’ın belirlemek ifadesini süreçler arasındaki bu asimetriyi belirtmek için kullandığını ifade eder. Olmann’ın yaklaşımı, ekonomik determinizm eleştirisi üzerinde fazla duruyor olsa da, belirlenim ilişkisini bütünlüklü bir süreç olarak kavradığı için önemlidir. Şimdi söz konusu bütünlüğün belirlenim ilişkisini yok saymaksızın nasıl kavranması gerektiğine bakalım.

1.2.2. Tarihsellik

Belirlenim ilişkisinin tarihsel olması demek, “iktisadi yapı üst yapıları nasıl belirler?” sorusunu da bir ölçüde yanıtlamak, tabiri caizse, belirlenim ilişkisinin sınırlarını belirlemeye çalışmak demektir. Tarihsellik ilkesinin altını çizmek, aynı zamanda, “bir sosyal sınıfının düşüncesinin içeriği neden tüm zamanlar için aynı olmaz?”

⁹ Bu soru yanıtı olan bir soru değildir, zaten sorunun çetrefilli olmasının nedeni de budur. Burada yapmaya çalıştığımız soruya *doğru* yanıt vermekten ziyade, sınıf literatüründe var olan tartışmalar ekseninde kendi pozisyonumuza açıklık getirmeye çalışmaktır.

sorusuna da bir yanıt üretmektir.¹⁰ Bu bağlamda, belirlenim ilişkisinin tarihsel olması, söz konusu ilişkinin her zaman ve her yerde geçerli olan bir mutlaklık olarak gerçekleşmediğini, tam aksine ilişkinin gerçekleşme biçiminin tarihsel olarak -ya da tarihsel koşullar tarafından- sınırlandığını ifade eder. Bir yapı, olay ya da eylem ancak belirli koşullar altında başka bir yapı, olay ya da eylemi belirler. Metodolojik bir önerme şeklinde ifade etmek gerekirse, her toplumsal yapı, ilişki ya da kültür belirli bir tarihsel koşulun ürünüdür. Kuşkusuz bu durum, her toplumsal sınıf, sınıflar arası her ilişki/mücadele ya da her sınıf kültürü için de geçerlidir. Aşağıda yapı-özne gerilimini tartışırken üzerinde duracağımız bir noktayı şimdilik tarihsellik bağlamında düşünmekle yetinelim: “İnsanlar kendi tarihlerini kendileri yaparlar, ama kendi keyiflerine göre değil; kendi seçtikleri koşullar içinde değil...” (Marks, 2007: 13).

Ancak buradan hareketle; tarihselliği, bir tür konjonktürel olma durumu -ya da olumsuzluk- olarak algılamak da doğru değildir. Belirlenim ilişkisinin tarihselliği, o ilişkinin sadece mekanik bir biçimde ve mutlaklaştırılarak kavranılmaması gerektiğini ifade etmekle kalmaz; aynı zamanda o ilişkinin belirli tarihsel eğilimlere dayandığını, belli ölçülerde genellenebilir olduğunu, sonuç itibarıyla de bilinebilir olduğunu ifade eder. Dolayısıyla da, bu anlamda tarihsellik, olumsuz ya da konjonktürel olma durumunu değil, tam tersini anlatır. Özügürlü (2008: 27)'nin belirttiği gibi; tarihsellik, varlığın ontolojisine aittir. Oysaki konjonktürel olma, varlığın ontolojisine değil etkinliğine ait bir ilkedir. Tarihsellik, varlığın tarihsel bir süreklilik ve yapısal bir belirlenim ilişkisi içinde kavranması gerektiğine vurgu

¹⁰ Bir sosyal sınıfın düşüncesinin içeriğinden, o sosyal sınıfın ideolojik yönelimleri kast edilmektedir. Aynı ibare Özügürlü (2008: 36)'nın çalışmasında da kullanılmıştır.

yaparken, konjonktürel olma ya da olumsuzluk, varlığı kendi tarihinden kopartır. Bir başka anlatımla, Marksist tarih kuramı ters yüz edilmiş olur. Marks'ı deforme ederek ifade etmek gerekirse: Tarihi insan yapar; hem de kendi belirlediği koşullarda...

Tarihsellik ilkesinin bir diğer özelliği ise, toplumsal sınıfları, sadece kavramsal düzeyde inşa edilen soyutlamalar olmaktan çıkarıp; toplumsal yaşamın içinde oluşan, çözülen ve yeniden oluşan gerçeklikler olarak ifade etmesidir. Bir başka deyişle; sınıf, insan ilişkileri içinde gerçekten oluşan, oluşumu da ampirik olarak gösterilebilen tarihsel bir olgudur (Thompson, 2012: 39). Peki bu tarihsel olgu nasıl bir gerçekliğe tekabül eder? Bu gerçeklik herhangi bir rastlantısallık sonucu ortaya çıkmaz; tam aksine, belirli bir toplumsal artığa el koyma mekanizmasının sonucu olarak ortaya çıkan bir toplumsal kutuplaşma sürecinde tarihsel olarak oluşur. Sonuç itibariyle, uzlaşmaz karşıtlık içindeki sınıflar tarihsel olarak oluşmuş olurlar.

Yukarıda, tarihselliğin varlığın ontolojisine ait bir ilke olduğunu belirtmiştik. Buradan hareketle; tarihselliğin, tarihin derinliklerinde kalmış, araştırmacının kendisine ulaşmasını bekleyen, durağan ve bu anlamda da günümüzle ve gelecekle alakalandırılması mümkün olmayan bir geçmiş olarak ifade edilemeyeceğini söylemek durumundayız. Bir başka deyişle, bir şeyin tarihsel olması demek, o şeyin geçmişten günümüze, günümüzden de geleceğe uzanan bir süreklilik içinde var olması anlamına gelecektir. Tarih, sadece geçmişe ait belirli bir durumun bilgisini içermez. Özellikle, “insanlığın kendi gelişim sürecinin”¹¹ bilgisine ulaşmaya çalışan tarih anlayışı söz konusu edildiğinde; geçmişteki olaylar, günümüze, oradan da

¹¹ Williams (1985: 147) eserinde *human self-development* ifadesini kullanmıştır. Sözü edilen ifadeyi Türkçe'ye *insanlığın kendi gelişim süreci* olarak çevirdim.

geleceğe uzanan sürekli ve birleşik bir sürecin parçası olarak düşünülür (Williams, 1985: 147).

Tarihsellik ilkesini, belirlenim ilişkisinin sınırlarını çizen bir ilke olarak tanımlamaya çalıştık. Daha açık bir ifadeyle; tarihsellik, belirleyenin etkisini ilkesel bir mutlaklıktan çıkarıp, o etkiyi toplumsal bir gerçeklik olarak kavramamıza yardımcı olur; belirlenim ilişkisi, kavramsal düzeyde apriori olarak kabul edilmiş bir soyutlama olmaktan kurtulup, kelimenin tam anlamıyla realize olur.

1.2.3. Yapı-Özne Diyalektiği

Yapı ile özne arasındaki ilişkiyi sınıf literatürü özelinde tartışmaya başlamadan önce, yapıdan ne anladığımıza kısaca değinelim. İnsanlar toplumsal yaşamlarında az çok belirlenmiş kalıplar içinde hareket ederler. İşte insan eylemini biçimlendiren ve ona toplumsal anlamını veren bu kalıplara rol denir. Anlaşılacağı üzere rol, insan eyleminin toplumsal niteliğiyle ilgilidir. Yapılar ise, bahsi geçen bu rollerin bir araya gelmesiyle oluşan ve süregelen toplumsal ilişkiler tarafından şekillendirilen rol demetleridir (Eroğul, 1990: 11-12). Ancak, yapı sadece rol demeti değildir; aynı zamanda o rollerin gereğini yerine getiren insanların geliştirdiği, kullandığı ya da ilişki içinde olduğu başka unsurları da -düşünce, inanç, araç-gereç vs.- kapsar. O halde yapı, hem canlı bir şeye -yani rollere, hem de o canlı şeyi bireysel bir düzlemde alıp toplumsal düzeye çeken rol dışı toplumsallıklara tekabül eder.¹²

¹² Bu kadar genel düzeyde yapılan bir tanımlamaya ihtiyaç olmadığı düşünülebilir. Ancak bu tanımlama, yapı kavramının *insan-dışı bir nesnellik* olarak tanımlanmak zorunda olmadığını göstermesi açısından önemlidir.

Yapı ile özne arasındaki ilişki, gerçeğin bilgisine ulaşmak için geliştirilen epistemolojik yaklaşımlarda özne-nesne gerilimi olarak ortaya çıkar. Bir başka deyişle, sınıf literatürü dahilindeki bütün kuramsal yaklaşımların bir biçimde yüzleşmek zorunda olduğu yapı-özne gerilimi, genel felsefi düzeyde ele alınan özne-nesne ya da madde-bilinç ikiliklerinin özel bir versiyonu olarak düşünülebilir. Bu ikilikleri aşma iddiası, birbiriyle alakalı şu iki soruya anlamlı bir yanıt üretmeyi gerekli kılar: İnsan düşüncesinden bağımsız olarak var olan bir dış gerçeklikten bahsedilebilir mi? Düşünce, dış dünyadaki nesnel gerçekliğin insan zihnindeki basit yansımalarından mı ibarettir?

İlk bakışta çelişik gibi görünse de, tarihsel maddeciliğin epistemolojik yaklaşımı birinci soruyu *evet*, ikincisini ise *hayır* diye yanıtlar. İlk bakışta çelişiktir; zira birinciye soruya verilen evet yanıtı, özne-nesne geriliminde çubuğu *nesneden* yana bükmek demektir. Oysaki ikinci soruda çubuk bu sefer *özneye* doğru bükülür ve düşüncenin ya da insan bilincinin, dış dünyanın basit bir yansımasından ibaret olduğu önermesi reddedilir. Bu çelişik gibi görünen farklı yanıtlar, aslında, tarihsel maddeciliğin kendi özgünlüğünü ortaya koyar. Üstelik bu yolla, hem idealizmden hem de her türlü mekanik materyalizmden (Bacon, Locke, Hume, Feurbach vb.) ayrılan başka bir epistemolojik yaklaşım geliştirilmiş olur ve şöyle bir sonuca ulaşılır: İnsan düşüncesinden bağımsız nesnel bir gerçeklik vardır ve fakat insan zihni dış gerçeklik karşısında bir *tabula rasa*¹³ değildir. En genel anlamıyla *realizm* olarak nitelenebilecek bu epistemolojik yaklaşıma göre; gerçek, olgusal bir şey olmakla birlikte, olgular dünyasından ibaret değildir ve ancak o olguların altında

¹³ *Tabula rasa* ifadesi Türkçe’de *boş levha* anlamına gelmektedir.

yatan yapıların ve mekanizmaların bilgisine ulaşarak ve olgular arasındaki zorunlu bağlantılar deşifre edilerek ortaya çıkarılabilir (Keat ve Urry, 2001: 16). Bu anlamda gerçek, dış dünyayı gözlemleyerek değil, teori inşa edilerek anlaşılabilir. İşte o teoriyi inşa edecek olan şey, dış dünya karşısında bir tabula rasa olmayan insan zihnidir. Sonuç itibarıyla, olgulara dayanan ama olgucu olmayan ve teorik bir uğraşla elde edilmekle birlikte, kavramsal soyutlamalardan ibaret olmayan epistemolojik bir yaklaşım ortaya çıkar. Sözü edilen yaklaşımın ışığında yapı yeniden formüle edilebilir:

"...Yapının nesnelliği, (yapının) insan zihninin bir ürünü olmadığını ima eder; ama, onun insana dışsal olduğunu ima etmez... Aynı şekilde, yapının (nesnel gerçekliğin) bilgisinin ancak teorik soyutlama yoluyla elde edilebileceğini söylemek, bu bilginin insana/eyleyene dışsal olduğu anlamına gelmez..." Özügurlu (2008: 26).

Bu, aslında tam da, Marks (2007: 13)'in "...İnsanlar kendi tarihlerini kendileri yaparlar, ama... kendi seçtikleri koşullar içinde değil..." saptamasının metodolojik ifadesidir. Özne ile nesne arasındaki ikilik, özne-nesne diyalektiği ile aşılmış olur. Peki insana dışsal olmayan bir yapının nesnelliğinin sınıf literatüründeki yeri nedir? Bu konu dahilinde, sınıf literatürü içinde iki ana kutuptan bahsedilebilir: Bunlardan birincisi, sınıfları somut toplumsal ilişkilerin ürünü olarak gören, dolayısıyla da sınıfsal konumlanışları ve mücadeleleri de yine somut olarak insanların deneyimlediği ilişkiler olarak kuramsallaştıran İngiliz Emek Tarihçilerinin oluşturduğu gelenektir. Anlaşılacağı üzere, bu kuramsal yaklaşımda metodolojinin çubuğu çok açık bir şekilde özneye doğru bükülür. Kuram bu anlamda hümanisttir; zira, insanın ya da toplumsal sınıfların, yapıların basit birer taşıyıcıları olduğuna dair

yapılan yapısalcı iddia reddedilir. Bu akımın -tabiri caizse- en sivri temsilcisi Thompson'dır. İkinci kutbun başını ise Fransız Yapısalcı Marksizmin en önemli temsilcilerinden Althusser çeker. Althusser'e göre ise toplumsal sınıflar, hümanist anlamda eyleyen özneler olmaktan ziyade, kendisini belirleyen nesnel antagonistik yapıların sonucu olarak ortaya çıkan taşıyıcılardır (Ritzer, 2010). Thompson, yapısalcı Marksizm yorumlarına sert bir şekilde karşı çıkar; Althusser ve takipçilerinin sınıf ve ideoloji gibi tarihsel kategorileri anlayamadıklarını iddia eder. Thompson'a göre, ideoloji ya da sınıf gibi kavramlar sadece kavramsal soyutlamalardan ibaret değildir; bunlar aynı zamanda tarihsel olarak oluşurlar. Ayrıca, öznenin sözü edilen oluşum sürecini nasıl deneyimlediği kuramsal yaklaşımdan dışlanmamalı; tam aksine kuramsal yaklaşımın merkezine yerleştirilmelidir. İdeolojinin ya da sınıfın nasıl oluştuğunu anlayabilmek için ampirik kanıtlara ihtiyaç vardır. Bir başka deyişle, araştırmacı, sınıf oluşumunu ya da ideolojilerin nasıl ortaya çıktıklarını gerçekten anlamak istiyorsa ampirik kanıtlarla sürekli diyalog halinde olmalıdır. Oysa Althusser ve takipçileri; Marksizmi, tarihselcilikten, hümanizmden ve ampirizmden¹⁴ arındırmak için kuramsal bir uğraş verirler (Thompson, 1981: 4).

¹⁴ Burada iki noktaya açıklık getirmek istiyorum: (1) Althusser'in neden ısrarla Marksizmi, tarihselcilikten, hümanizmden ve ampirik verilerden arındırmaya çalıştığına dair kısa bir not düşmek yerinde olacaktır. Althusser, Marks'ın düşünsel gelişimindeki epistemolojik bir kopuşa işaret eder. Althusser'e göre, Marks'ın epistemolojik kopuş yaşamadan önceki çalışmaları, Marksist sayılamayacak kadar ilerlemeci bir tarih anlayışını içerir ve fazlasıyla hümanisttir. Ayrıca, Marks'ın çalışmaları, özellikle Feuerbach'ın etkisinde olduğu dönemlerde, bir takım ampirist özellikler taşımaktadır. Dolayısıyla, Marks'ın, Marksist olduğu dönemden sonraki kuramsal yaklaşımını temel almak ve Marksist olmayan epistemolojik yönelimleri Marksizmin dışına çıkarmak gerekir. Detaylı bir Althusser ve yapısalcı Marksizm çalışması için bkz: T. Saygın (2009) "Louis Althusser: Hayatı ve Eserleri", https://www.academia.edu/3278538/Althusser_yapi_ve_yapisal_Marksizm, Erişim Tarihi: 10 Ocak 2014. (2) Bir çalışmanın ampirik öğeler barındırmasıyla, çalışmanın ampirist olması metodolojik olarak aynı şey değildir. Ampirizmin dünyayı birbirinden bağımsız görüntüler koleksiyonu olarak gören metodolojik bir eğilim olduğunu belirten Köse ve Bahçe (2009: 399) Marks'ın kendi kuramsal yaklaşımını geliştirirken ampirik verilerden yararlandığını ve fakat asla ampirist olmadığını, gerçeğin bilgisine teori inşa ederek ulaşmaya çalıştığını ifade ederler.

Hatırlanacağı üzere bu bölümün başında, çalışmanın metodolojik temellerini ortaya koymak adına, bir sınır çizmekten bahsedilmiş; çalışmanın modernite dahilinde yürütüldüğü, çalışmada toplumsal sınıflara odaklanıldığı ve dolayısıyla da metodolojik olarak çekilen *kalın çizginin* modernite ile post-moderniteyi birbirinden ayırdığı belirtilmişti. Ardından determinizm ve tarihsellik gibi metodolojik kavramların tartışıldığı alt-bölümlerde, sözü edilen kavramlar Marksist bir perspektiften tartışıldı. Son olarak, yapı-özne diyalektiği başlığını taşıyan alt-bölümde –özellikle de Thompson ile Althusser arasında süregelen tartışmanın ışığında- ise, çalışmanın Marksizm içindeki metodolojik konumu belirlenmeye çalışıldı. O halde şimdi *ince çizgimizi* çekebiliriz: Bu çalışmanın inceleme nesnesi olan öğretmen; katı yapısal belirlenimlerin pasifleştirilmiş bir taşıyıcısı olarak değil, sınıf oluşumu ve sınıflar mücadelesi gibi öznenin etkinliğini dışlamayan nesnel süreçlerin içerisinde yer alan ve o süreçleri bizzat deneyimleyen bir özne olarak kavramsallaştırılmaya çalışılacaktır. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin gündelik yaşam deneyimlerine önem verilecektir. Dolayısıyla, Althusser’in temsil ettiği kuramsal pozisyonundan uzak durulması gibi bir amaç açıktan benimsenmiş olmasa da, çalışmanın doğal seyri içinde böyle bir durumun ortaya çıkması kuvvetle muhtemeldir.

Buraya kadar olan bölümde çalışmanın metodolojik ve epistemolojik temelleri ortaya konmaya çalışıldı. Sonraki iki bölümde ise, sözü edilen temellerin üzerine inşa edilecek olan kavramsal tartışmalara yer verilecektir. Şimdi, toplumsal sınıf tartışmalarını ele alındığı ikinci bölüme geçebiliriz.

II. BÖLÜM

TOPLUMSAL SINIF TARTIŞMALARI

2.1. Tartışmalı Sınıf Konumları Üzerine Bir Değerlendirme

Hangi sınıf konumları işçi sınıfı kapsamında değerlendirilebilir? İşçi sınıfının kapsamını belirleyen nesnel ölçütler nelerdir? İşçi sınıfına dahil edilemeyecek sınıf konumları zaman içinde mevcut sınıf konumlarından sıyrılıp işçi sınıfının kapsamını genişletecek bir dönüşüm geçirirler mi? Bu soruların tamamı, literatürde yer alan *orta sınıflar* ya da *ara sınıf konumları* tartışmalarıyla ilgilidir. Genel ve yüzeysel bir biçimde ifade etmek gerekirse: İşçi sınıfının sınırlarının nerede başlayıp nerede biteceğinin tartışmalı bir hal almasında esas sorumluluk, ne işçi sınıfında ne de burjuvazidedir; sorun tamamen orta sınıflar olarak nitelenen ara sınıfların tartışmalı sınıf konumlarından kaynaklanmaktadır. Orta sınıfların konumunun neden tartışmalı bir mesele olduğunu Geniş (2006: 13) şöyle özetler:

“...Sınıfların sınırları ve böylece bireylerin sınıf konumlarının belirlenmesinde kullanılan ölçütler... kişilerin içinde bulundukları iktisadi konumla bağlantılıdır. Bu çözümleyici yaklaşımın önemli bir boyutu meslek yapısına gönderme yapar. Fakat ileri kapitalist toplumlarda meslek yapısı... heterojendir. Bundan başka... bazı meslekleri ortadan kaldıran... yeni meslekler yaratan teknolojik ve örgütsel değişimler karşısında mesleki yapı hızlı ve sürekli bir değişim sergilemektedir... Çok tartışılan ‘orta sınıflar’

teriminin yaygın kullanımı da, terminolojik bir kolaycılığı temsil etmiyorsa eğer, bu karmaşıklıkla yakından bağlantılıdır...”

Orta sınıfların/ara sınıf konumlarının toplumsal sınıflar içindeki yeri, tarihsel maddeci sınıf çözümlemelerinde netliğe kavuşturulmuş değildir. Marks ve Engels (1998)’in Komünist Manifesto’da ortaya koydukları, toplumun burjuvazi ve proletarya arasında giderek daha fazla kutuplaşacağı ve bu kutuplaşma neticesinde ara sınıfların giderek silikleşeceği tezi, en azından öngörülen hızla gerçekleşmemiştir (Geniş, 2006: 14). Burjuvazi ile proletarya arasında yer alan ara sınıf ve tabakalar varlıklarını koruyabilmişler ya da yeni formlarda yeniden meydana gelmişlerdir. Aynı şekilde, Weber’in pazar ilişkileri ve meslek kategorileri temelinde bir analiz birimi olarak kabul ettiği sınıf yaklaşımının da yirminci yüzyıldaki çağdaş toplumsal sınıfların konumları ve dönüşümleri hakkında yeteri derecede açıklayıcı olmadığı iddia edilebilir.¹⁵ Bundan dolayı da, orta sınıflar/ara sınıf konumları yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra Neo-Marksist ve Neo-Weberyan kuramcılarının üzerinde durduğu temel sorun alanlarından biri olmuştur.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkan orta sınıf/ara sınıf konumları tartışmalarının, önemli ölçüde, sanayileşme ve teknolojik süreçlerin üretim süreçleri üzerindeki etkilerinin daha belirgin olarak görülebildiği gelişmiş kapitalist ülkeler temel alınarak yürütüldüğü söylenebilir. Ortaya çıkan ilk tartışmalar

¹⁵ Weberyan sınıf analizine dair kavramsal tartışmalar, “eşitsizlik ve farklılık vurgulu sınıf yaklaşımının eleştirisi” adlı alt-bölümde detaylı olarak yer alacağından, burada sözü edilen tartışmaya girilmeyecektir. Ancak bahsetmeden geçmemek adına, konuyla ilgili şu not düşülebilir: Weberyan sınıf kuramının en önemli eksiklikleri; (1) Sosyo-ekonomik konumların ampirik betimlemelerini tarihsel bağlamlarından bağımsız olarak ele alması, (2) gelir, eğitim ve prestij açısından farklılaşmaları temel alıp, istatistiksel analizlere dayanan bir sınıf algısı geliştirmesi ve (3) toplumsal farklılaşmanın analizini toplumsal çatışmanın analizinden koparması olarak sıralanabilir (Przeworski, 1993: 64).

toplumsal sınıfları bir analiz birimi olarak terk etmektense, ona yeni biçimler kazandırarak yeniden değerlendirmeyi tercih eden yaklaşımlar olarak değerlendirilebilir. Neo-Marksist ve Neo-Weberyan yaklaşımların bu kategori dahilinde ele alınması uygun olur. Örnek vermek gerekirse, Poulantzas'ın (1975), Wright'ın (1985, 1989) ve Carcherdi'nin (1977) sınıf konumları üzerine yaptığı çalışmalar bu kapsamda ele alınabilir. Kuşkusuz buradan hareketle Neo-Marksist ve Neo-Weberyan yaklaşımların homojen bir bütünlük oluşturduğu gibi bir çıkarsama yapılmamalıdır.

Daha sonra ortaya çıkan çalışmalar ise toplumsal sınıfların, toplum içindeki diğer kimlik kategorilerine nazaran bir ayrıcalığının olmadığını ve günümüzün değişen toplumsal formasyonunda sınıfın temel bir analiz birimi olarak ele alınamayacağını vurgulayan ve genel olarak Post-Marksist olarak niteleyebileceğimiz yaklaşımlardır. Bell'in (1962)', Gorz'un (1986), Touraine'in (1994) ve Laclau ve Mouffe'un (2001) çalışmaları, bu kategori dahilinde değerlendirilebilir. Tez çalışması bağlamında ise, konudan ve araştırma probleminin ortaya konuşundan da anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin sınıf konumları ile proleterleşme süreçleri arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmanın, toplumsal sınıflar ve sınıflar mücadelesi eksenini reddeden kuramsal yaklaşımlar aracılığıyla yürütülmesinin neredeyse imkansız olduğunu belirtmek gerekir. Bundan dolayı çalışmadaki kuramsal tartışmanın, Neo-Marksist ve Neo-Weberyan uzantılarını da içine alacak şekilde, Marksist ve Weberyan sınıf tartışmaları ekseninde yürüyeceği ifade edilmelidir.

Sınıfı temel analiz birimi olarak ele alan kuramsal yaklaşımların orta sınıf/ara sınıf konumu tartışmalarına bakıldığında; bu sefer bir iç ayrıma gidip, Neo-Marksist ve Neo-Weberyan yaklaşımları ayrı ayrı kategorize etmek gerekebilir. Şöyle ki: Bir yanda, toplumsal sınıflar temelinde kuramsal yaklaşımlar geliştirmekle birlikte, sınıf mücadelesini temel almayan Neo-Weberyan yaklaşımlar – ki Weberyan sınıf analizi de zaten sınıf çatışması temelinde bir toplum analizi yapmaz; diğer yanda ise Klasik Marksist yaklaşımın sınıf kavramsallaştırmasını ve sınıflar mücadelesi yaklaşımını benimseyen ancak bu yaklaşımları güncelleyebilmek adına kurama yeni boyutlar kazandırmaya çalışan Neo-Marksistler vardır. Birinci bölümün konusunu oluşturan epistemolojik ve metodolojik temeller düşünüldüğünde, proleterleşme gibi, üretim ilişkileri temelinde ele alınması zorunlu olan bir sürecin etkilerinin araştırılabilmesi için, Marksist ve Neo-Marksist yaklaşımların esas alınması gerektiği açıktır. Aksi, yani proleterleşmenin üretim ilişkileri temelinde değil de, söz gelimi, gelir düzeyi, sosyal statü, yaşam standartları ve tüketim kalıpları gibi sınıf dışı kavramlarla açıklamaya çalışmak olur ki; bu, proleterleşme sürecinin kendisinin değil de sonuçlarının analiz edildiği bir çalışma yapmak demektir. Tez ile amaçlanan kesinlikle bu değildir. Tabi ki proleterleşme sürecinin, gelir düzeyi, sosyal statü, yaşam standartları ve tüketim kalıpları gibi boyutları ve sözü geçen boyutlara karşılık gelen ampirik göstergeleri vardır. Ancak, bu çalışmanın analiz biriminin sınıf olduğu unutulmamalı; dolayısıyla da sözü edilen boyutların, proleterleşmeyi ölçen kıstaslar olarak değil, üretim ilişkileri ve sınıf konumlarındaki dönüşümlerin sonuçları olarak ele alınması gerektiği ifade edilmelidir.

2.2. Tartışmalı Sınıf Konumlarında Tarihsel Maddeci Yaklaşım

2.2.1. Klasik Marksist Yaklaşımda Sınıf Konumları

Orta sınıf ve sınıf içi konumlar üzerine Neo-Marksist kuramcılar tarafından yürütülen tartışmalara geçmeden önce, Klasik Marksist kuramın karmaşık sınıf konumlarını nasıl ele aldığına bakmak gerekir; zira birbirlerinden farklı, hatta birbirlerine karşıt yaklaşımlar geliştirseler dahi, Neo-Marksistlerin temel referansı Marksizm, dolayısıyla da Marks ve Engels'tir. Komünist Manifesto'da burjuvazi ile proletarya arasında yer alan sınıf konumlarının geleceğine dair yapılan tespitler, konuya nasıl yaklaşıldığını da önemli ölçüde ortaya koyar:

“...Bugüne kadarki küçük orta kesimler, küçük sanayiciler, küçük tüccar ve rantiyeler, zanaatçı ve köylüler, tüm bu sınıflar, kısmen küçük sermayeleri büyük sanayiye yetmediğinden büyük kapitalistlerle rekabet edemedikleri için, kısmen de ustalıkları yeni üretim tarzları karşısında değer yitirdiği için, proletaryanın içinde bulurlar kendilerini. Böylece proletaryaya, toplumun her sınıfından katılım olur...” (Marks ve Engels, 1998: 125)

Anlaşılabacağı üzere, Marks ve Engels, Komünist Manifesto'da, mülksüzleşme ve emek gücünün vasıfsızlaşması bağlamında bir proleterleşme tanımı yapmışlar ve kapitalizm koşullarında ara sınıflara uzun ömür biçmemişlerdir. Aynı şekilde, Marks ve Engels *profesyonel* olarak adlandırabilecek meslek gruplarının bağımsız varlıklarını koruyamayacakları öngörüsünde de bulunmuşlardır:¹⁶

¹⁶ Profesyonel meslek ve profesyonelleşme gibi meslekler sosyolojisi disipliniyle ilgili kavramlar çalışmanın üçüncü bölümünde tartışılacaktır.

“...Bugüne dek üstün değer verilen ve sofuca bir ürküntüyle bakılan ne kadar eylem varsa burjuvazi bunların hepsinin üstündeki kutsallık örtüsünü çekip atmıştır. Doktoru da, hukukçuyu da, rahibi de, şairi de, iktisatçıyı da, kendi ücretli emekçisi haline getirmiştir...” (Marks ve Engels, 1998: 119-120).

Klasik Marksizmin toplumsal sınıflar ve sınıf içi konumlar üzerine geliştirdiği yaklaşımlara devam edersek, Marks’ın ayrıntılı bir biçimde geliştirmemekle birlikte Kapital’de yer verdiği *toplam işçi* kavramına değinmek gerekir. Toplam işçi kavramıyla esas olarak kapitalist emek sürecinin ortaklaştırıcı niteliğine vurgu yapan Marks’a (2011: 485-486) göre kapitalist emek sürecinde;

“...ürün, genel olarak, bireysel üreticinin dolaysız ürünü olmaktan çıkar, bir toplam işçinin, üyeleri emek nesnesi üzerine uygulanan işin ancak büyük veya küçük bir parçasını yapan bir bileşik işçinin ortak ürünü haline gelir. Bundan dolayı... üretici işçi kavramı genişlik kazanır. Üretici tarzda çalışmak için artık bizzat elle çalışmak bile gerekmez. Toplam işçinin organı olmak, bunun alt işlerinden herhangi birini yapmak yeter...”

Marks, bu pasajda, kapitalist emek sürecinin karmaşıklaşmasının bir sonucu olarak ortaya çıkan toplam işçinin, emek süreci içerisindeki kafa ve kol emeği arasındaki ayrım noktalarını silikleştirmesine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, kafa emeğiyle emek sürecine dahil olan bir çalışanın, sırf bu nedenle işçi sınıfının dışında ayrı bir sınıfsal konuma dahil edilmesi yanlış olacaktır. Bu pasajdan ikinci olarak ise, toplam işçi kavramına dayanılarak, meta üreten dolayısıyla da artı-değer üretimi sağlayarak sermayenin büyümesine doğrudan katkıda bulunan *üretken emekçi* gibi sınıfsal

kategorilerin, sadece geleneksel sanayi proletaryası ile sınırlanamayacağı gibi bir çıkarımda bulunmak mümkündür.

Sonuç itibariyle, Marks ve Engels'in, orta sınıfların/ara sınıf konumlarının kaderlerinin önemli ölçüde proleterleşme süreci tarafından belirleneceği gibi bir düşünce ya da öngörüye sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, emek süreçlerinin her geçen gün daha karmaşık hale gelmesi, farklı emek gücü biçimlerinin –dolayısıyla da farklı sınıf konumlarının- birbirlerine yaklaşmasına ve de toplam işçinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Proleterleşme sürecinin sınıf konumları arasındaki farklılıkları azaltıcı etkisini ve toplam işçinin ortaya çıkmasını daha anlaşılır kılmak amacıyla, Marksist sınıf kuramının temel özellikleri hatırlanmalıdır. Öncelikle, Marks'ın sınıf kuramının, sınıflar arasındaki farklılıklara ve eşitsizliklere değil, ilişkiye odaklandığının altı çizilmelidir. Ardından, sözü edilen ilişkinin, kapitalist toplumdaki en temel iki sınıf olan burjuvazi ve proletaryayı iki ayrı kutba doğru ittiği, dolayısıyla da kutuplaştırıcı bir etki yarattığı belirtilmelidir.¹⁷ Bir başka anlatımla, toplumdaki temel sınıflar birbirlerine olan karşıtlıkları ile tanımlanmaktadır. Tam da bu nedenle, sermayeye

¹⁷ Marksist sınıf kuramının temel sınıflar arasındaki kutuplaşmaya odaklanmasıyla ilgili olarak Wood (2008: 116) şöyle der: "...Üretim ilişkileri üretim sürecindeki insanların arasındaki ilişkidir ve bağlantı noktası üretenler ile onların artı-emeğini sömürenler arasındaki uzlaşmazlıktır. Üreticiler ile onların artı-emeğini sömürenler arasındaki ayrım, bu ilişkideki çıkarların uzlaşmazlığı, kuşkusu, sınıf uzlaşmazlıklarının altındaki kutuplaşmaları tanımlamaktadır..." Marksist sınıf kuramının, toplumsal sınıfları birbirlerine karşıt özellikleriyle tanımlandığı düşünüldüğünde, *orta sınıflar* ifadesinin oldukça betimleyici kaldığı ve terimin analitik kapasitesinin yetersiz olduğu görülecektir; zira *orta sınıflar*, herhangi bir sınıfın karşıtına işaret etmez. Boratav (2005: 10) *orta sınıflar* ifadesinin, kol emekçileri hariç olmak üzere, hemen hemen bütün emekçi kategorilerini kapsayacak şekilde kullanıldığının altını çizer ve orta sınıf ifadesinin sınıf çözümlemelerinde yol gösterici olamayacağını belirtir. Boratav'ın sınıf kuramı bu bölümün sonunda detaylı bir biçimde ele alınacağından, sözü geçen tartışmayı burada keselim. Ancak, çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde *orta sınıflar* yerine, *ara sınıf konumları* ifadesinin tercih edileceğini de burada belirtelim.

karşıtlığı temelinde tanımlanan işçi sınıfı oluşum süreçlerinin ayrıştırıcı değil; ortaklaştırıcı eğilimlerine odaklanmak gerekir. Sözü edilen ortaklaştırıcı eğilimlerin toplumsal yaşamdaki somut karşılığı ise, kapitalist toplum içindeki ücretli çalışan sayısının bağımsız çalışan sayısına kıyasla hızla artmasıdır. Ancak yine de, buradan hareketle ara sınıf konumlarının tamamen tasfiye olduğu ya da işçi sınıfının sınırlarının bütün ara sınıf konumlarını kapsar hale gelecek şekilde genişlediği gibi bir çıkarsama yapılmamalıdır.

2.2.2. Yirminci Yüzyılda İşçi Sınıfının Sınırları Üzerine Tartışmalar

Üretim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte kafa emeğinin öneminin artmasından, hizmet sektörünün olabildiğine genişlemesine kadar birçok nesnel faktör yeni sınıf konumlarının ortaya çıkmasına yol açmış, bu da işçi sınıfının sınırlarının yeniden tanımlanmasını ya da sınıf içi tabakalaşmaya odaklanmayı gerekli kılmıştır. Zaman içerisinde üretim süreçlerinde ortaya çıkan değişiklikler; yeni ara sınıf konumlarının oluşmasına yol açmış; yeni sınıf konumları da kuramsal yaklaşımlar arasında tartışmalara neden olmuştur. Çalışmanın bu kısmında bu tartışmalara yer verilecektir.

2.2.2.1. Neo-Marksist Yaklaşımlar

Yeni sınıf konumları, işçi sınıfının yapısında önemli farklılaşmalara yol açan ve üretim noktasındaki emek-sermaye ilişkilerini karmaşıklaştıran birtakım değişiklikler sonucunda oluşmuştur. Geleneksel sanayi proletaryasının -özellikle gelişmiş kapitalist toplumlarda- hem nicel hem de nitel bakımdan eski ağırlılığını yitirmesi,

hizmet sektörünün olabildiğine genişlemesi, emeğin verimliliğini arttırmak amacıyla geliştirilen denetim ve kontrol mekanizmalarının emek süreci üzerindeki *yönetim ve mülkiyet* ilişkilerini *-biçimsel* olarak da olsa- birbirinden ayırması gibi görece yeni gelişmeler sözü edilen karmaşıklaşmaya örnek olarak gösterilebilir.¹⁸ Bütün bu göstergeler proleterleşme sürecine paralel ve fakat ters yönde işleyen başka bir sürecin daha var olduğunu gösterir: Geleneksel sanayi proletaryasından farklılaşan, hatta bazı durumlarda çıkarları sermaye sınıfının çıkarlarıyla örtüşen yeni sınıf konumları meydana gelmiştir. Hemen belirtmek gerekir ki, ortaya çıkan bu yeni sınıf konumlarının varlığını kabul etmek, sınıfı bir analiz birimi olarak terk etmeyi zorunlu kılmaz. Tam aksine, toplumsal sınıfların tarihsel süreç içerisinde sürekli oluşum ve çözülüş içinde olduklarını kabul eden, onları statik sosyal kategorilerin ya da kavramsal soyutlamaların dışına çıkarmak isteyen bir yaklaşım geliştirmek için, bu bir zorunluluktur. Bir başka deyişle, yeni sınıf konumlarının ortaya çıkması ne Marksist sınıf kuramının geçersizleştiği anlamına gelir, ne de bunun sonucu olarak Post-Marksist yaklaşımlara yelken açmayı gerektirir. Eğer sınıfı toplumsal ilişkileri açıklamaya yarayan temel analiz birimi olarak ele alıyorsak, değişen toplumsal ilişkiler içerisinde, sınıf yapılarının ve sınıf konumlarının da değişiklik arz etmesini olağan karşılamamız gerekir. Bununla birlikte, eğer Marksistlerle Post-Marksistler arasına bir set çekilecekse, bu set yeni sınıf konumlarına yaklaşım biçimiyle ilgili olmalıdır. Marksistler ve Neo-Marksistler çoğunlukla ortaya çıkan sınıf konumlarını sınıf içi bölünmeler dahilinde değerlendirirken; Post-Marksistler, yeni sınıf

¹⁸ Bu noktada, emek sürecindeki kapitalist ilişkilerin karmaşıklaşması ve bunun sonucunda işyerindeki yönetim ve mülkiyet ilişkilerinin birbirinden *biçimsel* olarak ayrılmasına ilişkin meseleye açıklık getirmek için şu not düşülebilir: Marksist emek süreci kuramına göre; işin organizasyonu sürecinde eşgüdüm veya denetim fonksiyonlarının doğrudan işveren tarafından yerine getirilmemesi ve çeşitli kademelerde farklı yöneticilerin, işçileri kontrol etmek üzere, işe koşulmuş olmaları, emeğin sermayeye tabi olduğu gerçeğini değiştirmez; zira emek sürecindeki her türlü denetim, "... gerçekte, sermayenin değerlendirilmesi stratejisinin yönetim diline çevrilmesinden başka bir şey değildir..." (Öngen, 1994: 331).

konumlarının ortaya çıkışını Marksist sınıf kuramına yönelik epistemolojik ve ontolojik bir eleştirinin gerekçesi olarak ele alırlar. Bununla birlikte, Post-Marksistler tamamen dışarıda bırakılsa bile, çağdaş sınıf literatürü içerisinde de, yirminci yüzyılda ortaya çıkan yeni sınıfsal kesitler hakkında bir fikir birliği olduğu iddia edilemez. Söz gelimi, Braverman (1974), Boratav (2004, 2005), Callinicos (2006), bahsi geçen sınıfsal kesitleri genellikle *geniş bir emekçi sınıflar kategorisinin alt-bölmeleri* olarak değerlendirirler. Oysa Poulantzas (1975), Wright (1976, 1985) ve Carcherdi (1977) gibi kuramcılar –kendi aralarında bir takım farklılıklar olsa da– sözü edilen sınıfsal kesitleri birbirinden ayrı sınıf konumları olarak ele alma ve sınıf konumları arasındaki farklılıklara dikkat çekme eğilimindedirler.

Daha önce de belirtildiği üzere, işçi sınıfının sınırlarının nerede başlayıp nerede biteceği sorunu, yirminci yüzyılda, pek çok Neo-Marksist kuramcının üzerinde durduğu temel sorun alanlarından biri olmuştur. Ara sınıf konumları ve sınıf içi tabakalaşmalar hakkında Neo-Marksist kuramcılar tarafından yürütülen tartışmalar içinde en dikkat çekici olanın Poulantzas’a ait olduğu söylenebilir. Sorunu, *üretken emek* ve *üretken olmayan emek* ekseninde tartışan Poulantzas (1975: 216), ücretli çalışanların tamamını işçi sınıfı içinde sayılamayacağını, işçi sınıfına dahil olabilmeleri için, ücretli çalışanların artı-değer üretmesi gerektiğini savunmuştur. Poulantzas, artı-değer üretmeyen emeği üretken olmayan emek kategorisinde değerlendirir ve onu ayrı bir sınıfın, *yeni küçük burjuvazinin* içine sokar.

Poulantzas, sınıflar arasına sınırlar çekerken, önemli ölçüde toplumsal yapıdaki değişikliklerden hareket eder ve sınıfı, ideolojik ve politik boyutlarıyla birlikte

tanımlar. Poulantzas'ın tartışmaya mahal vermeyecek şekilde işçi sınıfının sınırlarını yeniden tanımlamayı tercih ettiği ve dar bir işçi sınıfı tanımı getirerek geleneksel sanayi proletaryası dışındaki sınıf konumlarını kesin bir şekilde işçi sınıfının dışına çıkardığı ifade edilmelidir. Poulantzas'ın, artı-değer üretmeyen sınıfsal konumların tamamını, bir biçimde üretilen artı-değeri kapitalist sınıfların egemenliğine sokan ya da artı-değer sömürsünden dolayı da olsa çıkarı olan sınıfsal konumlar olarak ele aldığı da vurgulanmalıdır; zira Poulantzas (1975: 78) çalışmalarında iş organizasyonu çerçevesinde görülebilecek denetim faaliyetlerinin temel işlevini sermaye yönetiminin bir parçası olarak değerlendirmiş, bu kapsamda da işin organizasyonu ya da koordinasyonu ile ilgili çalışan denetçileri işçi sınıfına dahil etmemiştir. Hatta bazen o kadar ileri gitmiştir ki, aslında meta üretimine bizzat katılan ustabaşının temel işlevini bile artı-değeri sınıftan çıkarmak olarak tanımlamış ve onları *ikili sınıf yapısı* dahilinde ele almıştır.¹⁹ Poulantzas'ın işçi sınıfı bileşenlerini bu kadar daraltması, hiç kuşkusuz yeni sınıf tanımlamalarını da beraberinde getirmiştir. Yukarıda bahsi geçen yeni küçük burjuvazi, tam da buraya denk düşmektedir; zira işçi sınıfı kapsamına dahil edilmemekle birlikte burjuvazi içerisinde de yer alamayacak o kadar çok sınıfsal konum vardır ki (denetçisinden ustabaşına, hizmet sektöründe çalışan vasıfsız emekçiden kamu çalışanına, köylülük unsurlarından profesyonellere kadar) bunları ayrı bir sınıfsal başlık altında toplamak kaçınılmazdır.

¹⁹ Poulantzas'ın geliştirdiği *ikili sınıf yapısı* kavramı, sınıfsal konumu kendi içinde bir takım çelişkiler barındıran sınıf konumlarını ifade eder. Poulantzas'a göre ustabaşı olarak çalışan işçiler kol gücüyle çalışmalarına rağmen, artı-değerin işçi sınıfından çekilmesinde rol oynarlar. Dolayısıyla, ustabaşı hem bir emekçidir, hem de sömürü ilişkisinin en temel fonksiyonlarından birini yerine getiren bir yönetici... Bir başka deyişle, ustabaşının sınıfsal konumu *ikili* bir karaktere sahiptir; tıpkı mülk sahibi olmasına rağmen emeğiyle geçinen *geleneksel küçük burjuvazi* gibi (Poulantzas, 1975: 76-79)... Buradan hareketle, Poulantzas'ın artı-değer üretmeyen emekçi kategorilerini, *(yeni) küçük burjuvazi* diye ayrı bir sınıfsal kategorinin altında neden topladığı da anlaşılır olmaktadır.

Anlaşılabacağı üzere, bu çalışmanın inceleme nesnesi olan *öğretmenler*, Poulantzas’a göre, işçi sınıfının içerisinde ele alınamazlar. Üretken emek ile üretken olmayan emek arasındaki farka odaklanan kuramsal bir yaklaşımın, öğretmenler gibi, geleneksel anlamıyla üretken olmayan emek kategorisine giren bir sınıf konumunu açıklamak için işlevsel olmadığı belirtilmelidir. Böyle bir kavramsallaştırmada emek gücüyle çalışan öğretmenlerin yeri herhalde (yeni) küçük burjuvazidir.

Bir diğer Neo-Marksist Carchedi’nin ise Poulantzas’ın daralttığı kapsamı -kısmen de olsa- yeniden genişletmeye çalıştığı söylenebilir. Analiz odağına Marks’ın toplam işçi kavramını alan Carchedi (1977), Poulantzas’ın kapitalist işlevler olarak nitelediği işlerin bir kısmını, iş organizasyonu çerçevesinde düşünülmesi gereken *eşgüdüm* faaliyetleri olarak nitelemek suretiyle, ustabaşlarını, mühendisleri ve teknisyenleri toplam işçinin parçaları sayar. Ancak emek sürecindeki denetim, eşgüdüm amaçlı değil de *denetim* ve *gözetim* amaçlı yapılıyorsa, emeğin sermaye lehine baskılanması ve denetimi söz konusu olur ki; bu faaliyetlerde bulunanların işçi sınıfı içinde değerlendirilmesi doğru olmaz (Carchedi 1977, *aktaran* Geniş, 2006: 15). Anlaşılabacağı üzere, Carchedi sınıf konumlarını değerlendirirken emek süreçlerini temel alarak ilerlemektedir. Üretim aracı sahipliği, diğer Neo-Marksistler için olduğu gibi, Carchedi için de temeldir. Carchedi’nin ayırt edici özelliği, emek gücü üzerinde kurulan otoritenin, işin organizasyonundan mı yoksa emek süreçleri üzerindeki kapitalist denetimden mi kaynaklandığı noktasında bir ayrıma gitmesidir. Bu ayrım, Carchedi’de işçi sınıfı ile burjuvazi arasındaki ayrımı belirleyen ikinci kalın çizgidir. Dikkat edilirse, Carchedi de, Poulantzas gibi sınıf içi tabakalaşmadan ziyade sınıfların birbirinden nasıl ayrıldığıyla ilgilidir. Ancak Carchedi, sınıf

konumlarını, burjuvazi ve proletarya gibi iki ana sınıfa yakınlık ve uzaklık ile ilişkilendirerek açıklamaya daha eğilimli gözükmektedir.

Ara sınıf konumları ve sınıf içi tabakalaşmalarla ilgilenen bir başka kuramcı olan Wright (1976: 39) ise sınıf konumlarını belirlerken, (1) emek gücünün, (2) üretim araçlarının ve (3) kaynak ve yatırımların kim tarafından kontrol edildiğinin dikkate alınması gerektiğini vurgular.²⁰ Wright'e göre bazı sınıf konumları, ücretli olarak çalışanları kapsamalarına rağmen, emek süreci üzerinde az ya da çok denetim sahibi olan çalışanları içerdiğinden, proletaryaya dahil edilemezler. Bir başka deyişle, üretim noktasındaki iktisadi ilişkilerinde sömürülen, denetim ve güç ilişkilerinde ise denetim ve güç sahibi olan bir pozisyonda çalışanlar, *çelişkili bir sınıf konumuna* sahiptirler. Sonraki çalışmalarında ise Wright (1985 ve 1989), sınıf konumlarını belirlerken denetim ilişkilerine atfettiği belirleyici rolü terk ettiğini ileri sürmüş ve *çoklu sömürü ilişkileri* olarak adlandırdığı yeni bir kuramsal yaklaşım geliştirmiştir.²¹

Üretim ilişkileri ve mülkiyet, örgütsel hiyerarşi ve yönetim ilişkileri ile çalışanların vasıf/beceri kapasitesi gibi üç temeli baz alarak on iki ayrı sınıf konumu geliştiren

²⁰ Wright, çelişkili sınıf konumlarını belirlerken, kapitalist toplumun ana sınıfları olan burjuvazi ve proletarya ile kapitalizmde varlığını sürdüren küçük meta üretiminin merkezinde yer alan küçük burjuvaziye esas alır. Wright (1976: 36-37) yöneticileri, burjuvazi ile proletarya arasına; küçük işvereni, küçük burjuvazi ile burjuvazi arasına ve yarı-bağımlı çalışanları da proletarya ile küçük burjuvazi arasına yerleştirir.

²¹ Wright her ne kadar sömürü ilişkilerini merkeze alan bir sınıf çözümlemesi yaptığını iddia etse de; örgütsel hiyerarşi, yönetim ilişkileri ya da çalışanların vasıf düzeyi gibi kriterlere odaklanması, güç ilişkilerini merkeze almayı sürdürdüğünün bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Öngen, 1996: 108). Wright'ı, Marksist olmayan bir sömürü kuramından yola çıkmakla eleştiren Öğütle ve Çeğin (2010: 58) ise Marksist anlamda bir sömürüden bahsedebilmek için taraflar arasında *içsel* bir ilişkinin olması gerektiğinin altını çizerler. Oysa Wright'ın çoklu sömürü ilişkileri içindeki sınıf konumları birbirine içsel olarak değil, dışsal olarak kavranmıştır. Bir başka anlatımla, sömürüden bahsedebilmek için -tıpkı artı değer üretimi sırasında ortaya çıkan sömürü ilişkisinde olduğu gibi- zengin zenginliğinin yoksulun yoksulluğuna doğrudan bağlı olması gerekir. Ancak Wright'ın, örgütsel hiyerarşi, yönetim ilişkileri ve çalışanların vasıf düzeyi gibi kriterler dolayısıyla ulaştığı çoklu sömürü ilişkilerinde, "...aynı geliri kazanmak için daha az emek-zamanı harcayan üretici sömürücü, daha fazla emek-zamanı harcayan üretici ise sömürülen..." olarak kavramsallaştırılmıştır (Öğütle ve Çeğin, 2010: 57).

Wright'ın sözü edilen sınıf konumlarını, en genel anlamıyla "...proleter olmayan ücretliler..." olarak tanımladığı söylenebilir (Geniş, 2006: 18). Marksist ve Weberyen sınıf yaklaşımlarının bir harmanlanması olarak da nitelenebilecek çelişkili sınıf konumları ve çoklu sömürü ilişkileri kuramları, sınıf konumlarını oldukça ayrıntılı bir biçimde ele alır. Ancak Wright'ın son derece detaylandırılmış bir sınıf çözümlemesi yapması, sınıfları birbirinden ayıran en temel ilişkinin –yani, sömürü ilişkisinin- detaylar içinde kaybolmasına yol açmıştır. Gerçekten de Geniş'in (2006: 20) belirttiği gibi, Wright'ın yaklaşımı meseleyi olduğundan daha karmaşık bir hale sokmuştur. Özellikle, farklı düzeyde beceri kapasitelerine sahip olan emekçiler arasında bir sömürü ilişkisi varsayılması bahsi geçen karmaşıklığın çarpıcı bir göstergesidir. Daha becerikli olan çalışanların, daha az becerikli olanları sömürmesi gibi bir iddia, meseleyi, gereksiz yere karmaşıklaştırmak bir yana, yanlış yönlere de çekmekte; dolayısıyla, kuramın Marksist vurgusunu zayıflatmaktadır. Yine bu perspektif dahilinde, herhangi bir kamu sektöründe çalışan bir amirin kendi memuru üzerindeki otoritesi bile, örgütsel/bürokratik sömürü dahilinde ele alınabilecek bir sömürü biçimi olarak nitelenecektir. Sonuç itibarıyla, Carcherdi'nin eşgüdüm ve gözetim ayrıştırmasına giderek görece genişlettiği işçi sınıfı kapsamı, Wright'ın eşgüdümü tekrar kapitalist bir denetim işlevi olarak tanımlamasıyla birlikte, yeniden daralmıştır. Bu anlamda, Wright'ın Poulantzas'a yaklaştığı ileri sürülebilir.

Tarihsel maddeci sınıf kuramcıları arasında, ara sınıf konumları ve sınıf içi tabakalaşmalarla ilgilenen bir diğer kuramcı Callinicos (2006)'tur. Callinicos, çelişkili sınıf konumları içinde değerlendirilebilecek yöneticilerin, denetçilerin ve yarı-özerk çalışanların, karmaşık kapitalist formasyonlarda görülen *yeni orta sınıf*

dahilinde değerlendirilmesi gerektiğini savunur ve bu yönüyle Wright'e yaklaşır. Fakat Callinicos'un tanımladığı yeni orta sınıf kavramı, hem aynı kavramı kullanan Post-Marksistlere nazaran farklı bir anlam taşır; hem de sözü edilen kavram, bazı yönleriyle Wright'ın çelişkili sınıf konumlarından ayrılır. Callinicos, yeni orta sınıfı, işçi sınıfına alternatif bir güç olarak tanımlamaz; tam aksine, yeni orta sınıf kavramı Callinicos (2006: 58-59) için "...sınıf olmayan bir sınıf(ı)..." ifade eder ve ayrıca bu kavramı gayet isteksiz bir biçimde ve daha iyisini bulamadığı için kullandığını da açıkça belirtir. Wright'ın çelişkili sınıf konumlarını temel alarak eleştirel değerlendirmeler yapan Callinicos'a göre, yeni orta sınıfların içinde yer alan toplumsal kesimler, ya burjuvaziye ya da proletaryaya doğru çekilirler ve sınıf konumlarını uzun vadede koruyamazlar. Klasik Marksist yaklaşımla örtüşen bu yaklaşımı, bizim araştırma problemimiz açısından önemli kılan ise, Callinicos'un, sınıf konumlarını, süreç içinde değişen-dönüşen toplumsal kategoriler olarak ele almasıdır. Bu bağlamda, geçmişte sermayenin işlevlerini yerine getiren bazı sınıf konumlarının, günümüzde bu işlevlerden dışlanarak proleterleştikleri ifade edilmelidir.²²

2.2.2.2. Eşitsizlik ve Farklılık Vurgulu Sınıf Yaklaşımı ve Eleştirisi

Eşitsizlik ve farklılık vurgulu sınıf analizinin Weber ve takipçileri tarafından geliştirildiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Weberyan sınıf kuramının ayırt edici

²² Örnek olarak büro çalışanlarını gösteren Callinicos, beyaz yakalı büro çalışanlarının 19.yy'de sermayenin fonksiyonlarını yerini getirirken günümüzde sermaye işlevlerinden tasfiye edilerek proleterleştğini vurgulamaktadır. Bu konuda bkz: F. Ü. Selçuk (2006) "İşçi Sınıfının Kapsamının Belirlenmesinde Bazı Marksist Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Temel Politik Sonuçları", 2. *Sınıf Çalışmaları Sempozyumu, Türkiye'yi Sınıf Gerçeğiyle Anlamak içinde*, s-23-31, İstanbul: Türkiye Sınıf Araştırmaları Merkezi Yayınları.

özelliği, sosyal alan ile ekonomik alanı birbirinden ayırarak analize başlamasıdır. “...sosyal düzen ile ekonomik düzen özdeş değildir...” diyen Weber’e (2002: 269) göre toplumsal sınıflar ekonomik düzen içinde, statü grupları ise sosyal düzen içinde yer alır.²³ Ekonomik düzen içerisinde kalan sınıflar arasında –Weber’in (2002: 270) deyişiyle- “...maddi mülkler üstündeki tasarruf hakkına...” göre belirlenmiş bir hiyerarşi söz konusudur. Söz konusu hiyerarşi sınıfların piyasadaki konumunu ve birbirleriyle olan rekabetini doğrudan etkiler. Weber (2002: 270) şöyle devam eder:

“...piyasada rekabet eden insanlardan oluşan bir toplulukta maddi mülkler üstündeki tasarruf hakkının dağılım biçiminin... belirli yaşam olanakları yarattığı, en temel ekonomik gerçeklerden biridir... bu dağılım biçimi değerli mallar için girilen rekabetten mülksüzleri dışlar; mülk sahipleri lehine işler... Bütün bunlar saf piyasa koşullarının egemen olduğu bir alanın çerçevesi içinde geçerlidir. Mülkiyet ve mülksüzlük bu nedenle bütün sınıf konumlarının temel kategorileridir.”

Anlaşılabacağı üzere, Weber’in sınıf tanımını karakterize eden bir takım temel varsayımlardan bahsetmek mümkün görünmektedir. (1) Sınıflar oluşmuş kategorilerdir.²⁴ (2) Oluşmuş sınıflar arasındaki mücadele, piyasada kendine yer kapma ve kendini diğer sınıflara nazaran avantajlı kılma mücadelesidir. Dolayısıyla, sınıflar arasında *uzlaşmaz karşıtlık* diye bir şey söz konusu değildir. (3) Uzlaşmaz karşıtlıklar söz konusu olmadığından, Weberyen sınıf kuramında yer alan dört temel

²³ Bu noktada Marksist sınıf kuramının, ekonomik alan ve sosyal alanı birbirlerine içsel olarak kavradığını hatırlamak gerekir. Marksist sınıf kuramında sömürü ilişkisi başladığı andan itibaren, ekonomik ve sosyal alanlar birbirinden kategorik olarak ayrılamaz hale gelir; zira sömürü ilişkisi sadece iktisadi anlamda zenginleşme ya da yoksullaşma yaratmaz; aynı zamanda zenginleşen ve yoksullaşan sınıfların sosyal ve siyasal açıdan birbirlerine karşı konumlanışlarını da ifade eder.

²⁴ Bir başka deyişle Weber sınıfları, Marksist sınıf kuramında ele alındığı gibi, sürekli olarak oluşan, çözülen ve yeniden oluşan dinamik kategoriler olarak ele almaz; tam aksine, oluşum sürecini tamamlamış ya da piyasadaki rekabete katılmadan önce oluşmuş ekonomik kategoriler olarak değerlendirir.

sınıf –yani, mülkiyet sahibi üst sınıflar, mülksüz beyaz yakalı çalışanlar, küçük burjuvazi ve emekçiler- arasında bir sömürü ilişkisinden bahsedilemez. (4) Maddi mülkler üstündeki tasarruf hakkına göre birbirinden ayrılmış toplumsal sınıflar arasındaki rekabetin temelinde güç ilişkileri yatar. Bireyin mülk sahibi olmasının -ya da olmamasının- piyasadaki güç ilişkilerini ne ölçüde etkilediğine bakılır:

“...Böyle tanımlandığında mülkiyet ilişkisi bir içirme ve dışlama mekanizması olarak işlev görür: Mülkiyete sahip olanlara belli haklar ve fırsatlar sağlarken, buna sahip olamayanları da bu hak ve fırsatlardan dışlar...” (Narin, 2006: 15-16).

Weber’de sınıfın sınırlarını belirleyen şeyin bireylerin mal ve hizmetleri kontrol etme gücü olduğunu, o gücün de esas olarak piyasa tarafından belirlendiğini yukarıda belirtmiş olduk. Peki bireylerin piyasalarda ne gibi olanakları olduğunu belirleyen şey nedir? Weber bu soruyu sınıfın yanına ikinci bir kavram ekleyerek yanıtlar. Eğitim seviyesi, yaşam tarzı ve mesleki prestij ile ölçülen *statü*, bireyin mesleki konumuyla bağlantılı olarak ortaya çıktığından aslında bireyin sınıfsal konumunu da belirlemiş olur (Öngen, 1996: 33). Sonuç itibariyle, şöyle bir kavramlar zinciri oluşturulabilir: Statü, eğitim seviyesi ve yaşam tarzlarıyla birlikte bireyin mal ve hizmet piyasalarında sahip olabileceği imkanların sınırlarını çizer; sahip olduğu imkanlar dahilinde, birey piyasalardaki mal ve hizmetleri kontrol etme yetisi kazanır; o yeti de bireyin sınıfsal konumunu belirler. Görüleceği üzere, Weberyen anlamda sınıf, yapılması düşünülen bir toplumsal çözümlemede belirleyici değil, belirlenen konumundadır. Bu bağlamda, Boratav (2005: 10)’ın, farklılaşma ve eşitsizliğe

odaklanan yaklaşımlara yönelik eleştirilerinin, toplumsal sınıf çözümlemesi yapma niyetinde olan bir araştırmacı için yerinde eleştiriler olduğunu belirtmek gerekir.²⁵

Genel olarak farklılıklara özel olaraksa mesleki konumlara dayanarak yapılan ve tarihsel maddeci sınıf yaklaşımına karşı bir alternatif olarak geliştirilen tabakalaşma modeli sadece Weber’le sınırlı değildir. Bu yaklaşımlardan belki de en dikkat çekici olanı Goldthorpe (1996)’un sınıf şemasıdır. Meslek sınıfları odaklı yapılan bu çalışmada, meslek sınıfları, statü ve gelirlerine göre ayrılmış kategorilerden oluşmaktadır. Bu kategoriler yukarıdan aşağıya: (a)üst düzey çalışanlar, sermaye sahipleri ve profesyoneller; (b) alt düzey emekçiler; (c) vasıflı işçiler; (d) vasıfsız işçiler; (e) çiftçiler ve (f) kendi hesabına çalışanlar olarak belirlenmiştir. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta her bir meslek kategorisinin ayrı bir toplumsal sınıf olarak ele alınması ve sınıflar arasında herhangi bir içsel ilişki aranmamasıdır. Görüldüğü üzere, sınıflar mesleki konumlarına göre belirlenmekte ve birbirlerinden farklılaştıkları noktalara dikkat çekilmektedir.

İkinci Dünya Savaşı’nı takip eden süreçte kurulan sosyal refah rejimlerindeki toplumsal yapılara odaklanan Neo-Weberyan sınıf analizlerinin iki temel argümanı olduğu söylenebilir: Birinci argüman toplumsal sınıflar arasındaki geçişkenliğin arttığını varsayar; buradan hareketle de toplumdaki sınıfsal yapının süreklilik arz etmediğini ileri sürer. İkinci argüman ise politik çelişkiler ile ekonomik çelişkilerin birbirinden ayrılmaya başladığını, bunun sonucunda da Marksist toplumsal çatışma

²⁵ Boratav’ın sınıf kuramı ve sözü edilen eleştirileri bir sonraki alt-bölümde ayrıntılı olarak yer alacağından burada kısaca belirtmekle yetinelim: Boratav (2005: 10), anlamlı bir sınıf çözümlemesi yapılabilmesi için toplumsal farklılaşma ve tabakalaşmaya değil, toplumsal sınıfları yaratan üretim ilişkilerine ve toplumsal artığa el koyma mekanizmalarına odaklanılması gerektiğinin altını çizer.

kuramının geçersizleştğini iddia eder (Narin, 2006: 22). Birinci argümanı, Neo-Weberyan sınıf kuramının temel varsayımı olarak nitelemek yanlış olmayacaktır. İkinci argüman ise, Post-Marksist yaklaşımları da kapsayan geniş bir yelpazedeki anti-sınıf kuramlarının tamamı için geçerlidir.²⁶

Callinicos (2006: 13-15) meslek ve statü farklılaşmalarını sınıfsal konumları belirlemede temel alan Weberyan ve Neo-Weberyan yaklaşımlara eleştiriler yöneltmektedir. Callinicos'a göre, meslekler ile sınıflar arasında özdeşlikler kurulması sosyal bilimler literatüründe sıkça yapılan bir hatadır. İşçi sınıfının içindeki meslek gruplarının bir kısmının kategorik olarak işçi sınıfının dışına çıkarılması ve muğlak sınıf kategorileri arasında gösterilmeleri sorunlu bir eğilimdir. Beyaz yakalılar olarak adlandırılan çalışan kesimlerinin işçi sınıfı dışında tanımlanması doğru değildir. Sınıfsal çözümleme yaparken, kişinin mesleğinin ne olduğu değil, yaptığı işin toplumsal olarak belirlenen sömürü ilişkisinde nereye oturduğu önemlidir. Ayrıca, toplum içindeki birtakım statü gruplarına dayanarak da sınıfsal ayırım noktaları belirlenemez. Son olarak, Callinicos'a göre, gelir dağılımı temelli sınıfsal kategoriler belirlemek de doğru bir yaklaşım değildir; zira gelir, sınıf mücadelesinin sonucunda ücret düzeyleri yükselmiş işçi sınıfı bileşenlerini kategorik olarak başka sınıfsal konumlar arasına yerleştirmeyi beraberinde getirir. Bu da son derece hatalı bir yaklaşım olacaktır.

²⁶ Çalışmanın metodolojik temellerinin ortaya koyulduğu birinci bölümde, bahsi geçen argümanlarla yeterince tartışılmıştır. Burada benzer bir tartışma yürütülmeyecektir.

2.2.3. Boratav ve Tarihsel Maddeci Kurama Katkıları

Toplumsal sınıf çözümlemelerinde iki farklı kuramsal yaklaşım kullanıldığını belirten Boratav (2005: 10) bu yaklaşımları *farklılaşma yaklaşımı* ve *tarihsel maddeci yaklaşım* olarak ikiye ayırır. Farklılaşma yaklaşımında toplumsal sınıflar, aralarındaki ilişkiselliğe göre değil; *eşitsizlik* sorununa göre ve aralarında bir sıralamaya tabi tutularak tanımlanır. Farklılaşma yaklaşımında eşitsizliği yaratan faktör; bazen gelir düzeyi, bazen statü ayrışmaları bazen de ikisi birden baz alınarak belirlenir. Buradan hareketle de bir toplumsal sınıf, aynı gelir veya statü grubunda yer alan ve fakat toplumsal ve iktisadi olarak farklı özellikleri olan insanları da kapsayan bir tabaka olarak düşünülür (Boratav, 2005: 10). Anlaşılacağı üzere, burada bir toplumsal sınıfla başka bir toplumsal sınıf arasındaki ilişki, o toplumsal sınıfların varlıklarını belirleyen tarihsel bir zorunluluk değil, birbirinden bağımsız olarak var olan iki ayrı grup ya da tabakanın ontolojileriyle alakası olmayan bir bağ olabilir. Anlamlı bir toplumsal sınıf çözümlemesi yapabilmek için toplumsal farklılaşma ve tabakalaşmaya değil, toplumsal sınıfları yaratan üretim ilişkilerine ve toplumsal artığa el koyma mekanizmalarına odaklanılması gerektiğini belirten Boratav (2005: 11) şöyle der:

“...Bu formülasyonu [tarihsel maddeci sınıf formülasyonunu]²⁷ bir kez kabul ettikten sonra toplumsal sınıfların... bir sıralama işlemi ile belirlenemeyeceğini; ‘tek başlarına’ ve birbirlerinden bağımsız olarak tanımlanamayacağını da kabul etmemiz gerekir. Artığa el koymanın her belirli biçimi ve mekanizması belirli bir toplumsal sınıflar

²⁷ Parantez içindeki kısım bana ait.

ikiliği/düallitesi yaratır. Bu diyalektik bir düallitedir ve bunun içinde her sınıf bir diğetine hem bağımlıdır; hem de onunla karşıtlık ilişkisi içindedir...”

Boratav’ın geliştirdiği sınıf kuramını genel özellikleri itibariyle değerdendirmemiz gerekirse; bu kuramın, emek sürecinin kapitalist niteliğinden ötürü burjuvazinin mülkiyetine ve denetimine geçen artı-değerin dağılımına odaklandığı görülür; dolayısıyla Boratav’ın her iki çalışmasında da bölüşüm ilişkilerinin önemli bir yer tuttuğu iddia edilebilir. Özüğurlu’ya (2008: 44-45) göre, Boratav sınıf kuramını şu şekilde inşa eder:

“...Kapitalist sınıf yapısı kapitalist üretim ilişkilerine tekabül eder; burada üretim ilişkileri sınıf yapılarına dışsal değildir. Kapitalist üretim ilişkileri de artık-değere özel el koyma ile toplumsallaşmış üretim arasındaki ‘birincil çelişki’ ile tanımlanır. Boratav bunu ‘birincil bölüşüm ilişkileri’ terimi ile adlandırır...”

Birincil bölüşüm ilişkileri aslında ücretli emek ile sermaye arasındaki sömürü ilişkisinden başka bir şey değildir ve bu sömürü ilişkisini ampirik olarak tespit edebilmek için ücretlerin katma değer içindeki payına bakmak gerekir. Bunun dışında, sömürü ilişkilerini tespit edebilmek için, ücret düzeyleri ile verimlilik arasındaki ilişkiye de bakmak gerekir. Üstelik Boratav bu işlemi sadece burjuvazi ve proletarya gibi ana sınıflar için değil; burjuvazi ve proletaryanın alt grupları olarak niteleyebileceğimiz sınıf içi tabakalara ve de ana sınıfların çevresinde duran, bir şekilde onlarla ilişki içinde bulunan küçük esnaf, zanaatkar, enformel işlerde çalışanlar ve profesyoneller gibi ara tabakalar için de uygular. Buna da *ikincil bölüşüm ilişkileri* denir. Daha açık ifade etmek gerekirse, endüstriyel, ticari ve mali

burjuvazi, sermaye sınıfının iç bölünmeleri olarak ele alınırken; işçi sınıfının iç bölünmeleri, istihdamın ve işgücünün farklı niteliklerine göre (beyaz yakalılar, sanayi işçileri, vasıfsız işçiler gibi) belirlenir. Sonuç itibariyle de ortaya, üretim ilişkilerinden koparılmamış, tam aksine, ona sıkı sıkıya bağlı olarak inşa edilmeye çalışılmış bir sınıf modeli çıkar.

Özuğurlu'ya (2008: 46) göre Boratav'ın sınıf modeli iki özelliği nedeniyle önemlidir. Bunlardan birincisi bu modelin kendisinden önceki –yazar, Wright'ı ve sınıf konumlarına odaklanan diğer kuramcılarının modellerini kastetmektedir- modellere nazara çok daha sömürü ilişkileri odaklı olmasıdır. Boratav hem sınıf yapılarını kurama dahil etmeyi başarmış, hem de bunu burjuvazi ile proletarya arasındaki sömürü ilişkilerini göz ardı etmeden yapmıştır. Modelin diğer önemi ise, yeni sınıf konumları geliştirmekten ziyade, iki ana sınıfın alt gruplarına odaklanmasıdır. Dolayısıyla, kapitalizm içindeki temel çelişki bu modelde her daim belirgindir. Aynı zamanda, özne ile yapı arasında dinamik bir ilişki kurularak model oluşturulmuştur. Bir yanda ampirik gözlemlere dayanan temel ekonomik göstergelerin analiz edildiği somut bir düzey; diğer yanda Boratav'ın sınıf anatomileri dediği sınıf yapıları, birbirine dışsal olarak değil, düzeyler arasında mutlak bir özdeşlik aranmaksızın, her daim ilişki içinde kavranmaya çalışılır ki, bu özelliği, modeli deneyimlenebilir ve canlı kılar.

Boratav'ın çalışmaları, bölüşüm ilişkilerini, üretim ilişkilerinin belirleyiciliğine alternatif bir ilişki türü olarak değil de, kapitalist üretim ilişkilerinin merkezinde bulunan sömürü ilişkilerinin daha anlaşılır kılınması için kullanılan bir ilişki türü

olarak kavramsallaştırdığından; bu çalışmalar ve geliştirilen sınıf modeli, bölüşüm ilişkilerinin salt tüketim olgusuyla ilgili göstergelerle sınırlı olmadığını da bizlere gösterir.

Boratav'ın geliştirdiği sınıf modeli bazı araştırmacılar tarafından meslek temelli bir sınıf modeli olarak görülmüştür. Gerçekten de, Boratav sınıf modelini kurarken, özellikle de ikincil bölüşüm ilişkilerini açıklarken, bir ölçüde mesleklerden ve işin niteliğinden yola çıkmıştır. Ancak Geniş (2006: 53)'in ifade ettiği gibi, Boratav'ın bu tutumu ampirik verileri tasnif ederken başvurulması gereken bir zorunluluktur. Gerçekten de aksini iddia etmek, ister istemez gerçek yaşamda karşılığı olmayan soyut sınıf kategorilerini ampirik olarak gözlemlemeyi beklemek olur ki, böyle bir beklentinin gerçekleşmesi imkansızdır. Üstelik yukarıda da belirtildiği gibi, Boratav'ın istihdamın ve işin niteliğine ilişkin ortaya koyduğu ayrım noktaları, sınıfsal ayrışmaları değil, ikincil bölüşüm ilişkileri çerçevesinde ortaya çıkan sınıf içi bölünmeleri yansıtır.

Oluşturmaya çalıştığımız kuramsal çerçeve ile yaptığımız saha çalışması sırasında ulaşılan somut veriler arasında anlamlı bir ilişki tesis edebilmek için, Boratav (2004 ve 2005)'ın geliştirdiği sınıf şemasını araştırma sorunsalımıza uyarlamaya çalışacağız. Uyarlama sonucunda belirlediğimiz ve öğretmenlik mesleğini icra eden kesimler arasındaki farklı sınıf ve sınıf içi konumlanmaları gösteren bu model, bir saha çalışması sonrasında elde edilen verilere göre düzenlenmiş ve gerçek hayatta yer alan sınıf ilişkilerinden çıkarılmış bir model değildir. Yapılan saha çalışmasından çıkan sonuçlarla sözü edilen model arasında, bazı farklılıkların olması normal

karşılanmalıdır; çünkü belirtilmesi gerekir ki, gerçek hayattaki sınıf ilişkileri ile nihayetinde soyut olarak inşa edilmiş bir kuramsal çerçevede işlenen sınıf ilişkileri arasında mutlak bir özdeşlik olamaz. Model oluşturulurken benimsenen amaç; kuram ile olguyu, mutlak bir özdeşlik aramaksızın mümkün olan en anlamlı bütünlüğü oluşturacak şekilde birleştirmektir. Boratav'ın sınıf şemasının öğretmenleri kavramak maksadıyla uyarlanmış versiyonu aşağıdaki gibidir:

i.*Küçük işveren*: Etüt merkezi vb. yerler işleten bir ya da iki öğretmeni ücretli işgücü olarak çalıştıran işletme sahipleridir. Kendileri de çalıştırdıkları öğretmenlerle birlikte çalışırlar; ancak gelirlerinin büyük kısmı çalıştırdıkları üzerinden elde ettiği artık değere dayanır. Diğerleri, yani gelirini esasen kendi emek gücünü harcayarak elde edenler, başka bir sınıfsal formasyona –*ara tabakalara* ya da kendi hesabına çalışanlara- dahil olurlar.

ii.*Orta ve büyük burjuvazi/işveren*: Daha çok ücretli işgücü istihdam eden dersane/özel okul gibi işletme sahipleridir. Mesleği öğretmenlik olmasına karşın öğretmenlik mesleğini icra etmezler; gelirlerini çalıştırdıkları ücretli işgücü üzerinden sömürü yoluyla elde ederler. Sahibi oldukları işletmelerde çalışıyor olsalar dahi; kendi emek güçlerini üretim sürecine dahil etmeleri sembolik bir anlam taşır.

iii.*Ara tabakalar/kendi hesabına çalışan öğretmenler*: Kimseye bağlı olarak çalışmayan; aynı şekilde kimseyi de kendine bağlı olarak çalıştırmayan, geçimini özel ders vermek suretiyle kazananlardır. Çoğu öğretmenlik

formasyonu almış ya da almamış olsun fiilen öğretmenlik yapan -daha doğrusu öğreticilik yapan- serbest çalışanlardan oluşmaktadır Tamamen bağımsız çalışanlara ek olarak, yine bu kategoride değerlendirilmesi daha doğru olacak bir diğer grup ise bir okulda, dersanede veya etüt merkezi benzeri yerlerde çalışıyor olmasına karşın gelirinin önemli bölümünü özel ders vererek sağlayan öğretmenlerdir.

iv.*Emekçiler (ücretli/maaşlı öğretmenler)*: Geçinmek için emek gücünü satmak zorunda olan öğretmenler grubunu kapsar. Bu kategoriyi, kendi içindeki iç gruplara göre bölümlendirmek doğru olacaktır:

a) *Devlet okullarında maaşlı çalışan öğretmenler*

a.1) *Maaşlı-kadrolu öğretmenler*

- a.1.1)Baş öğretmen; a.1.2)Uzman öğretmen,
a.1.3)Öğretmen, a.1.4)Stajyer öğretmen

a.2) *Maaşlı-sözleşmeli öğretmenler*

- a.2.1)657'nin 4.B statüsüne tabi öğretmenler
a.2.2)Ücretli öğretmenler

b) *Büyük dersane ya da özel okullarda ücretli çalışan öğretmenler*

c) *Küçük dersane, özel okul ya da etüt merkezlerinde ücretli olarak çalışan öğretmenler*

d)Öğretmenlik formasyonu almasına karşın öğretmenlik mesleğini icra etmeyen öğretmenler

d.1) başka sektörlerde ücretli işgücü olarak istihdam edilen emekçiler

d.2) başka sektörlerle yönelmemiş; MEB tarafından atanmayı ya da özel sektörde iş bulmayı bekleyen işsiz öğretmenler

Saha araştırmasından elde edilen verilerin tartışılacağı son bölümde, görüşülen öğretmenler ve araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilecek olmasına karşın, burada bazı hatırlatmalar yapmakta yarar görmekteyiz. Çalışmanın saha araştırması safhasında görüşülen öğretmenlerin yukarıdaki modeldeki adıyla *emekçiler (ücretli-maaşlı öğretmenler)* arasından seçildiği; dolayısıyla, model içinde tanımlanan diğer sınıfsal kategorilere yönelik bir saha araştırması yapılmadığı ifade edilmelidir. Ancak, öğretmenleri kavrayacak bir model uyarlamasının, saha araştırmasının ihtiyaçlarıyla sınırlandırılmaması ve bu bağlamda da emekçiler dışında kalan sınıfsal kategorileri de kapsamı gerekir.

Oluşturulan modelden de anlaşılacağı üzere, bu çalışmada, işçi sınıfının kapsamı mümkün olduğunca geniş tutulmuş, *geçinmek için emek gücünün satmak zorunda olmak* bu kapsamın bir bileşeni olmak için yeterli görülmüştür. Bu bağlamda emekçi öğretmenlerin sınıfsal konumlarını belirlemeye çalışırken temel aldığımız birinci ayırım noktası sömürü ilişkileridir. Sömürü ilişkilerine göre öğretmenleri sınıflandırdıktan sonra, emekçi öğretmenler arasındaki iç bölünmelere

odaklanılmıştır. Sözü edilen iç bölünmeler ya da Boratav'ın deyimiyle ikincil bölüşüm ilişkileri, öğretmenlerin istihdam edilme biçimleri ile statü ve görev farklılaşmaları temel alınarak belirlenmiş ve nihayetinde yukarıdaki model oluşturulmuştur.

Buraya kadar olan bölümde, literatürde yer alan ve genellikle ara sınıf konumlarına ve sınıf içi bölünmelere odaklanan kuramsal yaklaşımları ele aldıktan sonra, kendi kuramsal yaklaşımımız açısından işlevsel olduğunu düşündüğümüz bir sınıf modeli kurmaya çalıştık. Boratav'ın (2004, 2005) sınıf analizlerini temel alarak oluşturmaya çalıştığımız sınıf modelinde, sınıflar arası ve sınıf içi ayrım noktalarını tespit etmek suretiyle, öğretmenleri model içerisine yerleştirdik. Böylece, çalışmanın analiz çerçevesine dayanak oluşturan kuramsal tartışmaların bir kısmını tamamlamış olduk. Şimdi sıra kuramsal çerçevenin ikinci kısmına geldi. Proleterleşme ve yeniden proleterleşme süreçlerinin kuramsal boyutlarıyla ele alınması ve öğretmenlerin sözü edilen süreçlerden nasıl etkilendiğinin belirlenmesi bir sonraki bölümün konusu olacaktır.

III. BÖLÜM

ÖĞRETMENİN BULUNDUĞU YERDEN PROLETERLEŞME VE YENİDEN PROLETERLEŞME TARTIŞMALARI

3.1. Çalışma Konusu Bağlamında Genel Değerlendirmeler

Proleter, proletarya ya da proleterleşme terimlerinin nasıl tanımlandığı, işçi sınıfının sınırlarının nerede başlayıp nerede biteceği sorusuyla yakından ilgilidir. İkinci bölümde de tartışıldığı üzere, sözü edilen soru, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren, sınıf literatürü içinde yer alan çalışmaların temel ilgi alanlarından biri haline gelmiştir. Toplumsal sınıflar arası ilişkilere odaklanan bazı kuramcılar (Braverman, 1974; Boratav, 2004, 2005; Callinicos, 2006) işçi sınıfının sınırlarını geniş tutan sınıf analizleri yaparlarken, Neo-Marksist kuramcılar arasında gösterilebilecek Poulantzas (1975), Wright (1976, 1985) ve Carcherdi (1977) sınıf içi bölünmelere daha çok önem atfedip, işçi sınıfının sınırlarını daraltmışlardır. Bu çalışmada, işçi sınıfı sınırlarını geniş tutma eğilimi benimsendiğinden, mülksüzleşmiş ve emek gücünü satarak geçinmek zorunda olmak gibi temel kriterler, çalışanların proleter olarak adlandırılabilmesi için yeterli görülmüştür. Bir başka deyişle, çalışmada kullanılan proleter, işçi ya da emekçi gibi terimler aynı anlamda kullanılmış, sözü geçen terimler arasına kategorik sınırlar çekilmemiştir.

Edgell (1998: 15) Marks'ın, proleterleşmeyi, işgücünün proleterleşmesi, toplumsal proleterleşme ve politik proleterleşme olmak üzere üç ayrı anlamda kullandığını

belirtir. İşgücünün proleterleşmesi, işçinin emek süreci üzerindeki kontrolünü tamamen yitirmesini ve emek gücünün vasıfsızlaşarak üretim araçlarının basit bir uzantısı haline gelmesini; toplumsal proleterleşme, üretim araçlarından koparılıp işgücü piyasalarına fırlatılan ve dolayısıyla geçinmek için emek gücünü satmak zorunda kalan insanların toplum içindeki sayısal ağırlığının artmasını ve nihayet politik proleterleşme ise kolektif bir özne olarak sınıflar mücadelesine giren siyasal bir sınıfı tanımlar. Bu çalışmada, proleterleşme terimi daha çok birinci ve ikinci anlamları karşılayacak şekilde kullanılmıştır. Öğretmenin yeniden proleterleşmesi, bir yandan öğretmen emek gücünün vasıfsızlaşmasına dikkat çekerken, diğer yandan emeğin yeniden üretim alanlarının metalaşmasına ve öğretmenin piyasanın tam boyunduruğu altına girmesine dikkat çekmektedir.

Proleterleşme kavramının türetildiği proleter kavramının literatürde, en genel anlamıyla, *mülksüzleşmiş ve emek gücünü satarak geçinen insanlar* için kullanıldığını biliyoruz (Geniş, 2006: 18). Buradan hareketle, proleterleşme sürecinin toplumsal boyutu –ya da toplumsal proleterleşme- dediğimiz zaman, sürecin tarihsel iki boyutundan söz ettiğimizi, daha doğrusu toplumsal proleterleşmenin iki asli unsurunun var olduğunu, belirtmek durumundayız. Bunlardan birincisi, mülksüzleşme sürecidir ki; bu süreç, insanların üretim araçlarının mülkiyetinden koparılması, onların üzerindeki denetimlerini kaybetmeleri ve piyasa mekanizması dışında kalan alternatif geçim olanaklarını yitirmeleri anlamına gelir. İkincisi ise, birinciyle doğrudan bağlantılı olarak, emeğin -daha doğrusu emek gücünün- kapitalist anlamda özgürleşmesidir. Bir diğer ifadeyle, feodal ve diğer pre-kapitalist

bağlarından kurtulan emek gücünün piyasada alınıp-satılan bir meta haline gelmesidir (Özuğurlu, 2008: 65).

Proleterleşme sürecinin yukarıda bahsettiğimiz iki asli unsuru Özuğurlu'nun (2008: 64) deyimiyle *eşitsiz ve birleşik* olarak gelişen süreçleri de beraberinde getirir: (1) Mülksüzleşme yoksullaşmayı da beraberinde getirir. Yoksullaşma süreci, toplumsal proleterleşmesinin nesnel zeminini kurar. (2) Üretim ve geçim araçlarının metalaşması ve özel mülkiyet temelinde toplanması işgücünün proleterleşmesiyle eş zamanlı olarak gerçekleşir. Sonuç itibarıyla denilebilir ki: Proleterleşme, insanların sosyal statülerini veya mesleklerini kaybetmelerinden çok daha fazlasını; hem sınıflar arasındaki ilişkilerin hem de emek gücünün niteliğinin topyekun olarak geçirdiği kapsamlı bir sosyal değişimi/dönüşümü ifade eder.

Yeni proleterleşme süreci de, insanlık tarihinin son üç yüz yılını etkileyen proleterleşme sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Yeni proleterleşme kavramını tercih etmemizin nedeni, kavramı yukarıda tanımlamaya çalıştığımız proleterleşmeye alternatif bir sosyal değişim süreci olarak değerlendirmemizden değil; kavramın ifade ettiği sürecin kendi tarihselliğine uygun özelliklerini öne çıkarmayı amaç edinmemizden kaynaklanmaktadır.

Tam da bu noktada yeni proleterleşme sürecinin ayırt edici özelliklerinin altını çizmek önem kazanmaktadır. Mülksüzleşme ve kapitalist anlamda emek gücünün özgürleşmesi gibi proleterleşme sürecinin iki asli unsuru hiç kuşkusuz yeni proleterleşme için de geçerlidir. Ancak, son yirmi beş-otuz yıllık zaman diliminde,

işgücü piyasalarının yeniden yapılandırılmasının dolaysız bir sonucu olarak, mülksüzleşme ve emek gücünün özgürleşmesi süreçleri yeniden yaşanmaktadır. Yeni proleterleşme, bir yandan proleter olmayan ya da emekçi sınıflar içinde sayılamayacak toplumsal sınıfları proleterleşmesi anlamına gelirken,²⁸ diğer yandan, daha önce proleterleşmiş ve emekçi sınıflar içinde yer alan toplumsal katmanların sürecin kendi özgünlüğü içinde yeniden proleterleşmesine tekabül etmektedir. Sözü edilen özgünlüğün somut karşılığı ise, araştırma problemini ortaya koyarken değinmeye çalıştığımız gibi, işgücü piyasasını düzenleyen eski kuralların önemli bir bölümünün tasfiye edilip yeni kuralların konmasıdır. İşgücü piyasalarının kuralsızlaştırılması ve esnekleştirilmesi, iş güvencesinin önemli ölçüde sınırlandırılması, istihdamda kamu güvencesinin geriletilmesi ve çalışanların örgütlülüğünün kısıtlanarak sendikasılaştırılmaları, bahsettiğimiz yeni kuralların belli başlılarıdır.²⁹ Bir başka deyişle, içinde yaşadığımız neo-liberal dönemle de

²⁸ Yeni proleterleşme dalgasının, istatistiki verilerle desteklenmiş teorik bir çözümlemesi için Özügurlu'nun (2008: 102-108) çalışmasına bakılabilir.

²⁹ Bu noktada şu soru sorulabilir: Yeni proleterleşmenin karakteristik özellikleri –yani, işgücü piyasalarının kuralsızlaştırılması ve esnekleştirilmesi, iş güvencesinin önemli ölçüde sınırlandırılması, istihdamdaki kamu güvencesinin geriletilmesi ve çalışanların örgütlülüğünün kısıtlanarak sendikasılaştırılmaları- neo-liberalizmle birlikte mi ortaya çıkmıştır? Soru, kapitalizmin tarihsel bütünlüğü içinde düşünüldüğünde, neo-liberal dönemin bir istisna olmadığı açıktır. Güvenceli çalışmanın ve yasal güvenceye kavuşturulmuş olan sosyal hakların önemli ölçüde sınıf mücadeleleri sonucunda elde edilen kazanımlar olduğu ifade edilmelidir. Sözü edilen kazanımların tarihi on dokuzuncu yüzyıla kadar uzanmaktadır. Öyle ki Alman devlet adamı Bismarck tarihin ilk kapsamlı sosyal güvenlik düzenlemelerini hayata geçirir (Çelik, 2013: 2). Sosyal Demokrat Parti'nin (SPD) Alman işçi sınıfı üzerindeki etkisini kırmaya yönelik bir siyasi hamle olarak da değerlendirilebilecek bu düzenlemelerin yanı sıra, İskandinav ülkelerindeki korporatist uygulamalar da bu bağlamda değerlendirilebilir. Toplumsal sınıflar arasındaki ilişkilerin, piyasanın görünmez elinin adaletine terk edilmeyip, emek-sermaye-devlet üçgeninde düzenlendiği korporatist model, henüz yirminci yüzyılın başlarında İskandinav ülkelerinde ortaya çıkmıştır (Makal, 2002: 175). Ancak kapsamlı sosyal hakların ve güvenceli istihdamın kapitalist ekonomilerin uluslararası çapta bir bileşeni olması için sınıf mücadelelerinin daha da sertleşmesi ve 1929 Krizi'ne kadar beklenmesi gerekecek; ancak refah rejimleri ile birlikte sosyal politika sermaye birikim rejiminin asli bir bileşeni olacaktır. Bu bağlamda refah rejimleriyle birlikte gelen hak ve özgürlükler bir istisna teşkil eder. Kuşkusuz, sözü edilen hak ve özgürlükler sınıf mücadelesi kazanımı oldukları kadar, 1929 Krizi'ne çare olarak ortaya koyulan

çakışan yeni proleterleşme, kapitalist sömürü ve birikim ilişkilerinin günümüz dünyasında yeniden üretilmesini mümkün kılan “...işgücünün yeniden düzenlenmesinin...” de diğer adıdır (Çerkezoğlu ve Göztepe, 2010: 80-82).

Proleterleşme süreci; bir yandan, dolaysız üreticilerin üretim araçları üzerlerindeki mülkiyet ve kontrollerini yitirmelerine yol açarken, diğer yandan, onları alternatif geçim olanaklarından mahrum bırakmaktadır. Yeni proleterleşme sürecinde ise bu özellik çok daha açık bir biçimde kendini göstermektedir. Şöyle ki; yeni proleterleşme süreçlerinde ücret-dışı alternatif geçim olanakları daha çok piyasalaştırılmakta; kişi, sağlık, ulaşım, eğitim ve konut gibi yeniden üretim alanlarında da yoğun bir metalaşmayla karşılaşmaktadır. Bir başka deyişle kişi, ücret-dışı geçim olanaklarından yoksun kalmakta; sosyal haklarını kaybettiği için işgücü piyasasında çırılçıplak bırakılmakta ve bu anlamda da yeniden proleterleşmektedir. Dolayısıyla, gündelik yaşam daha çok nakit para ihtiyacına bağımlı hale gelmektedir (Dant, 2000'den aktaran Özügürlü, 2008: 65). O halde, yeniden proleterleşmenin tanımı şu şekilde yapılabilir: Yeniden proleterleşme, meta-dışı alanların metalaşması ve emeğin üretimi ve yeniden üretiminin sermayenin gerçek tahakkümüne tabi hale gelme durumudur. Bir başka deyişle, yeni proleterleşme, proleterleşmenin son 25-30 yıllık kesitine denk gelen tarihsel bir süreç; yeniden proleterleşme ise sözü geçen kesit içinde emekçilerin yaşadığı dönüşümün adıdır.

stratejiler olarak da düşünülebilir. Bu bağlamda, kamu harcamalarının artırılması, devletin istihdam yaratıcı politikalar geliştirmesi gibi refah rejimi uygulamaları ve bunun bir sonucu olarak yaygınlaşan güvenceli istihdam, tüketimi kışkırtmayı amaçlayan sermaye stratejisi olarak da ele alınabilir (Dikmen, 2013: 114-115).

Yeniden proleterleşme, ayrıca, proleterleşen kitlelerin bir proleter olarak istihdam edilip, edilemedikleriyle ilgili bir dönüşüme de tekabül eder. Sözü edilen dönüşüm şöyle tanımlanabilir: Kapitalist birikim rejiminin neo-liberal dönemdeki stratejilerine uygun olarak, toplumsal zenginlik hızla özel mülkiyet altında toplanmakta ve fakat reel üretim yatırımlarına aktarılmaktan ziyade, spekülasyon ekonomisiye kaynak olarak transfer edilmektedir (Işıklı, 2002: 115). Bunun sonucu olarak da Marks'ın (2011: 608-619) kavramsallaştırdığı yedek işgücü ordusu hızla büyümekte ve daha çok sayıda işçi istihdam dışında kalmaktadır. Kuşkusuz, buradan hareketle, işsizliğin ya da yedek işgücü ordusunun sadece yeni proleterleşmenin bir sonucu olduğu gibi bir kanaat uyandırmak ya da daha önceki proleterleşme dalgalarının yedek işgücü ordusu yaratmadığı gibi bir sonuca varmak yanlış olacaktır. Ancak, yeni proleterleşme dalgasının sermaye tarafından daha az sayıda proletere ihtiyaç duyulan tarihsel bir süreçte cereyan ettiğini gösterebilmek ve yeniden proleterleşen kitlelerin en önemli ortak noktalarından birinin de işsizlik deneyimleri olduğuna işaret edebilmek için böyle bir vurguya ihtiyaç vardır.

Yeniden proleterleşme olgusunun, araştırma problemimizi yakından ilgilendiren bir diğer yönü de, beyaz yakalı emekçi sınıflar olarak tanımlanabilecek sosyal kesimler üzerindeki etkileridir. Neo-liberalizm, sosyal eşitsizlikleri derinleştirerek yeniden ürettiği için toplumdaki mevcut kutuplaşmaları da güçlendirmektedir. İkinci bölümde de gösterildiği üzere, bir başını burjuvazinin, diğer başını ise proletaryanın tuttuğu toplumsal kutuplaşmanın keskinleşmesi ara sınıfların konumunu sarsmaktadır. Yeni enformasyon teknolojilerinin üretim süreçlerine uyarlanması, işçi sınıfı bileşenlerinin bir kısmının işlerini elinden almakta, bazı profesyonel meslekleri yok etmekte ya da

en azından onların halelerini söndürmektedir. Bu bağlamda, mesleklerini kaybedip işgücü piyasasına fırlatılanlar proleterleşmekte, işini kaybeden işçiler de yeniden proleterleşmektedir (Eagleton, 2011: 173-174). Neo-liberalizmle birlikte, hem ara sınıf konumları, hem de prestijli ücretliler; on dokuzuncu yüzyıldaki geleneksel sanayi proletaryası gibi herhangi bir güvenceden yoksun olarak çalışmanın ne demek olduğunu deneyimlemektedirler. Bir bakıma, refah rejiminin yaşam tarzları ve sosyal statü açısından burjuvallaştırdığı ara sınıflar ve ayrıcalıklı ücretliler, neo-liberal küreselleşme süreciyle birlikte yeniden proleterleşmişlerdir (Neil, 2010). Ya da Eagleton (2011: 174)'ın deyimiyle, "...alt-orta sınıflar içinde yer alan öğretmenler, sosyal işçiler, teknisyenler, gazeteciler... sonu gelmez bir proleterleşme sürecine tabi hale gelmişlerdir...".

Beyaz yakalı çalışanların emek güçleri, genellikle, mavi yakalı çalışanlara göre daha vasıflı/nitelikli emek gücü olarak kabul edilir. Oysaki 20. yy'nin ortalarından itibaren ve kapitalist emek süreçlerinin zorunlu bir sonucu olarak beyaz yakalı çalışanlar da tıpkı mavi yakalılar gibi, emek güçlerinin üzerlerindeki denetimlerini yitirmişler ve sermaye sınıfına daha çok bağımlı hale gelmişlerdir. Braverman'ın (1974) belirttiği üzere, kapitalist emek süreci, kafa ve kol işçisi ayrımını her geçen gün biraz daha silikleştirmekte ve bu anlamda emekçi kesimleri sınıfsal konumları açısından birbirlerine yakınlaştırmaktadır. Bu yakınlaşma, yeni proleterleşme sürecine denk düşen son yirmi beş-otuz yıllık dönemde ise daha da hızlanmıştır. Yeni proleterleşme süreci, beyaz yakalı emekçilerin nitelikli emek gücünü yüksek işgücü arzı nedeniyle niteliksizleştirmekte ve böylece piyasada bol bulunan her meta gibi; mühendisin, doktorun ya da öğretmenin emek gücünün değerini de düşürmektedir. Bu

değersizleşmenin sonucu olarak da, olası bir ekonomik kriz durumunda, beyaz yakalıların emek gücü sermaye sınıfı için kolay vazgeçilebilir veya ikame edilebilir emek gücü haline gelmektedir.³⁰

Beyaz yakalıların, mavi yakalılara kıyasla, sermaye karşısında daha korunaksız olduğu söylenebilir. (1) Bu korunaksızlığın ortaya çıkışında, beyaz yakalıların – özellikle nispeten az sayıda çalışanın istihdam edildiği işletmelerde- diğer çalışan kitlesinden yalıtılmış bir biçimde çalışıyor olmaları önemli rol oynamaktadır. (2) Bilgisayarlaşmanın işini elinden aldığı asıl çalışan kesimi, beyaz yakalılarıdır. İyi bir eğitim gerektiren birçok iş, bilgisayarlar tarafından daha az insan ve eğitimle gerçekleştirilebilir hale gelmektedir. (3) Beyaz yakalıların yerleri işverenler tarafından aile içi yedek işgücü tarafından daha kolay doldurulabilir; zira bu sebeple işletme sahiplerinin çocukları işi devralmak üzere sıklıkla baba mesleğine yönlendirilir.

Yeni proleterleşme dalgasının meslek kategorilerinin bütünlüğünü parçalayarak meslek içindeki sınıfsal kutuplaşmayı arttırıcı bir etkide bulunması, araştırma problemimizi yakından ilgilendirmektedir. Örnek vermek gerekirse; yeni proleterleşme sürecinin dolaysız bir sonucu olarak, bir dersanede düşük ücretle, iş güvencesinden yoksun ve çalışma koşulları belirsiz olarak istihdam edilen bir

³⁰ Beyaz yakalı ya da vasıflı işgücü işsizliği Türkiye’de işgücü piyasalarını –deyim yerindeyse- karakterize eden bir niteliğe sahiptir. Geçtiğimiz yirmi yıl içinde yaşanan ekonomik krizler beyaz yakalı işsizliğinin ne kadar yakıcı bir gerçek olduğunu gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda 1994 ekonomik krizinin bir başlangıç teşkil ettiği ve beyaz yakalı işsizliğini gündeme getirdiği söylenebilir. 2001 krizi ise beyaz yakalı işsizliğini daha da görünür kılmış ve özellikle bankacılık alanında binlerce beyaz yakalının işsiz kalmasına yol açmıştır. Son olarak, 2008 krizi de yüksek statülü meslek gruplarını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu noktada çarpıcı olduğunu düşündüğüm bir veriyi paylaşmak istiyorum: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, mühendis, mimar ve şehir plancıları arasında “...iş arayanların sayısı 2008’den 2009’a yaklaşık üçte bir oranında (% 32, 7) artmıştır...” (Bora, 2012: 52-53).

öğretmen ile o öğretmeni istihdam eden kişi olan dersane sahibi öğretmen, aynı meslekten kişiler olmakla birlikte, çıkarları birbiriyle çatışan iki ayrı toplumsal sınıfın üyeleridir.

Buraya kadarki kısımda, proleterleşme ve yeni proleterleşme süreçlerinin genel kuramsal bağlamları hakkında bir tartışma yürüttük ve öğretmenlerin yeniden proleterleşmesini nasıl sorunsallaştırdığımızı göstermeye çalıştık. Bahsi geçen kuramsal tartışmaya, profesyonelleşme, mesleksizleşme, yabancılaşma, metalaşma ve piyasalaşma bağlamlarını tartışmak üzere geri döneceğiz. Ancak öncelikle, kuramsal tartışmaların dışına çıkıp, öğretmenlerin gündelik yaşam pratiklerinin toplumsal algıdaki karşılıklarını ele almaya çalışacağız; çünkü yeniden proleterleşme, sadece sınıfsal konumları dönüştüren, dolayısıyla da sınıf yapısını ilgilendiren bir sürece değil, aynı zamanda öğretmen bireyleri ve onların toplumsal yaşamdaki algılanışlarını da etkileyen çok boyutlu bir sürece tekabül eder.

3.2. Öğretmenler Üzerine Gündelik Çağrışımlar ve Sınıfın Yeri

Tarihsellikten bağımsız genel bir soru ile başlayalım: Öğretmen kimdir? Bu soruya, *bir orta sınıf mesleğini icra edenler* yanıtı verilebileceği gibi, soruyu *beyaz yakalı çalışanlar arasındaki bir meslek grubuna girenler* olarak yanıtlamak da mümkündür. Birincisinde, öğretmenlerin işgal ettikleri sınıf konumunun işçi sınıfı ve burjuvazi dışında -muğlak da olsa- bir üçüncü sınıf konumu dahilinde tanımlanması eğilimi söz konusuyken; ikincisinde işgal edilen sınıf konumundan bahsedilmeksizin işin ya da mesleğin gruplandırılması eğilimi vardır.

Yine aynı soru, sahip olunan -ya da olunması gereken bilgi birikimi- bağlamında değerlendirildiğinde *aydın* olarak da yanıtlanabilir, öğretmenin devletin hizmetinde bir kamu görevlisi olduğu düşünüldüğünde *memur* olarak da... Eğer sadece denetim ilişkileri açısından soruyu ele almak gerekirse, öğrencilerin üzerinde bir otoriteye sahip olduğu için *ezen* konumunda olan bir öğretmen algısı da yaratılabilir; kendisi üzerinde otorite sahibi olan amirle olan ilişkileri öne çıkartılmak suretiyle *ezilen* konumunda olan bir öğretmen algısı da...

Orta sınıf kavramının kendi muğlaklığını bir an için görmezden gelmek kaydıyla; öğretmenler, geleneksel sanayi proletaryasının içinde yer almayan, çok özel durumlar (dersane ya da özel okul sahipliği) dışında işveren sıfatıyla anılamayacak, profesyonel ya da yarı-profesyonel bir mesleğe sahip çalışanlar olarak da tanımlanabilir. Benzer şekilde, kol gücüyle değil, kafa emeği ile çalıştıkları düşünülecek olursa, öğretmenlerin beyaz yakalı çalışanlar olarak adlandırılmaları da hatalı bir tanımlama olmaz. Öğretmen, bilgi sahibi ve sahip olduğu bilgiyi topluma aktaran kişi olma özelliği ile entelektüel seviyesi ortalamanın üzerinde bir aydın olarak da tanımlanabilir. Kuşkusuz bu tanım, ya doğrudan ya da dolaylı olarak devlete ve egemen sınıf ideolojisine bağlı çalışan öğretmenin, bağımsız bir aydın olup olamayacağı noktasında tartışmalı da olabilir; ancak daha önce dediğimiz gibi yanıtı basitleştirdiğimizde, *bir aydın olarak öğretmen* düşünülemez değildir.

Birbiriyle alakasız, hatta çelişkili gibi görünse de *bir aydın olarak öğretmen* nasıl düşünülebilir bir şeyse; aynı şekilde *bir memur olarak öğretmen* de düşünülebilir bir şeydir. Böyle bir kıyaslamadan hareketle, devlet memurlarının aydın olarak

nitelenebileceklerine dair bir çıkarımda bulunulmamalıdır. Tam aksine, aydın kavramı ne kadar *bağımsız olma* durumunu çağrıştırıyorsa, memur kavramı da o kadar *bağımlı olma* durumunu çağrıştırır. Ancak bununla birlikte, öğretmen bir kamu görevlisi olarak betimlenebiliyorsa -ki öyledir-, öğretmeni memur olarak tanımlamak da büyük bir yanlış olmayacaktır. Üstelik öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin neo-liberal süreçte yaşadığı dönüşümler bir kenara bırakılırsa, çalışma statüsü açısından, öğretmenler çok büyük ölçüde devlet memurluğu kadrosunda istihdam edildiklerinden *bir memur olarak öğretmen* kabul edilebilir bir betimleme olarak düşünülmelidir.

Öğrencisiyle kurduğu ilişkide ezen, amiriyle olan ilişkisinde ise ezilen olan öğretmen kavramsallaştırmaları ise kısmen bir iş organizasyonundaki alt-üst ilişkisinden beslenmekle birlikte, daha çok kuramsal bir yaklaşımla ilgili olup, “...iktidar her yerdedir...” diyen post-modern bir ön kabule dayanır.³¹ Bu ön kabulün ne kadar yerinde bir yaklaşımı yansıttığından tamamen bağımsız olarak, okul yöneticisi öğretmenin amiri konumundadır ve sözü edilen amir-memur ilişkisi, çalışma yaşamındaki, sonuç itibarıyla de –yine belirtelim tarihsellikten de tamamen bağımsız olarak- bir ezen-ezilen ilişkisi olarak düşünülebilir. Öğretmenin öğrencisi ile kurduğu ilişkide ise *iktidar her yerdedir* ön kabulü tek belirleyicidir; zira öğretmen ile öğrenci arasında mesleki bir hiyerarşi yoktur. Öğretmenin öğrenci üzerindeki iktidarını fazlaca genelleştirerek, devletin toplum üzerindeki iktidarının bir parçası olarak

³¹ Öğretmenin toplumsal algıdaki olası yansımalarını betimlemeye ve eleştirel olarak değerlendirmeye çalıştığımız bu alt-bölümde, post-modern yaklaşımlarla bir tartışma yürütülmeyecektir. Ancak yine de kısa bir not düşelim: “...iktidar her yerdedir...” post-modern kuramcı Foucault’nun kuramsal yaklaşımıyla özdeşleşmiş bir ifadedir. Foucault’ya (2002: 43-44) göre iktidar, bireyin ilişkilerinin tamamında vuku bulan ve dolayısıyla siyasal egemenlik düzeyiyle sınırlanamayacak kadar kapsayıcı ve esasen bireyi etkileyen bir şey olarak çözümlenmelidir. Öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve -tabii ki- devlet arasındaki ilişki bu bağlamda düşünülebilir.

okumak mümkün olmakla birlikte; bu ilişkide öğretmeni asıl olarak ezen konumuna sokan şey, öğrenci üzerindeki doğrudan otoritesidir.

Yukarıdaki alternatif yanıtların tamamı, öğretmenliğin sadece bir yönüne dikkat çeken ve olabildiğince basitleştirilmiş yanıtlar olmakla birlikte; *yanlış* yanıtlar olarak nitelenemezler. Gerçekten de, verilen yanıtlar bir soru cümlesinin içine yerleştirildiğinde (mesela “öğretmen bir aydın mıdır?” gibi), soruya önemli ölçüde olumlu yanıt verileceği, bir saha çalışması yapılmadan da söylenebilir. Hatta “öğretmen kimdir?” sorusuna, bahsi geçen alternatif yanıtların hepsi bir arada kullanılarak da bir yanıt verilebilir: Öğretmen, işyerindeki amiri okul müdürü olan, çoğunluğu devlet memuru olarak istihdam edilen, sahip olduğu ve aktardığı bilgiyle hem sınıf içinde kendine tabi olan öğrencileri, hem de bütün bir toplumu aydınlatan; dolayısıyla da kafa emeğiyle çalışan, beyaz yakalı bir orta sınıf mensubudur. Tanımın karışık olduğu söylenebilir; ancak, tanımın içinde yanlış olarak nitelenebilecek unsurların varlığından bahsedilemez. Bu kadar çok alternatif yanıt üretmemizin nedeni, öğretmenliğin zor tanımlanabilecek bir meslek olduğunu düşünmemizden değildir; tam aksine, verilen yanıtlar aracılığıyla, öğretmenin ancak betimlenebileceğini göstermeyi istememizdendir. Bir diğer anlatımla, öğretmeni bir toplumda cereyan eden sosyal ilişkiler içinde anlamak ve anlamlandırmak için betimleyiciliğin sınırlarını aşmak ve tüm toplumu enlemesine kesen bir parametreye ihtiyaç vardır.

Özellikle yeniden proleterleşme gibi, öğretmenleri bir meslek grubu üyeliği temelinde değil de, tarihsel süreç içerisinde ve sınıf konumları temelinde ele almayı

planlayan bir çalışmada, betimleyici bir yöntem kullanmak doğru olmayacaktır. O halde, öğretmeni, tüm toplumu kapsayan bir kriter olan *üretim araçları sahipliğini* baz alan bir yaklaşım çerçevesinde ele almak birinci zorunluluktur. İkinci zorunluluk ise, üretim ilişkilerindeki sınıfsal konumlanışı unutmaksızın sınıf perspektifini genişletmek, emek sürecinin ikinci boyutu olan denetim boyutunu da değerlendirmeye katmak; böylece emek sürecini ideolojik ve politik bağlamlarıyla zenginleştirmektir. Emek sürecinin kim tarafından kontrol edildiği ve bu süreçte kullanılan ideolojik ve politik mekanizmalar, üretim araçları üzerindeki mülkiyet ilişkilerinin önemli tamamlayıcıları olarak düşünülmelidir.

Öğretmenlerin proleterleşmesi veya yeniden proleterleşmesi gibi olguları konu edinen bir tez çalışmasının; toplumsal sınıfların oluşum süreçlerine, oluşan sınıfların iç bölünmelerine ve henüz sınıflar oluşurken ortaya çıkan sınıf mücadelelerine odaklanması bir zorunluluktur.³² Çalışmanın konusu belirlendiği andan itibaren ortaya çıkan bu zorunluluk, çalışmanın metodolojik temellerini ortaya koyarken ele aldığımız o meşhur soruyu yeniden sorduracaktır: Günümüzdeki toplumsal ve siyasal ilişkileri anlamada kullanılması gereken temel analiz birimi (hala) sınıf mıdır? Bu sorunun daha önce sınıf çalışan birçok araştırmacı tarafından yanıtlanmış olması ise bize ve diğer sınıf merkezli çalışma yapan araştırmacılara elbette önemli kolaylıklar sağlayacaktır. Fakat bu durum –yani, sorunun daha önce yanıtlanmış olması- yanıtlar ne kadar tatmin edici olursa olsun, sorunun kendisinin her somut durumda yeniden

³² Çalışmanın bundan önceki bölümlerinde ifade edildiği ve bundan sonra da ifade edileceği üzere, bu çalışmada sınıflar; önce oluşan sonra mücadeleye tutuşan, dolayısıyla oluşum süreçleri birbirlerine dışsal olan ayrık sosyal kategoriler olarak değil, oluşmaya başladığı andan itibaren birbirleriyle mücadeleye giren tarihsel oluşumlar olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Sözü Wood’a (2008: 103) bırakmak gerekirse, “...sınıf mücadelesi sınıftan önce gelir; çünkü üretim ilişkilerinden kaynaklanan sınıf oluşumları çelişki ve mücadelenin tecrübesini öngörür; sınıf bilinçli oluşumların bulunmadığı toplumlarda bile çelişki ve mücadeleler sınıfsal olarak gerçekleşir...”

güncellenmesi gerektiği yönündeki gerçeği değiştirmeye yetmeyecektir. Konumuz özelinde devam etmemiz gerekirse, öğretmenlerin sınıf konumlarını belirlemeyi amaç edinen ya da mevcut sınıf konumlarının yeniden proleterleşme dediğimiz ekonomik ve politik süreçlerden nasıl etkilendiğini araştıran bir çalışmada kuramsal tartışma şu soruya yanıt vermelidir: Öğretmenleri niçin üretim ilişkilerindeki yerleri itibarıyla değerlendirmek gerekir?

Bu soruya verilecek birinci ve en kapsamlı yanıt, sınıfın bir analiz birimi olarak sadece öğretmenler özelinde değil, öğretmenlerin de içinde bulunduğu toplumsal yaşamın geneline dair bilgilendirici/aydınlatıcı olduğudur. Bir başka deyişle analiz birimi olarak sınıf, sadece bir sınıfın üyeleri hakkında betimleyici bilgiler sunmakla kalmaz; aynı zamanda, sınıflar arası ilişkilerin tarihsel süreklilik içinde değerlendirilmesine ve günümüz gerçeklerine projeksiyon tutulmasına da imkan sağlar. Şöyle ki, *üretim ilişkilerindeki yeri açısından öğretmen*, bir toplumdaki temel ekonomik farklılaşmalar, o farklılaşmalardan kaynaklanan çıkar çatışmaları ve çıkar çatışmalarının yol açtığı toplumsal ve siyasi sonuçlar çerçevesinde öğretmeni ele almak, demektir. Diğer bir deyişle, *kendi öznel varlığı ancak ve ancak toplumsal bütünlük içinde anlaşılabilen öğretmen*, öğretmenlik mesleğinin ayrıntılarını değil, öğretmenlerin bir toplumsal formasyon dahilindeki yerini gösterecektir ki, öğretmenlik mesleğini bir bütün içinde anlamlı kılmamanın yolu da buradan geçmektedir. Aksi -yani, *aynı meslekten insanlar olarak öğretmenler-* gibi bir kavramsallaştırma, öğretmenleri bir meslek grubu olarak, o mesleğe sahip olmayan insanlardan mekanik bir şekilde ayırır. Dolayısıyla da, sözü edilen kavramsallaştırmanın, öğretmenlerin öğretmen olmayanlarla kurduğu toplumsal

ilişkileri, kader ortaklıklarını ya da çıkar çatışmalarını açıklamak bakımından yetersiz kalacağı belirtilmelidir. Üstelik aynı meslekten olmaları dışında birbirleriyle sosyolojik açıdan hiçbir benzerliği olmayan iki öğretmeni, mesela bir dersane sahibi ile o dersanede stajyerliğinin kalkması için çalışan bir aday öğretmeni, aynı sosyal bütünlüğün parçaları olarak tanımlamak açıklayıcı olmayacağı gibi aldatıcıdır da. Dolayısıyla *emekçi sınıfların bir parçası olarak öğretmenlerin, aynı meslekten insanlar olarak öğretmenlere* nazaran daha analitik bir kavramsallaştırmaya tekabül ettiği belirtilmelidir.

İkinci yanıt ise daha çok tez konusunun getirdiği bir zorunlulukla ilgilidir. Proleterleşme ya da yeniden proleterleşme süreçlerinin değerlendirileceği bir tez çalışmasında öğretmenlerin sınıfsal konumlarının irdeleneceği aslında bir ön kabuldür ve bu bağlamda öğretmenlerin sınıf dışında başka tabakalaşma modelleri içerisinde değerlendirilmesi anlamsız olacaktır. Üretim ilişkileri ile bire bir bağlantılı bir süreç olarak proleterleşme, zaten işçi sınıfına dahil olmayan toplumsal sınıfların ekonomik ve siyasi bir süreç sonucunda işçi sınıfına dahil olmasını ve bunun sonucu olarak da işçi sınıfının kapsamının genişlemesini mantıksal olarak barındırdığından, söz gelimi *aynı mesleği yapan insanlar olarak öğretmenler* proleterleşme süreçlerinin analiz edilmesi için uygun bir analiz birimine tekabül etmezler. Tam aksine, proleterleşme, mesleki kategorilerin toplumsal temelini yıpratıp, onları anlamsızlaştıran bir süreç olarak cereyan etmektedir.

Üçüncü yanıtta, öğretmenlerin Türkiye özelinde geçirdiği toplumsal dönüşümün, sınıfın dahil olmadığı yapısal faktörlerce yeterince açıklanamayacak olmasıyla

ilgilidir. Öğretmenin Türkiye'nin yakın tarihini kapsayan dönüşüm süreci, Cumhuriyet rejiminin toplum tarafından içselleştirilmesi ve ulus-devlet inşası gibi süreçlerde önemli roller oynamış bir aydın mesleğinin herhangi bir mesleğe dönüşme sürecidir. Dolayısıyla, söz konusu dönüşüm öğretmenlerle ilgili öznel değerlendirmeler dışında bir takım yapısal faktörlerce açıklanacaksa, bu faktörlerin başında üretim ilişkileri gelmelidir. Öğretmenlik mesleğinin sıradanlaşması, geçmişteki toplumsal önemini yitirmesi hiç şüphesiz, yeniden üretim süreçlerindeki değişimlerin sonucunda işgücünün vasıfsızlaşması ve değersizleşmesi ile doğrudan bağlantılıdır. Bir diğer ifadeyle, öğretmen emeğinin pratik karşılığı olan bilgi üretim ve aktarım süreçlerinin emek gücünün sahibi olan öğretmene yabancılaşması, tam da proleterleşme denilen sürecin öğretmenleri ilgilendiren karşılığından başka bir şey değildir. Buraya kadar olan alt-bölümde, öğretmenin toplumsal algıdaki olası yansımalarını betimledik ve öğretmenleri konu alan bir çalışmanın analiz biriminin neden sınıf olması gerektiğini ifade etmeye çalıştık. Şimdi sözü edilen dönüşümün kapsamını kısaca ele almaya çalışalım.

3.3. Aydından Ameleye³³

Bir önceki alt-bölümde Türkiye'de öğretmenin dönüşümünü, ideolojik ve siyasal işlevleri olan ve bu anlamda toplumsal olarak önem atfedilen bir mesleğin herhangi

³³ Türkiye'nin yaklaşık son otuz yılına –özellikle de AKP'nin iktidar olduğu yıllara- damgasını vuran muhafazakarlaşma süreci, sadece öğretmenin imam karşısındaki yenilgisine değil, aynı zamanda öğretmenin yeniden proleterleşmesine de denk düşer. Bu çalışmada -tabirin analitik kapasitesinden bağımsız olarak belirtmek gerekirse- öğretmenin imam karşısındaki yenilgisinden daha çok, öğretmenin ameleye dönüşüm sürecine odaklanılmıştır. Burada, *aydından ameleye* metaforunu ilk kez tez danışmanım Prof. Dr. Metin Özuğurlu'dan duyduğumu; *öğretmen* ve *imam* metaforlarını ise Şerif Mardin'in Türkiye'nin modernleşme tarihi çerçevesinde yaptığı değerlendirmelere eleştirel bir atıfla kullandığımı belirtmek isterim. Mardin'in değerlendirmeleri için bkz: “Prof. Şerif Mardin: ‘Mahalle Baskısı, Ne Demek İstedim?’” <http://www.rusencakir.com/Prof-Serif-Mardin-Mahalle-Baskisi-Ne-Demek-Istedim/2028>.

bir mesleğe dönüşüm süreci olarak tanımlamıştık. Bu bağlamda, sözü edilen dönüşümü *aydından amele*ye doğru bir dönüşüm olarak adlandırmak mümkün gözükmemektedir. Aydından ameleye tabiri, öğretmenin toplumsal açıdan itibarsızlaşma sürecine dikkat çekmek ve yaşanan sürecin keskinliğini vurgulamak için uygun bir tabirdir. Sözü geçen tabir, Türkiye’de eğitim tarihini salt modernleşme tarihinin bir parçası olarak ele alan bakış açısının yetersizliğine de dikkat çeker. Şöyle ki, öğretmen ve imam tarafından sembolize edilen modern ile geleneksel arasında geçen bir mücadele algısı doğru olmakla birlikte, sınıfsal dinamiklere yer vermediğinden eksiktir.

Öğretmenlerin sınıfsal konumunu iki temel sınıf, yani burjuvazi ile proletarya, arasındaki sömürü ilişkisi temelinde düşündüğümüzde, öğretmenleri işçi sınıfının içine yerleştirebiliriz. Tabii burada *öğretmenlik mesleğini icra edenler* gibi meslek temelli bir kategoriden bahsetmediğimizi eklemeliyiz; zira bir önceki alt-bölümde de bahsedildiği üzere, mesleki kategoriler sömürü ilişkileri bağlamında pek bir şey söylemez. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıfsal konumunu işçi sınıfının kapsamı dahilinde düşünmek, üretim ve yeniden üretim araçlarına sahip olan öğretmenleri (dersane sahibi, özel okul sahibi vs...) araştırma konusu dışına çıkarmayı bir ön kabul olarak almayı da gerektirir. Böyle bir ön kabul ile başlamamızın nedeni ise ne *öğretmenin yeri işçi sınıfının yanındır* gibi bir temenniden hareket etmemiz; ne de *burjuva öğretmen, öğretmen değildir* gibi bir ön yargıya sahip olmamızdır. Sözü edilen ön kabulün nedeni, öğretmenlerin proleterleşmesi konulu bir çalışmanın işçi sınıfı kapsamındaki öğretmenlere odaklanmasının bir zorunluluk olmasıdır.

Yukarıda sınıf konumlarının üretim ilişkileri kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştik. Bazı durumlarda, ücretli olması çalışanı doğrudan işçi sınıfına dahil etmeye yetmez: Özel bir okulda ücretli olarak çalışan ve fakat aynı zamanda o okulun hissedarlarından biri de olduğu için sermayenin emekten elde ettiği artı-değerden pay alan bir öğretmenin işçi sınıfının mı yoksa burjuvazinin mi kapsamına girdiği tartışmalıdır. Bir diğer ifadeyle, sözü edilen öğretmenin sınıf konumu çelişkilidir. Diğer değişkenler sabit kalmak kaydıyla, burada belirleyici olan söz konusu öğretmenin emek gücünü satmak zorunda olup olmadığı, bir başka deyişle de, temel gelirin ücret mi yoksa sermaye payı mı olduğudur. Eğer öğretmenin temel geliri aldığı ücretse, öğretmenin işçi sınıfı kapsamında değerlendirilmesinde bir sorun yoktur; ama sermaye payı ise, o zaman öğretmenin bir ücretli çalışan olarak istihdam edilmesinin sınıf konumunu belirlemeye yetmeyeceği belirtilmelidir. Benzer bir şekilde, bir öğretmen ücretli çalışan olarak öğretmenlik mesleğini icra etmekle birlikte, çalıştığı özel okulun ya da dersanenin yönetiminde yetkili bir kişi de olabilir. Eğer bu yetki, o kişinin okulun gelirlerinin yönetilmesiyle ilgili bir yetkisiyse –ki buradaki gelir de sermaye gelirinden başka bir şey değildir- öğretmenin sınıf konumu yine tartışmalı hale gelecektir; zira öğretmenin o işyerindeki temel işlevinin ne olduğunun belirlenmesi gerekir. Öğretmenin üretim organizasyonu içindeki asli işlevi ders verip bunun karşılığında ücret almaksa, o öğretmen üretim ilişkilerindeki yeri itibarıyla işçidir. Yok değilse, o öğretmenin sınıfsal konumunu işçi sınıfının içine yerleştirmek doğru olmayacaktır; çünkü sözü edilen durumda öğretmenin asli işlevi sermayenin yönetilmesiyle ilgili olmaktadır.

Çalışmanın öğretmenlik mesleği temelinde yürütülmediği daha önce ifade edilmişti. Dolayısıyla, öğretmen olmakla birlikte, fiilen öğretmenlik mesleğini icra edemeyen öğretmenleri de araştırma kapsamına dahil etmeye çalıştık. İş bulamadığı için çalışmayan ya da fiilen öğretmenlik yapmayıp başka işlerde çalışan öğretmenler de bu çalışma kapsamında ele alındı.

Çalışmanın geride kalan kısımlarında da belirtildiği gibi, bu çalışmada işçi sınıfı kapsamını mümkün olduğunca geniş tutma eğilimi benimsenmiştir. Bir başka deyişle, ücretli olarak çalışmamakla birlikte, geçimini salt özel ders vermek suretiyle sağlayan öğretmenler de proleterleşme sürecine tabi öğretmenler olarak kavranmıştır. Kişinin özel ders vermesi bir serbest çalışma biçimini, dolayısıyla da emekçinin kendi emek gücü üzerinde denetim sahibi olmasını yansıtır olabilir. Ancak öğretmenin serbest çalışıyor olması, zorunlu olarak, emek gücü üzerinde denetim sahibi olduğu anlamına gelmez. Burada esas alınması gereken nokta, o öğretmenin gerçekten kendi emek gücü üzerinde denetim sahibi olup olmadığıdır. Özel ders veren öğretmen, kendi müşterisini kendi seçecek kadar emek gücü üzerinde tam bir denetime sahip olabilir. Bu durumda proleterleşmeden bahsedilemez. Ancak tam tersi de geçerli olabilir. Öğretmen, gelen her teklifi değerlendirmek zorunda kalan ve bu bağlamda kendi emek gücü üzerinde denetimi olmayan ve denetimi piyasaya bırakmak zorunda olan bir çalışan da olabilir ki, o zaman bir proleterleşme süreci yaşanıyor demektir.³⁴

³⁴ Saha çalışması sırasında görüşülen öğretmenler hakkında detaylı bilgi çalışmanın beşinci bölümünde verilecektir. Kısaca belirtmek gerekirse, saha araştırması sırasında halihazırda *sadece* özel ders vermek suretiyle geçimini sağlayan bir öğretmenle görüşülmemiştir. Görüşülen öğretmenler özel ders vermeyi ya ek iş olarak gördüklerini ifade etmişler ya da işsiz kaldıkları dönemlerde başvurdukları geçici bir iş olarak tanımlamışlardır. Ancak, sadece özel ders vererek geçimini sağlayan bir öğretmenle görüşülmemiş olması, böyle bir kategorinin gerçekte var olmadığı anlamına gelmez.

3.4. Profesyonelleşme Kavramının Tahlili ve Eleştirisi

Bu alt-bölümde profesyonelleşme kavramı üç açıdan değerlendirilecektir: Öncelikle, kavramın hangi tarihsel dönemde, hangi üretim ve yeniden üretim mekanizmalarının sonucunda ortaya çıktığı tartışılacaktır. Ardından, *profesyonel meslek* kavramına odaklanılacaktır. Sözü geçen kavram, kapitalist emek süreci bağlamında ele alınacak ve profesyonelleşme kavramıyla ilgili eleştirel bir tahlil yapılacaktır. Son olarak ise, öğretmenliğin ne ölçüde profesyonel bir meslek olduğuna dair kısa bir tartışma yürütülecektir.

Sosyolojiyle ilgili yeni bir kavramın ortaya çıkabilmesi için o kavramın ortaya çıkmasına olanak tanıyacak tarihsel bir arka plan gerekir. Diğer bir ifadeyle, kavram kuramcının salt zihinsel faaliyetinin ürünü olarak ortaya çıkmaz; tam aksine kavram, maddi bir gerçekliği açıklamak ya da adlandırmak için inşa edilir. Profesyonelleşme kavramıyla ilgili olarak da aynı şey söz konusudur. Profesyonel kavramının literatürdeki kullanımına bakıldığında, kavramın bir toplumsal sınıfı tanımlamak üzere kullanıldığı görülmektedir (Bell, 1999; Parsons, 1954). Profesyoneller sınıfı ya da profesyonel yöneticiler sınıfı; üretim araçlarına sahip olmayan ve bu yönüyle işveren sınıfından ayrılan ve kapitalist işbölümündeki yeri daha çok toplumsal kültürün ve sınıf ilişkilerinin yeniden üretimini sağlamak olan düşünsel emekçiler olarak tanımlanabilir (Ehrenreich ve Ehrenreich, 2000: 205). Öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, mühendisler ve akademisyenler gibi daha çok kültürel

Özel ders vermek suretiyle geçinen öğretmenleri kuramsal tartışmaya dahil etmemiz bu yüzdendir. Bu durum sınıf konumu çelişkili olan öğretmenler için de geçerlidir. Bir başka deyişle, saha çalışması sırasında, sınıf konumu çelişkili olan bir öğretmenle de görüşülmemiştir. Ancak bu durum, bir yandan bir etüt merkezine ortak olan, diğer yandan da aynı etüt merkezinde öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin gerçek yaşamda olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

alandanda çalışan profesyonellerin ortaya çıkış sürecine bakıldığında ise, hiç kuşkusuz, hizmet sektörünün imalat sektörünün aleyhine genişlediği, hizmet sektöründe istihdam edilen çalışanların sayısının artış gösterdiği ve bunlara paralel olarak da devletin rolünün yeniden tanımlandığı bir dönemden bahsetmek gerekecektir (Birnbaum, 1971'den aktaran Öngen, 1993: 83). Şaylan (2003: 22-23) bu dönemi, ABD'de fordist birikim rejiminin hegemonik hale geldiği ve Roosevelt'le birlikte refah devleti uygulamalarının baş gösterdiği dönem; Kıta Avrupası'nda ise İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan ve kapsamlı sosyal devlet uygulamalarının başladığı dönem olarak betimler. Bu dönemin bir diğer önemli özelliği ise; merkez kapitalist ülkelerdeki sınıflar mücadelesinin yumuşaması; diğer bir ifadeyle, toplu pazarlık rejimlerinin tesis edildiği, sendikaların yasal ve meşru örgütlenmeler olarak tanındığı ve siyasal alanda demokratik katılım yollarının açıldığı bir döneme tekabül etmesidir (Dahrendorf, 1959).³⁵

Yukarıda bahsi geçen yeniden üretim mekanizmalarının ortaya çıkabilmesi için toplumsal artı-değerin daha önce olmadığı kadar artması ve artı-değer yaratmayan sektörlerde istihdam edilen çalışanları besleyecek bir seviyeye gelmesi bir zorunluluktur. Ancak, artı-değerin artması da tek başına yeterli olmayacaktır; zira yukarıda sözünü ettiğimiz yeniden üretim mekanizmalarının ortaya çıkabilmesi için, o mekanizmalara ihtiyaç duyacak kadar büyümüş ve kurumsallaşmış kapitalist bir

³⁵ Dahrendorf'tan yaptığımız bu alıntı gereksiz gibi görülebilir; ancak profesyonel sınıf kavramsallaştırmalarının akademik dünyada popülerleşmeye başladığı dönemle gelişmiş kapitalist ülkelerdeki sınıf mücadelesinin yumuşamaya ve sınıflar arasında kısmi bir uzlaşmanın söz konusu olduğu dönem arasındaki eşzamanlılık sadece bir tesadüf olarak değerlendirilemez. Kanımızca, sınıf mücadelesinin yumuşaması mücadeleyi ve sınıfsal çelişkileri görünmez kılmış ve alternatif sınıf kuramlarının doğmasına dolaylı olarak da olsa neden olmuştur.

yapının olması gerekir. O yapı tekelci kapitalizmden ve onun devlet aygıtından başka bir şey değildir (Ehrenreich ve Ehrenreich, 2000: 207).

İkinci olarak profesyonellerin kapitalist emek sürecindeki yerinden bahsetmek gerekir; zira profesyonel meslek sahiplerinin emekçi sınıflardan ayrıldığı hususunda iddialı olan yaklaşımların temel argümanı profesyonellerin kendi emek süreçleri üzerinde denetim sahibi olduğu yönündedir.³⁶ Bu argümana göre, profesyonel olarak çalışanlar, geleneksel işçi sınıfından farklı olarak, yaptıkları iş ya da çalıştıkları alana dair yüksek derecede ve sistematik bilgi sahibidirler (Barber, 2000: 46).³⁷ Profesyonel meslekler kuramına göre³⁸, kendi alanlarına ilişkin sahip oldukları yüksek bilgi düzeyi, çalışma alanları üzerinde kendi denetimlerini kendilerinin kurmasını sağlar ve emek sürecini denetleyecek ayrı bir mekanizmaya gerek kalmaz. Diğer toplumsal kesimler için birer kontrol mekanizmaları olan bürokrasi ve piyasanın, profesyoneller için birer kontrol odağı olmadığını iddia eden profesyonel meslekler kuramına göre, bu iki kontrol odağı, profesyoneller için ne mümkün ne de faydalıdır. Mümkün değildir; zira ne piyasa ne de bürokrasi³⁹ söz konusu profesyonelin sahip olduğu uzmanlık bilgisine sahiptir. Benzer şekilde faydalı da

³⁶Burada kısa bir hatırlatma yaparak, kapitalist emek sürecine tabi olan işçinin, pre-kapitalist dönemdeki dolaysız üreticiden farklı olarak, kendi emek gücüne, emek sürecine ve yarattığı ürüne yabancılaştığını belirtelim (Marks, 1988).

³⁷ Barber'e göre, sahip oldukları yüksek derecede ve sistematik bilgi dışında, profesyonellerin diğer ayırt edici özellikleri; bireysel çıkardan çok toplumsal çıkara yönelme, kendilerini disipline etmelerine yarayan örgütlenmeler oluşturmaları ile işteki başarılarını sembolize eden ödül sisteminin varlığıdır.

³⁸Profesyonel meslekler kuramının başlıca temsilcileri Tim Parsons ve Daniel Bell'dir.

³⁹ Profesyonel meslekler kuramcıları bürokratik kontrolden devletin herhangi bir memurunu denetlemesini; piyasa kontrolünden ise müşterinin tüketici konumuyla üreticiden talepte bulunması yoluyla yaptığı dolaylı kontrolü kastetmektedirler.

değildir; çünkü böylesi bir kontrol odağının varlığı, profesyonelin uzmanlık bilgisini istediği gibi kullanamamasına yol açar (Rueshemeyer, 2000: 81).

Şimdi yukarıda bahsettiğimiz argümanların kısa bir eleştirisini yapmaya çalışalım. İlk olarak, Bell'in (1962 ve 1999) ve Parsons'un (1954) profesyonelleri işçi sınıfına alternatif bir sınıf olarak kavramsallaştırdıklarını söylemiştik. Özellikle Bell (1962) ideolojinin sonu tezini savunurken, sanayi sonrası toplumlarda mülkiyetin merkezi rolünün giderek kaybolacağını ve onun yerini bilginin alacağını iddia etmektedir. Dolayısıyla Bell (1999: 339-366)'e göre, bilginin sahibi olan profesyonellerin post-endüstriyel toplumda yeni egemen sınıf olarak kodlanması bile mümkündür. Bell'in ve takipçilerinin geliştirdiği yaklaşımda iki temel sorun olduğu öne sürülebilir. Bunlardan birincisi, bilginin emek-sermaye ilişkilerinden ayrı bir üretim faktörü gibi kavramsallaştırılması sorunudur; oysaki bilginin kullanılması süreci, kapitalist üretim ilişkilerinin söz konusu olduğu yerlerde, aynı zamanda bir emek sürecidir. Dolayısıyla, ortada mülkiyet ilişkileriyle ikame edilebilecek bir bilgi ilişkileri olduğunu söyleyebilmek için kapitalist üretim ilişkilerinin dışına çıkılması gerekir. Söz konusu yaklaşımdaki ikinci sorun ise, daha önce bahsettiğimiz ara sınıf konumlarını ayrı bir toplumsal sınıf olarak ele alma sorunudur.⁴⁰

Bir diğer sorun profesyonellerin kendi emek süreçlerini kontrol ettikleri gibi bir iddiadan kaynaklanmaktadır. Yukarıda bahsedildiği gibi, iddia, profesyonellerin bir uzmanlık alanının olduğunu ve o alandan olmayanların uzmanlık alanı üzerinde, kontrol sahibi olamayacağını varsaymaktadır. Üstelik bu iddia sadece Parsons'a ait

⁴⁰ Sözü edilen sorun çalışmanın ikinci bölümünde tartışıldığından burada aynı tartışmaya yer verilmeyecektir.

bir iddia da değildir. Benzer bir iddia Hughes (2000: 27) tarafından da savunulmaktadır:

“...Müşteri genelde aldığı hizmetin değerini yargılayabilecek durumda değildir, dahası, insanların sorunları o kadar çeşitlidir ki en iyi öğütler ve eylemler dahi bunları çözmeye yetmez. Profesyonel mesleklerin asıl özelliği şu düsturdur: ‘Satıcı dikkatli olsun’. Alıcının dikkatli olması gereken piyasalardan farklı olan profesyonel ilişkiler bu türdendir...”

Bu iddia aslında şu varsayımı temel almaktadır: Profesyonelin uzmanlık alanındaki bilgisi öyle erişilmezdir ki, o bilgiden bir şekilde faydalanmak isteyen herkes o bilgiyi tekelinde bulunduran profesyonellere muhtaçtır.⁴¹ Acaba gerçekten öyle midir? Alanın bilgisinin profesyonelin tekeline çıktığını savunan Cirhinlioğlu (2000: 14-15) bazı örnekler vererek şu açıklamayı getirmektedir:

“...Doktora giden hasta ilkin doktorun ne yapmak istediğini öğrenmek istemekte... hatta kendince (tıp kitapları okumak gibi) küçük araştırmalar yapmaktadır. Hukukçuya giden müşteriler ise, aldıkları eğitim gereği –ki bu yüzyılda, halkın genel eğitimi görülmemiş oranda yükselmiştir- ... hukukçunun sorunu nasıl çözdüğünü bilinçli bir şekilde izleyebilmektedirler... basit konularda müşteriler profesyonellerin bilgisine ihtiyaç duymadan bilgisayarları kullanarak uzmanlık bilgisine ulaşabilmektedirler...”

Dolayısıyla, bilgi profesyonelin tekeline çıktıkça, profesyonellerin emek süreçleri üzerindeki denetimi de kaybolmaktadır. Oppenheimer’ın (2000: 151) dediği gibi, söz

⁴¹ Çocuğu okula giden bir velinin çocuğunun öğretmeninin otoritesine dolaylı yoldan tabi olması ya da bilgisayar kullanmayı öğrenmek isteyen bir kişinin yazılım programcılarına muhtaç hale gelmesi gibi durumlar profesyonellerin kendi uzmanlık alanları üzerinde bilgi tekeline örnek olarak gösterilebilir.

konusu olan süreç, çalışma yaşamının profesyonelleşmesi değil; “...profesyonelin proleterleşmesi[dir]...”.

Tam da bu noktada öğretmenliğin ne ölçüde profesyonel bir meslek olduğuna dair kısa bir tartışma yapılması gerekebilir. Öncelikle, öğretmenin kol işçisi değil de, bilgi işçisi olması, onu mülkiyet ilişkilerinden azade kılar mı? Çalışmanın dördüncü ve beşinci bölümlerinde, ampirik verilerin ışığında ayrıntılı olarak tartışılacak bu soruya şimdilik kısaca *hayır* yanıtını verelim ve özel sektörün eğitim hizmet alanındaki rol ve ağırlılığının sürekli arttığını hatırlatmakla yetinelim. İkinci olarak, öğretmenin beyaz yakalı olması, burjuvazi ile proletarya arasında kalmış, muğlak bir orta sınıfa dahil edilmesini mi gerektirir? Bu soruyu da ikinci bölümde tartıştığımızı ve işçi sınıfının sınırlarının öğretmenleri de kapsayacak şekilde genişletilmesinin mümkün olduğunu belirtelim. Son olarak, öğretmenlik, bürokrasi ve piyasanın kontrol ve denetiminden mekanizmalarından bağımsız olarak icra edilen bir meslek midir? Bu soruya da esas olarak çalışmanın dördüncü ve beşinci bölümlerinde yanıt verilecektir. Şimdilik, öğretmen emek sürecinin, her geçen gün piyasanın boyunduruğu altına daha çok girdiğini; bunun yanında, mesleğin de, her daim bürokratik bir kontrol mekanizmasının vesayetine tabi olduğunu hatırlatalım.

Üstelik belirtmek gerekir ki, “öğretmen ne kadar profesyonelleşirse piyasanın baskılarından da o kadar korunur”, gibi bir algı yaratılması profesyonelliğin pratikteki işleyişi ile her zaman örtüşmez. Smyth (1991: 327), neo-liberalizmle birlikte mesleğin profesyonellik kriterlerinin, mesleki gereklere göre tanımlanmadığını, öğretmenler arası rekabeti teşvik eden ekonomik ihtiyaçların

belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenin diğer işçiler gibi olmaması; yani, hizmet üretim noktasında belli bir özerkliğe sahip olması, sınıfta kendi-kendine düzenleme yapabilmesi, bunların sonucunda da öğretmenin kendisini burjuvazi ile devletin arasında tarafsız bir profesyonel olarak görmesi, üzerindeki devletin merkezi kontrolünü kolaylaştırıcı sonuçlara yol açacaktır (Ozga ve Lawn 1988b: 85). Öğretmenlerin profesyonel olması demek, kendisine sınıflar mücadelesinde tarafsızlık atfetmesi, ideolojisini, politik yönelimlerini işine katmaması demektir. Oysa eğitimi düzenleyenler belli bir ideolojik-politik doğrultuda hareket ederler. Bu durumda, profesyonel bir öğretmen devlet için ideal öğretmendir; zira öğretmen profesyonelleştiği ölçüde tarafsızlaşacak, tarafsızlaştığı ölçüde de, geleceğin emek gücünü de tarafsızlaştıracaktır (White ve White, 1986: 172-173).

Buraya kadar olan alt-bölümde, profesyonelleşmeyle ilgili kavram ve tartışmaları aktardık ve ardından profesyonelleşme sürecini öğretmenlik mesleği özelinde ele aldık. Şimdi proleterleşme süreciyle ilgili başka bir süreci, yabancılaşma sürecini ele alabiliriz.

3.5. Yabancılaşma ve Beyaz Yakalılarda Yabancılaşma Süreçleri

Bu alt-bölümde, öncelikle Marksist yabancılaşma kuramı tartışılacak, ardından genel olarak beyaz yakalı çalışanlarda özel olarak da öğretmenlerde görülen yabancılaşma biçimleri ele alınacaktır.

3.5.1. Tarihsel Maddeci Yaklaşımda Yabancılaşma Kuramı

Marks yabancılaşma kuramını kendisini önceleyen filozoflar Hegel ve Feuerbach'ın kuramlarını eleştirerek geliştirmiştir. Marks'a (1988) göre yabancılaşma sürecinin dört uğrağı vardır: İnsan, kapitalist emek sürecine girdiği andan itibaren kendi yaratıcı etkinliğinin sonucuna –yani, kendi ürününe- ürünü yarattığı üretim sürecine –yani, emek sürecine- kendi türsel varlığına –yani, insanı hayvandan ayırarak insan yapan yaratıcı etkinliğine- ve son olarak da kendi sosyal çevresine ve kendisine yabancılaşır. Marks'ta yabancılaşma, emek sürecinde ve dolayısıyla çalışma ilişkileri alanında başlar. Fakat hemen belirtmek gerekir ki, söz konusu olan emek süreci herhangi bir emek süreci, çalışma ilişkisi de herhangi bir çalışma ilişkisi değildir. Söz konusu olan, kapitalist emek süreci ve kapitalist çalışma ilişkileridir. Marks'ın çalışmalarına bakıldığında, çalışma ediminin kendisinin ya da insanın dahil olduğu her emek sürecinin yabancılaşmaya konu olmayacağı kolayca görülebilir. Yabancılaşmanın olabilmesi için dolaysız üreticinin –yani kapitalist emek sürecindeki işçinin- işin üzerindeki denetimini yitirmesi ve kapitaliste bağımlı hale gelmesi gerekir ki, bu aynı zamanda dolaysız üreticinin de vasıfsızlaşması demektir.

Yabancılaşma süreci, insanın yavaş yavaş insanlıktan çıkma sürecidir. Birinci uğrak, yani insanın emeğine ve emeğinin ürününe yabancılaşması, üretim araçlarının mülkiyetinin üretimi gerçekleştiren dolaysız üreticiden koparılması demektir. Böylece insan kendi emeğiyle yarattığı nesneye artık sahip olamamaya, onun üzerinde inisiyatif kullanamamaya başlar. İkinci uğrak, yani insanın emek sürecine yabancılaşması, emek sürecindeki kapitalistin denetimi ve yönetimi ile ilgilidir. İnsan

kendi ürününe sahip olmadığı gibi dahil olduğu üretim sürecini de yönetemez. Üçüncü uğrak, yani insanın kendi türsel varlığına yabancılaşması, insanı hayvanlıktan çıkarıp insan yapan kendi yaratıcı etkinliğinin törpülenmesi, devrimci insan eyleminin üretimden tasfiye olmasıdır. Dördüncü ve son uğrak da bütün bunların sonucunda insanın kendisine ve sosyal çevresine yabancılaşmasıdır ki, bu insanın toplumsallığını tehdit eder, toplumsal eylemiyle insan olan insanın yalnızlaşmasını beraberinde getirir (Marks, 1988). Dolayısıyla Marksist kuramın yabancılaşmayı kapitalist emek süreciyle birlikte başlattığını ve fakat onunla sınırlamayı, insanın diğer sosyalleşme alanlarına doğru genişlettiği söylenebilir.

Marks'ın yabancılaşma kuramına sosyo-psikolojik bir boyut daha eklenmesiyle birlikte, yabancılaşma süreci, işçinin sosyo-psikolojik anlamda güçsüzleşmesini, anlamlandırma yetisini yitirmesini, izolasyonunu ve de işten kendi kendine soğumasını da kapsayacak şekle geliştirilmiştir. (Seeman 1959'dan *aktaran*, Çetin vd, 2009: 122). *Güçsüzleşme*, işçinin emek süreci üzerindeki psikolojik hakimiyetini kaybetmesi ve iş üzerindeki belirleyici gücün teknolojiye/makinelere ya da yöneticilere geçmesi anlamına gelmektedir. İşçinin *anlamlandırma yetisini yitirmesi* ise işçinin emek süreci üzerinde kendisini değersiz hissetmesi ve üretim süreci ile nihai ürün arasında herhangi bir ilişki kuramaması demektir. İşçinin *izolasyonundan* ise işçinin işyerinde ve çalışma yaşamı dışında başarılı sosyal ilişkiler kuramaması kastedilmektedir. Son olarak, *işten kendi kendine soğuma* ise işçinin çalıştığı işten ve emek sürecinin kendisinden soğumasına ve kendisini yabancı gibi hissetmesine tekabül etmektedir (Blauner, 1964, 18-26).

3.5.2. Beyaz Yakalılarda ve Öğretmenlerde Yabancılaşma

Yabancılaşma ile ilgili yapılan akademik çalışmaların -genel olarak- kol gücüyle çalışan işçilerin emek süreçlerine odaklandıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Peki yabancılaşma beyaz yakalı çalışanlar için de söz konusu mudur? Bell (1999) “Sanayi Sonrası Toplumun Gelişi” adlı eserinde, enformasyon toplumu olarak nitelediği formasyonda emek ve sermaye arasındaki ilişkilerin belirleyiciliğini yitirdiğini, enformasyonun önem kazandığını ve bunun da insanlar arası ilişkilere değer kazandıran bir durum olduğunu iddia eder. Bell’e göre enformasyon toplumunda, toplam istihdam içindeki payı artan beyaz yakalı emekçilerin birbirine daha yakın, daha sıcak bir çalışma ortamına sahip olmaları beklenir. Sözü edilen sıcak çalışma ortamının bir sonucu olarak da, emek sürecine daha hakim bir çalışan profili ortaya çıkacak ve dolayısıyla da yabancılaşma azalacaktır (Çetin vd, 2009: 123).

Kafa ve kol işçiliği temelinde farklı sınıf konumları belirlenmesinin eleştirisini yapan Braverman (1974) ise yabancılaşmanın esas olarak çalışanın emek süreci üzerindeki denetimini yitirmesiyle ilgili olduğunu söyleyerek Bell’in iddialarına karşı çıkar. Bilindiği üzere, beyaz yakalı çalışanların, mavi yakalı çalışanlara göre daha vasıflı/nitelikli oldukları varsayılır. Oysa yirminci yüzyılın ortalarından itibaren ve kapitalist emek süreçlerinin zorunlu bir sonucu olarak beyaz yakalı çalışanlar da tıpkı mavi yakalılar gibi, emek güçleri üzerindeki denetimlerini yitirmişler, vasıfsızlaşmışlar ve sermaye sınıfına daha çok bağımlı hale gelmişlerdir. Kapitalist emek süreci, kafa ve kol işçisi ayrımını her geçen gün biraz daha

silikleştirmekte ve yabancılaşma emekçi sınıflar için genelleşmektedir. Sömürünün söz konusu olduğu kapitalist bir emek sürecine tabi olan her emekçi gibi, beyaz yakalıları da kendi hizmetine, onun sonuçlarına ve sosyal çevresine yabancılaşmaktadır. Tüm bunların sonucunda beyaz yakalıları da, mavi yakalıları gibi, kendilerine yabancılaşmaktadır (Fine ve Saad-Filho, 2004: 47).

Beyaz yakalı çalışanların genelini tabi olduğu çalışma koşullarının yarattığı yabancılaştırıcı etkilerin öğretmenler için de söz konusu olduğu söylenebilir. Öğretmenin emek sürecine yabancılaşmasından, yapılan işin aşırı derecede rutinleşmesinin bir sonucu olarak öğretmenin bir makineye ya da robota dönüşmesi ve bunun sonucunda kendi yaratıcı kapasitesini hizmet üretim sürecine dahil edememesi kastedilmektedir. Öğretmeni emek sürecine yabancılaştıran nedenler arasında ise; sınıfların kalabalık olması, ders veya genel olarak iş yükünün fazlalığı, eğitim-öğretim materyallerinin temin edilmesinde yaşanan sıkıntılar ve bir takım idari sorunlar ile bazı durumlarda öğretmenin ek iş yapmasına neden olan maddi sıkıntılar sayılabilir (Ozga ve Lawn, 1988b: 92-93; Erjem, 2005: 3).

Genel olarak eğitim alanında, özel olaraksa öğretmen emek sürecindeki yabancılaşmanın, entelektüel emeğin Taylorizasyonunun bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirten Keskin-Demirer (2012a: 177-178) konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

“...Yaptığı işlerde çeşitlilik olmakla birlikte, emeği çeşitli biçimlerde parçalara ayrılan ve nitelikten uzaklaştırılıp niceliğe dönüştürülen öğretmen, bu süreç içinde yaptığı işe ve kendine yabancılaşmaktadır... entelektüel üretimini sürdürmesi beklenen öğretmen,

aynı zamanda bunu, montaj hattında, belirlenen sınırlar dışında düşünmesi ve yaratıcı olması beklenmeyen işçinin gibi hızlı ve çok miktarda yapmaya zorlanmaktadır...”

Emek sürecinin, hizmet üretim noktasındaki öğretmeni, kendi emeğinin ürününe, emek sürecinin kendisine, kendi türsel varlığına ve sosyal çevresine yabancılaştıran bir süreç olduğunu vurguladık. Bir sonraki alt-bölümde, proleterleşmenin aynı zamanda bir mesleksizleşme sürecine karşılık geldiği ileri sürülecektir.

3.6. Proleterleşmenin Bir Boyutu olarak Mesleksizleşme

Marks ve Engels (1998: 119-120) “...burjuvazi... doktoru da, hukukçuyu da, rahibi de, şairi de, iktisatçıyı da, kendi ücretli emekçisi haline getirmiştir...” tespitini yaparlarken bazı mesleklerin sadece pre-kapitalist anlamlarının ortadan kalktığını mı belirtiyorlardı; yoksa kapitalist toplumsal formasyonlarda burjuvaziye tabi olmayan bir meslek grubunun olmayacağını mı? Ben ikinci yanıtın doğru olduğunu düşünüyorum. Tabii ki olgulara bakıldığında kapitalist toplumsal formasyonlarda yer almakla birlikte, belli bir özerklik derecesine sahip olan meslek grupları olmuştur. Hatta profesyonelleşmeyi tartıştığımız kısımda biz de bunlardan bahsettik. Üstelik bunlar tarihsel bir dönemdeki istisnai örnekler değil, devletin rolünün değişmesi ve hizmet sektörünün genişlemesi sonucunda ortaya çıkan yapısal sonuçlardır. Ancak kapitalist toplumsal ilişkileri, farklı tarihsel kesitlerde meydana gelmiş olgular toplamı olarak değil de, belli bir doğrultudaki tarihsel eğilim olarak ele aldığımızda; Komünist Manifesto’da yazılanların, mesleklerin pre-kapitalist anlamlarından çok, varoluş nedenlerine işaret ettiğini söylemek mümkün gözükmemektedir. Böyle bir

Çıkarım kabul edildiğinde de, meslekler sosyolojisi açısından proleterleşmenin aynı zamanda bir mesleksizleşme süreci olduğu iddia edilebilir.

Manifesto’da belirtildiği üzere, kapitalizmin ortaya çıkış süreci emeğin kapitalist anlamda özgürleşmesi sürecidir ve bundan dolaydır ki, bu süreç sadece feodal toplumsal ilişkilere tabi olan toprağa bağlı serfî değil, aynı zamanda kendi emek süreci üzerinde denetim sahibi olan zanaatkar vb. meslek sahibi grupların emek gücünü de özgürleştirmiştir (Marks ve Engels: 1998: 119-120). Eğer bu özgürleşmenin adına proleterleşme deniyorsa -ki en azından işgücünün proleterleşmesi denen sürecin adı budur- o zaman proleterleşme ile mesleksizleşme arasında kuvvetli bir ilişki olduğu da söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak dikkat çekmek istediğimiz iki nokta bulunmaktadır: Birincisi, mesleğin, tanımını gereği, meslek grubuna dahil olan bireyler arasında bir ortaklaşmayı ifade etmesiyle ilgilidir. Literatüre bakılığında, gerek genel anlamda yapılan meslek tanımları, gerekse de profesyonel meslek tanımlarının hepsinin birden iktisadi, sosyal ve kültürel anlamlarda belli başlı ortaklıklara vurgu yaptığı görölmektedir. Kemerlioğlu’na (1973: 29) göre meslek, bir faaliyet alanında yoğunlaşmış ve biçimlenmiş ilişkiler bütünüdür. Daha kapsamlı bir tanımlama yapan Whalley (1987: 7) ise mesleğin sadece bir iş ya da uğraş olmadığını, aksine yerleşmiş ve kanıksanmış bir toplumsal role denk düştüğünü söyler. Profesyonel meslek tanımlarına bakıldığında da benzer ortaklıkların söz konusu olduğu görülecektir. Örneğin Goode’ye (2000: 67-68) göre, profesyonel meslek sahipleri bir meslek topluluğu olup, aralarında güçlü bir aidiyet duygusuna sahiptirler; hatta meslekler

üyeleri için gelip-geçici birer iş değildir. Yaşam devam ettikçe meslek de devam eder. Bazen bu duygudaşlık ve ortaklaşma öyle boyutlara varır ki, meslekten ayrılan bir kimse meslektaşları nezdinde dininden dönmüş birinin konumuna düşer, dışlanır ve aşağılanır (Hughes, 1995: 28). Peki bahsi geçen ortaklaşma kapitalist toplumsal ilişkilerin sürekliliği içinde sürdürülebilir bir ortaklaşma mıdır? Kanımca böyle bir soruya olumlu bir yanıt vermek mümkün değildir. Tam da bu noktada proleterleşmenin meslek gruplarını parçalayıcı etkisinin altı çizilmelidir. Bir dersanede ücretli olarak çalışan bir öğretmen işten ayrıldığı zaman meslektaşları tarafından ayıplanır mı gerçekten? Ya da aynı ücretli öğretmen işten ayrıldıktan sonra bir dersaneye girip çalışmaya başladığında, mesleğinin iş veya uğraştan öte bir anlamı mı vardır?

İkinci husus ise, çalışmanın ikinci bölümünde de tartışıldığı gibi, ara sınıf konumlarının mevcudiyetlerini korumaları ya da yeni formlarda yeniden ortaya çıkmalarıyla ilgilidir. Hatırlanacağı üzere, Marks ve Engels'in (1998) Komünist Manifesto'da ortaya koydukları toplumun burjuvazi ve proletarya arasında giderek daha fazla kutuplaşacağı ve bu kutuplaşma esnasında ara tabakaların giderek silikleşeceği tezinin, en azından öngörülen hızla gerçekleşmemiş olduğunu belirtmiştik. Ayrıca, ara sınıf konumlarının varlıklarını koruduklarına ve yeni biçimler altında yeniden oluştuklarına dair pek çok olgudan da bahsedilebilir. Ancak proleterleşme süreçleri ile meslek grupları arasındaki ilişkide esas olan, yeni ara tabakaların ya da meslek gruplarının ortaya çıkması değil, eskilerinin ortadan kaybolmasıdır. Sanıldığının aksine; bunu vurgulamak, iki olgu arasında keyfi bir tercih yapmak anlamına gelmez; çünkü proleterleşme, meslek grupları açısından *var*

edici değil, *yok edici* bir süreçtir. Bir diğer anlatımla, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması proleterleştirici bir etkinin olmaması ile açıklanamaz; ancak eski meslek gruplarının kaybolmasının açıklayıcısı proleterleşme sürecinin kendisidir.

Proleterleşme, çalışanın sadece mesleğini elinden almaz; aynı zamanda onu piyasa karşısında korunaksız kılar. Piyasa ilişkilerine tabi dolaysız üretici, sermayenin hem biçimsel hem de gerçek boyunduruğu altına girer. Öğretmen emeğinin piyasaya tabi kılınması ile emek gücünün ve yeniden üretim alanlarının metalaşması bir sonraki alt-bölümün konusu olacaktır.

3.7. Piyasalaşma ve Metalaşma Bağlamlarında Öğretmen Emek Gücü

Proleterleşme ile eş zamanlı olarak gerçekleşen diğer süreçler piyasalaşma ve metalaşmadır. Yüzeysel olarak ifade edecek olursak, eğer proleterleşme dolaysız üreticinin kendi ürününü kendisi için değil de tabi olduğu sermaye sahibi için üretir hale gelmesi ise, dolaysız üreticinin yarattığı ürün kapitalist bir meta haline gelmiş olur. Ancak emek-sermaye ilişkisini burada noktalamak, küçük de olsa önemli bir ayrıntının üzerinden atlamak demektir; zira kapitalist emek süreci, sadece emek gücünün metalaşmasından ibaret değildir. Dikkat çekilmesi gereken iki husus daha vardır: (1) Kapitalist emek süreci, artı-değer yaratma sürecidir; dolayısıyla bu süreç içerisinde sermaye için artı değer yaratılmış olur. Başka bir ifadeyle, işçinin emeği sermayede cisimleşir. (2) Kapitalist emek sürecinde sadece işçinin emek gücü metalaşmaz; aynı zamanda, emeğin yeniden üretim koşulları da metalaşır. Özellikle neo-liberal dönemde, işçiler sadece geçimlik araçlarından kopartılmazlar, bunun

yanında, ücret dışı alternatif geçinme stratejilerinden de uzaklaştırılırlar. Dolayısıyla, proleterleşme süreci, işçiyi mülksüzleştirip işgücü piyasasına fırlatmakla kalmaz; onu meta-dışı geçim alanlarından da kopartmaya çalışır. İşçinin, ücret-dışı geçimlik alternatifler yaratmasına olanak tanıyacak çeşitli düzeylerdeki vasıfları ya da becerileri de metalaşma süreci tarafından kuşatılmış olur (Özuğurlu 2008: 65). Bu noktada, emeğin sermayenin biçimsel ve gerçek boyunduruğu altına girmesi üzerine yapılan kuramsal tartışmaya yer vermek gerekebilir.

Kısaca belirtmek gerekirse, emeğin sermayeye biçimsel bağımlılığı, üretici ile kapitalistin piyasada alıcı ve satıcı olarak karşı karşıya gelmelerine tekabül eder ve üretici ile kapitalist arasında başka bir bağımlılık ilişkisi söz konusu değildir. Burada bir bağımlılık ilişkisi olmasının sebebi ise, emeğin, üretim sürecinin temel girdileri (hammadde, üretim araçları) açısından sermayeye, yani emeğinin ürününü pazarda satın alacak kişilere, bağımlı olmasıdır. Emeğin sermayeye gerçek bağımlılığı ise piyasadaki alıcı-satıcı ilişkisini aşan bir ilişki biçimini ifade eder. Şöyle ki, üretimdeki makineleşmeyle birlikte işçinin kendi emek gücü ve emek süreci üzerindeki tasarrufu kaybolmaya başlar. Bunun sonucunda işçi, kendi emeğinin ürünü üzerindeki kontrolünü de yitirir ve sermayeye bağımlı hale gelir. Ayrıca, emeğin gerçek bağımlılığıyla birlikte; üretim, işçinin kendi geçimini sağlamak için yaptığı bir etkinlik olmaktan çıkar ve değişim için yapılır. Bir başka deyişle; üretim, işçinin ne kendi tüketimi, ne de müşteri ihtiyaçları doğrultusunda yapılır. Emeğin sermayeye gerçek bağımlılığı söz konusu olduğunda, üretimin girdi ve çıktıları metalaşmaya başlar ve ne kadar ya da ne için üretim yapılacağını sermayenin ihtiyaçları belirler (Marks, 2002).

Özügurlu (2008: 258), Marks'ın formülasyonunun emeğin yeniden üretimini de kapsayacak şekilde genişletilebileceğini ileri sürer. Neo-liberal dönemde sermaye stratejisinin, siyasi zor aracılığıyla ilkel birikim⁴² sağlamak olduğunu, dolayısıyla da sermayenin emeğin yeniden üretim koşullarını metalaştırmaya çalıştığını ifade eden Özügurlu (2003: 186-187) şöyle devam eder:

“...Marks, Artı Değer Kuramı'nda sermayenin bir kez ortaya çıktıktan sonra... kendi varlık koşullarını, bir *tarihsel sapma* anına kadar yeniden üreteceğini söylemiştir. İlkel birikim ve küreselleşme arasındaki bağlantı... işte bu *tarihsel sapma* nosyonu etrafında kurulabilir. Bu durumda, küreselleşme sürecinin hedef tahtasına yatırdığı *refah devleti*, *ulusal kalkınmacı sosyal devlet*, *sosyalist devlet* formları, sermayenin... kendisini yeniden oluşturması önünde dikilmiş, farklı çap ve etkideki engeller[dir]... ilkel birikim sermayenin yayılmacı genişlemesi önüne konulan engel ve tehditlerin tasfiyesine dönük bir birikim stratejisidir... serbesti, özelleştirme ve esneklik rejimleri bize yeni-liberalizm diye pazarlanan stratejinin esasında, içinde bir dizi zor yöntemini de barındıran bir ilkel birikim stratejisi olduğunu göstermektedir...”.

Öğretmenlerin yeniden proleterleşmesi de, emeğin sermayenin biçimsel boyunduruğu altına girmesinden gerçek boyunduruğu altına girmesine doğru bir süreç olarak düşünülebilir. Refah rejimleri döneminde devlet ile öğretmen arasında karşılıklı bir iyi niyet ilişkisi olduğu söylenebilir. Söz konusu iyi niyet şu şekilde işler: Öğretmen, kamu yararını gözeterek çalışacak; karşılığında ise, iş güvencesi, diğer sosyal güvenceler, iyi bir aylık ve bunların sonucunda elde edilecek yüksek statü ve saygınlık elde edecektir (Robertson, 2000: 157-159). Bu, adeta devlet ile öğretmen arasında imzalanan zımni bir sözleşmeye tekabül eder. Bir anlamda,

⁴² İlkel birikimin tarihsel süreç içindeki yeri ve kapsamıyla ilgili tartışmalar bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Bu konudaki bir tartışma için Özügurlu'nun (2003) çalışmasına bakılabilir.

öğretmenin sermayeye biçimsel bağımlılığı söz konusudur. Neo-liberal dönüşüm, tam da o zımnî sözleşmenin devlet ve sermaye tarafından yırtıp atılması demektir. Öğretmene piyasa zoruyla yeni bir sözleşme imzalatılır. Bu sefer karşılıklı iyi niyetten ziyade, zorunlu çalışma söz konusudur: Öğretmenin kamu yararı gözetmesi gibi bir zorunluluğu yoktur. Önemli olan piyasanın ihtiyaçlarına uygun bir biçimde geleceğin işgücünü yetiştirmesidir. Karşılığında herhangi bir güvencesi bulunmaz. Devlet memuru olarak değil, piyasa kurallarına tabi bir işçi gibi çalışır. Aldığı ücret, kendisini piyasa koşullarında iktisadi olarak yeniden üretmesinin karşılığı olarak verilir; dolayısıyla ücret düzeyi belirlenirken öğretmenin kendini sosyal ve kültürel olarak yeniden üretmesinin gerekleri dikkate alınmaz. Bu noktada öğretmenin biçimsel bağımlılığı, gerçek bağımlılığa dönüşmüş olur. Bir başka deyişle, öğretmenin istihdam edilme biçimlerinden aldığı ücrete, sosyal haklarından sahip olduğu sosyal statü ve prestije kadar her şey, tek belirleyici olan piyasa tarafından belirlenir.

Buraya kadar olan alt-bölümde, emeğin sermayeye biçimsel ve gerçek bağımlılığını hem genel kuramsal çerçevesi itibariyle hem de öğretmen emek sürecinde yaşanan dönüşüm temelinde ele almaya çalıştık. Eğitim hizmet alanındaki metalaşma süreçlerine bu bölümün sonunda tekrar döneceğiz; ancak şimdi, hizmet üretim süreçlerindeki kapitalist meta döngüsünün nasıl işlediğine odaklanmaya çalışalım.

3.7.1. Hizmet Sektöründe Kapitalist Meta Döngüsü

Meta üretimi, her ne kadar kapitalist üretim biçiminin bir sonucu olarak ortaya çıkmış olmasa da, meta üretiminin kapitalizmle birlikte yaygınlaştığı, genelleştiği ve iktisadi ilişkilerin temeli haline geldiği söylenebilir. Marks'ın (2011: 49) Kapital'e meta analizi ile başlamasının ve meta üretimini kapitalist ekonominin temeline yerleştirmesinin nedeni de budur. Peki, meta nedir? Ya da herhangi bir üretim sürecinin sonucunda ortaya çıkan bir ürün hangi şartlar altında meta haline gelir? Birinci sorunun yanıtı ikincisinin içinde mevcuttur: Meta her şeyden önce bir üründür; bir gereksinimi gidermek amacıyla gerçekleştirilen üretim sürecinin sonucunda ortaya çıkan bir ürün... Fakat metanın üretim süreci sonucunda ortaya çıkan bir ürün olması, üretilen her ürünün meta haline geldiği anlamına gelmez. Ürünü meta haline getiren şey, o ürünün üreticisi tarafından tüketilmek üzere değil, pazarda satılmak ve bu suretle de başka bir şey ile mübadele edilmek üzere üretilmesidir. Yani, ürünü metaya dönüştüren şey o ürünün kullanım değeri değil, değişim değeridir (Marks, 2011; Nikitin, 1995).⁴³

Eğitim hizmet sektörü söz konusu olduğunda, yukarıda kullanılan meta “...her şeyden önce üründür...” ibaresi kısmen de olsa havada kalmaktadır; zira öğretmen emek süreci sonucunda gözle görür, elle tutulur bir ürün elde edilmez. Bir başka deyişle, öğretmen emek süreci mal üretimine değil, hizmet üretime dayanır. O halde, konuyu eğitim özelinde işlemeden önce, metalaşmanın genel olarak hizmet

⁴³ Buradan hareketle *metaların kullanım değeri olmadığı* gibi bir sonuca varmak doğru değildir. Değişim sırasında metanın kullanım değerinden soyutlanması demek, üretilen metanın üretici için kullanım değeri ifade etmemesi demektir. Kullanım değeri, değişim değeri aracılığıyla –üretici için değil ama alıcı için- yeniden ortaya çıkmış olur.

sektöründe nasıl vuku bulduğundan kısaca bahsetmek gerekir. Öncelikle meta üretiminin sadece mal üretimini değil hizmet üretimini de kapsadığını belirtelim; zira Marks'ın çalışmalarında meta, mal üretimiyle sınırlandırılmamış, değişme konu olan her tür insan ürünü olarak ele alınmıştır (Marks, 2011: 486).

Yılmaz (2005) kapitalist meta döngüsünün hizmetler alanındaki işleyişini bir örnekle şöyle anlatmaktadır:⁴⁴ Bir kapitalist olarak restoran işletmecisi, tıpkı bir sanayi kapitalisti gibi, öncelikle pazardan üretim sürecine sokacağı hammadde ve emek gücünü –yani, üretim sürecine sokacağı metaları- satın alır. Bu aşamada kapitalist bir alıcı konumundadır ve hammadde ve emek gücü satın almak suretiyle elindeki parayı metaya ve dolayısıyla da sermayeye dönüştürmüş olur. İkinci aşama ise üretim aşamasıdır. Bu aşamada müşteriye sunulacak olan metalar –yani, restoran özelinde yemek- üretilir. Kapitalistin pazardan satın aldığı emek gücü, yine kapitalistin pazardan satın aldığı hammaddeyi işler ve kapitalistin satacağı meta ortaya çıkmış olur. Bu aşama aynı zamanda kapitalistin üretim maliyetlerini kısmak ve emeğin verimliliğini arttırmak için çeşitli önlemler aldığı, dolayısıyla emek süreci üzerinde denetim kurduğu aşamadır. Bu sayede kapitalist, işçilerin kendilerini yeniden üretebilmeleri için yaratmak zorunda oldukları değerden daha fazla değer üretmelerini sağlamış olur. Son aşamada ise meta –yani yemek- o restorana gelen

⁴⁴ Bu noktada kapitalist meta döngüsünün basit meta döngüsünden farkına dikkat çekmek gerekebilir. Şöyle ki, her ürün meta olmadığı gibi, her meta üretimi de kapitalist nitelikte değildir. Kapitalist olmayan –basit- meta üretimi, üreticinin başka bir ml satın almak üzere kendi ürettiği malı pazarda satması üzerine kurulu bir iktisadi döngüye tekabül eder. Bir diğer ifadeyle, para, başka bir malı satın almak için kullanılan araç konumundadır. Sözü edilen döngüye Mal-Para-Mal (M-P-M) döngüsü denebilir. Kapitalist meta üretiminde ise döngü Para-Mal-Para (P-M-P) döngüsü haline gelir. Kapitalist döngüde para, sadece para değil, sermayedir. Dolayısıyla kapitalist meta üretiminde, üretim, mal üreticisinin ihtiyacı olan başka bir malı satın alması için değil, sermaye birikimini sağlamak amacıyla yapılır. Bir başka deyişle, araçsallaşan para değil, üretimin kendisidir. Marks (2011: 153) kapitalist meta döngüsü hakkında şöyle der: “...satın alıcı, parayı, sonradan satıcı olarak para elde etmek için harcar. Metayı satın alırken parayı dolaşıma sokar, ama bunu, aynı metayı satarak parayı dolaşımdan tekrar çekmek için yapar...”

müşteriye kapitaliste kar bırakacak şekilde satılır. Bir başka deyişle, meta piyasada paraya dönüştürülmek üzere satılmış ya da daha sonra tekrar sermayeye dönüştürülmek üzere paraya dönüştürülmüş olur. Hizmet sektöründe para-mal-para (P-M-P) döngüsü bu şekilde devam eder.

P-M-P döngüsünün hizmet sektöründeki işleyiş biçimini kısaca aktarmış olduk. Ancak araştırma sorunsalımız açısından asıl önemli olan bu döngünün nasıl işlediği değil, nasıl genişlediğidir. Şimdi, meta-dışı hizmet alanlarının ve dolayısıyla da daha fazla emek gücünün nasıl kapitalist metalaşma sürecine tabi olduğu ele alınmaya çalışılacaktır.

Yukarıdaki restoran örneğinden hareket edelim. Restoran sahibi, olağan koşullar devam ettiği sürece, sermayesini büyütecek, büyüttükçe de ihtiyaç duyacağı emek gücü hem sayısal olarak artacak hem de çeşitlenecektir. Söz gelimi, işletmenin büyümesi sonucunda daha fazla aşçı ya da bulaşıkçı işe alınacak, restoranın temizliği için ekstra emek gücü istihdam edilmesi gerekecek, restoranın mali işleri bir muhasebeci istihdam edilmeksizin yürütülemez hale gelecektir. Hatta kapitalist, restoranda çalışan işçileri daha nitelikli işçiler haline getirebilmek –yani, emeğin verimliliğini arttırabilmek- için aşçılık eğitimi vermek üzere uzman eğitimci istihdam etmeye başlayacaktır. Özetle restorandaki emek süreci karmaşıklaşacaktır.⁴⁵ Bu durum, emek gücünün üretim sürecinde kolektif bir hal alması ve üretken emek ve

⁴⁵ Kuşkusuz kapitalist, temizlik gibi vasıf gerektirmeyen ihtiyaçlar için hali hazırda emek gücünü ekstra işlerde çalıştırma, muhasebe işleri gibi vasıf gerektiren ihtiyaçlar içinse bağımsız profesyonellerden destek alma yollarına da başvurabilir. Hatta restoran işletmeciliği özelinde, pratikte yaygın olanında da bu olduğu iddia edilebilir. Ancak emek sürecinin karmaşıklaşması ve kapitalist metalaşma döngüsünün genişlemesini daha iyi açıkladığından yukarıdaki gibi bir senaryo kurguluyoruz.

retken olmayan emek kategorileri arasındaki ayırım noktalarının kolektif emek tarafından silinmeye başlandığının bir göstergesi olarak okunabilir.⁴⁶

Yukarıdaki restoran örneğinde bahsi geçen temizlik işçisi, muhasebeci ya da eēitim uzmanının emek gücü artık o işyerinde gerçekleşen kolektif emek sürecinin bir bileşeni haline gelmiştir. Dolayısıyla, işyerindeki yeni çalışanların ücretleri, tıpkı restoranda çalışan aşçı veya bulaşıkılarınki gibi, kapitalistin gelirinden deēil, sermayesinden ödenmeye başlanmıştır. Gerek temizlik işçisinin gerekse de muhasebeci ve eēitim uzmanının restoranda çalışmaya başlamadan önce de meta üretiminde yer aldıkları, bir kapitaliste tabi olmamakla birlikte, pazarda başka mal ya da hizmet ürünleriyle deēiřtirmek üzere kendi hizmetlerini sundukları söylenebilir. Ancak bu çalışanlar restoranda çalışmaya başlamadan önce, bir kapitaliste tabi olmadıklarından, sermayenin yeniden üretiminde de yer almamış oluyorlardı. Dolayısıyla, bu çalışanlar daha önce de meta üretiyorlardı ama kendi emek güçleri henüz metalaşmamıştı. Ne zamanki bir kapitaliste tabi olarak kolektif emek sürecinin bileşeni haline geldiler, o zaman kendi emek güçleri de metalaştı. Bir başka deyişle, kapitalist meta döngüsünün genişlemesi, esas olarak daha fazla ve çeşitli emek gücünün kapitaliste tabi olması –yani, daha fazla emek gücünün metalaşması– demektir.

⁴⁶ Kolektif emekçi kavramı, çalışmanın daha önceki bölümlerinde *toplam işçi* adıyla tartışıldığından, burada tekrar ele alınmayacaktır.

3.7.2. Eğitimde Metalaşma

Bir önceki alt bölümde hizmet sektöründeki kapitalist meta döngüsü ve bu döngünün genişlemesi tartışıldı. Bu alt bölümde ise, yukarıda tartışılanların ışığında, eğitimde metalaşma süreci işlenecektir.

Yukarıda yer alan meta, metalaşma ve kapitalist metalaşmanın genişlemesi tartışmalarında kullanılan öğeleri eğitime uyarlamaya çalışalım. Eğitim alanındaki işçi/çalışan öğretmendir. Öğretmen geçinmek için emek gücünü devlete ya da kapitalist bir kurum/kişiye satmak zorundadır. Dolayısıyla meta üretiminin içinde yer alır. Emek sürecinde işlenen hammadde öğrenci ya da insandır. Okul işyerine karşılık gelir ve eğitim-öğretimde kullanılan bilumum teçhizat ve ekipman ise üretim araçlarını meydana getirir. Öğretmenlerin tabi olduğu emek süreci bir hizmet üretim sürecidir. Dolayısıyla bir nesne üretimi söz konusu değildir: “...Öğretim süreci nesnesiz bir emek sürecidir... Okullarda, hem mesai saatleri içinde hem de dışında, çok büyük miktarlarda iş görülür; ama bu iş herhangi bir şey üretmez...” (Connel, 1985'den aktaran Thoma, 2005: 4).

Öğretmenin, bir yeniden üretim mekanizması olan eğitim sürecinde işlediği ürün insandan başkası değildir. Öğretmen emek gücünü eğitir, onun bilgi ve becerisini arttırmasını sağlar ve bu sayede kapitalist anlamda emeğin verimliliğinin arttırılmasında dolaylı bir rol oynamış olur. Peki üretim süreci içerisindeki yeri itibariyle toplam işçinin bir bileşeni olan öğretmen, insanı –yani emek gücünü- işlerken artı-değer üretmiş olur mu? Yanıtlanması gereken soru budur.

Eğer öğretmen bir kapitaliste bağlı olarak çalışıyor ve bu yolla o kapitalistin zenginleşmesine ve sermayesini büyütmesine katkıda bulunuyorsa, ücretini de kapitalistin gelirinden değil, sermayesinden alıyor demektir. Dolayısıyla bir kapitaliste bağlı olarak çalışan öğretmenin, sadece emeğinin ürünü –yani bilgi birikimi veya öğretme/anlatma yeteneği vs.- değil, emek gücünün kendisi de metalaşır; zira kapitaliste bağlı olarak çalışan öğretmen sermayenin yeniden üretim sürecinin içinde yer alır ve sermayenin değerlenmesini sağlar. Marks (2011: 486) bu durumu oldukça net olarak tespit eder: “...Bir öğretmen çocukların kafalarını işlemekle kalmadığı, ama aynı zamanda girişimcinin zenginleşmesi için çalıştığı durumda üretici işçidir...”. Burada, Marks’ın, hizmet üretimini meta üretiminin bir bileşeni olarak ele aldığı ve herhangi bir meta üretimine değil, kapitalist meta üretimine odaklandığı iddia edilebilir; zira emek gücünün kendisi sadece kapitalizmde metalaşır: “...Başkalarına ders veren bir öğretmen üretici işçi değildir. Ama ücretli olarak bir enstitüde işe alınan ve emeğiyle bilginin ticaretini yapan kurumun müteşebbisinin parasını arttıran bir öğretmen üretici işçidir...” (Marks, 2011: 805).

Peki, öğretmen bir kapitaliste değil de devlete bağlı olarak çalışıyorsa ya da Marks’ın deyimiyle “...çocukların kafalarını işlemekle kal[ıyor]...” ve herhangi bir kapitalisti zenginleştirmiyorsa ne olacaktır? Literatürde yer alan tartışmalara bakıldığında, bu soruya farklı yanıtlar verildiği görülecektir. Devlet tarafından istihdam edilen öğretmenlerin sermayenin değerlenmesine katkı sağlamayacağını savunan birinci görüş, devletin yapısına dikkat çekmekte ve devletin kapitalist bir işletme olarak örgütlenmediğini, devlet aygıtı örgütlenmesinin kamu hukuku ilkeleri etrafında

gerçekleştirdiğini ileri sürmektedir. Böyle bir yapı içerisinde devlet okullarında çalışan öğretmenlerin artı-değer üretmediği ve dolayısıyla da sermayenin değerlendirilmesine katkı sağlamadığı ifade edilmektedir (Rubin, 2010: 277). Kamusal eğitim sisteminde, eğitim sisteminin devletin sorumluluğunda olduğunu ve devletin okul yapmak ve öğretmen yetiştirmekle yükümlü olduğunu belirten Keskin-Demirer (2012b: 195) de benzer bir görüşü savunur ve çocukları devlet okullarına giden velilerin eğitim hizmeti için ödeme yapma zorunluluklarının olmadığını vurgular: "... öğretmen bir kullanım değeri üretir ve yaptığı işin karşılığı ücretini devletten alır...".

İkinci görüş devlet kurumlarında çalışan öğretmenlerin de artı-değer ürettiğini savunur. Bu görüşü savunan yaklaşımların iki ayrı kalkış noktası olduğu söylenebilir. Birinci kalkış noktası, devletin kapitalist niteliğine yapılan vurguyla alakalıdır. Devlet, kapitalist sınıflar adına kendi çalışanlarından artı-değer çeken ve bu anlamda da işveren gibi hareket eden bir aygıttır. Yani, devlet ile kendi bünyesinde çalıştırdığı emekçiler arasında kapitalist bir sömürü ilişkisinin varlığı söz konusudur. Sonuç itibarıyla, devlet memurları -ve tabi ki devlet okullarında istihdam edilen öğretmenler de- üretken emekçi olarak düşünülmelidir (Aslan, 2005'den aktaran Yüce, 2013: 41).

Öğretmen emeğinin sermayenin değerlendirilmesinde katkı sağladığını ileri süren görüşlerin ikinci kalkış noktası ise öğretmenlerin emek gücünün yeniden üretim süreçlerinde oynadığı roldür. Öğretmen emeğinin geleceğin emek gücünü oluşturacak olan bugünün öğrencilerinde cisimleştiğini belirten Reid'e (2003: 565) göre; öğretmenler, geleceğin emek gücü olan öğrencilere okul yaşamları boyunca vasıf kazandırmakla meşguldürler. Bu yüzden, üretim süreci bir bütün olarak

düşünüldüğünde, öğretmenler artı-değer elde etme sürecinde dolaylı bir yoldan da olsa katkı sağlamış olurlar; zira geleceğin artı-değer üretiminde dolaysız olarak yer alacak olan çalışanları bugünün öğrencileridir. Böylece Reid, geleneksel emek süreci kuramını ve dolayısıyla da Marksist emek-değer teorisini öğretmen emek sürecine oldukça basit ve anlaşılır bir şekilde uygulamış olur. Kapitalist bir toplumda eğitimin işlevine dikkat çekmeksizin devlet okullarında çalışan öğretmenlerin sermaye ile olan ilişkisinin anlaşılamayacağını iddia eden Reid, devletin amacının –her ne kadar devlet bir kapitalist işletme olmasa da- istihdam ettiği öğretmenin emeğini emek gücüne çevirmek; dolayısıyla da öğretmenin emek gücünün yaratıcı kapasitesini kullanmak olduğunu ileri sürer; çünkü geleceğin emek gücünü henüz işgücü piyasasına girmeden şekillendirmeye başlayan şey aslında öğretmenin emeği değil, emek gücünün yaratıcı kapasitesidir. Böylece, hem devletin kapitalist niteliğine yapılan vurgu ile yeniden üretim alanına yapılan vurgu birleştirilmiş olur; hem de sözü edilen iki vurgu emek süreci bağlamında ele alınmış olur.

Sonuç itibarıyla belirtmek gerekir ki, öğretmen emek sürecinde artı-değere, sadece bağlı olarak çalışılan işveren tarafından el konulmuş olmaz; bu artı-değer aynı zamanda ileride emek gücünü oluşturacak olan öğrencileri çalıştıracak sermayedarlar tarafından da paylaşılmış olur. Öğretmenin emek gücü işverenine sağladığı artı-değerde, artı-değer de öğrencide –yeniden emek sürecine dahil edilmek üzere- cisimleşmiş olur.

Öğretmen emeğinin üretken emek olduğunu iddia eden ve iddiasını yeniden üretim süreçlerine odaklanarak savunan diğer bir görüşün sahibi ise Harvie'dir (2005,

2006). Kapitalist toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminin meta üretiminden ayrılamayacağını ve dolayısıyla da üretim ve yeniden üretim süreçlerinin birbirleriyle iç içe geçtiğini belirten Harvie (2005: 155)'ye göre; Marks, emek gücünün üretimini ve yeniden üretimini sağlayan emek gücünün üretkenliğini göz ardı etmiş ve bunun sonucunda da çoğu Marksist, öğretmen emeğini üretken olmayan emek kategorisinde değerlendirmiştir.⁴⁷ Harvie, öğretmen emeğinin ya da genel olarak eğitim hizmet üretiminin, metalaşma tartışmalarından bağımsız olarak sadece yeniden üretim alanı olarak kavramsallaştırılmasına itiraz eder. Ona göre, öğretmen emeği, artı-değer üreten, dolayısıyla da sermayenin değerlenmesine katkı sağlayan üretken emek kategorisi dahilinde ele alınmalıdır. Bunun iki sebebi vardır: Birincisi, öğretmen en özel meta olan emek gücünün şekillendirilmesi sürecinde yer aldığı için artı-değer üretimine dolaylı yoldan katkıda bulunmuş olur. Anlaşılacağı üzere, bu yaklaşımı, Reid (2003: 563)'in yaklaşımı ile örtüşür. İkincisi ise özgün bir yaklaşımdır. Harvie (2006: 2), öğretmen emeğinin Marksist değer teorisinin temeli olan soyut ve yabancılaşmış emeğe doğru bir dönüşüm geçirdiğini ileri sürmektedir.⁴⁸ Üretken emek ile üretken olmayan emek kategorilerinin arasındaki farkların silinmeye başlaması da bu dönüşümle ilgilidir. Somut emek biçimlerinin piyasada birbirleriyle değiştirilebilir hale gelmesiyle, emeğin gerçek soyutlanması meydana gelir. Dolayısıyla somut halinden soyutlanmış farklı emek biçimlerinin birbirleriyle

⁴⁷ Harvie, bir sonraki yıl kaleme aldığı makalesinde, Marks'ın üretken emek ve üretken olmayan emek kategorisine dair yaptığı çözümlemelere yönelik eleştirisini hafifletmiştir. Daha önce, üretken emek-üretken olmayan emek ayrımında klasik Marksist pozisyonun günümüzde her geçen gün değer kaybettiğini söyleyen Harvie, daha sonraki değerlendirmesinde Marks'ın yaptığı ayrımın yanlış olduğunu iddia etmediğini, böyle bir iddiasının olmasının dahi mümkün olmadığını; ancak kendi yaklaşımının, öğretmenin üretim ve yeniden üretim süreçlerinde aldığı rollerin ve bu süreçlere karşı barındırdığı mücadele potansiyelinin daha iyi anlaşılması açısından daha açıklayıcı olduğunu ileri sürer (Harvie, 2006: 4).

⁴⁸ Harvie (2005:148), Marksist emek-değer kuramının Ricardocu emek-değer kuramından farklı olduğunu, değerın sadece biçimlendirilmiş emek olmadığını ve fakat soyut emek olduğunu iddia eder. Harvie'ye göre soyut emek değerın temelidir.

değiştirilebilir olması demek *emeğin orantulanabilir*⁴⁹ olması demektir (Harvie, 2005: 150).

Harvie'ye (2006: 4) göre, eğitim hizmetlerinin neo-liberal yeniden yapılanma sürecine tabi tutulmasının dolaysız sonucu, öğretmenin sermayenin yeniden üretimi ve değerlendirme süreçleri içerisindeki rolünün daha da belirginlik kazanmasıdır. Üstelik neo-liberalizmle birlikte hayata geçmeye başlayan performans yönetimi ve ölçülebilirlik kriterleri, öğretmeni işine daha çok yabancılaştırmakta ve dahası öğretmen emeğini her geçen gün daha çok soyut emek haline getirmektedir. İşte bu süreç, Harvie'ye göre, öğretmen emeğini doğrudan değer üreten bir emek biçimine dönüştürmekte, dolayısıyla da öğretmenler sermayenin değerlendirme sürecinde daha çok yer almaya başlamaktadırlar.

Sermayeleşmenin diğer bir boyutu ise piyasalaşmadır ki, bu iki süreç aslında eş zamanlı olarak işler. Özellikle neo-liberal ekonomi politikaların hakim hale gelmesinin ardından, eğitim sistemi de piyasalaşma sürecine tabi olmaya başlamıştır. Öğrenci ve ailelerini müşteri haline getiren bu sürecin öğretmenleri de satıcı konumuna doğru sürüklediğini belirten Keskin-Demirer (2012a: 169) öğretmenin iki yönlü bir basınç altında olduğunu vurgulamaktadır:

“...Özel okul, dersane, kurs ve özel ders gibi çeşitlenen eğitim piyasasında, aileler daha fazla ve görece kaliteli eğitimi daha ucuza satın almak isterken, yatırımcılar da üretim maliyetlerini düşürerek daha fazla kar etmeyi hedeflemektedir...”.

⁴⁹ Harvie *commensurability* kavramını kullanır. Kavramı Türkçe'ye *orantulanabilirlik* olarak çevirmeyi uygun buldum.

Eğitim alanının piyasalaşmasının birkaç ayak üzerine kurulduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi; hiç kuşkusuz, devlete sosyal devlet niteliği kazandıran bazı özelliklerin neo-liberal ekonomi politikalarla tasfiye olmasıdır ki, bu özelliklerin başında devletin eğitim alanında üstlendiği sosyal rol gelmektedir (Harvey, 2005: 2). Piyasalaşma sürecinin bir diğer ayağını ise, yine neo-liberalizmin bir sonucu olarak ortaya çıkan özel sektördeki genişleme eğilimi oluşturmaktadır. Kabaca son otuz yıllık zaman dilimindeki özel öğretim kurumlarının sayısına bakıldığında eğitimin de kar odaklı bir sektör olmaya doğru hızla ilerlediği söylenebilir (Keskin-Demirer, 2012a: 170). Üçüncü ayağı ise birinci ve ikincinin bir bileşkesi olarak okumak mümkündür. Başka bir deyişle, devlet, sadece eğitim alanından çekilmekle yetinmemekte, aynı zamanda özel sektörün bu alana girmesini teşvik de etmektedir.

Ana dayanak noktalarını belirtmeye çalıştığımız eğitimin piyasalaşması sürecinin proleterleşme süreciyle olan ilişkisi ise öğretmen emeğindeki dönüşüm üzerinde kendini göstermektedir. Önceleri kamu istihdamının çok daha belirleyici olduğu eğitim alanında, özel kurumların artması ve buralardaki istihdamın yaygınlaşmasına paralel olarak; öğretmen emeği dönüşüm geçirerek kârın ve buna bağlı olarak da sermaye birikiminin kaynağı haline gelmektedir (Keskin-Demirer, 2012a: 170).

Eğitimin piyasalaşmasını ve buna neden olan devlet politikalarını eleştiren Robinson ve Tormey (2003: 1) bu süreci “eğitimin sermayenin bir kanadı haline gelmesi” olarak tanımlamaktadırlar.⁵⁰ Dersaneler ve özel okullar başta olmak üzere kar-odaklı

⁵⁰ Robinson ve Tormey'in çalışması, yüksek öğretim alanı kapsamındaki devlet-sermaye ilişkilerine odaklanan bir çalışmadır. Kanımca, *eğitimin sermayenin bir kanadı haline gelmesi* tabiri, sadece yüksek öğretimle ilgili olarak değil, eğitim sisteminin bütününe kapsayacak bir biçimde de kullanılabilir.

öğretim kurumlarının artması, sadece hükümetlerin değil özel şirketlerin de kamu okullarına müdahale etme olanağı bulması, eğitim alanında piyasa ilişkilerinin önem kazanması ve devlet okullarında çalışan öğretmenlere yönelik uygulanmaya çalışılan performans yönetimi ile verimlilik ve küresel rekabet söylemleri bu süreçte ortaya çıkan belli başlı gelişmeler arasında gösterilebilir.

Bu bölümde, proleterleşme sürecini çeşitli boyutlarıyla ele almak suretiyle çalışmanın kuramsal çerçevesini tamamlamış olduk. Şimdi sıra kuram-olgu bağlantısını kurmaya, eğitim alanında yaşanan dönüşümü Türkiye özelinde tartışmaya; dolayısıyla çalışmanın analiz çerçevesini belirlemeye geldi Bu, bir sonraki bölümün konusu olacaktır.

IV. BÖLÜM

ÖĞRETMEN EMEK SÜRECİ

Çalışmanın giriş kısmında da belirtildiği üzere, bu bölüm analiz çerçevesi olarak planlanmıştır. Bu bölümde, öncelikle, öğretmen emek süreci ve eğitimde yaşanan dönüşümü ele alan başlıca yaklaşımlar tartışılacak ve çalışmanın analiz çerçevesinin literatürdeki yeri belirlenmeye çalışılacaktır. Ardından, Burawoy'un emek süreci kuramını geliştirirken geliştirdiği analitik çerçeve inceleme konusuna uyarlanacaktır. Son olarak, yaşanan dönüşümün temel paradigmalarından bahsedilecek ve konu Türkiye özelinde ve ampirik veriler ışığında değerlendirilecektir.

4.1. Eğitimdeki Sorun Alanlarına Dair Farklı Yaklaşımlar

Gerek eğitim hizmetleri gerekse de öğretmenlik mesleği farklı açılardan sosyal bilimcilerin ilgi alanına giren sorun alanlarıdır. Özellikle son on-on beş yılda bu ilginin giderek artmasının temel nedeninin ise hemen hemen her ülkede gündeme gelen eğitim reformları olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin ve o sistemin içinde yer alan öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılandırılması olarak nitelenebilecek eğitim reformları, sadece eğitim bilimleriyle sınırlı olmayıp oldukça fazla sayıda disiplini ilgilendiren, çok boyutlu bir dönüşüme denk düşmektedir. Dolayısıyla, başta sosyoloji olmak üzere, psikoloji, siyaset bilimi ve iktisat gibi pek çok disiplin konuya müdahildir. Bir başka deyişle; eğitim reformları, içerdiği yapısal değişimler ve insan

ilişkilerindeki yansımaları itibariyle disiplinler arası ilgiyi hak eden bir dönüşümü ifade etmektedir.

Eğitimden ziyade, neo-liberalizmle birlikte ortaya çıkan yapısal değişimlere odaklanan ve eğitim alanına ancak dolaylı yollardan ve sınırlı olarak değinen bir takım çalışmaları dışarıda bırakırsak (Habermas, 1998; Harvey, 2005); eğitim hizmetleri ve öğretmenlik mesleğinde yaşanan dönüşümle ilgili literatürde yer alan çalışmaları en genel düzeyde tanımlanmış üç kategoride toplamak mümkündür. Birinci kategori, konuya neo-liberalizmle birlikte ortaya çıkan yapısal dönüşümlerin sonucu olarak yaklaşan, Dünya Bankası (DB), Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) ve Hizmetler Ticareti Genel Anlaşması (GATS) gibi ulus ötesi aktörlerin eğitim reformları üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmalardır. Öğretmenler ya da öğretmenlik mesleğinden ziyade, neo-liberalizm ve eğitim arasındaki makro ilişkileri konu edinen bu çalışmaların genel olarak küreselleşme sürecine eleştirel yaklaşan nitelikli çalışmalar olduğu söylenebilir (Apple, 2005; Astiz vd., 2002; Carnoy ve Rothen, 2002; Hill ve Kumar, 2009; Rikowski, 2003; Robertson vd., 2002). Eğitim reformlarının arkasında yatan temel mantığın kavranması ve buradan hareketle bir kuramsal çerçeve geliştirmek suretiyle söz konusu mantığın genellenebilir kılınması açısından son derece önemli olan bu çalışmaların, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin gündelik yaşamlarıyla ilgili mikro düzeydeki sorun alanlarıyla -yani, emek süreciyle- de aynı düzeyde ilgilendikleri söylenemez. Uluslararası literatürdeki kadar çok sayıda olmasa da, Türkiye'deki sosyal bilimler literatüründe de bu kategoride değerlendirilebilecek nitelikli çalışmalardan bahsedilebilir (Ertürk, 2010;

Keskin-Demirer, 2012b; Kurul, 2012; Okçabol, 2005). Bu çalışmalar,⁵¹ eğitim hizmetlerinin yeniden yapılandırılmasını neo-liberal dönüşümle birlikte gerçekleşen yapısal değişiklikler olarak ele alan ve konuyu Türkiye özelinde de işleyen değerli çalışmalardır.

İkinci kategoride yer alan çalışmalar ise eğitim alanına yeniden üretim alanı olarak yaklaşan ve yaşanan değişim ve dönüşümleri de bu açıdan ele alan çalışmalardır (Bourdieu ve Passeron, 1977; Spring, 1997; Kincheloe ve Steinberg, 2008; Becker, 1992, 2002; Glomm ve Ravikumar, 1992, Illich, 2006). Bu çalışmaların bir kısmı eleştirel çalışmalardır (Bourdieu ve Passeron, 1977; Kincheloe ve Steinberg, 2008, Illich, 2006). Bu kategorideki diğer çalışmalar (Becker, 1992, 2002; Glomm ve Ravikumar, 1992) ise eğitimi, "insana yapılan yatırım" olarak ele alan iktisadi perspektifli çalışmalar olarak nitelenebilir.⁵² Biraz önce de belirtildiği üzere bu çalışmaların ortak özelliği, eğitimi yeniden üretim alanı olarak değerlendirmeleri ve eğitimin insan üzerindeki makro boyutlu etkilerine odaklanmalarındır. Bazı çalışmalar ise hem eğitimi bir yeniden üretim alanı olarak nitelemekte hem de bu yaklaşımlarını, birinci kategoride yer alan çalışmalar gibi, neo-liberalizm veya devletin dönüşümüne odaklanan bir yaklaşımla zenginleştirmektedirler (Apple, 2004; Greaves vd., 2007). Türkiye'de yer alan eleştirel pedagoji literatürünü de ağırlıklı olarak bu kapsamda değerlendirmek gerekir (İnal, 2004, 2008; Ünal, 2005).

⁵¹ Keskin-Demirer'in (2012b) çalışması emek süreci tartışmalarını da barındırmakla birlikte, esas itibarıyla eğitimde piyasalaşma ve ticarileşmeye odaklanan dolayısıyla da makro çerçeveden konuya yaklaşan bir çalışmadır

⁵² Sözü edilen çalışmalarda *human capital* kavramına odaklanılmakta; eğitim, insana yapılan en önemli yatırım olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, beşeri sermaye geliştirilmesi odaklı bu çalışmaların *eleştirel* çalışmalar olarak nitelendirilmesi pek de mümkün değildir.

Üçüncü ve son kategoriye ise öğretmenlerin okulda ve sınıfta yaşadığı deneyimleri emek süreci yaklaşımıyla ele alan çalışmalar girmektedir. Emek süreci yaklaşımının uluslararası literatürde oldukça geniş bir yer kapladığı söylenebilir. Bu kategoride yer alan çalışmaların önemli bir bölümü profesyonelleşme-proleterleşme ekseninde yürütülmektedir. Bu çalışmalarda vasıfsızlaşma, öğretmenin okuldaki otonomisinin azalması, öğretmenin yer aldığı emek süreci üzerindeki kontrol mekanizmalarının arttırılması ve yeni yönetsel denetim mekanizmaları gibi sorun alanları emek sürecinin Taylorizasyonu olarak değerlendirilmektedir (Ozga ve Lawn, 1981). Profesyonelleşme tartışması içermekle birlikte esas olarak öğretmenler arasındaki meslektaşlık ilişkilerine odaklanan çalışmalar ise öğretmenlerdeki meslektaşlık algısının her zaman otonomi sağlamadığını, tam aksine bir takım kontrol mekanizmalarının oluşmasına yol açtığını ileri sürmektedirler (Smyth, 1991). Birinci kategoride yer alan, eğitim reformlarına ve reformların emek süreci üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmalar da literatürde özgün bir yere sahiptir. Bu çalışmalar, öğretmen emek sürecinde ortaya çıkan değişimleri, eğitimdeki ticarileşme eğilimlerinin zorunlu bir sonucu olarak değerlendirmekte ve performans sistemi gibi yeni yönetsel modellere dikkat çekmektedirler (Robinson, 2000; Stevenson vd., 2007; Thoma, 2005). Literatürde ayrıca, artık-değer ve üretken emek-üretken olmayan emek tartışmalarını öğretmen emek süreci tartışmalarıyla birleştiren çalışmalar da mevcuttur (Reid, 2003; Harvie, 2005, 2006). Emek süreci tartışmalarını, teknik ve salt iktisadi açıdan işleyen bir süreç olarak değil, aynı zamanda ideolojik, politik ve kültürel yönleri de olan bir bütün içerisinde yürütmeyi öneren çalışmalardan da bahsetmek gerekebilir (Grace, 1985; Sachs ve Smith, 1988). Türkiye’de ise öğretmen emek süreci kapsamındaki literatür bu ölçüde zengin

değildir. Literatürde yer alan çalışmalar arasında, emek süreci odaklı en bütünlüklü çalışmanın Özoğlu (2012)'nin çalışması olduğu söylenebilir. Adıgüzel (2013) ve Aksoy vd. (2013)'un çalışmalarını da bu kapsamda değerlendirmek gerekir. Ayrıca, emek süreci tartışmalarını da kısmen içermekle birlikte, esas sorun alanlarını neo-liberal dönüşüm ve yeniden üretim olarak belirleyen çalışmalara rastlamak da mümkündür (Ünal, 2005; Keskin-Demirer 2012b; Ercan ve Şimşek, 2013).

Öğretmenin proleterleşme göstergelerinden biri de hiç kuşkusuz kendi emek gücü üzerinde denetim sahibi olup olmadığıyla ilgilidir ki, bu durum hem öğretmenin kendi emeğine yabancılaşp yabancılaşmadığını belirler; hem de emek gücünün ne ölçüde vasıfsızlaştığının göstergesi olarak düşünülebilir. Her şeyden önce öğretmen, bir müfredatın öğrencilere aktarımından sorumlu kişi olarak kendi emek süreci üzerinde mutlak bir denetime sahip değildir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin en *özgür* koşullarda bile, kendi emek gücü üzerindeki kontrolü devletle paylaşmak zorunda olduğu söylenebilir. Öğretmen, sahip olduğu bilgiyi belli kurallar dahilinde aktarmak durumundadır, hatta hangi bilgiyi aktaracağı da yine devlet tarafından sınırlandırılmıştır. Bunun dışında neo-liberal süreçle birlikte, öğretmenin kendi emek gücü üzerindeki denetiminin sadece devlet tarafından değil; aynı zamanda devlet dışında kalan işverenler tarafından da sınırlandırıldığını görülmektedir. İşvereni karşısındaki konumuyla bir kamu görevlisi olan öğretmenin, neo-liberalizmle birlikte, aynı zamanda dersane sahibine ya da özel okul sahibine bağlı bir işçi olarak da çalışabiliyor olması, devletin dışında sermayenin dolaysız denetiminin de söz konusu olduğu bir emek sürecine tekabül eder. Bugün, öğretmenler de esnek çalışma ve karşılıksız fazla mesai yapma gibi günümüzün proleterleşme göstergelerinden

kendilerine düşen payı almaktadırlar. Dikkat edilecek olursa, öğretmenlerin yeniden proleterleşme sürecine tabi olmaları, onların bir sömürü ilişkisi içinde yer aldıklarını göstermekle kalmaz ve fakat o sömürü ilişkisinin sürdürülmesini mümkün kılan bir denetim ilişkisinin varlığını da ortaya çıkarır.

Bu çalışmada, farklı kategoriler altında yer verdiğimiz yaklaşımların tamamından faydalanılmıştır. Emek süreci kapsamında yürütülen tartışmaların sağladığı katkılardan faydalanmak birinci önceliğimiz olmakla birlikte, sadece emek süreci ile –dolayısıyla okulda cereyan eden toplumsal ilişkilerle- sınırlı bir çalışmanın makro ölçekli iktisadi, politik ve ideolojik gelişmeleri açıklamaktan yoksun kalacağı düşünülerek neo-liberal yeniden yapılandırma ve yeniden üretim gibi sorun alanları da çalışmaya dahil edilmiştir.

Emek süreci odaklı yaklaşımların ne gibi kısıtları olduğuna gelince: Öncelikle bu yaklaşımı benimseyen çalışmalar, mikro-ölçekli olduklarından, okulda veya sınıfta yaşanan toplumsal ilişki ve değişimlerle ülke bazında gerçekleşen makro ölçekli değişimler ve toplumsal ilişkiler arasındaki bağlantıları -ve çelişkileri- yeterince ayrıntılı olarak ele alamayabilir. Söz gelimi, işyerindeki kontrol ve denetim mekanizmalarıyla sınırlandırılarak ele alındığında, bir öğretmen ile idareci ya da öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki bir tahakküm ilişkisi olarak kavramsallaştırılabilir. Oysa işyerinden çıkılıp farklı toplumsal alanlara gidildiğinde saflar ortaklaşabilir. Söz konusu öğretmen ile okul idarecisi aynı sendikanın üyesi olabilirler. Ya da öğretmen ile öğrencisi aynı siyasi düşünceye sahip, ortak bir mücadele pratiği içinde veya aynı siyasi partinin/örgütün üyesi olabilirler. Bu

bağlamda, emek süreci odaklı çalışmalar, sadece sürecin iktisadi boyutlarına dikkat çekmekle yetinmemeli, dolayısıyla emek sürecini, işyeri ile sınırlayan bir işçi-işveren ilişkisine dönüştürmemelidir. Bir başka ifadeye, sağlıklı bir emek süreci tartışması yürütebilmek için, makro düzeydeki iktisadi, politik ve ideolojik toplumsal ilişkileri de emek süreci bağlamında ele almak gerekir. Ancak burada belirtmek gerekir ki, tez çalışması bir emek tarihi çalışması olarak planlanmamıştır. Dolayısıyla, öğretmen emek sürecinin tarihsel arka planına bu çalışmada yer verilmeyecektir.⁵³

Emek süreci odaklı yaklaşımların barındırdığı ikinci kısıt ise, birinci kısıtla benzer biçimde, hem emek sürecinin salt iktisadi ve teknik bir süreç olarak kavramsallaştırılmasıyla, hem de eğitimin Türkiye tarihinde oynadığı özgün rolle ilgilidir. Emek süreci tartışmalarında ideolojik ve politik etkilerin tamamen dışarıda bırakılmasının dolaysız sonucu, öğretmen emek sürecinin makro düzeyde gerçekleşen yapısal dönüşümlerden soyutlanması olacaktır. Bu dönüşümler iktisadi olabileceği gibi, iktisadi olmayan ideolojik ve politik dönüşümler de olabilir. Türkiye gibi, ulus-devletin ve Cumhuriyet'in inşasında eğitime özel önem atfedilmiş bir ülkede, okuldaki emek süreciyle sınırlandırılmış, ideolojik ve politik alanlara değmeyen bir çalışma yetersiz kalacaktır. Benzer şekilde, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen 6287 sayılı yasanın⁵⁴ ve o yasa aracılığıyla topluma yapılan ideolojik ve politik müdahalenin öğretmen emek sürecini etkilemediği düşünülemez. Dolayısıyla, Türkiye tarihinde, eğer eğitim kurumu ve o kurumun içindeki failer olan

⁵³ Türkiye’de öğretmenlerin kolektif eylem ve örgütlülük deneyimlerinin anlatıldığı öncü nitelikte çalışmalar için bkz: M. Aksoy (1974) *Devrimci Öğretmenin Kıyımı ve Mücadelesi*, Ankara: Gündoğan Yayıncılık ve İ. Göldaş (1981) *Milli Kurtuluş Savaşı'nda Öğretmenler-I*, İstanbul: Öğretmen Dünyası Yayınları.

⁵⁴ 6287 sayılı yasanın tam metni için bkz: “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”, T.C. Resmi Gazete, 28261, 11 Nisan 2012.

öğretmenler sıradan birer bilgi işçileri olmanın ötesinde birer ideolojik ve politik müdahale eyleyicileri olarak da yer almışlarsa, onların yer aldığı emek süreci tartışmaları, dar anlamda ele alınmış bir emek süreci tartışmasını, hiç kuşkusuz, aşmak zorunda olacaktır.

Üçüncü kısıt ise işyeri ölçeğindeki emek sürecinin daha büyük ölçekli kapitalist toplumsal ilişkilere olan bağımlılığı ile ilgilidir. Yukarıda da belirttiğimiz üzere, emek süreci tartışmalarının önemli bir bölümü; uzmanlaşma, vasıfsızlaşma, proleterleşme, yönetim ve denetim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile mesleki itibarsızlaşma gibi dönüşümleri temel alırlar. Ancak toplumdaki mülkiyet ilişkilerinin ve öğretmenin o mülkiyet ilişkileri içindeki konumunun, emek süreci tartışmalarında ele alınan dönüşüm süreçleri üzerinde belirleyici etkileri vardır. Söz gelimi, eğitim-öğretim kurumlarında kullanılması zorunlu tutulan bir akıllı tahta ya da kılavuz kitap benzeri bir standart kitap uygulamasının; öğretmen üzerinde ne derece etkili olduğu, öğretmenin vasıfsızlaşmasına neden olup olmadığı ya da öğretmeni ne ölçüde sınırlandırdığı, o öğretmenin mülkiyet ilişkilerindeki yeriyle doğrudan alakalıdır. Devlet okulunda kadrolu olarak çalışan bir öğretmen standart uygulamaların dışına çıkmakta çoğunlukla bir beis görmezken, dersanede çalışan bir öğretmen için çalıştığı kurumun standartlarına karşı çıkmak ve standart-dışı bir uygulamada bulunabilmek istisnai bir durumdur. Böylesi bir fark güvenceli çalışan öğretmenin işini icra ederken daha özerk davranabildiğinin göstergesidir. Devlet okulunda kadrolu olarak çalışan öğretmenin işyerinde daha özerk olabilmesi, sahip olduğu iş güvencesiyle, iş güvencesine sahip olabilmesi bir kamu kurumunda memur olarak istihdam edilmesiyle, memur olarak istihdam edilebilmesi de o öğretmenin -

henüz- kamudaki metalaşma sürecinden etkilenmemiş olmasıyla alakalıdır. Bu zincirleme şartların tam tersinin dersane öğretmeni için geçerli olduğu düşünüldüğünde, mülkiyet ilişkilerinde edinilen konumun önemi ve emek süreci üzerindeki belirleyiciliği anlaşılabilir.

Mülkiyet ilişkilerinin emek süreci üzerindeki etkisi, eğitimin ve çalışılan kurumun metalaşma süreci içindeki yerinden bağımsız olarak, tek tek öğretmenlerin sınıfsal konumlarıyla da alakalı olabilir. Örneğin emek süreci literatüründe, öğretmenlerin okuldaki özerkliğinin azalması sıklıkla öğretmenlerin proleterleşmesinin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Çalışanların işyerindeki özerkliğinin azalması, her ne kadar kapitalist emek sürecinin bir göstergesi olarak kabul edilse de, mülkiyet ilişkilerini tartışmaya katmak -ve bu bağlamda tartışmayı işyerinin dışına çıkarmak- elzem gözükmektedir. Aynı devlet kurumunda kadrolu olarak çalışmalarına karşın, sahip olunan ücret-dışı alternatif geçim araçları farklılaştıkça, öğretmenlerin sınıfsal konumları da birbirinden farklılaşır. Söz gelimi, okullarda yeni kontrol ve denetim mekanizmaları uygulamaya konmuş olabilir ve bu mekanizmalar herhangi bir sınıfsal ayırım gözetmeksizin bütün öğretmenlerin sahip oldukları özerklikleri daraltabilir. Bu durumda, işyerindeki emek süreci özelinde aynı kontrol ve denetim mekanizmalarına tabi olan öğretmenlerin aynı oranda proleterleştiği söylenebilir mi? Bu soruya olumlu yanıt vermek pek de mümkün değildir; zira geçinmek için emek gücünü satmak zorunda olan, dolayısıyla da bunun karşılığında aldığı ücrete bağımlı olan bir öğretmen ile esas gelirini ücret oluşturmayan, söz gelimi aileden miras kalan evlerden elde ettiği kira gelirleriyle yaşayan öğretmen aynı oranda özerkliklerini yitirmiş olabilirler. Ancak, bu iki öğretmen aynı sosyal

sınıfın üyesi değilse, işyeri ölçeğiyle sınırlandırılmış bir (yeniden) proleterleşme kavramsallaştırması da anlamlı olmayacaktır. Sonuç itibarıyla, proleterleşme, emek sürecindeki toplumsal ilişkileri kapsayan ve fakat onların ötesine geçen, başka toplumsal alanlara -dolayısıyla da makro düzeydeki ideolojik ve politik gelişmelere- da yayılan çok boyutlu bir süreç olarak kavranmak durumundadır.

Sağlıklı bir emek süreci tartışması yürütebilmek için, çalışmanın analiz çerçevesini hem kuramsal açıdan hem de ampirik verilerle zenginleştirmek gerekir. Dolayısıyla, kavram-olgu bağlantısının kurulabilmesi için dört şartın sağlanması gerektiği öne sürülebilir: (1) Üretim ilişkilerinden kaynaklanan sınıfsal çelişkilere odaklanmak, (2) emek süreci üzerindeki kontrol mekanizmalarına ve işgücünün vasıfsızlaşmasına dikkat çekmek, (3) emek sürecini sadece iktisadi ilişkilerle sınırlamamak, ideolojik ve politik ilişkileri de kurama dahil etmek ve (4) emek sürecinin öznel tarafından deneyimlenen, dolayısıyla gerçek ve çatışmalı bir süreç olduğunu kavramak...

Ben, yukarıda sözü edilen dört şartın, ancak iki önemli emek süreci kuramcısının – yani Braverman ve Burawoy’un- katkılarının bir arada değerlendirilmesi yoluyla sağlanabileceğini düşünüyorum. Kısaca hatırlamak gerekirse, Braverman (1974), emek süreci üzerindeki kontrol mekanizmalarına odaklanan, işgücünün sermayeye olan bağımlılığına dikkat çeken, üretim sürecindeki makineleşmenin sonucu olarak da işgücünün vasıfsızlaşmasını kurama dahil eden bir yaklaşım geliştirmiştir. Burawoy (1979, 1985) ise üretim noktasındaki ilişkilere odaklanmış, emek sürecini, hem sömürü ilişkisinin ortaya çıktığı bir mekan hem de baskı-rıza diyalektiği çerçevesinde gerçekleşen öznel arası bir pratik olarak kavramsallaştırmıştır. Sözü

edilen kuramcılarının yaklaşımları arasında kayda değer bir mesafenin olduğu, hatta Burawoy'un kendi yaklaşımını geliştirirken Braverman'ın emek süreci kuramının eleştirisinden yola çıktığı da belirtilmelidir. O zaman şu soruya yanıt vermek durumundayız: Braverman ve Burawoy'un kuramsal yaklaşımlarının bir arada ele alınması, çalışmanın analiz çerçevesinin eklektik bir yaklaşımla inşa edildiğini mi gösterir? Soruyu yanıtlamaya geçmeden önce, Burawoy'un literatür içindeki öneminden kısaca bahsedelim.

Çağdaş emek süreci literatürüne bakıldığında, özellikle iki yaklaşımın ağır bastığı söylenebilir. Birincisi, yeni çalışma ilişkileri olarak adlandırılan, işçilerin, insan kaynakları yönetimi ya da toplam kalite yönetimi gibi yönetim ve denetim mekanizmaları aracılığıyla kontrol edilmesini amaçlayan, emeğin verimliliğini arttırmaya yönelik işletme stratejilerine odaklanan ve eleştirel olmayan yaklaşımlardır. Hatırlanacak olursa, sözü edilen yaklaşımlar, çalışmanın üçüncü bölümündeki yabancılaşma tartışmalarının yer aldığı alt-bölümde ele alınmıştı. İkinci yaklaşım ise Braverman'ın geliştirdiği kuramsal yaklaşımı esas alan ve işgücünün vasıfsızlaşmasına odaklanan yaklaşımlardır. Sözü edilen yaklaşımları ise, ikinci ve üçüncü bölümlerde yürütülen ve sırasıyla sınıf konumlarındaki dönüşümleri ve proleterleşme süreçlerini konu edinen tartışmalarda ele almıştık. Üstelik bu bölümün başında, literatürde yer alan öğretmen emek süreci konulu çalışmaların kayda değer bir kısmının vasıfsızlaşma süreçlerine odaklandıklarını da belirtmiştik. Bu noktada, Burawoy'un, meslekler sosyolojisinin sorunsallaştırdığı vasıfsızlaşma, profesyonelleşme, yabancılaşma ve mesleksizleşme gibi sorun alanlarını üretim noktasında kavramaya olanak tanıyan kuramsal yaklaşımını, analiz çerçevesinin

merkezinine yerleştirmeye ihtiyaç duymaktayız. Bu, sadece analiz çerçevesini değişik kuramsal yaklaşımlar aracılığıyla zenginleştirmek için değil, özneleri emek sürecinin temel aktörleri olarak kavramak için de bir zorunluluktur.

Braverman ile Burawoy arasındaki tartışmalara gelince, hemen belirtmek gerekir ki, sözü edilen kuramcılar arasındaki tartışmanın özü bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Bir başka deyişle, kapitalist üretim biçiminin ayırt edici yönünün ne olduğuna dair tartışmalar analiz çerçevesinin merkezine konmayacaktır. Bahsi geçen tartışmalara, sadece Burawoy’un kuramsal yaklaşımından söz ederken kısaca değinilecektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin sınıfsal analizinin yapılması amaçlandığından, Braverman ve Burawoy’un katkılarının bir arada ele alınmasında bir sakınca görülmemektedir.⁵⁵ şimdi, daha önceki bölümlerde tartışılmayan ve fakat çalışmanın analiz çerçevesinin merkezinde yer alan Burawoy’un kuramsal yaklaşımını ele alabiliriz.

4.2. Öğretmenin Dönüşümünü Hizmet retim Noktasında Kavramak⁵⁶

Öğretmenin dönüşümü Burawoy’un kavramlarıyla analiz edilebilir mi? Öncelikle belirtmek gerekir ki, öğretmenlerin sınıfsal konumlarının ve icra ettikleri mesleğin

⁵⁵ çalışmanın ilgili bölümlerinde de belirtildiği üzere, Marksist yazında proleterleşme üç ayrı anlama gelecek şekilde kullanılmıştır. İşgücünün proleterleşmesi, işçinin emek süreci üzerindeki kontrolünü tamamen yitirmesini ve emek gücünün vasıfsızlaşarak üretim araçlarının basit bir uzantısı haline gelme sürecini; toplumsal proleterleşme, üretim araçlarından koparılıp işgücü piyasalarına fırlatılan ve dolayısıyla geçinmek için emek gücünü satmak zorunda kalan insanların toplum içindeki sayısal ağırlığının artmasını ve nihayet politik proleterleşme ise kolektif bir özne olarak sınıflar mücadelesine giren siyasal bir sınıfı tanımlar. Ben, ihtiyaç payı bırakmak kayıyla, Braverman’ın yaklaşımının proleterleşmenin birinci anlamıyla, Burawoy’un emek süreci kuramının ise proleterleşmenin ikinci ve üçüncü anlamlarıyla oldukça uyumlu olduğunu düşünüyorum.

⁵⁶ Tezin bu alt bölümü, 5. Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu’nda sunulan bildiri metninin düzenlenmiş ve gözden geirilmif halidir: O. S. Durmaz (2013) “Hegemonik retim Rejiminden Hegemonik Despotizme: Türkiye’de ğretmenlerin Dönüşümünü Burawoy’un Kavram Setiyle Okumak”, *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu V Bildiriler* içinde, s. 265-280.

dönüşümünü, Burawoy'un emek süreci, yeniden üretim, firmalar arası rekabet ve devlet politikalarının toplamından hareket ederek geliştirdiği *üretim rejimi* kavramı aracılığıyla analiz etmeye çalışan bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Kanımızca böyle bir çalışmanın –henüz- yapılmamış olmasının temel nedeni, kuram ile olgu arasındaki makasın oldukça açık olmasıdır. Şöyle ki; Burawoy kuramsal yaklaşımını geliştirirken, kol gücüyle ve mal üretim noktalarında çalışan işçilere odaklanmış, dolayısıyla üretim noktası olarak da fabrikaları temel alan bir çalışma yürütmüştür. Oysa öğretmenler hizmet üreticisidirler ve fabrikada değil, okulda çalışırlar. Ben, yukarıda sözü geçen makas aralığının kapatılabileceğini düşünüyorum. Çalışmanın geride kalan bölümlerinde de sıklıkla belirtildiği üzere, günümüzde yaşanan yeniden proleterleşme süreçleri, geçinmek için emek gücünü satmak zorunda olan sınıfsal kesimleri birbirlerine daha çok yakınlaştırmaktadır; zira mesleki gruplar sınıfsal çelişkiler temelinde çözülmekte, beyaz yakalı işgücü değersizleşmekte, hizmet üretim noktalarındaki emekçiler de geleneksel işçi sınıfı gibi, sermayenin gerçek boyunduruğuna tabi olmakta ve nihayet emekçilerin gündelik yaşam pratikleri ortaklaşmaktadır. Üstelik sözü geçen yaşam pratiklerinin – ya da deneyimlerin- ortaklaşmasının en iyi gözlemlenebileceği yerlerden biri işyeridir. Bir başka deyişle; işyeri, iktisadi, politik ve ideolojik ilişkiler temelinde ele alınması gereken bir mücadele alanı olarak emek sürecinin merkezinde yer almaya devam etmektedir. Kanımızca, öğretmenin işyeri konumundaki toplumsal mekanlar olan okullar da, bu kapsamda değerlendirilebilir.

Burawoy'un, kapitalist emek süreci tartışmalarına yaptığı katkıları birbirleriyle bağlantılı olan üç noktada toplamak mümkündür: (1) Kapitalist emek sürecini ya da

kapitalistin emek süreci ve işçi üzerindeki kontrolünü doğru analiz edebilmek için, işgücünün vasıfsızlaşmasına değil kapitalist üretim biçiminin temel özelliklerine odaklanmak gerekir. Bir başka deyişle, farklı vasıf düzeylerine tekabül eden zanaatkar emeği ile işçi emeği arasındaki farklar değil, kapitalist üretim biçimi ile kapitalist olmayan bir üretim biçimi arasındaki farklar temel alınmalıdır. (2) Üretim noktası sadece emek sürecinin yaşandığı, dolayısıyla sadece iktisadi ilişkilerin cereyan ettiği teknik bir alana denk düşmez. Tam aksine, üretim noktası, son tahlilde iktisadi ilişkiler tarafından belirlenen ideolojik ve politik ilişkilerin etkisinden, hem de kendisinin -yani, işyerinin- ideolojik ve politik yapısından kaynaklanan toplumsal ilişkilerden azade değildir (Özuğurlu, 2008: 49). Dolayısıyla işyeri, ideoloji ve politika tarafından kuşatılmış bir alandır. Bu kuşatmayı Burawoy (1985: 29-30), *üretim ilişkileri* ve *üretimde ilişkiler*⁵⁷ olarak iki ayrı kavramla analiz eder. Üretim ilişkileri ve üretimde ilişkiler, mikro düzeyde işyerindeki üretim ve yeniden üretim süreçlerini, makro düzeyde ise firmalar arası rekabet ve devlet politikalarını kapsar. Sonuç itibarıyla, işçi üzerindeki kapitalist kontrol çok boyutlu bir hal alır ve bu çok boyutlu kontrolü açıklamak için *üretim rejimi* devreye girer (Burawoy, 1985: 8). Bu, Burawoy'un üçüncü katkısıdır.

4.2.1 Kapitalist Üretim Biçiminin Ayırt Edici Özelliği

Burawoy'a (1979: 27-29) göre kapitalist üretim sürecinin ayırt edici özelliği artık değer üretiminin emek süreci içinde gizlenmesi (obscuring) ve sürekli kılınmasıdır (securing). Bir başka deyişle, artık üretimi, kapitalist olmayan bir üretim biçiminde

⁵⁷ *Üretim ilişkileri (relations of production)* Marksist yazında zaten kullanılan bir kavramdır. Burawoy'ın esas katkısı, emek sürecinin kendisini de ideolojik ve politik bir alan olarak tartıştığı *üretimde ilişkiler (relations in production)* kavramıdır.

emek sürecinin içinde kendiliğinden gerçekleşmez.⁵⁸ Dolaysız üretici elde ettiği ürünün bir kısmını bağlı olduğu toprak beyine verir ve artık transferi de bu şekilde gerçekleşir. Oysa ki kapitalist emek sürecinde, dolaysız üretici emek sürecine dahil olduğu andan itibaren artık transferi de kendiliğinden başlamış olur. Ancak burada olası bir yanlış anlamaya mahal vermemek için belirtmek gerekir ki; artık transferinin, yani sömürünün, başladığı emek sürecinde işçi ile kapitalist uzlaşmaz karşıtlıklarının bilincinde karşıt sınıflar olarak karşı karşıya gelmezler. Daha doğrusu, işçi ile kapitalistin emek sürecinde karşıya gelişinin keskinliğini törpüleyen bazı etmenler vardır ki, bu etmenler aynı zamanda sömürü ilişkisinin gizlenmesini sağlar. Birincisi, işçi, üretim sürecinde işçi arkadaşlarıyla veya -kendisi de bir işçi olan- başındaki ustabaşıyla muhatap olur, kendisinin emek gücünü satın alan kapitalisti genellikle görmez bile. İkincisi, üretim noktasında işçiler arası rekabeti teşvik eden ve bu bağlamda onları bölen ve bireycileştiren işyeri uygulamalarının varlığı söz konusudur. Üçüncüsü ise, hakim sınıf ideolojisi olarak burjuva ideolojisi işyerinde de işçilerin kolektif bir toplumsal özne olduklarının farkına varmalarının önünde ciddi bir engel teşkil eder.⁵⁹ Bu üç etmen artık değer üretiminin gizlenebilmesini sağlar. Ancak gizlemek tek başına yeterli değildir, işçi üzerindeki kapitalist kontrolün sağlanabilmesi için artık değer üretiminin sürekli kılınması da bir o kadar önemlidir (Burawoy, 1985: 32-34). Burada işçinin kapitaliste olan *bağımlılığı* devreye girer. Fakat Braverman'ın aksine, Burawoy'a göre bağımlılık; emek sürecinin iktisadi akışı içinde ortaya çıkan eşgüdüm ve organizasyon

⁵⁸ Burawoy kapitalist olmayan bir üretim biçimi olarak feodal üretim biçimini temel alır.

⁵⁹ Burawoy literatürde yer alan ve burjuva ideolojisinin işçi sınıfı bilinci üzerindeki olumsuz etkilerini inceleyen çalışmaları sadece üretim ilişkilerine- yani üretim noktası dışındaki ideolojik ve politik etkilere- odaklandıkları için eleştirir. Oysaki burjuva ideolojisi, kendine has özellikleriyle, üretim noktasında da varlığını sürdürür.

fonksiyonlarının kapitalist tarafından kontrol edilmesi değil, işçinin kendisini yeniden üretmek için alacağı ücreti ancak emek süreci sonunda ve yine ancak kapitalistin elinden almak zorunda olmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla, işçinin alacağı ücret artık değer üretiminden ayrıştırılmadığı için hem işçi kapitaliste bağlı kılınmış olur, hem de artık değer üretimi sürekli kılınır.

4.2.2. Üretim İlişkileri ve Üretimde İlişkiler

Yukarıda belirtilen kapitalist üretim biçiminin ayırt edici özellikleri Burawoy'un üretimde ilişkiler diye kavramsallaştırdığı emek süreci içindeki ilişkilerdir. Üretim noktasını sadece iktisadi değil, ideolojik ve politik yönleriyle de ele alan Burawoy'a (1985: 7-8) göre, üretimde ilişkiler, üretim ilişkileri ile birlikte üretim rejimini meydana getirir:

"...Üretim sürecinin işçi sınıfı mücadelelerinin gelişimini kesinlikle şekillendirdiği tezini savunuyorum. Bu tez yalnızca, üretim sürecinin iki politik momenti olduğu görülürse ileri sürülebilir. Birincisi, işin organizasyonu politik ve ideolojik sonuçlara sahiptir. Yani, erkek ve kadınlar hammaddeleri kullanışlı şeylere dönüştürürlerken aynı zamanda belli toplumsal ilişkileri de o ilişkilere dair deneyimleriyle birlikte yeniden üretirler. İkincisi; işin organizasyonuna -yani, emek sürecine- paralel olarak üretim, üretim ilişkilerini düzenleyen farklı ideolojik ve politik aygıtlara sahiptir. Üretim rejimi -ya da daha spesifik olarak fabrika rejimi- nosyonu, üretim politikalarının bu iki yönünü de içerir..."

Buradaki en önemli katkılardan biri, işyerinin sadece iktisadi üretim yapan bir yer olarak değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerin ve o ilişkilere dair deneyimlerin de

yeniden üretildiği bir yer olarak düşünülmesidir. Diğer bir ifadeyle, Burawoy için üretim noktası sadece üretim değil, aynı zamanda ideolojik ve politik unsurları da bir arada bulunduran bir yeniden üretim alanıdır (Öngen, 1996: 156). Dolayısıyla, kapitalist, emek süreci üzerinde kontrol sağlarken üretim noktasına dair ideoloji ve politika da üretmek zorundadır. Ya baskılanmak, ya rızası alınmak ya da her ikisi de uygulanmak suretiyle işçinin üzerinde denetim sağlanması gerekir. Bu, geniş anlamda kapitalist emek sürecinin, dar anlamda da üretimde ilişkiler nosyonunun temel özelliğidir.

Bu noktadan hareketle iki katkıdan daha bahsetmek mümkün görünmektedir. Birincisi, üretim noktasının politikleştirilmesidir ki, geleneksel yaklaşımlarda *politikanın* üst yapısal bir kurum olarak emek sürecinin dışında tanımlandığı düşünülecek olursa, Burawoy'un kurama müdahale ettiği söylenebilir. İkincisi ise, birincisiyle alakalı olarak, *üretimin politikası* ile birlikte emek süreci ve sınıflar mücadelesi pratiklerinin birbirlerine içsel olarak kavranmaya başlanmasıdır. Bir yandan emek süreci, sınıflar mücadelesinin bir alanı olarak yeniden kavramsallaştırılırken, diğer yandan devrimci bir özne olarak işçi sınıfının emek süreciyle -kuramsal açıdan- kesilmiş bağlantısı yeniden kurulmuş olur. Ancak bu iki katkıdan yola çıkarak, Burawoy'un işyeri ölçeği ile sınırlı -yani mikro ölçekli- bir sınıf mücadelesi yaklaşımı geliştirdiğini öne sürmek de doğru olmayacaktır. Hemen belirtmek gerekir ki; Burawoy *üretimin politikasını* araştırırken ve *üretimde ilişkiler* kavramını inşa ederken, *üretim ilişkileri* kavramını -yani, makro ölçeği- unutmuş değildir. Şöyle ki; üretim rejimi, emek süreci dahilindeki ve esas olarak işin organizasyonu ile ilgili olan emek-sermaye ilişkilerini mikro düzeyde düzenlerken;

devlet, makro ölçekte üretim ilişkilerini dolayısıyla da sınıflar mücadelesini düzenlemeye çalışır (Yücesan-Özdemir, 2010: 40). Üstelik, *üretimde ilişkiler* ile *üretim ilişkileri* arasındaki bağ zorlama bir yolla da kurulmaz; çünkü, Özuğurlu'nun (2008: 49) da ifade ettiği gibi, "...ekonomik alanı, hem bu alanının bizzat yarattığı ideolojik ve politik etkilerden, hem de işyerinin ideolojik ve politik yapısından kopartarak ele almak mümkün değildir...".

4.2.3. Üretim Rejimleri

Üretim rejiminin dört bileşeni vardır: Birincisi iktisadi üretim süreci, ikincisi işyerindeki toplumsal ilişkilerin yeniden üretimi, üçüncüsü kapitalist sistem içindeki firmalar arası rekabetin durumu ve dördüncüsü de devlet politikalarının temel özellikleridir. Burawoy (1979), bu dört bileşenin özelliklerine göre, beş üretim rejiminin varlığından bahsetmiştir.⁶⁰ Bunlar arasından *hegemonik üretim rejimi* ile *hegemonik despotizm* konumuz açısından önemlidir. Hegemonik üretim rejimini despotik üretim rejimlerinden ayıran en önemli özelliği, devletin aktif bir unsur olarak üretim sürecine müdahil olmasıdır. Devlet kapitalist emek sürecine üçüncü bir aktör olarak girer. Sosyal politika uygulamaları ve kapsamlı sosyal güvenlik sistemleri ile birlikte işçinin ücrete, dolayısıyla da kapitaliste olan bağımlılığı geriler. Diğer yandan, sendikalar ve toplu pazarlık mekanizması sayesinde reel ücret seviyeleri işçinin kendini yeniden üretebileceği düzeyin üzerine çıkar. Devlet sadece emek sürecine değil, makro düzeydeki iktisadi politikalara da müdahale ederek, firmalar arasındaki rekabeti -özellikle de bu rekabetin çalışanlar aleyhine oluşacak

⁶⁰ *Hegemonik üretim rejimi* ve *hegemonik despotizm* dışındaki diğer üretim rejimleri, *patriarkal despotizm*, *paternalist despotizm* ve *piyasa despotizmi*dir.

sonuçlarını- sınırlandırır. Bunların yanı sıra, işçi-işveren ilişkilerinde işçi lehine düzenlemeler söz konusudur; işçinin işten çıkarılması, karşılıksız fazla mesai yaptırılması ya da örgütlenme çalışmalarının engellenmesi gibi despotik üretim rejimlerinin özellikleri olan uygulamalar hegemonik üretim rejimlerinde sınırlandırılır. Bütün bu uygulamalar işçi üzerindeki kapitalist kontrolün baskıdan ziyade rızaya dayanmasını gerekli kılar (Balkız, 2013: 195). Hegemonik despotizm ise piyasa despotizmi ile hegemonik üretimin bir bileşkesi gibi kavramsallaştırılmıştır. Neo-liberal süreçle birlikte, emekçilerin elde ettiği kazanımlarının bir kısmının geri alınması ve sonuç itibarıyla de baskı mekanizmalarının yeniden ön plana çıkarılması hegemonik despotizmin tamamlayıcı özellikleridir. Burada rıza tamamen ortadan kalkmış değildir; ancak deyim yerindeyse boyut değiştirmiştir. Bilişim alanındaki gelişmelerin ve otomasyonun üretim süreçlerine uygulanması, esnekleşme uygulamaları, yeni çalışma ilişkileri bünyesinde sunulan insan kaynakları yönetimi (İKY) ve toplam kalite yönetimi (TKY) gibi uygulamalar, işçinin kapitaliste olan bağımlılığını yeniden arttırmış ve fakat bu sefer bu bağımlılığın hegemonik olarak tesis edilmesine çalışılmıştır (Balkız, 2013: 195). Bir başka deyişle, hegemonik despotizmde, işçinin bir tür öz-denetim yoluyla, yani rızası alınmak suretiyle, kapitaliste tabi kılınmasına çalışılmıştır.

Hegemonik despotizmin, devlet politikaları ve firmalar arası rekabet düzleminde ise iki önemli özelliğinden bahsedilebilir. Birincisi, refah devleti uygulamalarının azaltılması ve bu yolla ücret aracılığıyla işçinin kapitaliste olan tabiiyetinin yeniden kurulması; ikincisi ise, işyerinde işçilere yönelik despotik uygulamaları kısıtlayan

önlemlerin ortadan kaldırılması ya da zayıflatılmasıdır. Bu bağlamda taşeron uygulamaları ya da atipik istihdam biçimleri sadece emek maliyetlerini düşürmek için devreye sokulmamaktadır. Bu, aynı zamanda, işçilerle yönetsel bir mücadeleye girişmeksizin işçileri üretim noktasında güçsüz kılmanın ve parçalamanın bir aracı olarak da kullanılmaktadır (Özuğurlu, 2008: 51). Buraya kadar olan alt-bölümde Burawoy'un emek süreci kuramını ana hatlarıyla tartışmış olduk. Şimdi sıra sözü geçen kuramı öğretmen emek sürecine tatbik etmeye geldi.

4.3. Öğretmen Emek Süreci Üzerine Bir Kavramsallaştırma Denemesi⁶¹

Burawoy'un, kapitalist emek sürecini ideolojik ve politik yönleriyle ele alan kuramsal yaklaşımının, öğretmenlerin tabi oldukları yeniden proleterleşme süreci açısından açıklayıcı olabileceği düşünülmektedir; zira emek sürecini baskı-rıza diyalektiği içerisinde ve sınıf mücadelesi pratiklerini de kapsayacak şekilde ele alan, dolayısıyla çalışanı üretim noktasında da özneleştiren en önemli kuramcı Burawoy'dur.

Öğretmen emeğinin artık-değer üretip üretmediği konusunda farklı yaklaşımlar söz konusudur.⁶² Bu çalışmaya, böyle bir alt-bölüm eklenmesinin nedeni artı-değer tartışması yapmak değil, öğretmen emek süreci ile Burawoy'un kuramsal modeli arasındaki açığı farkının aşılabilir uçurumlara tekabül etmediğini göstermeye çalışmaktır. Bununla birlikte, çalışmanın amacı açısından daha önemli olan, artı-

⁶¹ Tezin bu alt bölümü, 5. Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu'nda sunulan bildiri metninin düzenlenmiş ve gözden geçirilmiş halidir: O. S. Durmaz (2013) "Hegemonik Üretim Rejiminden Hegemonik Despotizme: Türkiye'de Öğretmenlerin Dönüşümünü Burawoy'un Kavram Setiyle Okumak", *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu V Bildiriler* içinde, s. 265-280.

⁶² Öğretmen emeğinin artı-değer üretip üretmediğine yönelik kuramsal yaklaşımlar daha önceki bölümlerde ele alındığından, bu kısımda artı-değer tartışması yürütülmeyecektir.

değer üretiminin kendisi değil, kapitalist emek sürecinde artı-değer üretiminin gizlenmesi ve sürekli kılınmasıdır. Dolayısıyla Burawoy'un modelinin kapsamını genişleten esas husus, kimin artık değer ürettiği değil, artı-değer üretirken tabi olunan *üretimde ilişkilerdir*. Tam da bu yüzden, aynı zamanda ideolojik ve politik bir süreç olan emek sürecinin bazı boyutlarının gizlenmesinin ve sürekli kılınmasının hizmet üretim noktasındaki öğretmenler için de söz konusu olduğu söylenebilir.

4.3.1. Emek Sürecinde Öğretmen⁶³

Burawoy'a göre, artık-değer üretiminin ayırt edici özelliğinin süreci gizleme ve sürekli kılma yeteneğinde olduğu ve bunun da esas olarak emek süreci içinde yer alan toplumsal ilişkilerde aranması gerektiği daha önce belirtilmişti.⁶⁴ Peki kapitalist emek sürecinde sömürü ilişkisinin, iktisadi olmayan bir faktöre ihtiyaç duyulmaksızın emek sürecinin kendi işleyişi içinde gerçekleştiğini; ama aynı emek sürecinin çelişkilerin keskinliğini törpüleyen bir niteliğinin de olduğunu belirten Burawoy'un bu savı öğretmenler için ne kadar geçerlidir?

Hatırlanacağı üzere, Burawoy, üretim noktasında işçi ile kapitalistin doğrudan karşı karşıya gelmediğini, dolayısıyla da emek sürecinin işleyiş biçiminin aradaki çelişkileri gizleyebildiğini ifade ediyordu. Günümüz Türkiye'sindeki özel okul ve

⁶³ Bundan sonraki alt-bölümlerde kullanılan öğretmen görüşleri, çalışmanın son bölümünün ana datasını oluşturacak olan saha araştırmasından elde edilen veriler arasından seçilmiştir. Çalışmanın yöntemi, kullanılan veri toplama teknikleri ile analiz ve gözlem birimlerine yönelik tartışma beşinci ve son bölümde yürütüleceğinden, saha araştırmasındaki yanıtlayıcı profili de yine aynı bölümün konusu olacaktır.

⁶⁴ Burawoy'un emek süreci içinde artık değer üretimini gizleyici bir faktör olarak sunduğu burjuva ideolojisinin etkisinin, öğretmenler söz konusu olduğunda, üretimde ilişki nosyonundan ziyade üretim ilişkileri nosyonu ile alakalı olduğu öne sürülebilir.

dersane öğretmenleri dikkate alındığında, kapitalist ile emekçi öğretmen arasında herhangi bir doğrudan ilişkinin söz konusu olmadığını belirtmek gerekir. Çoğu zaman dersane yöneticisiyle muhatap olan öğretmen için *işveren*, genellikle adı olan ama kendisi olmayan soyut bir kavramdan ibarettir. Bir dersane öğretmeni için fiili işveren, sözleşme imzalarken karşısında duran, bir sorun olduğunda bildirimde bulunmak zorunda olduğu ya da izin almak için kapısını çaldığı yöneticidir (Ulutaş, 2013: 47-48). Böyle bir durumda emek sürecinin kendi işleyişi içinde öğretmen ile kapitalist adına hareket eden yöneticinin karşı karşıya gelmesi beklenir. Ancak fiili durum, öğretmenin yöneticiden daha çok, veli ve öğrenciyle karşı karşıya geldiği yönündedir:

"...Derse geç geldiği için derse almadığınız ya da ödev yapmadığı için dersten attığınız bir öğrenci size 'ben buraya para veriyorum; o yüzden dersten de çıkmıyorum' diyebiliyor. Bir de böyle şeyleri veliler de dile getirebiliyor. Öğrenciler de zaten velilerine sırtlarını dayayarak böyle şeyler söyleyebiliyor. Bu tür davranışların esas kaynağının veliler olduğunu düşünüyorum...". (Öğretmen G₂).

Yöneticiler çalıştıkları kurumların büyüklüğüne göre farklı tutumlar sergilemekle birlikte, daha çok veli ve öğrenciler ile öğretmenler arasında çıkan sorunlarda arabulucu olmak suretiyle kurumun çıkarlarını kollama eğilimindedirler:

"...Kurum daha çok velinin yanında duruyor. Daha önce çalıştığım kurumda böyle bir sıkıntı yoktu; çünkü öğrenci potansiyeli çok fazlaydı. Dolayısıyla öğrenciler için 'biri giderse, biri gelir' mantığıyla bakılıyordu. O yüzden de öğretmenin yanında duruyorlardı daha çok. Ama, şu anki kurumumdaki durum bunun tam tersi, çünkü çok fazla kayıt alamıyoruz. Öyle olunca da, kurum, 'veli ne derse desin siz idare edin', 'bu

seferlik istediğini yapın' gibi ifadelerle veli çıkışlarının yanında oluyor..." (Öğretmen A₄.)

En azından dersaneler özelinde ve işyeri ölçeğinde düşünüldüğünde, öğretmenin karşı karşıya geldiği işveren profilinin genelde öğrenci-veli ikilisinden meydana geldiği söylenebilir. Bir anlamda bu, gerçek işverenin gizlenmesi süreci olarak da okunabilir. Fakat öğrenci-veli ikilisinin gerçek işverenle -yani, dersane sahibi ve onun işlerini yürüten yöneticilerle- temas halinde olmayan bir profil çizdiğini iddia etmek mümkün değildir. Konuyla ilgili görüşülen bir öğretmen şöyle demektedir:

"...Özellikle kayıt dönemlerinde dersane tarafından veliye 'buranın bir dersane olduğu, velilerin istedikleri gibi hesap sorabilecekleri' gibi şeyler söyleniyor. Buranın bir tür ticarethane olduğu veliye kanıksattırılıyor kayıt dönemlerinde... Ondan dolayı da veli bazen açık açık söyleyerek bazen de daha dolaylı yollardan bize 'onun parasıyla burada çalıştığımızı' hissettiriyor..." (Öğretmen S₃)

Bir önceki alt-bölümde de belirtildiği üzere Burawoy, çalışanların işyerinde atomize olmalarını ve rekabet sonucunda çalışanlar arasında ortaya çıkan bireycileşme eğilimleri, kapitalist emek sürecinde sömürü ilişkisini gizleyen bir diğer faktör olarak ele almaktadır. Baştan belirtilmesi gerekir ki, öğretmenler, mesleklerinin gereği olarak atomize çalışırlar. Yani emek sürecinin teknik işleyişi içinde bir öğretmen başka bir meslektaşı ile ilişki içinde olmaz. Hatta bu durum, öğretmene özerk bir çalışma alanı bıraktığı ve öğretmen üzerindeki kontrolü zayıflattığı için çoğu zaman öğretmenin emek sürecine yabancılaşmasının önünde bir engel de teşkil eder (Ozga ve Lawn, 1988a; Sinclair vd., 1996). Ayrıca, kamu kurumunda çalışan bir öğretmen dersini bitirip öğretmenler odasında girdiğinde veya boş derslerinde, diğer öğretmen

arkadaşlarıyla fikir-alışverişinde bulunma, çeşitli konular hakkında sohbet etme, kısaca onlarla ilişki kurma imkanına da sahiptir. Sonuç itibariyle, bir fabrika işçisine kıyasla, öğretmenin işyerinde sosyal ilişki kurabilme imkanı çok daha fazladır.

"...Öğretmenler odasında sohbet ediyoruz arkadaşlarımızla. Konuştuğumuz konular çok derin konular olmuyor genelde ama yine de aramızda konuşabiliyor, sohbet edebiliyoruz okulla, eğitimle ya da başka konularla ilgili... dışarıda olmasa da okul içinde gayet iyi ilişkiler geliştirebiliyoruz..." (Öğretmen Ö₃).

Bu durum, aynı derecede olmasa da, dersane öğretmenleri için de geçerlidir. Yoğun ders programları ve uzun çalışma saatleri dolayısıyla aynı dersanede çalışan iki öğretmenin kendi aralarında ilişki kurabilmeleri zor olsa da, imkansız değildir:

"...Genelde dersanenin tutumu hakkında, çalışma şartlarımız hakkında insanlar konuşur. Öğretmen arkadaşlar illa ki; başarılı, derece yapacak öğrencilerden bahsedebilir. Onun dışında samimi olanlar özel hayatlarıyla da ilgili konuşabilir..." (Öğretmen E₂).

Ancak sosyal ilişki kurulabilmesinin mümkün olması her zaman atomize olmanın önünde bir engel de teşkil etmez. Bazen öğretmenin işyeri ile ilgili kaygılarından bezen de genel olarak işsiz kalma ihtimalinden kaynaklı olarak, öğretmenler her zaman her konuda konuşamazlar. İşin asıl önemli olan yönü ise, konuşmaya çalışanın sıklıkla atomize olmasıdır:

"...Özlük haklarıyla ilgili meselelerin idareciye ya da kurucuya aktarılması söz konusu olursa, öğretmenler maalesef geri adım atarlar böyle bir durumda. Burada çok az insan

dost meclisinde söylediklerini idareye de taşır. Bunu yaptığınız zaman da yel değirmenlerine karşı dövuşen Don Kişot olursunuz..." (Öğretmen S₃).

Bireycileşme söz konusu olduğunda ise dersane öğretmeni için durum çok nettir; zira sendikal örgütlenmenin yok denecek kadar az olduğu bu alanda, her koyun kendi bacağından asılır. Yeni mezun konumunda olan o kadar çok öğretmen adayı vardır ki, rekabet öğretmenlik mesleğine daha girmeden başlar. Dersanede çalışmaya başladıktan sonra ise öğretmen tek başınadır. Kamu çalışanları sendikalarında örgütlenemeyen dersane öğretmenleri arasında sendikal örgütlenme çalışması yapan işçi sendikalarının da kuvvetli oldukları söylenemez. Ağırliğini kamuda çalışan öğretmenlerin oluşturduğu eğitim hizmet koluna dahil olan çalışanlar arasında sendikal örgütlülük oranı resmi rakamlarla 2012 yılında % 63,67; 2013 yılında ise % 64,62'dir. Ancak bu yüksek örgütlülük oranının öğretmenler arasındaki bir dayanışmayı yansıttığını söylemek pek de mümkün değildir.⁶⁵

Burawoy'un bahsettiği *işçinin kapitaliste olan ücret bağımlılığı* ise, her emekçi için söz konusu olmakla birlikte, öğretmenin bu bağımlılığı sınırlayacak bir takım avantajları vardır. Özel ders verebilmek, kapitaliste veya işvereni olan devlete olan

⁶⁵ 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2012 Ağustos İstatistikleri Hakkında Tebliğ için bkz: *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 28699, 6 Temmuz 2013. 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2013 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ için bkz: *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 28380, 10 Ağustos 2012. 2012 ve 2013 yıllarındaki sendikalaşma oranlarının yanı sıra, 2002-2013 yılları arasındaki süreçte -yani, mevcut siyasi iktidar dönemi boyunca- özellikle bir konfederasyona bağlı sendikalardaki olağanüstü üye sayısı artışına da dikkat çekmek gerekebilir. Memur-Sen'in 2002 yılında 41.871 olan toplam üye sayısı 2013 yılı itibarıyla 707.652'ye yükselmiştir. Bu durumu öğretmenler arasındaki güçlü bir dayanışmadan ziyade, sendika-siyaset ilişkisinin tuhaf bir göstergesi olarak ele almak daha yerinde olacaktır. Sendika üye sayılarının 2002-2013 yılları arasında konfederasyonlara göre dağılımını gösteren detay bilgi içeren tablo için bkz: Türk Ağır Sanayi Ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası (2013) "Kamu Görevlileri İstatistikleri", s.7, http://www.tuhis.org.tr/resim/files/tum_kitap_2013_N.pdf.

bağımlılığın bir ölçüde zayıflaması anlamına gelir. Benzer şekilde, kamuda çalışan öğretmenler yaz aylarında kendi özel işleriyle meşgul olabilmekte, kendilerine ek gelir kaynakları yaratabilmektedirler. Kuşkusuz bu avantajın dersane öğretmeni için geçerli olduğu söylenemez. Dersane öğretmenleri genelde yaz aylarında ücret almazlar ve çalışmadıkları zamanlarda da sigorta primleri yatırılmaz.

4.3.2. Üretim Noktasından Direniş Pratikleri

Buraya kadar bahsedilen konulardan hemen hepsi öğretmenlerin işyerlerinde kontrol altına alınma mekanizmalarıyla ilgiliydi. Ancak işyeri sadece baskı ve parçalanmanın alanı değildir; bu alan aynı zamanda özgün mücadele biçimlerinin ortaya çıktığı ve direnişlerin olduğu bir alandır (Burawoy, 1985: 108). Öğretmenlerin deneyimlediği direniş ve mücadelelere ilişkin birkaç örnek vermek gerekebilir. Bugün, özellikle ilkokulların bütçesinin genelde velilerden toplanan bağışlarla oluşturulduğu, hizmetli personelin maaşlarının yine bu bağış paraları arasından verildiği hemen herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bu süreç, okul yönetimi ve öğretmenlerle veliler arasında gerilimlere yol açtığı gibi, idareci ile öğretmen arasında da bazı gerilimlere neden olabilmektedir. Bir bakıma, öğretmenin emek sürecinde kontrol altına alınmış olması, onun itiraz etmediği, direnmediği anlamına gelmez. Bir öğretmen konuyla ilgili deneyimlerinden birini şu şekilde anlatmaktadır:

"...Müdürümüz, 'öğrencilerden para toplanması' mevzusunu açtı. Toplantı, öğrencilerden ne kadar para toplanacağı ile ilgiliydi. Toplantıda bu tür şeylerin konuşulmasının doğru olmadığını, hoş olmadığını söyledim, bir nevi isyan ettim yani. Neyse, ben konuyla ilgili olumsuz düşüncelerimi söyleyince, müdürün tepkisi müdür

yardımcısına dönüp 'tut şu hocamın tutanağını' demek oldu. Hemen benim ipimi kesecek yani..." (Öğretmen G).

Kadro lu öğretmenler için bir kereye mahsus açılan ve kariyer sınavları ile edinilen *uzman* ve *başöğretmenlik* gibi unvanların öğretmenlerin nezdinde karşılık bulduğunu söylemek güçtür. Bazı öğretmenler sınav uygulamasını protesto edip girmezken, girenler edinilen unvanın maaş farkı dışında hiçbir şey ifade etmediğini belirtmektedirler:

"...Pek iyi bir şey değil bu farklılaşma; çünkü hepimiz aynı işi yapıyoruz, yaptığımız iş değişmiyor ki! Uzman oldum diye bana ne farklı bir iş verildi, ne de oda vs. verildi. Ben uzman olmadan önce ne yapıyorsam şimdi de aynı işi yapıyorum. Bazı mesleklerde uzman olunduğu zaman yapılan işin niteliği değişir vs. Biz ise aynı işi yapıyoruz..." (Öğretmen Y).

Dersane öğretmenleri söz konusu olduğunda ise işyeri ölçeğinde gösterilebilecek direnişin niteliği de değişmektedir; çünkü gösterilecek direnişin işten atılma gibi bir bedeli olabilir. Bunun yanı sıra çalışma yaşamında olağanlaşan bazı uygulamalar, çalışma koşullarından ziyade, dinlenme ve yemek yeme gibi temel insan haklarıyla daha çok ilgilidir. Bazen yemek yiyebilmek için bile kaçamak yapmak gerekmektedir:

"...Zümre öğretmenlerimiz yirmi-otuz dakikalık dinlenme zamanları var; ama, rehber öğretmenler için böyle bir şey söz konusu değil. Çünkü öğrencilerin giriş ve çıkış saatlerinde muhakkak onların yanında olmak zorundasınız. Öğrenci istediği zaman size ulaşabilmeli. Dolayısıyla, öğrenciler derse girdiklerinde ya kaçamak olarak yemeğe

çıkıp hemen dönüyoruz; ya da çıkamadan kantinden bir şeyler atıştırmak suretiyle yemek ihtiyacımızı karşılamaya çalışıyoruz..." (Öğretmen S₃).

4.3.3. Öğretmen Üretim Rejimlerini Nasıl Deneyimler?

Burawoy'un kavramsallaştırdığı üretim rejimlerinin dört bileşeni olduğu daha önce belirtilmişti. Yeniden hatırlamak gerekirse bu bileşenler, emek süreci, yeniden üretim süreçleri, firmalar arası rekabet ve devlet politikalarıdır. Şimdi bu bileşenlerin, hegemonik üretim rejiminde ve hegemonik despotizmde öğretmenler açısından ne anlama geldiğini tartışmaya çalışalım.

Hegemonik despotizmi hegemonik üretim rejiminden emek süreci açısından ayıran en önemli farkın, farklı istihdam biçimlerinin ortaya çıkmasıyla birlikte işyeri ölçeğindeki despotik uygulamaların artması olduğu söylenebilir. Farklı öğretmen statülerinin ortaya çıkmasıyla birlikte -ki bunlar, atipik istihdam modellerine ve güvencesiz çalışma biçimlerine tekabül ederler- öğretmenin okul yöneticisine olan bağımlılığı artar. Özlük haklarından yoksun öğretmenin kaderi okul müdürünün iki dudağının arasında olabilir. Ücret karşılığı çalışmış bir öğretmen şunları söylemektedir:

"...Bizim durumumuz kadrolu öğretmenlere göre biraz daha farklı... Onlar daha rahat davranabiliyorlar. Biz ise öyle yapamıyoruz. Bir problem olduğunda 'idare ne der' bizim için daha önemli çünkü... Mesela bir konuda bir karar aldınız diyelim. O kararı idareye danışmak bizim için önemli oluyor. İdare de kabul ederse biz o kararı uygulayabiliyoruz..." (Öğretmen Y₂).

Bir başka fark, öğretmen otonomisinin azalmasıyla ilgilidir. Çeşitli teknolojik uygulamalar ve eğitim-öğretimin standardizasyonun sağlanması için kullanılan kılavuz kitaplar, öğretmenin özerk alanını daraltmaktadır. Eskiden öğrenme/öğretme işini bilen, bilgisine güvenilen, yetki alanına müdahale edilmesine izin verilmeyen öğretmen, mesleği modernize etme çalışmaları adı altında bir eğitim teknisyenine dönüştürülmektedir (Ünal, 2005: 47). Özellikle dersane sektöründe, öğretimin hızını arttırmak amacıyla, teknolojik uygulamalar o kadar geniş kullanılmaktadır ki, öğretmen bir tür aktarıcı rolünün ötesine geçememektedir:

"...Tahtalarda yazılanlar bilgisayar yoluyla doğrudan deftere geçiyor. O defterlerden de bütün öğrencilerde oluyor. Yani, öğrenciler not tutmuyor, defterdeki boşlukları dolduruyorlar sadece. Tahtadaki bütün içerik öğrencilerin önlerinde duruyor... akıllı tahta kullanan bir matematikçi yeni bir soru yazmak için uğraşmıyor, sadece tahtada yazılı olarak önüne gelen soruyu çözmekle yetiniyor..." (Öğretmen G₂).

Belki de öğretmenler özelinde üretim rejiminin en önemli uğrağı yeniden üretim süreçleridir. Öğretmenleri emek gücü niteliğinin gardiyanları olarak tanımlayan Hill (2003: 3)'e göre, öğretmenler geleceğin emek gücüne beceri, nitelik ve yeterlilik kazandırarak emek gücünün toplumsal anlamda yeniden üretiminde önemli bir rol oynarlar. Türkiye özelinde düşünülecek olursa, cumhuriyet ve aydınlanma düşüncesinin taşıyıcıları olarak, bir ulus-devlet inşa sürecinde aktif olarak yer alan öğretmenlerin rejimin ideolojik anlamda ayrılmaz parçaları olmaları kaçınılmazdır. Bu durum öğretmenlerin toplumsal itibarının devlet tarafından önemsinmesini de beraberinde getirmiş, dolayısıyla öğretmen bir anlamda rızası alınmak suretiyle ikna edilmiştir. Bu durum bir tür hegemonik üretim rejimi uygulamasına denk düşer.

Hegemonik despotizmde ise, öğretmenden beklenen Şey bir yandan geleceğin emek gücünü yetiştirmesi, diğer yandan ise kendisini emek gücü olarak işgücü piyasasına sunmasıdır (Ercan ve şimşek 2013). Hegemonik  retim rejiminde devlet ideolojisinin savunuculuğunu yapmakla mükellef olan  ğretmen, hegemonik despotizmde ise doğrudan piyasanın ideolojisini savunacaktır; bir devlet kurumunda çalışıyor olsa bile neo-liberal devlet piyasa savunuculuğuna soyunduğundan, durum değişmeyecektir. Piyasacılığa ek olarak muhafazakarlık -ya da Türkiye  zeline konuşacak olursak İslamcılık- da yeni dönemde eğitimdeki yeni yeniden üretim süreçleri olarak karşımıza çıkacak gibi durmaktadır. Kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak bilinen yasal düzenlemelerin dinsel düşüncenin eğitim alanındaki ağırlılığını olabildiğine arttırdığı  ne sürülebilir.

Fakat bu değişimi sadece kapitalizmin ihtiyaçları ile açıklamak ve süreci kaçınılmaz olarak görmek de doğru değildir. Özellikle hegemonik üretim rejiminde  ğretmen özerkliği daha fazladır ve bu anlamda  ğretmen ya da eğitimci, ekonomik veya sosyal adalet için verilecek mücadelede direnişe g   verebilir ve karşı bir hegemonya yaratılabilmesinde rol oynayabilir (Hill, 2003: 18). Türkiye'de özellikle 1960'lı ve 70'li yıllarda toplumsal muhalefetin en ön saflarında öğretmenlerin yer almaları, buna verilebilecek bir örnek olarak düşünülebilir.

Hegemonik  retim rejiminde özel okullar ve dersane benzeri özel kurumlar eğitim alanında önemli bir pay sahibi olmazlar. Öğretmenler devlet kurumlarında çalışırlar ve dolayısıyla sektör içi iktisadi bir rekabetten de etkilenmezler. Burada söz konusu olacak tek rekabet, iktisadi getiri peşinde koşan farklı özel okulların birbiriyle

rekabetinden ziyade, devlet okulları arasındaki prestij temelli bir rekabet olabilir. Dolayısıyla öğretmenin çalışma koşulları ya da temel özlük haklarını etkileyebilecek bir rekabet ortamından bahsedilemez. Hegemonik despotizmde ise kamu sektörünün ağırlığı yavaş yavaş kırılmaya başlar. Daha çok özel kurum eğitim alanına girer; dolayısıyla daha çok öğretmen özel kurumlarda istihdam edilmeye başlar. Özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları ve özlük hakları bu özel kurumlar arasındaki rekabetten etkilenir. Bu durum despotik eğilimleri de beraberinde getirir:

"...Dersane yöneticileri sürekli diken üstünde tutuyor seni. Çok sayıda işsiz öğretmen olduğu için açıkta çok insan var. 'Sen gidersen başkasını bulurum' diye düşünüyor. Yedekte öğretmen bulunduruyor sürekli. Arada o öğretmenleri getiriyor dersaneye. 'Bakın sizin alternatifiniz var, o yüzden düzgün çalışın' demek istiyor..." (Öğretmen C).

Hegemonik despotizmde devlet okulları arasındaki rekabet de prestij rekabetinin ötesine geçer. Okullar velilerden alacakları maddi desteklere muhtaç durumda olduklarından, *hali vakti yerinde* velilerin çocukların hangi okulları tercih edeceği sorusu prestij meselesinin ötesine geçen doğrudan iktisadi bir rekabet alanıdır artık. Özellikle okul yönetimlerinin bu konuda rekabet içinde olduğu rahatlıkla söylenebilir:

"...Özellikle ilk ve orta okullarda Bakanlığın belirlediği bir bütçe yok. Sadece velilerin yaptığı yardımlarla dönüyor okul. Örnek vereyim. Bizim dört tane hizmetlimiz var. Artı kırtasiye masraflarından tutun da bilgisayar gibi masraflara kadar hepsi velilerin destekleriyle karşılanıyor. Velimize mecburuz!" (Öğretmen A).

Bir bakıma *devlet politikaları*, diğer üç uğrağın hepsini birden kapsayan makro düzeydeki iktisadi ve siyasi gelişmeleri ifade eder. Güvencesiz ve atipik istihdam biçimlerinin ortaya çıkmasından, öğretmenin emek sürecindeki özerk alanının daralmasına, öğretmene yüklenen yeniden üretim fonksiyonunun değişmesinden özel kurumların eğitim sektöründe giderek daha çok yer kaplamasına kadar her gelişme, ancak devletin geliştirdiği politikaların sonucunda gerçekleşebilir. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, durum şu şekilde ifade edilebilir: Devlet politikalarının öğretmenin dönüşümü üzerindeki etkisi, neo-liberal ekonomi politikalarından ve onun dayattığı muhafazakarlaşma eğilimlerinden başka bir şey değildir.

Buraya kadar ki alt-bölümde, çalışmanın analiz çerçevesinin kuramsal dayanaklarını belli başlı tartışmaların ışığında belirlemeye çalıştık. Sonraki alt-bölümlerde ise eğitimde ve öğretmen emek sürecindeki neo-liberal dönüşüm kuramsal ve ampirik yönleriyle ele alınmaya çalışılacaktır.

4.4. Neo-liberalizm ve Eğitimde Dönüşüm

Refah rejimleri sonrasında gündeme gelen yapısal eğitim reformlarının en genel özellikleri; müfredat değişiklikleri, öğretmenler için esnek istihdam biçimleri geliştirilmesi, eğitim yönetimindeki değişiklikler ve finansmandaki değişiklikler olmak üzere dört düzeyde kategorize edilebilir. Bu reformların temel amaçlarının da aslında *ekonomik* olduğu iddia edilebilir. Şöyle ki, yapısal eğitim reformları aracılığıyla, (1) öğretmen maaşları ve öğrencilerin kamu üzerindeki maliyetlerin

azaltılması, (2) yerelleşme ve özelleştirme aracılığıyla eğitim maliyetlerin azaltılması amaçlanmaktadır (Ertürk, 2010: 115).

Dolayısıyla, aklını piyasadan ve onun kurallarından alan yapısal bir dönüşüm söz konusudur. Ancak, piyasa mantığının sadece özelleştirmeler aracılığıyla etkin kılındığını söylemek yeterli değildir; zira kamu sektörü de, piyasanın gerekleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmaktadır. Temel mantığını piyasadan alan reformlar en genel düzeyde şu şekilde kurgulanır: Merkezi-bürokratik bir aygıt olan devlet ile eğitim hizmeti sunduğu yurttaşlar arasında kopukluk vardır. Devlet yurttaşların ihtiyacını bilmez ya da önemsemez, yurttaşlar da bu hizmetin sunumunda etkin olarak yer alamazlar. Bu durumda, yurttaşların eğitimin sunulmasında rol oynadığı ve aynı zamanda finansmanına da katkı koyduğu bir yapıya ihtiyaç var demektir. Eğitimin kalitesi ancak böyle bir yapı hayata geçirilirse arttırılabilir. Kişi, parasını verdiği, yönetiminde yer aldığı, katıldığı bir hizmeti alırsa kalite artar; aynı zamanda okullar ve öğretmenler hizmeti alana karşı sorumlu kılınmış ve hesap verir bir konuma getirilmiş olurlar. Neo-liberal aklın eğitim alanındaki yansıması kısaca bu şekilde işler (Ertürk, 2010: 115-116).

Neo-liberal etkilerin eğitim alanındaki yansımalarını daha iyi kavrayabilmek için refah devleti dönemindeki eğitim anlayışına da kısaca göz atmak gerekebilir. Refah devleti döneminde devlet ile öğretmen arasında karşılıklı bir iyi niyet ilişkisi olduğu söylenebilir. Söz konusu iyi niyet şu şekilde işler: Öğretmen, kamu yararını gözeterek çalışacak; karşılığında ise, iş güvencesi, diğer sosyal güvenceler, iyi bir aylık ve bunların sonucunda elde edilecek yüksek statü ve saygınlık elde edecektir

(Robertson, 2000: 157-159). Bu, adeta devlet ile öğretmen arasında imzalanan zımni bir sözleşmeye tekabül eder. Bu sözleşmede öğretmen *emekçi olarak değil devletin memuru olarak* o sözleşmeyi imzalamış olur. Bu bağlamda, kamuda çalışan öğretmenler zaten doğrudan piyasa tarafından denetlenmezler. Ayrıca, ortada değişim değeri üreten bir hizmet de söz konusu değildir. Refah devleti döneminde, öğretmenlerin tabi olduğu emek sürecinin kullanım değeri üretimine benzediği söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğinin dönüşümünde etkin rol oynayan dört ana politikadan bahsetmek gerekir: Bunlar; metalaşma, yönetim anlayışının değişmesi, kontrol mekanizmaları kurulması ve kodlama biçimleri geliştirilmesidir. Metalaşma, devlet harcamaların kısılması ve özelleştirmeler ile piyasa mantığının devlete hakim olmasına paralel olarak, öğretmenlik mesleğinin kar için hizmet üreten bir emek sürecine tabi kılınmasına tekabül eder (Robertson, 2000: 158). Yönetim ise bu metalaşma sürecinin araçlarının yaratılması sürecidir. İstihdam biçimleri esnekleştirilir ve bunun sonucunda iş güvencesi tahrip edilir. Ücretli öğretmenlere sınıf dışındaki zaman için ödeme yapılmaması ya da -bir başka deyişle- çalışma karşılığı ödenen ücretin sadece sınıfta geçen süreyle sınırlandırılması eğitimdeki yeni yönetim anlayışını temsil eder. Kontrol alanında getirilen yeni anlayış ise meslektaşlar arasında hiyerarşi yaratmak suretiyle çalışanların birbirlerini kontrol etmelerini sağlayacak mekanizmalar oluşturulması anlamına gelir: Performans değerlendirmeleri, başöğretmen ve uzman öğretmen gibi unvanların ortaya çıkarılması, kariyer sınavları, bazı öğretmenlere okul yönetimi ve daha da önemlisi bütçe ile ilgili görevler verilmesi gibi yeni uygulamalar aynı zamanda öğretmenlik

mesleğinin yeni profesyonellik ölçütleri olarak da nitelenebilir. Kodlama ise, öğretmenlik mesleğinin sonuçlarının ölçülebilir olması; diğer bir ifadeyle, öğretmenin yaptığı işin kendisini ölçülebilir kılacak uygulamalara gidilmesi demektir. Böylece, okullar ve öğretmenler arasındaki rekabetin hem teşvik edilmesi hem de tespit edilebilmesi amaçlanır.

Bu dört politika, refah rejimleri döneminde söz konusu olan iyi niyet ve kamu yararı temelinde şekillenen öğretmenlik mesleğinin, sonuç odaklılık, ölçülebilirlik ve tabi ki rekabet edebilirlik temelinde şekillenen yeni bir meslekle ikame edilmesine yol açmaktadır. Eğitimde yaşanan dönüşümün ardında yatan piyasa mantığının nasıl işlediğini ve öğretmen üzerindeki etkilerini genel olarak ifade etmiş olduk. Şimdi, aynı dönüşümün Türkiye özelindeki yansımalarına odaklanmaya çalışalım.

4.5. Türkiye’de Öğretmen Emek Sürecinin Tarihsel Kırılma Noktaları

Türkiye’de eğitim hizmet üretimi alanında hissedilen neo-liberal etkilerin bir önceki alt-bölümde belirtilmeye çalışılan mantık değişikliğiyle –yani, piyasa mantığının kamusal alanda hakim kılınmasıyla- alakalı olduğu söylenebilir. Güvencesizleşme, yerelleşme ve özelleştirme gibi süreçlerin eşliğinde yükselen bu mantık değişikliğinin kamudaki istihdam yapısını hedef alması şaşırtıcı olmamıştır. Bu noktada belirtmek gerekir ki; piyasa mantığının kamudaki istihdam yapısını hedef alabilmesi, sermaye sınıfının işçi sınıfının kolektif örgütlülüğünü geriletmesi ve devlet aygıtı üzerindeki etkinliğini arttırmasıyla mümkün olmuştur. Günümüzde; 1965-1971 yıllarında faaliyet gösteren Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) ile 12

Mart muhtırasından sonra onun yerine kurulan ve 12 Eylül darbesinin ardından kapatılan Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) gibi etkin öğretmen örgütlerinin olmaması, öğretmen emek sürecindeki neo-liberal dönüşümün önünü açmıştır. Günümüzdeki öğretmen sendikalarının -yüksek temsil oranlarına rağmen- 1980 öncesi dönemle kıyaslandığında toplumsal mücadelelerde etkin oldukları söylenemez. 1990'lı yılların başlarında zirve noktasına ulaşan ve Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen) ile Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonunun (KESK) kuruluşuna öncülük eden mücadeleler hariç olmak üzere, bu süreçte öğretmen sendikacılığının iz bırakan etkilerinden bahsetmek neredeyse imkansızdır (Koç, 2013: 15). Dolayısıyla, güvencesizleşme gibi, sadece bireysel iş hukuku alanındaki düzenlemelerin değil, kolektif mücadelenin de konusunu oluşturan sorun alanlarında sendikaların birer özne olarak tarih sahnesine çıkamadıkları ileri sürülebilir.⁶⁶

Kamunun piyasaya tabi kılınması olarak da adlandırılabilir neo-liberal dönüşüm süreci, eğitim alanıyla sınırlı değildir. Tam aksine; eğitim, piyasa mantığının hakim kılınmaya çalışıldığı alanlardan birisidir ve bu bağlamda topyekun bir neo-liberal dönüşümün ayaklarından da yalnızca birisini oluşturmaktadır.⁶⁷ Eğitimin piyasanın

⁶⁶ Kuşkusuz, öğretmen örgütlenmesi ile güvencesizleşme arasındaki ilişki daha detaylı olarak ele alınmayı hak etmektedir. Ancak bu çalışmada esas olarak, öğretmenlerin gündelik yaşam pratikleri bağlamında emek sürecine odaklanılacak, öğretmen örgütlerinin devlet-siyaset bağlamındaki yerleriyle ilgili tartışmalara girilmeyecektir. Türkiye'nin yakın tarihindeki öğretmen örgütlerinin ele alındığı çalışmalar için bkz: N. Durmuş (2006), "Bir Eylemi Örgütleme: 1969 Genel Öğretmen Boykotu", *Eğitim Bilim Toplum*, 4 (15), s.142-160. Ayrıca, bkz: S. Güvenç (2008) "Türkiye'de Öğretmen Sendikacılığı ve İLK-SEN", *Eğitim Bilim Toplum*, 6 (22), s.164-187.

⁶⁷ Türkiye'deki neo-liberal dönüşümün çok boyutlu sonuçları, eğitimin yanı sıra, sağlık, hukuk ve güvenlik gibi alanlarda da kendini göstermektedir. Ünlütürk-Ulutaş'ın (2011) neo-liberal dönüşümün sağlık emek süreci ve sağlık emekçileri üzerindeki etkilerini incelediği araştırma, Akbaş'ın (2011) avukatlık mesleğinin dönüşümüne ve avukatların sınıf konumlarına odaklandığı çalışma ile Dölek'in (2010) devletin güvenlik işlevinin bir kısmını özel sektöre devretmesiyle kapitalist devletin sınıf

ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılması ve buna uygun müfredat değişikliklerinin yapılması, eğitimde neo-liberal etkinin en temel göstergeleri olarak düşünülmelidir. Bunun sonucu olarak, eğitimin finansmanında devlet dışındaki aktörlerin -aile, sivil toplum kuruluşları ve sermaye gruplarının- etkin olarak katılımı istenmeye başlanmıştır. Türkiye’de, özel sektörün eğitim alanında daha çok yatırım yapmasının devlet tarafından teşvik edildiği, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planları ile Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 2010-2014 yıllarını kapsayan stratejik planı ve 2015-2019 yıllarını kapsayacak olan stratejik planın hazırlık programı incelendiğinde oldukça net olarak anlaşılabılır. 2007-2013 yıllarını kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planında “...Bütün eğitim kademelerinde özel sektörün payı arttırılacak, kamu kaynaklarının en fazla ihtiyaç duyan kesimlere yönlendirilmesi sağlanacaktır...” ibaresi yer almaktadır. 2014-2018 yıllarını kapsayan Onuncu Kalkınma Planında da benzer ifadelere rastlamak mümkündür: “...Eğitimde alternatif finansman modelleri geliştirilecek, özel sektörün eğitim kurumu açması... zendirilecektir...”.⁶⁸

MEB’in 2010-2014 yıllarını kapsayan birinci stratejik planında⁶⁹ ise şu ifadelere yer verilmektedir: “...Milli Eğitim Bakanlığının stratejileri arasında özel sektörün eğitim alanında yatırım yapmasının teşvik edilmesi, daha çok vatandaşın özel eğitim kurumlarından yararlanmasının sağlanması... yer almaktadır...”. Henüz hazırlık

karakteri arasındaki ilişkiye odaklandığı makale son dönemde yapılmış önemli çalışmalar arasında gösterilebilir.

⁶⁸ Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013) için bkz: *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26215, 1 Temmuz 2006. Onuncu Kalkınma Planı (2013-2018) için bkz: *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 28699, 6 Temmuz 2013

⁶⁹ MEB’in “2010-2014 Stratejik Planı” için bkz: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Turkey/Turkey_Ed-Strategic_Plan_2010-2014-tur.pdf, Erişim Tarihi: 15 Kasım 2013.

aşamasında olan, 2015-2019 yıllarını kapsayacak olan stratejik planın hazırlık programında⁷⁰ konuyla ilgili ayrıntılı bilgi bulunmamaktadır; ancak yine de, bir hazırlık programında dahi “...tercih edilebilir ve çeşitlenen eğitim taleplerini karşılayabilen özel öğretim kurumlarının gelişmesini sağlama[ktan]...” bahsedilebilmektedir.

Uygulama aşamasında olmasa da, eğitimde bir takım yerelleşmelere gidileceği yönündeki söylentiler de aynı neo-liberal etkinin yansımaları olarak ele alınabilir. Aynı şekilde, okul aile birliklerine şirket statüsü verilmesi, hem eğitimin finansmanında devlet rolünün azalacağına hem de rol alan diğer aktörlerin kurumsallaşmaya başlayacağına işarettir. Son olarak da, rekabet ve şirket kültürüyle özdeşleşmiş performans uygulamalarına geçilmesi ile kariyer sınavları uygulamaları ve öğretmenler arasında yaratılan meslek içi hiyerarşi, bahsi geçen neo-liberal etkiye örnek olarak gösterilebilir.

TKY, eğitim alanında performansa göre ücret düzenlemeleri ile kadro farklılaşmalarını mümkün kılan bir yönetim anlayışına tekabül etmektedir. Okul Gelişim Ekipmanları (OGE), okul müdürü, müdür yardımcıları, yerel esnaf ve iş adamları ile öğrenci ailelerinin okul yönetiminde -özellikle de mali meselelerde- söz sahibi olması anlamına gelmektedir. Ancak bu, işlevi olan bir yapı değildir. OGE'lerle hedeflenenler (eğitim finansmanın yerelleşmesi ve müşteri memnuniyeti) şimdilik Okul Aile Birliklerinin (OAB) yeni işlevleri ile yapılmaya çalışılmaktadır. 2004 yılında OAB'lere şirket statüsü verilmiştir. Bu statü ile birlikte geleneksel

⁷⁰ MEB'in “2015-2019 Stratejik Hazırlık Programı” için bkz: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/20035209_meb_20152019_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf, Erişim Tarihi: 10 Ocak 2014.

rollerinden sıyrılan OAB'ler -ki bunlar yoksul öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenilmesi vb. yardımcı rollerdi- kantin, spor salonu, açık alan gibi yerleri işleten veya bunların işletmelerini başka şirket veya kişilere verme yetkisine sahip, gelir amaçlı kültürel faaliyetler düzenleyen veya okulları yine gelir karşılığı ekstra eğitim faaliyetlerine açan yönetim birimleri haline gelmiştir. Bazı okullarda ücretli öğretmenlere ödeme yapılması bile yine OAB'lerin yetki ve sorumluluğu altına alınabilmektedir (Ertürk, 2010: 129-130).

Okullardaki kadro açığı sorununu çözme biçimleri de eğitimdeki yeni yönetim anlayışını ortaya koymaktadır. Okul bünyesindeki yardımcı hizmetlere çoğu zaman MEB tarafından atama yapılmamaktadır. Eğitim-öğretim yılı başında okullara ayrılan bütçeler çoğunlukla yetersiz kalmakta; bu alandaki açıklar öğrenci velilerinin kendi ceplerinden yaptığı katkılarla çözülmektedir.

Neo-liberal dönüşümün Türkiye'deki eğitim sistemi özelindeki yansımalarından kısaca bahsetmiş olduk Ancak, araştırma probleminin neo-liberal dönüşüm bağlamında netleştirilebilmesi için, öğretmenlerin işgücü piyasalarındaki konumlarına odaklanılmalı ve detaylı bir tartışma yürütülmelidir. Sözü edilen tartışmanın dört boyutundan söz edilebilir: (1) Kamu okullarında güvencesiz istihdamın yaygınlaşması aynı okulda farklı öğretmen tipolojilerinin doğmasına yol açmaktadır. (2) Farklı öğretmen tipolojilerinin oluşması kamu okullarında çalışan öğretmenler arasında özlük hakları açısından bir karşılaştırma yapmayı zorunlu kılmaktadır. (3) Özel öğretim kurumlarının eğitim hizmet sektöründeki payının düzenli bir şekilde artması, özellikle dersaneler ile benzeri kurumlarda çalışan

öğretmenlerin durumunun incelenmesini gerektirmektedir. (4) İşsiz öğretmen sayısının hızla artması ve öğretmen işsizliğinin önemli bir sorun alanı haline gelmesiyle birlikte, *ataması yapılmayan öğretmenler* güvencesiz çalışmanın ete kemiğe bürünmüş bir biçimi olarak göz önüne çıkmaktadır. Şimdi sözü edilen dört boyutu, dört alt-başlık halinde ele almaya çalışalım.

4.5.1. Güvencesiz İstihdamın Hukuki Dayanakları ve Bazı Sayısal Veriler

Türkiye özelindeki neo-liberal etkinin en belirgin sonuçlarının esnek istihdam biçimlerinin doğuşu ve yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Sözleşmeli öğretmen ve ücretli öğretmen olarak tanımlanan bu istihdam biçimleri, 1980'li yıllarda mevzuatta yer almışsa da, 2000'lere kadar işgücü açığını kapatmak için kullanılmaktaydı ve bu anlamda da kadrolu istihdama alternatif olmaktan uzaktı. 2000'lerden itibaren ise, kadrolu istihdamın alternatifi olmaya başlayan esnek istihdam biçimleri son derece yaygınlaşmış, öğretmen açıkları, dışarıda bekleyen yüz binlerce öğretmen adayı olmasına karşın, sözleşmeli ya da ücretli öğretmenler aracılığıyla giderilmeye çalışılmıştır.

MEB bünyesindeki okullarda çalışan öğretmenler, istisnai durumlar hariç olmak üzere, yakın bir zamana kadar güvenceli istihdama örnek teşkil ediyordu. Çalışma esasları, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun (DMK) 4/A maddesine göre düzenlenen öğretmenler, aynı statüde çalışan diğer kamu çalışanları gibi iş güvencesine sahip olarak istihdam edilmekteydiler. Devlet okullarında çalışan öğretmenlerin istihdam edilme biçimiyle ilgili bu durumun, ilk olarak 98/12251

sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla birlikte değişikliğe uğradığı söylenebilir.⁷¹ İlgili kararla birlikte, aynı yıl 657 sayılı yasanın 4/C bendinde esasları belirtilen geçici personel statüsünde, beş bin İngilizce dil öğreticisi alımı yapılmıştır. MEB, 1998-2003 arasındaki her eğitim-öğretim yılında beş bin İngilizce öğretmenini bu şekilde istihdam etmiştir. 2003 yılındaki başka bir Bakanlar Kurulu Kararı⁷² ise İngilizce dil öğreticilerinin yanında, bilgisayar öğreticilerinin de 4/C kapsamında istihdam edilmesini karara bağlamıştır. Bu uygulama 2004 yılında da devam etmiş; ilgili kararla birlikte dört bin bilgisayar öğreticisi ile beş bin İngilizce dil öğreticisi geçici personel olarak istihdam edilmiştir.⁷³ Vekil öğretmenlik uygulamaları dışarıda bırakılacak olursa, güvencesiz istihdamın öğretmenler arasındaki ilk örneklerinin bu şekilde ortaya çıktığı söylenebilir.

Burada dikkat çeken ilk husus hiç şüphesiz *öğretmen* yerine *öğretici* ifadesinin tercih edilmesidir. Henüz mevzuat, sözleşmeli ya da geçici statüde öğretmen alımı

⁷¹ Milli Eğitim Bakanlığında Geçici Personel İstihdamı ve Bu Personele Ödenecek Ücretler Hakkında Kararın Yürürlüğe Konulması Hakkında Karar için bkz: *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 23583, 14 Ocak 1999.

⁷² Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında, İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Öğreticiliği Görevlerinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Karar için bkz: *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 25301, 9 Kasım 2003.

⁷³ Kamu çalışanlarının özlük haklarının tanımlandığı temel metin olan 657 sayılı DMK'da dört ayrı istihdam biçimine yer verilmiştir. İş Kanunu'na göre işçi olarak kabul edilen ve 657 sayılı yasanın 4/D bendinde belirtilen kamu çalışanları dışında kalan diğer istihdam biçimleri ise şu şekilde kategorize edilmiştir: (1) Memurlar, genel idare esaslarına göre yürütülmesi gereken hizmetlerde çalışan, asli ve sürekli görevleri üstlenmiş olan çalışanlar olup, bir tür statü rejimi içinde kadro karşılığı çalışırlar. İş güvencesine sahip olarak çalışan memurlara hangi kamu çalışanlarının dahil olduğu aynı kanunun 4/A bendinde belirtilmiştir. (2) Sözleşmeli personel, herhangi bir statü ya da iş güvencesine sahip olmadan çalışan ve kariyere göre değil, iş tanımına göre işe alınan ve çalıştırılan kamu personelidir. Sözleşmeli personel mali yılla sınırlı olmak üzere sözleşme karşılığı istihdam edilir. Aynı kanunun 4/B bendinde, sözleşmeli personelin özel ihtisas gereken geçici işlerde çalıştırılabileceği karara bağlanmıştır. (3) Geçici personel, DMK'nın 4/C bendinde "...Bir yıldan az süreli veya mevsimlik hizmet olduğuna Devlet Personel Başkanlığı ve Maliye Bakanlığının görüşlerine dayanılarak Bakanlar Kurulunca karar verilen görevlerde ve belirtilen ücret ve adet sınırları içinde sözleşme ile çalıştırılan ve işçi sayılmayan kimseler..." olarak tanımlanmıştır. Konunun kamu yönetimi esasları çerçevesinde daha detaylı bir değerlendirmesi için bkz: B.A. Güler (2013), *Kamu Personeli Sistem ve Yönetim*, 2. Baskı, Ankara: İmge Yayınları.

yapılması için uygun olmadığından, bu sorun küçük bir ifade değişikliğiyle aşılmıştır. Dikkat çeken diğer bir nokta ise bilgisayar ve İngilizce öğretmeni olarak çalıştırılacak olan öğretmenler için eğitim fakültelerinden mezun olma şartı aranmamasıdır. Bu durum, hiç kuşkusuz ülkede yeterli sayıda İngilizce ve bilgisayar öğretmeni olmamasıyla ilgilidir. Nitekim bazı branşlarda öğretmen açığı olduğu bilinen bir gerçektir. Ancak, sıfatı öğretici de olsa fiilen öğretmenlik yapacak olan kişilerde eğitim fakültesi mezunu olma şartı aranmaması sadece teknik bir meseleye de indirgenmemelidir. 2003 yılı, 2001 yılındaki yaşanan ekonomik krizin istihdam üzerindeki etkilerini hissettirdiği sürecin bir uğrağı olarak da düşünülmelidir. Devletin 2001 krizi sonrasında ortaya çıkan vasıflı işgücü işsizliğini bir nebze olsun bu yolla azaltmaya çalıştığı gözden kaçırılmamalıdır.⁷⁴ İlgili kararlarda dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise, sözleşmeli öğretici alımının henüz genel bir istihdam biçimi olarak değil, ancak İngilizce ve bilgisayar öğretmenliği gibi öğretmen açığının söz konusu olduğu istisnai branşlar için uygulanmasıdır. Bu istisnanın yaygınlaşarak istisnai olmaktan çıkması ve kural haline gelmesi için ise yaklaşık iki yıl daha beklemek gerekecektir.

2005 yılında Bakanlık, daha önceki yıllarda yaptığı geçici öğretici alımının daha kapsamlısını hayata geçirmiştir. 4/C statüsünde alım yapmakla birlikte, alımlar

⁷⁴ Yukarıda bahsi geçen kararlar incelendiğinde, İngilizce eğitim yapan yüksek öğrenim kurumları mezunları ile bilgisayar ve elektrik-elektronik mühendisliğinden mezun olanların geçici öğreticilik için başvuru yapmalarının önünün açıldığı görülecektir. Sözü edilen *gözde* mezunlar arasından kaç kişinin geçici öğreticilik için başvuru yaptığına dair elimizde bir veri olmadığından iddiamızı olgulara dayandırmakta güçlük çekmekteyiz. Ancak yine de, Türkiye’de nitelikli işgücü arasındaki işsizlik oranlarının ve işsiz sayısının 2001-2004 yılları arasındaki genel seyrinin konuyla ilgili olarak bazı veriler sunduğu kanaatindeyiz. Kasım 2000 ve Şubat 2001’deki krizlerinin akabinde, nitelikli işgücünün yaklaşık 1/3’ü işsiz kalmıştır (Işığışık, 2002). Üstelik nitelikli işgücündeki yüksek işsizlik oranları 2004 yılını da kapsayacak şekilde devam etmiştir. Üniversite ve dengi yüksek okul mezunları arasındaki işsizlik oranlarının bu dört yıllık dönemde hızla arttı belirtilmektedir. 2000 yılında üniversite ve dengi yüksek okul mezunları arasındaki işsiz sayısı ülke genelinde yüz kırk üç bin iken bu sayı ertesi yıl yüz altmış dört bine, 2002’de iki yüz altmış yedi bine, 2003’te iki yüz doksan bine ve nihayet 2004 yılında ise üç yüz on yedi bine yükselmiştir (Dikmen, 2008).

bilgisayar ve İngilizce öğretmenlikleriyle sınırlı tutulmamış; birçok branştan toplam yirmi bin geçici öğretici almayı öngören 2005/9345 sayılı Bakanlar Kurulu Kararının Resmi Gazete’de yayınlanmasının akabinde, sözü edilen karara dayanılarak 2005/78 sayılı MEB genelgesi yürürlüğe koyulmuş ve böylece güvencesiz öğretmen istihdamı için yasal bir zemin kurulması amaçlanmıştır. MEB’in bu uygulaması üzerine, Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (Türk Eğitim-Sen) tarafından 2005 yılında dava açılmış; Danıştay da 2005/5116 sayılı kararıyla yürütmenin durdurulmasına hükmetmiştir.⁷⁵ Ancak MEB, aksi yöndeki Danıştay kararına rağmen, 2006/11314 sayılı Bakanlar Kurulu Kararına dayanarak 21 Aralık 2006 tarihinde 2006/96 sayılı bir genelge daha yayınlamıştır. Bu genelgeyle birlikte MEB tarafından üç bin beş yüz kısmi zamanlı geçici öğretici alımı yapılmıştır. Bu uygulamanın üzerine, bu sefer Eğitim-Sen Danıştay’a dava açmış ve Danıştay 2007/101 sayılı kararıyla bir kez daha yürütmenin durdurulmasına hükmetmiştir.⁷⁶ Danıştay’ın ikinci kez yürütmeyi durdurma kararı vermesi üzerine; MEB, 2007/40 sayılı genelgesinde “...eğitim kurumlarında halen İngilizce Dil Öğreticisi ve Bilgisayar Öğreticisi olarak görev yapanların sözleşmelerinin en geç 14/05/2007 tarihine kadar feshedilmesi[ni]...” karara bağlamış ve fakat “...eğitim öğretimin aksatılmaması bakımından sözleşmesi feshedilenlerden isteyenler[in]...”,

⁷⁵ Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşıllanması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretler Hakkında Karar için bkz: *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 25932, 10 Eylül 2005. Ayrıca, 2005/78 sayılı ve 1 Eylül 2005 tarihli “kısmi zamanlı geçici öğreticilik” konulu MEB genelgesi için bkz: http://personel.meb.gov.tr/upload/2005-78_sozlesmeli_genelge.pdf, Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2013. Danıştay On İkinci Dairesinin ilgili kararının tam metni için bkz: http://www.turkegitimsen.org.tr/1mevzuatpdf/danistay_esas_2005_5116.pdf

⁷⁶ Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Öğreticiliği Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Karar için bkz: *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26375, 13 Aralık 2006. Ayrıca, 2006/96 sayılı ve 21 Aralık 2006 tarihli “İngilizce dil öğreticiliği ve bilgisayar öğreticiliği” konulu MEB genelgesi için bkz: http://personel.meb.gov.tr/upload/ingilizce_dil_bilgisayar_ogreticisi.pdf, Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2013. Danıştay On İkinci Dairesinin ilgili kararının tam metni için bkz: <http://www.memurlar.net/haber/65333/>

görev yaptıkları kurumlarda 2006/11350 sayılı Bakanlar Kurulu Kararının 9. maddesi kapsamında “...ek ders ücreti karşılığı görevlendirilece[ğini]...” belirtmiştir.⁷⁷ Anlaşılacağı üzere, yürütmesi durdurulan geçici öğreticilik statüsü başka bir idari işlemle yeniden tesis edilmiştir. Bu noktayı biraz daha netleştirmek gerekir. 2006/11314 sayılı Bakanlar Kurulu Kararının ve 2006/96 sayılı MEB genelgesinin, Danıştay On ikinci Dairesinin 2007/101 sayılı kararıyla yürütülmesinin durdurulmasının ardından “Milli Eğitim’li 4/C’liler” uygulaması resmen son bulmuştur. Ancak bu durum fiili sonuç yaratmamıştır. Bu durumun nedeni, MEB’in, Bakanlar Kurulunun 2004/7988 ve 2005/8502 sayılı kararlarına istinaden özelleştirme sonucunda işsiz kalanların istihdam edilmelerini ön gören kamu kurum ve kuruluşları kapsamında değerlendirilmesidir. Bir başka deyişle, gerek hedef kitlesi gerekse de amacı bakımından tamamen farklı bir uygulamanın hukuki çerçevesi kullanılmak suretiyle, 4/C statüsündeki güvencesiz öğretmen istihdamı sürdürülmüştür (Gülmez, 2012: 181). Günümüzde halen uygulanan ve kamuoyunda ücretli öğretmenlik olarak bilinen 4/C kapsamındaki güvencesiz öğretmen istihdamının yasal zemini de işte bu şekilde kurulmuştur.⁷⁸

Yukarıda da belirtildiği üzere, MEB 1998-2006 yılları arasında düzenli olarak 4/C statüsünde geçici öğretici ya da kamuoyunda bilinen adıyla *ücretli öğretmen* alımı yapmıştır. Ancak 2005-2006 eğitim-öğretim yılındaki uygulamada İngilizce ve

⁷⁷ Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar için bkz: T.C. Resmi Gazete, Sayı: 26378, 16 Aralık 2006. Ayrıca, 2007/40 sayılı ve 7 Mayıs 2007 tarihli “sözleşmeli öğretmenler” konulu MEB genelgesi için bkz: <http://www.memurlar.net/common/news/documents/98185/meb-2007-40.pdf>, Erişim Tarihi: 30 Ocak 2014.

⁷⁸ 2004/7988 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı için bkz: T.C. Resmi Gazete, Sayı: 25619, 20 Ekim 2004. 2005/8502 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı için bkz: T.C. Resmi Gazete, Sayı: 25737, 24 Şubat 2005.

bilgisayar öğretmenliği branşlarıyla sınırlı kalınmamış ve toplam otuz yedi farklı branşta görevlendirilmek üzere geçici öğretici alımı yapılmıştır (Gülmez, 2012: 173). Nitekim 2005/9345 sayılı Bakanlar Kurulu Kararında biçimsel olarak dahi herhangi bir alan belirtilmesine ihtiyaç duyulmamış; konuyla ilgili Maliye Bakanlığı (MB) ile Devlet Personel Başkanlığının (DPT) görüşlerine başvurulmamış ve inisiyatif tümüyle MEB’e bırakılmak suretiyle 657’nin 4/C bendindeki esaslar açıkça ihlal edilmiştir (Gülmez, 2012: 171).

2006 yılında MEB 657 sayılı yasanın 4/B bendine göre öğretmen istihdam edebilmek için gerekli düzenlemelerin yapılmasına başlar; zira öğretmenlerin iş güvencesinden yoksun olarak devlet okullarında çalıştırılabilmesi için, 4/C dışında, alternatif bir yol daha bulunması gerekmektedir. Bunun için de her şeyden önce Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinde değişikliğe gidilir. 5473 sayılı yasayla sözü edilen değişiklik yapılarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında norm kadro uygulaması sonucu ortaya çıkan öğretmen gereksiniminin kadrolu öğretmen atamasıyla kapatılamaması hallerinde sözleşmeli öğretmen çalıştırılabilmesine olanak tanınır. Böylece, öğretmenlerin sözleşmeli personel olarak çalıştırılabileceğine yasal bir olanak sağlanmış, kısmi zamanlı geçici öğreticilikten sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına geçilmiş; Gülmez’in (2012: 182) ifadesiyle “...4/C’liler 4/B’li ol[muştur]”. Hemen akabinde, MEB de, 4/B kapsamındaki sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını başlatır. MEB, 2006-2011 yılları arasında düzenli olarak 4/B kapsamında sözleşmeli öğretmen alımı yapmıştır.⁷⁹

⁷⁹ Devlet Memurları Kanununun 4. Maddesinin B Fıkrası ile 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname için bkz: *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 27954, 4 Haziran 2011. Ayrıca bu noktada belirtmek gerekir ki, 2011 yılından itibaren 4/B

Türkiye’de toplam kaç ücretli öğretmenin ilk ve orta öğretim kurumlarında istihdam edildiğine dair net bilgilere ulaşmak çok da mümkün gözükmemektedir; çünkü ücretli öğretmenler, kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin aksine, merkezi atama yolu ile görevlendirilmemekte ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince işe alınmaktadırlar. Bunun yanı sıra, ücretli öğretmenler için bir istihdam sürekliliğinden de bahsedilemez. Öncelikle, bir okulda ücretli olarak istihdam edilen öğretmen, aynı okula kadrolu öğretmen ataması yapıldığı anda işinden olmaktadır. Ayrıca, ücretli öğretmenlik, öğretmenlerce de bir meslek ve kalıcı bir istihdam olanağı olarak görülmediği için, alternatif istihdam olanakları söz konusu olduğunda, kolayca işten ayrılabilirler. Dolayısıyla, ücretli öğretmenlerin sayısına dair net istatistiki verilere ulaşmak kolay olmamaktadır. MEB’in her yıl düzenli olarak yayınladığı eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin Türkiye çapındaki istatistiklerde belirtilen öğretmen sayıları kadrolu öğretmenlerle sınırlı tutularak hazırlanmaktadır. MEB bünyesindeki il milli eğitim müdürlüklerinin hazırladığı yıllık istatistiki verilerde ise ücretli öğretmenler de dahil olmak üzere tüm öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler verilmekte; ancak bunlar öğretmenlerin istihdam biçimlerine göre kategorize edilmemektedir. Sonuç itibarıyla, Türkiye ya da Ankara çapında kaç ücretli öğretmenin istihdam edildiğiyle ilgili bilgilere ulaşmak için ya bilgi edinme hakkı kapsamında başvuru yapılması, ya MEB/il milli eğitim müdürlüklerinin yaptığı açıklamalara itibar edilmesi ya da eğitim hizmet kolunda örgütlü sendikaların yaptığı araştırmalar aracılığıyla edinilen bilgilerin kullanılması gerekmektedir.

kapsamında sözleşmeli öğretmen alımından vazgeçilmiş ve yine aynı yıl MEB’e bağlı okullarda görevli altmış iki bin seksen beş öğretmen 632 sayılı Kanun Hükmüne Kararname ile kadroya geçirilmiştir. MEB’in sözleşmeli öğretmen istihdamına ilişkin istatistiki veriler için bkz: A. Gümüş ve İ. Çetin (Kasım-Aralık 2012) “Öğretmen İşsizliği ve Dersane Öğretmenliği”, *Eleştirel Pedagoji*, s. 2-36.

Türkiye’de ücretli öğretmen olarak çalışan öğretmen sayısının sorulduğu bir soru önergesine yanıt olarak; MEB, 15 Ekim 2012 tarihi itibarıyla bu sayının on iki bin otuz yedi olduğunu belirtmiştir.⁸⁰ Ancak, verilen sayının ne derece gerçekleri yansıttığı tartışmalıdır. Nitekim 2013 yılında benzer bir soru önergesine yanıt olarak MEB, 25 Mart 2013 tarihi itibarıyla bu sayının elli altı bin sekiz yüz olduğunu belirtmiştir.⁸¹ Türk Eğitim-Sen’in yetmiş ilden veri toplatarak yaptırdığı bir araştırmaya göre ise Türkiye’de ücretli öğretmen sayısı, MEB’in 2012 yılında soru önergesine verdiği yanıtta yer alanın çok üzerindedir. Sözü edilen ve yine aynı eğitim-öğretim yılı için yapılan araştırmaya göre, toplam ücretli öğretmen sayısı elli sekiz bin dört yüz yetmiş dokuz olup; sayıca en çok ücretli öğretmenin istihdam edildiği il on üç bin dört yüz on bir ile İstanbul’dur. İstanbul’u, üç bin yüz seksen beş ile Ankara ve iki bin sekiz yüz yetmiş üç ile Şanlıurfa takip etmektedir.⁸²

Son olarak Ankara’daki kamu okullarındaki öğretmen sayılarına ilişkin birtakım verilerden bahsetmek faydalı olabilir. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından sunulan istatistiki verilere göre, Ankara ilinde 2012-13 eğitim öğretim yılında resmi okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı ise kırk yedi bin yedi yüz otuzdur. Ankara’da görev yapan ücretli öğretmen sayısının üç bin yüz seksen beş olduğu

⁸⁰ Muğla Milletvekili Mehmet Erdoğan’ın 7/10766 esas numaralı soru önergesine 24 Kasım 2012 tarihinde verilen yanıt için bkz: <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-10766sgc.pdf>

⁸¹ Tokat Milletvekili Reşat Doğru’nun 7/18795 esas numaralı soru önergesine 12 Aralık 2013 tarihinde verilen yanıt için bkz: <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-18795sgc.pdf>. Ayrıca, konuyla ilgili detaylı bilgi için bkz: S. Öngel (2014) “Türkiye’de Taşeronlaşmanın Boyutları”, *DİSK-AR*, Kış 2014, s.44-45.

⁸² Bahsi geçen araştırmanın sonuçları için bkz: http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=15527, Erişim Tarihi: 20 Haziran 2013

düşünüldüğünde, Ankara'daki ücretli öğretmenlerin il bazındaki toplam öğretmen istihdamı içindeki payının yaklaşık olarak 1/15 oranında olduğu söylenebilir.⁸³

4.5.2. Özlük Hakları Açısından Öğretmenler Arası Bir Karşılaştırma

Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasındaki temel fark kadrolu olanların iş güvencesine sahip olmalarıdır. Ancak, ayrıntı sayılamayacak başka farklar da mevcuttur. Ücretli öğretmen olarak atanacaklar için öncelikli olarak yüksek öğretim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığınca öğretmenliğe kaynak olarak tespit edilen lisans düzeyindeki programlarından mezun olmaları şartı aranmaktadır. Ancak, ihtiyacın bu şekilde karşılanamadığı durumlarda ve 4/A ve 4/B kapsamında atanan öğretmenlerden farklı olarak, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenecek kriter ve öncelik sırasına göre diğer yüksek öğretim kurumu mezunları da 4/C'ye tabi olarak çalıştırılabilmektedir. Bununla birlikte, 4/C kapsamında öğretmen alımı yapılabilmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen ihtiyacını kadrolu veya sözleşmeli öğretmen alımı ile kapatamamış olması gerekmektedir; 2005/9345 sayılı Bakanlar Kurulu Kararının 12. maddesi bunu bir şart olarak belirleyerek hükme bağlamıştır:

“...Kurumda, ilgili ders için yeterli öğretmen bulunması veya bu Karar'da belirlenen şartlara aykırı olarak geçici personel istihdam edilmesi... halinde sorumluluk müteselsilen eğitim kurumu müdürü ve ilçe/il milli eğitim müdürüne aittir. Bunlar hakkında 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu hükümleri uyarınca işlem yapılır...”

⁸³ Ankara ilindeki kamu okullarında çalışan kadrolu öğretmen sayılarına ilişkin detaylı istatistikler için bkz: Ek 2: Tablolar, Tablo-2.

Sözleşmeli öğretmenler bir yıllık iş sözleşmesine sahip iken, ücretli öğretmenlerin sözleşmeleri en fazla on aylık bir süreyi kapsamaktadır. Hastalık gibi bir gerekçeyle dahi on günden daha fazla rapor almaları durumunda, ücretli öğretmenlerin sözleşmeleri feshedilebilmektedir. Böyle bir durum olduğunda, ücretli öğretmenler başka bir okul yönetimiyle sözleşme imzalayabilmek için bir sonraki atama dönemini beklemek durumunda kalmaktadırlar. Merkezi atama yoluyla görevlendirilmeyen ücretli öğretmenlerin neden bir sonraki atama dönemini beklemek zorunda kaldıklarına dair bir soru sorulabilir. Bu sorunun yanıtı MEB'in öğretmen ihtiyacını öncelikli olarak kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler aracılığıyla tamamlamak zorunda olmasıyla ilgilidir. Bu nedenle ücretli öğretmenlerle atama dönemleri arasında sözleşme imzalanmamaktadır (Ertürk, 2010: 124).

Ücretli öğretmenleri diğerlerinden ayıran en temel farklardan biri ise taban aylıklarının olmaması ve sadece girdikleri ders başına ücret almalarıdır. Dolayısıyla, herhangi bir nedenle derslere giremedikleri durumlarda ücretleri de düşmektedir. Bu duruma paralel olarak ücretli öğretmenler, hafta sonları, yarıyıl ve yaz tatili dönemleri ile resmi tatil günlerinde de ücretli-izinli olarak sayılmamalarından ötürü bu günlerin ücretini alamamaktadırlar.

Yukarıda, ücretli öğretmenlerin merkezi atama yoluyla görevlendirilmedikleri ve il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine yapılan başvurular sonucunda yerel düzeyde bir görevlendirmenin söz konusu olduğu belirtilmişti. Dolayısıyla, her ne kadar belli-başlı atama kriterleri belirlenmiş olsa da, ücretli öğretmenlerin görevlendirmelerinde ne derece nesnel kriterlerin olduğu tartışmalıdır. Bu durumun, ücretli öğretmeni

görev yaptığı okulun idaresi ve il/ilçe milli eğitim müdürlükleri karşısında oldukça savunmasız kıldığı söylenebilir.

Sözleşmeli öğretmenler ise merkezi atama yoluyla atanmalarına ve daha iyi sözleşme şartlarına sahip olmalarına karşın, iş güvencesine sahip olmadıklarından dolayı, okul yönetimi karşısında, kadrolu öğretmenlere nazaran, daha savunmasız konumdadırlar. Bir yıllık sözleşmenin yenilenip yenilenmemesi bakımından, idari amirler tarafından verilen sicil notunun önemli olması, sözleşmeli öğretmenin iş yükünün artması gibi durumlara yol açabilmektedir.

Ücret düzeyleri açısından sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu olanlar arasında kayda değer farklar olduğu söylenemez. Sözleşmeli öğretmenlerde kıdem artışı olmadığından, işe yeni başlayan bir sözleşmeli öğretmen ile çok daha deneyimli bir sözleşmeli öğretmen arasında herhangi bir ücret farkı bulunmamaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında, alınan brüt ek ders ücreti açısından bir fark bulunmamakla birlikte, sözleşmeli öğretmenlerin ek ders ücretlerinden SSK kesintisi yapılması net ücretin azalmasına sebep olmaktadır (Ertürk, 2010: 127).

Sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında, ücret-dışı özlük haklarıyla ilgili bazı önemli farkların olduğu belirtilmelidir. Sözleşmeli öğretmenlerin evlilik dışında tayin isteme hakkı bulunmamakta; tayin oldukları durumlarda ise yolluk bedeli alamamaktadırlar. Kadrolu öğretmenlerin aksine, sözleşmeli öğretmenler çocuk, evlilik ve doğum yardımı gibi sosyal haklara sahip değildirler. Ayrıca mesleki kariyer açısından da sözleşmeli öğretmenler için bir takım dezavantajlar mevcuttur.

Sözleşmeli öğretmenler okul yöneticisi, milli eğitim müfettişi ya da il/ilçe milli eğitimde yönetici olamamaktadırlar.

Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasında, örgütlenme özgürlüğü ve örgütlenilen sendikalar açısından da bir takım önemli farkların varlığından bahsedilebilir. Bilindiği üzere, kadrolu öğretmenler 2001 yılında yürürlüğe giren 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'ndan⁸⁴ bu yana eğitim hizmet kolunda örgütlü sendikalara üye olabilmektedirler. Sözleşmeli öğretmenler için ise bu hak yasal olarak tanınmamış ve sözleşmeli öğretmenler ancak 2007 yılında yapılan yasal bir değişiklik ile mümkün olmuştur.⁸⁵ Ücretli öğretmenler için de benzer bir durum söz konusudur. Ücretli öğretmenlerin, kamu görevlisi olarak kabul edilmemeleri dolayısıyla, eğitim hizmet kolunda örgütlü kamu çalışanları sendikalarına üye olmaları MEB tarafından uygun görülmemiş; ancak daha sonra ücretli öğretmenler de mahkeme kararları ile sendikalara üye olabilmişlerdir.⁸⁶

4.5.3. Dersanecilik Sektörünün Tarihsel Gelişimi ve Dersanelerde Öğretmen İstihdamı

Dersaneler, Türkiye'nin eğitim sistem içinde temel eğitim kurumları içinde yer almasa da, fiilen temel eğitim kurumları haline gelmiş, başlı başına iktisadi sektör

⁸⁴ Bu Kanunun adı, 4 Nisan 2012 tarihli 6289 sayılı kanunun birinci maddesiyle "Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu" şeklinde değiştirilmiştir.

⁸⁵ İlgili kanun için bkz, "Kamuda Geçici İş Pozisyonlarında Çalışanların Sürekli İşçi Kadrolarına veya Sözleşmeli Personel Statüsüne Geçirilmeleri, Geçici İşçi Çalıştırılması ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun", *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26500, 21 Nisan 2007.

⁸⁶ Bu Konudaki gelişmelerle ilgili bir haber için bkz: "4/C'li Personel Sendika Üyesi Olabilir mi?", <http://www.memurlar.net/haber/136146/>, Erişim tarihi: 20 Haziran 2013

oluşturan, çok sayıda öğretmenin istihdam edildiği ve yine çok sayıda öğrencinin kayıtlı olduğu yaygın eğitim kurumları olarak nitelenebilir.⁸⁷

Dersanelerin yaygınlaşmaya başlamasının ve Türk eğitim sisteminin bir parçası haline gelmesinin en önemli nedenlerinden biri, üniversitelerin sınavla öğrenci almaya başlaması olarak gösterilebilir. 1955 yılından itibaren, genç nüfusun dolayısıyla da öğrenci sayısının artmasına paralel olarak üniversiteler kendi yapacakları sınavlarla öğrencileri seçerek kendi bünyelerine kabul etmeye başlamıştır. Bu durum ilerleyen yıllarda da devam etmiş ve üniversiteye girmenin öğrenciler arasında sınırlı da olsa bir rekabeti gerekli kıldığı durum ortaya çıkmıştır. Özel eğitim kurumları olan dersanelerin doğuşu da bu gelişmelerin sonucunda gerçekleşmiş ve 1965 yılında çıkarılan 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumu ile de dersaneler yasal statüye kavuşmuştur (Akgündüz, 2012: 37-39).

Dersanelerin eğitim sistemi içindeki öneminin, 1974 yılında Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin kurulmasını takiben, üniversite seçme sınavlarının merkezileşmesi ve tek elden yapılması sonucunda arttığı söylenebilir. 12 Eylül askeri darbesiyle birlikte ortaya çıkan rejim ise dersanecilik sektörünün aleyhine bir takım adımlar atmıştır. Askeri darbenin ardından yürütme ve yasama yetkilerini kendisinde toplayan Milli Güvenlik Konseyi (MGK) 625 sayılı yasanın bazı maddelerinin değiştirilmesini öngören 16 Haziran 1983 tarih ve 2843 sayılı yasayı kabul etmiştir. Sözü edilen yasal değişiklik ile birlikte dersanelerin 31 Temmuz 1984 tarihinden itibaren kapatılmasına karar verilmiştir. Ancak bu karar uygulanmadan, 1983

⁸⁷ Dersaneler konusundaki son tasarı, hem konunun derin bir ideolojik ve politik içeriğe sahip olduğunu gözler önüne sermiş, hem de sektörün akıbetinin belirsizleşmesine yol açmıştır. Sözü edilen tasarı ve ilgili ideolojik ve politik tartışmalar bu çalışmanın kapsamı dışındadır.

seçimleriyle iktidara gelen Anavatan Partisi (ANAP) yeni bir yasal değişikliğe giderek, 2843 sayılı yasada geçen *dersanelerin kapatılması* hükmünü 3035 sayılı yasa ile iptal etmiştir.⁸⁸ zal hükümetinin; yapılan yasal değişikliğe gerekçe olarak, özel dersanelerin istihdama ve hazineye yaptıkları katkıları göstermesi ise dersanelerin ekonomik işlevlerinin daha o günden başladığını göstermesi açısından oldukça dikkat çekicidir.

zal hükümetinin 1980’li yıllarda dersanelere yüklediği iktisadi işlevlerin bugün çok daha geçerli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. 1982 yılında Türkiye çapında toplam dersane sayısı sadece 174 iken; bu sayının 2000 yılından itibaren binli sayılara ulaşması son derece yüksek bir artış oranı olduğunu göstermektedir. Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği’nin (TOBB) Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu 2011’e göre, 2000 yılında 1.730 olan dersane sayısı 2011’de yüzde 134 artışla 4.055’e, 488.284 olan ğrenci sayısı ise yüzde 153 artışla 1.234.738’e yükselmiştir (TOBB, 2011: 21-22).

2013 yılı itibariyle ise, Türkiye’de toplam dersane sayısı 3.858, dersanelere kayıtlı ğrenci sayısı 1.280.297 ve dersane ğretmeni sayısı ise 51.522’dir.⁸⁹ Ancak hemen belirtmek gerekir ki, bu istatistiklerin dersanecilik sektöründeki gerçek sayıları yansıtmaya ihtimali son derece düşüktür; zira dersanelerde kayıtsız olarak çalışan ve

⁸⁸ 625 Sayılı zel ğretim Kurumları Kanununda yapılan söz konusu değişiklikler için bkz: www.turkegitimsen.org.tr/1mevzuatword/kanun_625.doc, Erişim Tarihi: 20 Haziran 2013. Ayrıca, 625 sayılı özel ğretim Kurumları Kanununu yürürlükten kaldıran 5580 sayılı özel ğretim Kurumları Kanunu için bkz: 5580 Sayılı “zel Eğitim Kurumları Kanunu”, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26434, 14 şubat 2007.

⁸⁹ İstatistiki verileri için bkz: “Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri rgn Eğitim 2012-2013”, http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf, Erişim Tarihi: 2 Ağustos 2013.

sayıları hiç de küçümsenmeyecek bir öğretmen kitlesi bulunmaktadır. Ayrıca, birçok dersane de kayıt-dışı bir şekilde ve *etüt merkezi* olarak faaliyet gösterdiği için, dersanelerle ilgili gerçek istatistiki verilere ulaşmak neredeyse imkansızdır.

Ankara’da ise, İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün yayınladığı verilere göre, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında toplam 381 dersane bulunmakta olup, 4711 öğretmen dersanelerde istihdam edilmektedir. Ankara genelinde dersanelere kayıtlı öğrenci sayısı ise toplam 99.205’tir.⁹⁰ Ankara’daki devlet okullarında istihdam edilen toplam öğretmen sayısının 47.730⁹¹ olduğu düşünülecek olursa, dersanelerde çalışan öğretmenlerin, MEB bünyesindeki devlet okullarında çalışan öğretmenlerin yaklaşık 1/10’una denk geldiği söylenebilir ki, bu oranın kayıt-dışı çalışan dersane ve öğretmenlerin varlığıyla birlikte, gerçekte daha da yüksek olduğu ifade edilebilir.

4.5.4. Ataması Yapılmayan Öğretmenler ve Öğretmen İşsizliği

Çalışmanın önceki alt-bölümlerinde de belirtildiği üzere, öğretmen olabilmek için öncelikle Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girmek, sınavdan görece yüksek puan almak ve ardından sayıları MEB tarafından belirlenen kadrolu ve sözleşmeli öğretmen kontenjanları için başvuru yapmak gerekmektedir. Dolayısıyla, kimlerin kadrolu öğretmen olarak atanacağı, kimlerin sözleşmeli olarak çalışacağı, kimlerin ücretli öğretmenlik için başvuru yapacağı ya da dersanelere yöneleceği ve nihayet kimlerin işsiz kalacağı, KPSS sonucunda ortaya çıkan başarı sıralaması ve açılan

⁹⁰ Ankara ilindeki dersane vb. kurumlarda çalışan öğretmen sayılarına ilişkin detaylı istatistikler için bkz: Ek 2: Tablolar, Tablo-3.

⁹¹ Bkz: Ek 2: Tablolar, Tablo-2.

kontenjan sayısı ile doğrudan alakalıdır. Şöyle ki; sınavdan görece yüksek puan alan adaylar, gözde pozisyon olan kadrolu öğretmenliği tercih ederler. Kimlerin kadrolu olarak atanacağını belirlemenin ardından ise sıra sözleşmeli öğretmenliğe gelir. Sınavdan –kadrolu olarak atanana kıyasla- düşük puan alan adaylar da sözleşmeli öğretmen olarak atanırlar. Kadrolu ya da sözleşmeli olarak atanamayan öğretmenler için ise üç alternatif söz konusudur: (1) İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerine ücretli öğretmen olarak çalışmak için başvuru yapmak, (2) dersanecilik sektörüne ya da meslek-dışı işlere yönelmek ve (3) işsiz kalmak ve bir sonraki atama dönemini beklemek... Anlaşılağı üzere; KPSS, öğretmen işsizliğı ve güvencesiz istihdam biçimlerinin öğretmenler arasında yaygınlaşması gibi yapısal sorunların ortaya çıkışını, kişisel başarı/başarısızlık gibi sübjektif durumlara bağlama eğiliminde olanlar için bulunmaz bir fırsat sağlamaktadır. Ancak, 2013 yılı itibariyle, sayısı üç yüz bini aşan işsiz öğretmenin olduğı bir ülkede,⁹² öğretmenin KPSS’den kaç puan aldığından çok daha yapısal nedenlere odaklanması gerektiğı aşikardır.

Yukarıda da belirtildiğı gibi, 2013 yılı itibariyle Türkiye’deki ataması yapılmayan öğretmen sayısı üç yüz bini aşmaktadır. Ücretli öğretmenlerin, dersane öğretmenlerinin, özel okullarda çalışan öğretmenlerin bir kısmının ve öğretmen olma umudunu yitirip başka sektörlerle yönelenlerin de fiilen ataması yapılmayan öğretmenler oldukları düşünüldüğünde, gerçek sayının çok daha fazla olduğı da söylenebilir. Ayrıca 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibariyle eğitim ve teknik eğitim fakültelerinde öğrenim gören 257.738 öğrenci de düşünülecek olursa, bu sayının ilerleyen süreç zarfında çok daha artacağı iddia edilebilir; zira eğitim fakülteleri her

⁹² Bu konuda bkz: “Branş Bazında Atama Bekleyen Öğretmen Sayısı”, <http://www.derszamani.net/brans-bazinda-atama-bekleyen-ogretmen-sayisi.html>, Erişim Tarihi: 5 Ocak 2014

yıl elli bin civarında mezun vermektedir ve Bakanlık her yıl ortalama kırk bin civarında atama yapmaktadır (Eğitim-Sen, 2012: 78).

Son on yıl içinde KPSS'ye eğitim bilimleri alanında giren aday sayısındaki olağanüstü artış, MEB tarafından yapılan atamaların öğretmen işsizliğinin önüne geçmek konusunda ne derece yetersiz kaldığının bir göstergesidir. 2003 yılında KPSS'ye giren öğretmen adayı sayısı 127.973 iken 2012 yılında bu sayı 299.709'a ulaşmıştır. 299.709 öğretmen adayından ise 2012 yılında sadece 36.552'si atanmayı başarmış, geriye kalan iki yüz elli binden fazla öğretmenin atanma umutları bir sonraki yıla kalmıştır (Eğitim-Sen, 2012: 78). Üstelik atanamadığı için başka işler yapan ya da öğretmen olmak istediği halde umudunu yitirdiği için KPSS'ye girmekten vazgeçen öğretmenlerin sözü geçen üç yüz bin kişiye dahil olmadığı tekrar hatırlanacak olursa, yapılan atamaların yetersizliği daha iyi anlaşılacaktır.

Bu bölümde hem öğretmenlerin dönüşümü konu edinen kuramsal yaklaşımlar içinde bir tartışma yürütmek suretiyle kendi pozisyonumuzu belirlemeye çalıştık; hem de öğretmenin dönüşümü, Türkiye'deki tarihsel kırılma noktalarını temel alarak ve istatistiki veriler eşliğinde ele aldık. Sonraki bölüm, burada analiz çerçevesi çizilen çalışmanın yöntem kısmının ortaya konduğu ve saha çalışmasından elde edilen verilerin kavramsal analizinin yapıldığı bölüm olacaktır.

V. BÖLÜM

ÖĞRETMENLERİN YENİDEN PROLETERLEŞMESİNİN GERÇEKLEŞME BİÇİMLERİ

5.1. Öğretmenleri Saha Kavramının Yöntemi Üzerine

Bu çalışma yeniden proleterleşme gibi kavramsal ve ampirik açıdan çetin bir süreci, öğretmenler örneğinde çalışmayı amaçladı. Çalışmanın geride kalan bölümlerinde proleterleşme kavramının kuramsal ve analitik kapsamı ayrıntıları ile tartışıldı, kavramın tekabül ettiği değişken setleri ve onların göstergeleri formüle edildi. Şimdi artık saha çalışmasında geliştirilen verilerle, olay-olgu-kavram bağlantısı kurulabilir. Bu tez açıklayıcı bir çalışma tarzını benimsedi; bunu nicel desenli hipotez testi ile değil, nitel desenli kavram inşası ile gerçekleştirmeye yöneldi. Bu çalışma, saha çalışması yöntemi⁹⁰ ile organik dayanaklarını geliştirmeye çalıştı. Doğal ortamı içinde sistematik ve sistematik olmayan gözlemler, derinlemesine mülakatlar ve odak grup görüşmeleri, saha çalışması yönteminin belli başlı veri geliştirme teknikleri olarak bu çalışmada da kullanıldı.⁹¹ Çalışmada, araştırma yöntemini kitabı tanım ve

⁹⁰ Bu çalışmada *saha çalışması* kavramı, İngilizce *field study* kavramına karşılık gelecek şekilde kullanılmıştır. Bu tezde, nicel desenli araştırmalarda sıklıkla kullanılan *alan taraması* (*case study*) yöntemine başvurulmamıştır. Saha çalışması, nitel desenli araştırmalarda kullanılması uygun olan bir yöntemdir. Sözü edilen yöntem; sahayı, anket gibi araçlar aracılığıyla ve genel bir alan taraması yapmak suretiyle anlamaya çalışmaz; tam aksine, saha, derinlemesine mülakat ve odak grup görüşmeleri gibi araştırmacı-yanıtlayıcı etkileşimine önem veren veri geliştirme teknikleri aracılığıyla ve sahanın içinden kavranmaya çalışılır. Alan taraması ve saha çalışması yöntemlerinin detaylı olarak tartışıldığı bir çalışma için bkz: L. W. Neuman (2006), *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*, cilt 2, s. 400-401 ve 548-552, İstanbul: Yayınodası Yayınları.

⁹¹ Bu çalışmada *veri geliştirme* tabiri bilinçli olarak kullanılmıştır. Nicel desenli araştırmalardan farklı olarak, saha çalışmalarında veri, araştırmacının alanda bulduğu haliyle kullandığı, bir başka deyişle

ifadelerle değil de, sahanın içinde bir deneyim olarak kaleme almaya çalışacağım. Kavramsal genellemelerle bezenmiş olay örgülerinden söz ederken, aynı zamanda araştırma yöntemine ilişkin de bilgi verip değerlendirmelerde bulunacağım.

Bir saha çalışmasından yola çıkarak kuramsal genellemeler yapabilmek için araştırma evrenini temsil eden bir örneklem yerine, amaca dönük örneklem seçmek gerekir. Olgu-kavram bağıni kuramsal genellemelere taşıyabilecek amaca dönük bir örneklem seçimi, anlamlı bir araştırma stratejisi olarak görülebilir. Ben de; eğitim alanında ve öğretmen emek sürecinde yaşanan dönüşümlerin, eğitim kurumlarında ve öğretmenlerin gündelik yaşamlarında nasıl deneyimlendiğini somut örneklerle ortaya koyabilmek için amaca dönük örneklem tekniğini benimsedim. Saha çalışması sırasında amaca dönük örneklem seçerken, öğretmen bireyleri gözlem birimi; gittiğim eğitim-öğretim kurumlarını ise –betimleyici- analiz birimi olarak ele aldım.⁹² Sözü geçen öğretmen bireylerden, derinlemesine görüşme ve odak grup görüşmesi gibi teknikler aracılığıyla, eğitim kurumlarından ise gözlem yoluyla veri geliştirmeye çalıştım.

Sıklıkla belirtildiği üzere, nitel araştırmalarda saha çalışmasını kendi doğal ortamında yürütmek ve güncel olguları kendi gerçek yaşam çerçevesinde çalışmak

topladığı bir şey değildir. Nitel desenli araştırmalarda, veri, araştırmacı ile yanıtlayıcı arasındaki etkileşimin sonucunda oluşur, yani geliştirilir. Bir başka anlatımla, nitel desenli araştırmalar, araştırmacıyı sahada özneleştirir, dolayısıyla özne yönelimli araştırmalardır (Özuğurlu, 2006: 6).

⁹² Burada konuya açıklık getirmek için şu not düşülebilir: Çalışmanın birinci bölümünde tartışılan - kuramsal- analiz birimi ile saha çalışmasının –betimleyici- analiz birimi birbirine karıştırılmamalıdır. Çalışmanın metodolojik temellerinin belirlendiği ya da kuramsal çerçevesinin ana hatlarının ortaya konduğu bölümlerde bahsi geçen analiz birimi, kuramsal bir analiz birimine tekabül eder ki, çalışmanın, bu anlamdaki analiz birimi toplumsal sınıflar ve o sınıflar arasındaki ilişkilerdir. Saha çalışmasında temel alınan analiz birimi ise, öğretmen bireylerin çalıştığı üretim mekanı olan eğitim-öğretim kurumlarına tekabül eder; zira bu çalışmaya yanıtlayıcı olarak katılan öğretmenler sadece farklı bireyler olarak değil; aynı zamanda bir kurumun çalışanları olarak da ele alınmıştır.

gerekir. Saha çalışmasına başlarken, yapacağım mülakatları işyerlerinde yapmak gibi bir amacım olduğunu ve fakat bu amacımı istediğim ölçüde gerçekleştiremediğimi itiraf etmeliyim. Mülakatların bir kısmını çalışılan kurumların dışında kafe vb. mekanlarda ya da bir sendika şubesinde yürüttüm. Bu durumun bir takım dezavantajları olduğu gibi, avantajları da oldu. İşyeri-dışı mekanlarda yaptığım görüşmelerle ilgili olarak; öğretmenlerin, öğretmenler odasındaki tutumlarını, diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini doğrudan gözlemleyememek ve çalışılan kurumu hiç görmemek önemli eksiklikler olarak görülebilir. Ancak bu eksikliğin, işyeri dışındaki mekanların getirdiği samimiyetle kısmen de olsa giderildiğini düşünüyorum. Okul ya da özel öğretim kurumu dışında görüştüğüm öğretmenlerin, özellikle sendikal, siyasal ve ideolojik meselelerde daha rahat ve daha samimi davrandıklarını gönül rahatlığıyla ifade edebilirim.

Ayrıca, sadece işyerinin –öğretmenler özelinde de okulun- *doğal ortam*, onun dışındaki sosyal alanların ise öğretmenler için *doğallıklarından koparılmış sosyal ortamlar* olduğunu savlayan bir yaklaşımı doğru bulmadığımı söylemeliyim. Eğer, emek sürecini işyeri ile sınırlandırmamaya özen gösteren, proleterleşme süreçlerini ideolojik ve politik bağlamlarıyla birlikte ele almayı amaçlayan bir çalışma yürütülüyorsa, öğretmenleri işyeri dışında kalan sosyal mekanlarında da kavramak gerekir. Bu doğrultuda yürütülen saha çalışmasının ne oranda başarılı olduğunu ve izlenilen araştırma yönteminin beraberinde getirdiği avantaj ve dezavantajları daha iyi gösterebilmek için araştırma deneyimimi aktarmaya çalışacağım.

Yukarıda da dediğim gibi, araştırmada gözlem birimi olarak, öğretmen bireyleri aldım. Yanıtlayıcı öğretmenlerin tek bir kurumdan değil, farklı kurumlardan olmasına dikkat ettim; zira çalışılan kurumun devlet okulu mu, dersane mi, yoksa özel okul mu olduğunun, öğretmenin eğitim hizmet alanında yaşanan dönüşümü nasıl deneyimlediğini önemli ölçüde belirlediğini varsaydım. Yaşanan dönüşümleri farklı yönleriyle alanda tespit edebilmek açısından bu da bir zorunluluktur. Ana hatlarıyla ifade etmem gerekirse, İngiltere vb. ülkelerde olduğunun aksine, Türkiye’de eğitim sisteminde yaşanan dönüşümü sadece devlet okullarında çalışan kadrolu öğretmenler özelinde ele almak son derece yetersiz bir yaklaşım olacaktır. Çalışmanın dördüncü bölümünde de belirtildiği üzere, 1990’lardan günümüze Türkiye’deki öğretmen profilinde yaşanan en büyük üç değişimden biri dersane sayılarında ve dolayısıyla da dersane vb. kurumlarda istihdam edilen öğretmen sayısındaki olağanüstü artıştır. İkinci değişim ise eğitim ve teknik-eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının sayısındaki artışa paralel olarak işgücü piyasalarında öğretmen arzının, talebin çok ötesine geçmesi ve bunun doğal sonucu olarak da işsiz bir öğretmen kitlesinin doğmasıdır. Üçüncü ve son önemli değişim ise MEB’in öğretmen açığını gidermek için kadrolu öğretmen istihdam etmek yerine, öğretmenleri ücretli ve sözleşmeli statüde istihdam etmeye yönelmesi olarak düşünülebilir. Bu üç güncel eğilimin saha çalışmasında yer alması, saha çalışmasından yola çıkılarak yapılacak kuramsal genellemelerin sağlıklı olabilmesi açısından elzemdi. Bundan ötürü, MEB bünyesinde farklı statülerde çalışan öğretmenlerin yanı sıra, dersanelerde ve özel okullarda çalışan öğretmenlerle de derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirdim. Ayrıca, öğretmen olmak için çaba sarf eden ancak olamayan potansiyel öğretmenlerin yanı sıra bir işsiz ve bir de emekli öğretmenle

görüşüm. Birey yerine kurumları temel alan bir gözlem birimi tercih etmiş olsaydım, eğitim işgücü piyasası dışında kalan ya da öğretmen olarak çalışmayan potansiyel öğretmenleri örnekleme dahil etmek mümkün olmayacaktı. Bunun sonucu olarak da, eğitim hizmet alanında ve öğretmen emek sürecinde yaşanan dönüşümün aktif olarak öğretmenlik yapmayan kesimler üzerindeki etkilerini alanda görebilmek mümkün olmayacak ve çalışma eksik kalacaktı. Ayrıca, uzunca bir süredir Türkiye’de, eğitim ya da öğretmen dendiğinde, akıllara ataması yapılmamış öğretmenlerin gelmesi, işsiz ve geçici işlerde çalışan öğretmenlerin de genel öğretmen kitlesinin önemli bir parçası haline geldiğinin kanıtıdır. Böyle bir toplumsal gerçeklik karşısında, araştırmayı *öğretmenlik yapma şansını yakalamış öğretmenlerle* sınırlamak inceleme nesnesini eksik bir şekilde kavramakla sonuçlanacaktı.

Saha çalışmasına başlamadan önce Ataması Yapılmamış Öğretmenler Platformu (AYÖP) Ankara Temsilciliğinden aldığım desteklerle bir pilot çalışma gerçekleştirdim.⁹³ Söz konusu pilot çalışma kapsamında, farklı kurumlarda çalışan ya da çalışmayan toplam dokuz öğretmenle görüşme imkanım oldu. Pilot çalışma kapsamında görüştüğüm dokuz öğretmenden, ikisi devlet okullarında kadrolu olarak, ikisi özel bir okulda, ikisi ise dersanede öğretmenlik yapıyorlardı. Kalan üç öğretmenden biri görüşmenin yapıldığı sırada işsizdi, ikisi ise öğretmenlik yapmak istemelerine karşın öğretmen olarak değil, başka bir kurumda memur olarak çalışıyordu. Yaptığım pilot çalışmanın deşifresini ve analizini yaparken, kurumlar

⁹³ Sözü edilen pilot çalışmayı kendi çevremdeki öğretmenlerin ve Ataması Yapılmayan Öğretmenler Platformu (AYÖP) Ankara Temsilciğinden öğretmen arkadaşların destekleri ile gerçekleştirdim. Bahsi geçen pilot çalışmanın yapılabilmesinde emeği geçen herkese, başta AYÖP olmak üzere, teşekkür ederim.

arası farklılaşmanın öğretmenler üzerinde etkili olduğunu fark ettim ve saha çalışmasını da aynı doğrultuda kurgulamaya karar verdim.

Saha araştırması sırasında görüşme yaptığım öğretmenlerin kurumlarından ya da il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinden izin almadığımı, hatta izin almak için başvuru dahi yapmadığımı burada belirtmek isterim. Kuşkusuz, böyle bir yola başvurmanın bir takım nedenleri vardı: Öncelikle, saha çalışmasına planladığım tarihlerde başlayamamış olmamın zaman kısıtı sorunu yarattığını itiraf etmeliyim. Ayrıca, yaptığınız izin başvurularına müspet ya da menfi yönde bir karar verilmesi ve bu kararın tarafınıza bildirilmesi için geçecek süreyi bekleyecek kadar bol vaktiniz olması gerekir.⁹⁴ Üçüncüsü, çalıştığım konunun, özellikle de tez başlığının, izin vermeye yetkili makamlarca hoş karşılanmayacağı sanısıyla ilgilidir. Dördüncü ve son olaraksa, pilot çalışma esnasında yaptığım görüşmelerde, görüştüğüm öğretmenlerin soruları samimiyetle yanıtladıklarını fark etmiştim. Aynı samimiyetin, elinde il veya ilçe milli eğitim müdürü tarafından onaylanmış bir izin belgesi olan ve okul idarecisi tarafından öğretmenlere tanıtılan bir araştırmacıya gösterilebileceğinden emin olamadığımı ifade etmeliyim.

Bir saha çalışmasını izin almadan yapmaya yönelmek için sadece izin sürecinin bir takım sorunlar barındırması yetmez; aynı zamanda, araştırmacının da bazı imkanlara sahip olması gerekir. Eğer bu bir şans ise ben şanslı sayılırım. Neden şanslı olduğuma gelince; öncelikle yakın arkadaş çevremde çok sayıda öğretmen vardı ve

⁹⁴ Saha çalışması ya da alan araştırması için resmi izin başvurusunda bulunan ve bu konuda mağduriyetler ve sıkıntılar yaşamış kişilerden duyduğum kadarıyla, araştırma yapmak için izin alma süresi bazı durumlarda iki aya kadar çıkmaktadır. Üstelik sürecin olumlu sonuçlanacağının bir garantisi de bulunmamaktadır.

bu arkadaşlarım aracılığıyla, farklı kurumlarda çalışan birçok öğretmenle irtibat kurma imkanına sahiptim. Bu imkanı sonuna kadar kullandığımı belirtmeliyim. Nitekim görüşme yaptığım kişilerin çok önemli bir kısmını ya doğrudan öğretmen arkadaşlarım aracılığıyla ya da onların referansı ile gittiğim başka öğretmenler aracılığıyla belirledim. Bir bakıma kartopu örneklem tekniğiyle hareket ettiğimi söyleyebilirim. Ancak nitel desenli bir çalışma yaptığım da hatırlanacak olursa, görece geniş bir öğretmen ağı içinden amaca dönük seçimler gerçekleştirdiğimi de ifade etmeliyim. Gittiğim okula bir öğretmenin referansı ile gitmenin ya da görüşme yapacağım kişiye “beni X Hoca yönlendirdi” demenin bana önemli olanaklar sağladığını düşünüyorum. Gerek yaptığım görüşmeler esnasında edindiğim izlenimler, gerekse de görüşmecilerin doğrudan kendi beyanatlarından hareketle, yaptığım görüşmelerin çoğunun iki yabancı arasındaki görüşmeden daha samimi bir ortamda gerçekleştiğini söyleyebilirim. İkincisi ise eğitim hizmet kolunda örgütlü bir sendikanın üyesi olmam ve aynı sendikanın bir şubesinde kısa bir dönem de olsa yönetici olarak çalışmam da bana kimi imkanlar sağladı. İstediğim zaman sendika şubelerine gidebilmem ve orada bulunan öğretmenlerle görüşebilme, en azından gözlem yapabilme imkanına sahip olabilmem önemliydi. Bu imkanı yeterince kullandığımı ise söyleyemem. Görüştüğüm öğretmenler arasından sadece ikisini sendika aracılığıyla bulduğumu, sendika şubelerinde daha çok gözlem yapma olanaklarından yararlandığımı belirtmeliyim.

Saha araştırması sırasında toplam on beş kurumdan yirmi yedisi kadın on dördü erkek olmak üzere kırk bir öğretmenle görüştim. Öğretmenlik kadınların daha çok

tercih ettiği ya da tercih etmek zorunda kaldığı bir meslek olduğundan, görüşmeci profilinin de kadın ağırlıklı olması bir bakıma gerekliydi.

Saha çalışması sırasında, yanıtlayıcılara “kaç yaşındasınız?” gibi doğrudan bir soru yöneltmedim. Bunun yerine; “kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?”, “daha önce başka bir işte çalıştınız mı?”, “başka bir işte çalıştıysanız kaç yıl çalıştınız?” ve “en son mezun olduğunuz okuldan hangi yılda mezun oldunuz?” gibi dolaylı sorular sormak suretiyle, yanıtlayıcıların ortalama yaş aralıklarını hesapladım. Yanıtlayıcı profilinin yaş aralığı için medyan değerin 30-34, mod değerin ise 25-29 olduğunu burada belirteyim. Yanıtlayıcılar arasında sadece iki öğretmenin elli yaş ve üzerinde olduğu; buna karşın, yirmi beş yaş altında altı, otuz yaş altında on yedi, otuz beş yaş altında ise toplam yirmi dört öğretmenin bulunduğu düşünülecek olursa, yanıtlayıcı profilimde genç öğretmenlerin ağırlıklı bir paya sahip olduğu söylenebilir.⁹⁵ Benzer bir tespit, öğretmenlerin işgücü piyasasındaki deneyimleri temel alınarak da yapılabilir. Yanıtlayıcı profilinde yer alan öğretmenlerin iş deneyimlerinin yıl bazındaki aritmetik ortalaması 11,20 olup; yanıtlayıcılar arasında, iş deneyimi beş yıl ve altında olan on üç, on yıl ve altında olan ise toplam yirmi dört öğretmen mevcuttur. Yirmi yıl ve üzerinde iş deneyimine sahip ise sadece yedi öğretmen yer almaktadır. Sonuç itibariyle, yanıtlayıcı profilinin önemli bir kısmının, genç denebilecek yaşta ve görece az deneyimli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Ancak, hemen belirtmek gerekir ki, çalışmanın amacı bakımından, bu durum herhangi bir olumsuzluğa neden olmamıştır. Tam aksine, genç öğretmen ağırlıklı bir yanıtlayıcı profili benim için tercih sebebiydi. Türkiye’de öğretmen emek sürecinde

⁹⁵ Yanıtlayıcıların yaş aralıklarının, iş deneyimlerinin ve çalıştıkları kurumların ayrıntılı bir dökümü için bkz: Ek 2: Tablolar, Tablo 1.

yaşanan radikal dönüşümlerin önemli bir bölümü 2000’li yıllarda gerçekleştiğinden, işgücü piyasasına sözü edilen dönemde girmiş olanların, yanıtlayıcı profilimde ağırlıklı bir paya sahip olması benim için önemliydi.

Yanıtlayıcıların, yirmi ikisi devlet okullarında kadrolu öğretmen, dördü yine devlet okullarında çalışmakla birlikte ücretli öğretmen, dokuzu dersane öğretmeni, ikisi özel okul öğretmenidir. Yanıtlayıcılardan biri herhangi bir kurumda çalışmamakta, ikisi bir kamu kurumunda memur statüsünde çalışmakta, geriye kalan biri ise emeklidir. Görüldüğü üzere, görüşülen öğretmenlerin yarısından fazlası devlet okulunda kadrolu öğretmen olarak çalışmaktadır. Bu durum, Türkiye’deki eğitim işgücü piyasasında bulunan öğretmenlerin sektörel dağılımına uygun görünse de, çalışmanın amacı bakımından, iş güvencesinden yoksun olarak çalışan öğretmenlere daha çok yer verilmesi gerektiği düşünülebilir. Bu gerekliliğin farkında olmakla birlikte, bunu sahaya taşıyamamanın bir takım nedenleri olduğunu ifade edeyim. Öncelikle, dersanelerde ya da diğer özel eğitim kurumlarında araştırma yapmanın, bir devlet okuluna gidip araştırma yapmaya nazaran çok daha zor bir uğraş olduğunu belirtmek isterim. Yaşadığım birkaç deneyime istinaden, dersane yöneticilerinin, gelen araştırmacıya çok da iyi gözle bakmadığını söyleyebilirim. Yaptığım bir ön-görüşmede, kendisine önceden bilgi vermiş olmama rağmen, bir dersane yöneticisinin “bu araştırmayı niye yapıyorsunuz?”, “ne gibi sorular soracaksınız?”, hatta “bu bilgiler devlete gidecek mi?” gibi sorularda somutlanan isteksiz tutumlarıyla karşılaştım. Onca sorudan sonra, durumu üstleriyle -muhtemelen dersane sahibi ya da ortaklarını kastediyordu- görüşeceğini ve ardından bana döneceğini belirten yöneticiyle bir daha iletişim kuramadım. Benzer durum, bu

açıklıkta olmasa da, birkaç dersanede daha başıma geldi. Ben de, kendi bildiğim yola dönerek, bir tanıdığım aracılığıyla dersane öğretmenleriyle irtibat kurdum. Ancak, yaşadığım süre kısıtı nedeniyle sadece dokuz dersane öğretmeniyle görüşebildim. Dersane öğretmenleriyle ilgili yapılacak bir çalışmanın zaman aralığının geniş tutulması ve son derece çetin koşullarla karşılaşılacağıının unutulmaması gerekirdi. Bu konuyla ilgili tek tesellim, diğer görüşmeciler arasında, halihazırda dersane dışında çalışıyor olmakla birlikte, dersanelerde daha önce çalışmış altı öğretmenin daha bulunmasıydı. Devlet okulunda çalışmakla birlikte, kadrolu olarak çalışmayan görüşmeci öğretmenlerin sayısının dört ile sınırlı kalması da görüşmeci profilimin bir diğer sorunudur. Gittiğim okulların sadece birinde ücretli öğretmen olması bir sorun teşkil ediyordu. Ancak, dersane öğretmenleriyle ilgili olarak bahsettiğim tesellinin bir benzeri ücretli öğretmenler için de söz konusudur. Diğer yanıtlayıcılar arasında, daha önce ücretli öğretmenlik yapmış altı öğretmen daha vardı ki, bu, örneklem içindeki ücretli öğretmen sayısının ona çıkması anlamına geliyordu.

Yanıtlayıcılar arasında işsiz olarak kodladığım sadece tek bir görüşmecinin olması, işsiz öğretmen kitlesini de kapsamaya çalışan bir araştırma için önemli bir sorun olarak görülebilir. Ancak görüşme yaptığım öğretmenlerden devlet okulunda kadrolu olarak çalışanlar ile şu anda emekli olmuş olan öğretmen haricindeki istisnasız tüm öğretmenler –ki, bu öğretmenlerin sayısı on sekizdir- işsizliği bir dönem de olsa deneyimlemişlerdir. Özellikle dersane öğretmenleri ile ücretli öğretmenlerin önemli bir kısmı için işsizlik veya geçici işlerde çalışmak istisnayı aşan bir durum, hatta kural, haline gelmiştir.

Saha çalışması sırasında seçilen örneklemin özelliklerini salt nicel büyüklükleri itibariyle değerlendirmek, araştırma deseni nitel yaklaşıma dayanan bir çalışma için eksik bir değerlendirme olacaktır. Sosyal farklılıklarına karşın, her bir öğretmen kategorisinde araştırma sorularının doyurucu yanıtlarına ulaşıldığını belirtmeliyim. Ayrıca, nitel desenli çalışmalarda, örneklem büyüklüğünün -evren büyüklüğünden bağımsız olarak- alınan yanıtların doygunluk düzeyine göre belirlendiği de vurgulanmalıdır.

Yapılan görüşmelerin on dördü işyeri dışındaki sosyal alanlarda, geriye kalan yirmi yedisi ise işyerlerinde gerçekleştirilmiştir. İşyeri dışındaki sosyal mekanlarda yapılan görüşmelerin yedisi derinlemesine mülakat; kalan yedisi ise, ikili ve üçlü odak grup görüşmeleridir. İşyerlerinde yapılan görüşmeden sekizi derinlemesine mülakat; kalan on dokuzundan, üçü ikili, biri üçlü ve ikisi de beşli odak grup görüşmeleridir. Saha çalışması sırasında toplam yedi ayrı kuruma gidilmiştir. Bu kurumlardan ikisi ilkokul, üçü ortaokul, biri lise, biri de dersanedir. Görüşme yapmak için gittiğim kurumlara, dersane hariç, genelde yarım saat ya da bir saat erken gittiğimi ve bu zaman zarfında öğretmenler odası başta olmak üzere kurumların bazı oda veya bölmelerini gözlemleme fırsatı bulduğumu, ileride daha ayrıntılı olarak aktarmaya çalışacağımdan, burada sadece belirtmekle yetineyim.

Mülakatların en kısası otuz dakika en uzununu ise yetmiş beş dakika civarında sürdü. Bu süre odak grup görüşmelerinde daha da uzun oldu. Yapılan en kısa odak grup görüşmesi kırk beş dakika kadar sürerken, beş görüşmecinin yer aldığı gruplarda görüşme süresi bazen yüz dakikayı aştı.

Çalışmada yanıtlayıcıların ve kurumların gerçek adlarına yer vermedim. Yanıtlayıcıları adlarının baş harflerini temel alacak şekilde kodladım. İsimleri aynı harfle başlayan yanıtlayıcıları da, tamamen rastgele bir sıralamayla, A₁, A₂, A₃ ya da B₁, B₂ şeklinde sıraladım. Görüşme ve aynı zamanda gözlem yapma imkanı da bulduğum kurumlar için ise, günümüzde var olmasının mümkün olmadığını düşündüğüm takma isimler kullandım.

5.2. Saha Notlarında Okul Portreleri

Her saha çalışmasında sistematik veri derleme/geliştirme araçlarının yanında, sistematik olmayan gözlemler de devrededir. Araştırmacı bu gözlemleri saha notlarıyla kalıcı kılar. Sistematik olmayan gözlem notları, derinlemesine mülakat ya da odak grup görüşmeleri gibi sistematik veri geliştirme araçlarıyla aynı oranda, analize dahil edilebilir. Bir başka ifadeyle, saha çalışması sırasında benimsenen bir veri geliştirme tekniğinin sistematik olmaması, onu daha az değerli kılmaz. Tam aksine, çağdaş yaklaşımlar, sistematik olmayan gözlem notlarını, sistematik veri geliştirme araçlarıyla birlikte değerlendirmeye olur vermektedir.⁹⁶ Burada da benzer bir strateji geliştirilecektir.

Daha önce de belirttiğim gibi, yaptığım görüşmelerin bir kısmını öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda, yani işyerlerinde gerçekleştirdim. Görüşme öncesi ya da

⁹⁶ Sistematik olmayan gözlem ile sistematik veri geliştirme araçları arasındaki ilişki –deyim yerindeyse- bir tür ikame ilişkisi değildir; tersine, aralarında tamamlayıcı bir ilişki vardır. Bir başka deyişle, sistematik veri geliştirme araçlarıyla tespit edilemeyecek bazı hususlar sistematik olmayan gözlemle fark edilebilir. Buradan hareketle araştırmacının sistematik olmayan gözlemlerini bir kenara bırakma lüksü yoktur. Neuman (2006: 569)’ın deyişiyle “...araştırmacı, bütün kaynaklarını özümseyen bir araç haline gel(melidir)...”

sonrasında okul ve çevresi hakkında kısıtlı da olsa gözlem yapma imkanım oldu. Gözlemlerden edindiğim izlenimlerin, öğretmen emek sürecinin gerçek hayatta nasıl işlediğini göstermesi, en azından bu konuda fikir vermesi açısından faydalı olacağını umuyorum. Sistematiik olmayan gözlemlerimi aktarmaya geçmeden önce, okulların gerçek isimlerini kullanmadığımı, gerçek isim çağrışımına mahal vermeyecek takma isimler seçtiğimi tekrar belirtmek isterim.

5.2.1. Ethem Sarısülük İlkokulundan Notlar

Ethem Sarısülük İlkokulu, Ankara'nın yoksul bir semtinde yer alan, iki katlı, eski ve bakımsız görünümlü bir okuldur. Bu okul, gözlem yapma imkanı bulduğum okullar arasında, hem bina hem de çalışan sayısı açısından, en küçük olanıdır. Okulda, idareciler haricinde, hepsi 657 sayılı kanunun 4/A bendi kapsamında kadrolu olarak istihdam edilmek üzere, sekizi sınıf, altısı branş öğretmeni olan toplam on dört öğretmen istihdam edilmektedir. Öğretmenlerin, idareciler haricinde, sadece üçü erkektir. Ortalama sınıf mevcudunun yaklaşık otuz civarında olduğu Ethem Sarısülük İlkokulunda iki yüz civarında öğrenci öğrenim görmektedir.

Gerek kendi gözlemlerim, gerek yanıtlayıcı öğretmenin söyledikleri, gerekse de öğretmenler odasındaki sohbetlerden anladığım kadarıyla, öğrencilerin çoğunlukla yoksul ailelere mensup olduklarını söyleyebilirim. Öğrencilerin kılık-kıyafetleri ile okulun yer aldığı muhit de bu kanıyı kuvvetlendirmektedir.

Ethem Sarısülük İlkokulu, görüşme yapmak için okul idarecisinden fiilli olarak izin almak ya da araştırma için geldiğime dair bilgi vermek durumunda kaldığım tek okuldur. Yanıtlayıcı öğretmenle mülakata başlamadan önce, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesinde araştırma görevlisi olarak çalıştığımı ve Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalında doktora öğrencisi olduğuma dair bölüm başkanlığından imzalı bir belgeyi okul idarecisine gösterdim. Görüşmeyi ise derinlemesine mülakat şeklinde, bilgisayar odası olarak nitelenen, ders saatleri arasında öğrenci ve öğretmenlerden oldukça yalıtık olan bir ortamda gerçekleştirdik.

Görüşmenin ardından öğretmenler odasında bir saat kadar zaman geçirdim. Öğretmenler odası, görüşme yaptığım diğer okulların öğretmen odalarına nazaran oldukça küçük, bir toplantı masasının etrafında sekiz-on sandalye ile bir bilgisayar ve bilgisayar masasından ibaret bir bölmeden oluşuyordu. Öğretmenler odasının hemen bitişiğinde bir hizmetlinin de istihdam edildiği bir çayevi vardı. Anladığım kadarıyla, çayevi de, okulun orijinal yapısında bulunmayan, muhtemelen sonradan öğretmenler odasından ayrılarak çayevi haline getirilmiş bir bölmeden meydana geliyordu. Öğretmenler odasında, öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilerin yanı sıra, sınırlı da olsa, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-idareci ilişkileri hakkında da gözlem yapma fırsatım oldu.

Okulda, öğretmenler odası ve müdür yardımcısının odası da dahil olmak üzere, eğitim hizmet kolunda örgütlü yalnızca bir sendikanın afiş, takvim ve broşürleri göze çarpmaktadır.

Kamuoyunda 4+4+4 kademeli eğitim reformu adıyla bilinen 6287 sayılı kanunun⁹⁷ bazı branş ve sınıf öğretmenlerini norm fazlası durumuna düşüren etkisinin Ethem Sarısülük İlkokulu'nda da görüldüğü rahatlıkla ifade edilebilir. Yukarıda, okulda toplam sekiz sınıf öğretmenin istihdam edildiğinden, buna karşılık okulda sadece yedi şube bulunduğu bahsedilmişti. Eğitim-öğretimin kademeli hale getirilmesinin, dolayısıyla da, beşinci sınıfların 4+4+4'ün ikinci dördünün içinde kalmasının bir sonucu olarak, bir sınıf öğretmeni norm fazlası olmuş ve muhtemelen ileride okuldan ayrılacaktır. Ancak, yasanın tüm Türkiye genelinde geçerli olduğu düşünüldüğünde, norm fazlası durumuna düşen sınıf öğretmenin başka bir okula tayin olmasının ya da başka bir ilkokulda geçici olarak görevlendirilmesinin de düşük bir ihtimal olduğu belirtilmelidir. Bu arada, 6287 sayılı yasa ile birlikte Türkiye genelinde, sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının norm fazlası durumuna düştüğü ifade edilmelidir.⁹⁸ Nitekim ilkokullar için temel sorun, öğretmen açığı olmaktan çıkmış, öğretmen fazlası haline gelmiştir. Dolayısıyla, norm fazlası olan bir sınıf öğretmeni için fiilen öğretmenlik yapabilmenin koşulu branş öğretmeni olarak atanmasından geçmektedir.

Yine aynı okulda, çeşitli branşlardan toplam altı branş öğretmeni bulunmaktadır. 6287 sayılı yasa gereği, ilkokullarda sadece İngilizce ile din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin branş öğretmenleri tarafından verileceği, sözü edilen branşlar dışındaki branş derslerinin ise yine sınıf öğretmeni tarafından yürütüleceği karara

⁹⁷ 6287 Sayılı yasanın tam metni için bkz: "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun", *T.C. Resmi Gazete*, 28261, 11 Nisan 2012.

⁹⁸ 4+4+4 kademeli eğitim sistemine geçilmesinin ardından, otuz bini sınıf öğretmeni olmak üzere, toplam yetmiş bin öğretmen norm fazlası haline gelmiştir. Bu konuda bkz: Eğitim-Sen (2013) "Eğitim ve Eğitim Emekçilerinin Sorunlarına İlişkin Görüş ve Önerilerimiz", http://www.egitimsen.org.tr/ekler/83b714f7e6fe1a5_ek.pdf, Erişim Tarihi: 25 Ocak 2014.

bağlandığından, kadrosu Ethem Sarısülük İlkokulunda bulunan beş branş öğretmenin doğrudan norm fazlası durumuna düştüğü görülmektedir.⁹⁹ Sözü edilen branş öğretmenlerinden dördünün yakın bir gelecekte başka okullara tayin olması ya da kadrosu Ethem Sarısülük İlkokulunda bulunmakla birlikte, geçici görevlendirmeye yine başka okullarda çalışmaya başlaması yüksek olasılıktır. Norm fazlası durumuna düşen bilişim teknolojileri öğretmeni ise okulda öğretmenlikten ziyade başka uğraşlar yürütmek zorunda kalmaktadır:

“...Bilgisayar öğretmeni olduğum için, mesela biraz önce birinci sınıfların oluşturacağı koroda söylenmek üzere internetten dört tane şarkı indirmem istendi benden. Onun dışında toplantı tutanaklarını bilgisayarda düzenleme işi gibi işler olabiliyor, onları yapıyorum...” (Öğretmen D).

Ethem Sarısülük İlkokulu’nda öne çıkan bir diğer gözlemim ise yine yukarıda sözünü ettiğim izin alma deneyimimle ilgilidir. Alana çıkmadan önce, herhangi bir resmiyeti olmamasına karşın, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalından imzalı bir belge almıştım. Belgeye, ne olur ne olmaz diyerek, yaptığım araştırmanın konusunu *öğretmenlerin yeniden proleterleşmesi* olarak değil, *öğretmenlik mesleğinin dönüşümü ve öğretmenlerin güncel sorunları* olarak yazmıştım. Bu belgeyi kullandığım tek okul Ethem Sarısülük İlkokulu oldu.

Okulda bir öğretmenle mülakat yapılacağını okul idarecisine bildirmek, ya da bu konuda fiilli olarak izin almak benim talebim değildi. Yanıtlayıcı öğretmenin talebi

⁹⁹ 6287 sayılı yasa gereği, branş öğretmenleri arasından sadece İngilizce öğretmeni norm fazlası durumuna düşmemiştir. Aynı zamanda müdür yardımcısı olan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ile birlikte toplam branş öğretmeni sayısı Ethem Sarısülük İlkokulunda yedidir.

üzerine okul müdür yardımcısının odasına çıktık ve bahsettiğim belgeyi kendisine sundum. Aslında müdür yardımcısının ne sunduğum belgeyle, ne de yapacağım araştırmanın niteliğiyle ilgilendiğini söyleyebilirim. Talep edildiğinde gittiğim okulların idarecilerine bırakmak üzere belgenin birden çok kopyasını yanıma almıştım. Kendisine “belgenin bir kopyasını bırakabileceğimi” söylediğimde, böyle bir şeye gerek olmadığını ifade etti.

Bu anekdotu anlatmamın nedeni müdür yardımcısının ilgisizliğinin altını çizmek değil; tam aksine, fiilen bu durum benim canımı sıkan değil, yüzümü güldüren bir durumdu ve kendimi rahat hissetmemi sağladı. Ancak durum, yanıtlayıcının idareye olan bağımlılığını göstermesi açısından dikkat çekiciydi. Okula gitmeden birkaç gün önce kendisiyle bağlantı kurup herhangi bir resmi izin belgemin bulunmadığını ve idareyle görüşmek gibi bir niyetimin olmadığını ifade etmeme rağmen –ki yanıtlayıcı da idareyle önceden görüşmek ya da izin almak gibi bir zorunluluğumuzun olmadığını söylemişti- okula geldiğimde öncelikle müdür yardımcısının odasına çıkmamız, öğretmenin idareden habersiz bir iş yapıyor izlenimi vermek istememesiyle alakalıydı. Nitekim daha sonra durumu kendisine sorduğumda da benzer bir yanıt aldım.

Görüşmeyi okulun bilgisayar sınıfında gerçekleştirdik. Yaklaşık on beş civarında bilgisayar takımının ve sandalyenin bulunduğu sınıf, sadece bilgisayar derslerine tahsis edilmişti. Bilgisayar sınıfı, diğer öğretmenler ve öğrenciler tarafından nadiren boş ders zamanlarında kullanılıyordu. Bazen bilişim teknolojileri öğretmenin gözetiminde sınıfın teneffüslerde öğrencilere açılması söz konusu olabiliyor ve

öğrenciler de sınıfı internet kafe gibi kullanıyorlardı. Bilgisayar sınıfı oldukça havasız bir mekandı. Sınıfın havasız olduğunu özellikle belirtmemin nedeni hijyen kurallarına vs. dikkat çekmek değildir. 6287 sayılı yasa gereği, ilköğretim okullarının ilk ve ortaokul olarak ayrılmasıyla beraber, bilgisayar dersleri yalnızca ortaokul müfredatında kalmıştı. Yani, bilişim teknolojileri ve yazılım dersi ilkokullarda okutulmuyor ve dolayısıyla da ilkokul öğrencileri için bilgisayar sınıfının atıl kalmasıyla birlikte sınıf genelde kapalı tutuluyor; bu da sınıfı gayet havasız bir ortam kılıyordu. Durum aslında, 4+4+4 kademeli eğitim-öğretim sistemine geçilmesinin yarattığı bir sonuç olarak ortaya çıkıyordu ve bu yönüyle dikkat çekiciydi.

Ethem Sarısülük İlkokulunda bir teneffüs süresinde öğrenci davranışlarını ve nöbetçi öğretmenin yapmakla yükümlü olduğu işleri de gözlemlene fırsatım oldu. Muhtemelen okulun ilkokul olmasıyla ilgili olarak, öğrenciler giriş zili çalmasına rağmen koridorlarda dolaşmaya, koşuşturmaya devam ediyor; nöbetçi öğretmen de onları sınıflarına sokmak için olağanüstü gayret gösteriyordu.¹⁰⁰ Bu olağanüstü uğraş, öğretmenlik mesleğinin sadece sınıflarda ders anlatmakla sınırlı olmadığı, aynı zamanda uzmanlık alanları dışındaki bazı işleri de kapsadığının göstergesiydi. Nöbetçi öğretmen, gün boyunca -özellikle de teneffüslerde- öğrencileri kontrol ve idare etmekle sorumluydu. Sonuç itibarıyla, öğretmen emek süreci de gerek öğretim sürecinin kendisinden, gerekse de sınıf içi ilişkilerden çok fazlasını içeriyor, duruma göre çocuk bakıcılığını bile kapsıyordu.

¹⁰⁰ Muhtemelen okul bahçesinde de benzer bir durum vardı. Ben okulun içinde olduğumdan bahçedeki durumla ilgili herhangi bir gözlem yapma imkanı bulamadım.

Öğretmenler odasında bulunduğum süre zarfında öğretmenler arası ilişkileri gözlemlene imkanı oldu. Okulda, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında bir mesafe olduğu, en azından kadın ve erkek öğretmenler arasındaki ilişkinin kadın öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkiler kadar samimi bir havada seyretmediği rahatlıkla söylenebilir. Genelde kırk-elli yaş grubu olarak nitelenebilecek kadın öğretmenler birbirlerine *sen* diye hitap ediyorlar ve resmiyet bildirir herhangi bir sözcük kullanmıyorlardı. Bir başka deyişle öğretmenler, meslek grubu üyeliği ortak paydasını, arkadaş çevresi sınırlarına doğru genişletme eğilimi içinde olmakla beraber, yaş ve cinsiyet değişkenleri söz konusu olduğunda, bu eğilim kesintiye uğrayabiliyordu. Nitekim bu grubun dışında kalan tek kadın öğretmen yirmi beş-otuz yaşlarındaydı ve diğer kadın öğretmenlerle ilişkileri daha resmiydi. Yanıtlayıcı öğretmen bu durumu şöyle anlatmaktadır:

“...Daha önce görev yaptığım okuldaki öğretmen arkadaşların en büyüğü sadece iki yaş büyüktü benden. Burada ise yaş farkı çok fazla. Ben onların kızı yaşındayım nerdeyse. Sohbetlerimiz çok olmuyor. Genelde ben onlara uymak durumunda kalıyorum. Ben de burada konuşulan konular hakkında konuşmak durumunda kalıyorum. Bazen de sessiz kalıyorum. Yaş farkı nedeniyle çok sıkıldığım zamanlar da oluyor. Benin yaşına en yakın hoca on beş-yirmi yaş büyüktür benden...” (Öğretmen D).

Okulun öğretmenler için, meslek grubu üyeliği ve işyeri arkadaşlığının ötesine uzanan bir sosyal mekan olabildiğini gösteren başka olaylarla da karşılaştım. Burada öğretmenler odasına gelen bir *kaynaştırma öğrencisi*¹⁰¹ ile odadaki öğretmenler arasındaki ilişkiden bahsetmek istiyorum. Çocuk, herhangi bir nedeni olmaksızın,

¹⁰¹ Kaynaştırma eğitimi, belli düzeylerde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyalleşebilmeleri gerekçesiyle diğer öğrencilerle birlikte aynı sınıflarda yer almasını öngören bir eğitim anlayışıdır ve Türkiye’de de uygulanmaktadır.

tamamen kafasına göre hareket ederek öğretmenler odasına gelmişti. Bu öğrencinin öğretmenler tarafından ekstra ilgiyle karşılandığını fark ettim. Öğretmenlerin çocukla özel olarak ilgilendikleri, bunu görev savıcı tarzda değil, samimi bir biçimde yaptıkları açıkça görülebiliyordu. Yaklaşık on dakika boyunca, öğretmenler odasında bulunan dört-beş kadın öğretmenin zamanlarını tamamen kaynaştırma öğrencisine ayırdıklarını, onunla şakalaştıklarını ve sohbet etmeye çalıştıklarını; üstelik bütün bunları *acıma* hissiyle yapmadıklarını da belirtmek gerekir. Bu anekdottan hareketle iki çıkarımda bulunabiliriz: (1) Öğretmen-öğrenci ilişkisinin formel sınırları, gündelik yaşamın olağan akışı karşısında aşılamaz engellere denk düşmez, dolayısıyla öğretmen ile öğrenci arasında sadece birincil değil, ikincil ilişkiler de geliştirilebilir. (2) Okul, bir hizmet üretim noktası olmakla birlikte, sadece işin gereklerinin yerine getirildiği teknik bir mekan değil, aynı zamanda insan ilişkilerinin merkezinde olduğu, çeşitli dayanışma ve yardımlaşma biçimlerinin geliştirildiği sosyal bir mekandır da.

Öğretmenler odasından son gözlemim ise öğretmenlerin, okula denetim için gönderilen bir müfettiş hakkındaki değerlendirmelerine yöneliktir. Anladığım kadarıyla, okuldaki denetim öncesinde, bir öğretmen sağlık sorunları nedeniyle bir sağlık kuruluşundan randevu almış ve denetim sırasında okulda, dolayısıyla da sınıfında bulunmamış. Bunun üzerine müfettiş, okulun müdür yardımcısı aracılığıyla öğretmeni cep telefonundan aratmış ve okula gelmesini söylemiş. Öğretmen de “hastanede olduğunu ve gel[e]meyeceğini” müdür yardımcısına bildirmiş. Bu olayın öğretmenler odasındaki bütün öğretmenlerin tepkisine yol açtığını anlamak hiç zor değildi. Bu dayanışmanın sonuç doğurucu bir etkisinin olup olmayacağını

bilmiyorum. Ancak öğretmenlerin çekinmeksizin müfettiş aleyhine konuşuyor olmaları, kendilerini, öğretmenler odasında olabildiğine özgür hissettiklerinin bir göstergesiydi. Ayrıca, müfettişle gerilim yaşayan öğretmen de geri adım atacağı pek benzemiyordu. Aynı öğretmen, aslında niyeti olmamasına karşın, sözü edilen telefon görüşmesinden sonra iki günlük rapor aldığını, müfettişin herhangi bir işlem yapması durumunda İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne şikayette bulunacağını, bir sonuç alamaması durumunda da dava açacağını yüksek sesle ifade ediyordu.

Yukarıda sadece bir sendikanın afiş ve takvimlerini gördüğümü belirtmiştim. Kuşkusuz, başka sendikalara ait afiş veya broşürlere rastlamamış olmam, orada başka sendikalara üye öğretmenlerin olup olmadığı konusunda değerlendirme yapabilmem için yeterli olmayacaktır. Benzer şekilde, bu durum, Ethem Sarısülük İlkokulunda başka sendikalar için örgütlenme çalışması yapma olanaklarının bulunmadığı şeklinde bir yorum yapmak için de yeterli veri sunmaz. Yanıtlayıcı, kendi ifadesiyle, "...sendikalı olma gereği duymayan..." ve herhangi bir sendikaya da üye olmayan bir öğretmendi. Aynı zamanda sendikaların okuldaki faaliyetleri konusunda da pek bilgisi yoktu. Ancak yine de sendikaların ara ara okula geldiklerini ve kendilerini öğretmenlere anlatmaya çalıştıklarını şu sözlerle ifade etti: "...Öğretmenlerle bire bir ilişki kurmuyorlar genelde. Öğretmenler odasında geliyorlar ve bizle toplu halde konuşuyorlar..." (Öğretmen D). Yaptığım gözlemler ve görüşme sırasında, öğretmenler arasında sendikaların gündem oluşturduğuna dair herhangi bir bulguya rastlamadığımı söyleyebilirim.

5.2.2. Mehmet Ayvalıtaş İlkokulundan Notlar

Mehmet Ayvalıtaş İlkokulu, sosyo-ekonomik durumları görece iyi olan insanların yaşadığı bir semtte, üç katlı, oldukça bakımlı ve yeni görünümlü, gözlem yapma imkanı bulduğum diğer ilkokula göre de oldukça büyük bir ilkokuldur. Öğretmenlerin tamamı kadrolu olarak istihdam edilmektedir. Okulda, biri okul müdürü, ikisi de müdür yardımcısı olmak üzere üç idareci ve idareciler haricinde, yirmi ikisi branş öğretmeni olmak üzere toplam otuz altı öğretmen çalışmaktadır. Okulda çalışan öğretmenlerden yirmi dokuzu kadındır. Okulda, yirmi altı derslik bulunmakta ve altı yüzden fazla öğrenci öğrenim görmektedir.

Mehmet Ayvalıtaş İlkokuluna kayıtlı öğrencilerin genelde üst ve üst-orta gelir grubundan ailelerinin çocukları olduklarını belirtmeliyim. Okul idarecileriyle yaptığım görüşmelerde de bu durum kendini net olarak gösteriyordu. Okulda, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin kullanımına açık bir yemekhane vardı. Bu durumun ilkokullar için istisnai bir durum olduğu ifade edilebilir.

Mehmet Ayvalıtaş İlkokulunda görüşme yapmak için herhangi bir izin alma girişimim olmadı; ancak görüşme için ilişki kurduğum öğretmen aynı zamanda müdür yardımcısı olduğu için, açıkçası böyle bir sıkıntının oluşmasına mahal verecek bir durum da söz konusu değildi. Okulda biri müdür yardımcısı, biri de okul müdürü olmak üzere iki yanıtlayıcıyla derinlemesine mülakat gerçekleştirdik. Görüşmeleri her iki idarecinin de kendi odalarında yürüttük. Odalarda görüşmecilerin dışında

birer öğretmen daha bulunuyordu. Çok sık olmasa da, onlar da görüşmeye iştirak ettiler.

Yaptığım görüşmeler sırasında, Okulda eğitim hizmet kolunda örgütlü iki sendikanın ağırlıklı olarak faaliyet gösterdiği ve genelde öğretmenlerin de bu iki sendikadan birisinin üyesi oldukları bilgisini edindim.

6287 sayılı yasanın öğretmenleri norm fazlası haline getiren sonuçlarının bir kısmı Mehmet Ayvalıtaş İlkokulunda da görülmektedir. Okulda istihdam edilen yirmi iki branş öğretmeninden, din kültürü ve ahlak bilgisi ile İngilizce öğretmenleri dışında kalanlar, norm fazlası durumuna düşmüşlerdir. Söz konusu öğretmenlerin birkaç yıl içinde başka okullara tayin edilmesi veya geçici görevlendirme aracılığıyla kendi okullarından fiilen uzaklaşmaları beklenen bir durumdur. Okul idarecileri dışındaki on dört sınıf öğretmeni için ise böyle bir durum söz konusu değildir; okulda birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardan toplam on dört şube bulunduğundan herhangi bir sınıf öğretmenin norm fazlası olmadığı anlaşılmaktadır.

Müdür yardımcısı ve okul müdürü ile görüşmek suretiyle, okul idareciliği hakkında pek de bilmediğimi fark ettiğim bir takım gerçeklerden haberdar olduğumu söyleyebilirim. Bu gerçeklerden belki de en önemlisi, okul idarecilerinin gündelik çalışma yaşamındaki rutinlerinin, idareci olmayan öğretmenlere nazaran çok farklı olduğunu öğrenmem oldu. Hatta idareci olan öğretmenleri, *fiilen öğretmenlik yapmayan öğretmenler* olarak adlandırmanın bile mümkün olduğunu düşünüyorum.

“Öğretmenlik yapmak dışında ne gibi işleriniz oluyor?” sorusuna okul müdür yardımcısı şu yanıtı verdi:

“...Aslında bizim esas işimiz öğretmenlik dışında. Esas işlerimiz hep idari işler. Öğretmenken idareciliğin nasıl bir şey olduğunu bilmiyordum açıkçası. Mesela şimdi ek ders çizelgesi hazırlıyoruz, demirbaş işleri var. Artı mali kaygılarınız oluyor sürekli...” (Öğretmen S₂).

Öğretmenlik dışı işler rutin faaliyetlerin yürütülmesiyle de sınırlı değildi:

“...Mesela ben Y kentinde yönetici olarak çalışırken, çatı çöktü birden bire. Biz sorunu ilçe milli eğitime bildirdiğimizde ‘ihtiyacın okul aile birliği tarafından karşılanması...’ diye cevap geldi. Başka bir örnek vereyim. Yine aynı okul sallanıyordu. Riskli bir durumdu. İl donanım müdürlüğü var, oraya yazdık bu sorunu da. Ama maalesef bir sonuç alamadık. Sadece teknik personel gönderdiler bakmak için; başka bir şey yapmadılar...” (Öğretmen S₂)

İl veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinden gerekli destek gelmediğinde de, okul idarecileri tamirat işlerini yapacak ustayı bulup okula getirmekle yükümlü aile reisi gibi davranmak durumundadır. Üstelik bu durum okulun herhangi bir ihtiyacı için söz konusu olabilmektedir:

“...Okulun fiziki şartları da yine idarenin sorumluluğunda... Badana-boya değil sadece, gördüğünüz her şey yerlerin yapılmasından tutun tavanların, çatının yapılmasına her şey idarenin sadece idari değil, mali sorumluluğunda da. Bütün bu ihtiyaçlar ya okul aile birliği yardımıyla ya da birilerinden destek istemek suretiyle yapılıyor...” (Öğretmen S₂).

Yanıtlayıcı öğretmenin söylediklerinden, okul idarecilerinin eli kolu uzun, kulağı açık, girişken kişiler arasından seçilmesi gerektiği anlaşıyor. Aksi halde okulun ihtiyaçlarını tamamlamak pek de mümkün görünmemektedir. İdareci, okula faydası olabilecek her türlü kurumla işbirliği içine girmek, en azından işbirliği olanaklarını kollamak zorunda bırakılmaktadır:

“...STK olabilir, kulüpler olabilir... Aklınıza gelebilecek her kurum buna dahildir. İdareci olarak görev yaptığım diğer okuldayken, çok amaçlı salon için Maliye Bakanlığından koltuk almıştık. Onlar devredeceklerdi, bizi aradılar. Biz de ‘ihtiyacımız var, biz alalım’ dedik. Sürekli bir arayış içerisine girersiniz. ‘Acaba nereden ne alabilirim’ diye düşünürsünüz. Sürekli bir dilencilik modu söz konusu... Bir işletme sahibi gibi çalışıyoruz yani...” (Öğretmen S₂).

İkinci görüşmeyi okul müdürü ile gerçekleştirdik. İkinci yanıtlayıcı, toplam otuz üç yıllık öğretmenlik deneyimi olan, üstelik yirmi dört yıl idareci olarak çalışmış tecrübeli bir öğretmendir. Kendisi, “öğretmenlik yapmak dışında ne gibi işleriniz oluyor?” sorusuna birinci görüşmeciyi benzer bir yanıt vermektedir:

“...Bizim temel derdimiz ‘okulu nasıl yürütürüz’le ilgili... ‘Kaynak nerden buluruz’, ‘hizmetliyi nasıl çalıştırırız’, ‘okulu nasıl döndürürüz’ bunlarla meşgulüz. Eğitimden ziyade, okulun çarkını döndürmek ve maddi kaynak bulmakla uğraşıyoruz. Yaptığımız işlerin yüzde sekseni bu tür işlerden oluşur; geriye kalanı eğitimle ilgili...” (Öğretmen V).

İkinci yanıtlayıcı daha deneyimli bir idareci olduğundan, idarecilik görevinin yaşadığı dönüşümü kendi tecrübelerinin ışığında şu şekilde ifade etmektedir:

“...(Eskiden) en azından personel (hizmetli) vardı. Okullarda temizlik işlerini yürüten kadrolu personellerimiz olurdu; şu anda o personellerimiz yok. Ayrıca teknoloji bu kadar gelişmediği için, gider kalemimiz bu kadar çok değildi; masraflarımız daha azdı. Ben 1979’da öğretmenliğe başladığımda, masrafımız bir top saman kağıdı, iki tane tükenmez kalem, yapı işleri için beş torba kireç vs. gerekiyordu... İlçe ihtiyacınızı size gönderirdi zaten: 50 tene zarf, bir top kağıt, bir kutu tebeşir vs... Cam vs. kırılmışsa da, milli eğitim müdürü muhtara ‘öğretmen söyledi, okulun camı kırılmış, camı taktır’ derdi. Bize de ‘eğer 10 gün içinde taktırmazsa haberim olsun’ derdi. Ya da kaymakam çağırırdı aynı nedenle muhtarı. ‘Neden taktırmıyorsun’ diye hesap sorardı. Bir şekilde taktırırlardı” (Öğretmen V).

Öğretmenlik mesleğinin ya da idarecilik görevinin yaşadığı dönüşümü, öğretmen ya da idareci bireylerin yaşadığı deneyimlerle birlikte ele almak önemlidir. Ancak belirtmek gerekir ki, sözü edilen dönüşümler tikel dönüşümler değildir. Bir başka deyişle, idarecinin, bir muhasebeci ya da personel müdürü gibi çalışması veya ticari bir işletmenin yöneticisi gibi sürekli mali kaynak arıyor olması, devletin sosyal harcamalarda kesintiye gitmesinin mikro düzeydeki bir yansıması olarak ele alınmalıdır. Eğitim hizmet alanında yaşanan neo-liberal dönüşüm ile birlikte, devletin, okullarını piyasanın insafına terk ettiği söylenebilir. Sözü edilen dönüşüm, okullardaki bina ve personel yönetiminin önemli ölçüde özel mülkiyet rejimine tabi kılındığının da bir göstergesidir. Kamu kurumu olan okulların, birer işletme gibi yönetildiği görülmektedir. Bu bağlamda, dönüşen sadece meslekler ya da idarecilerin görevleri değildir; aynı zamanda kamunun kendisi de dönüşmektedir.

Okul idarecilerinin, idareci olmayan öğretmenlerden farklı olarak, MEB ile öğrenci velileri arasındaki sıkışmışlığının çarpıcı bir örneğini de yanıtlayıcıdan duymak mümkündür:

“...Devlet bize ‘bağış almayacaksınız’, vatandaşa da ‘vermeyeceksiniz’ diyor; ama diğer yandan da bizden okulun işlerini yürütmemiz isteniyor. ‘Eğer yürütemiyorsanız, demek ki beceriksiz idarecisiniz’ diyor. Devlet ‘ben okulların para sıkıntısı olduğuna inanmıyorum; yetersiz idareci olduğuna inanıyorum’ diyor... Sadece milli eğitim müdürleri değil, bakan söylüyor bunları... Ayrıca bağış alınmayacak diyorsan, alternatifini üretmek zorundasın. O da yok...” (Öğretmen V).

Öğretmen V’nin anlattıkları, okul idarecilerinin devlet ile veliler arasındaki sıkışmışlığını göstermekle birlikte, iki gerçeği daha vurgulamaktadır: (1) İdarecilerin velilerden bağış toplaması, kaynak aktarımının yetersizliğinden ötürü, bir zorunluluktur. Ancak bu zorunluluğu, iktisadi ilişkilerin olağan seyri esnasında ortaya çıkan normal bir durum olarak değil, bilinçli politika tercihlerin sonucu olarak düşünmek gerekir. (2) *Eğitim hizmetini kim alıyorsa bedelini de o ödemelidir* diyen piyasa mantığı, *eğitim sosyal bir haktır* diyen kamucu mantığa üstün gelmiştir.

Bazı durumlarda idareci ile MEB arasında yaşanan gerilimler, devlet okullarında yaşanan sınıfsal eşitsizliğin bir tezahürü şeklinde de olabilmektedir. Hatırlanacağı üzere, Mehmet Ayvalıtaş İlkokulunun oldukça bakımlı, yeni görünümlü ve öğrencilerinin genelde üst ve üst-orta gelir grubundan ailelerin çocukları olduğunu ifade etmiştik. Yanıtlayıcının e-kayıt sistemi ile ilgili olarak yaşadığı bir deneyim, yukarıda sözü edilen tezahürü gayet net bir biçimde ortaya koymaktadır:

“...E-kayıt diye bir şey çıkarmışlar; güya adrese göre kayıt sistemiymiş. Sonra bana telefon açıyor: ‘Şu öğrenciyi okula kaydedeceksin’ diyor. ‘Hocam nasıl kaydedeyim’ diyorsun; o da ‘nasıl edersen et’ diyor. E-kayıt garibanlar için yani! Çankaya’da her kayıt döneminde elli bin ile yüz bin arasında öğrenci yer değiştiriyor. Bunu da herkes biliyor. Cumhurbaşkanı’ndan, ilçe milli eğitim müdürüne kadar herkes... Ondan sonrada bizim gariban geliyor Mamak’tan, ‘hocam bizim orada iyi okul yok. Bizim çocuğu buraya kayıt ettirmek istiyorum’ diyor. Biz de diyoruz ki: ‘e-kayıt sistemine göre alıyoruz, o yüzden alamayız senin çocuğu. Mümkün değil, sen burada oturmuyorsun ki’. Niye? Çünkü o garibanın çocuğu gitsin Mamak’ta okusun. Dersleri boş geçsin ya da derslerine ücretli öğretmen girsin, diye. Yani ona ‘sen okuma’ demiş oluyoruz fiilen...” (Öğretmen V).

Yanıtlayıcının e-kayıt sistemi ile ilgili anlatımı oldukça önemlidir. Öncelikle, öğrencilerin, ikametgahlarının bulunduğu yerdeki okullara gitmesini öngören bir uygulama olan e-kayıt uygulamasının, halihazırdaki sınıfsal mekan farklılaşmalarını yeniden ürettiği ifade edilmelidir. Ayrıca belirtilmesi gerekir ki: E-kayıt uygulamaları sırasında ortaya çıkan bir takım usulsüzlükler ve kayırmacılıklar, sadece bürokrasi mekanizmasındaki sorunların varlığına işaret etmez; aynı zamanda, kamu okullarının, bulundukları bölgenin ve öğrencilerinin yoksul ya da zengin olmasına bağlı olarak hızla kutuplaştıklarını da gösterir. Torpil ve adam kayırma gibi, bürokrasinin enformel mekanizmalarının yoksulların aleyhine işleyen mekanizmalara dönüştüğü rahatlıkla söylenebilir. Sonuç itibarıyla, toplumsal eşitsizlikleri giderme ya da azaltma iddiası taşıyan kamunun muhtevasının değiştiği, eşitsizlikleri yeniden üreten ve derinleştiren bir içerik kazanmaya başladığı görülmektedir.

Mehmet Ayvalıtaş İlkokulu'nun bahçesinde de gözlem yapma fırsatım oldu. Dolayısıyla, nöbetçi öğretmenlerin çocukların peşinde koşturmalarına bu sefer koridorlarda değil, bahçede tanıklık etmiş oldum. Nöbetçi öğretmen yeri geldiğinde öğretmen, yeri geldiğinde çocuk bakıcısı, yeri geldiğinde ise sağlık görevlisidir. Nöbetçi öğretmenin bahçede gezinirken, burnunu çekerek ağlayan bir öğrenciyi teselli etmekten, başına çivi batan öğrencinin ilk müdahalesini yapmaya uzanan geniş bir faaliyet alanı vardır.

Yukarıda, okulda iki sendikanın faaliyet gösterdiğini ve öğretmenlerin de bu iki sendikada örgütlenme eğiliminde olduğunu belirtmiştim. Okul müdür yardımcısının aktardığına göre, okuldaki idareciler de dahil olmak üzere, toplam otuz dokuz öğretmenin yaklaşık üçte ikisi sözü edilen iki sendikaya üyeler. Okulda sendikal faaliyet yürütülmesi konusunda bir sıkıntı olmadığı; tam aksine, idarecilerin de sendikal faaliyetlere sıcak baktıklarını söylemek mümkündür. Bunun dışında, okul idarecilerinin Ankara çapında bütün idarecileri kapsayacak bir dernek kurma girişimlerinin de olduğunu belirteyim.

5.2.3. Abdullah Cömert Ortaokulundan Notlar

Abdullah Cömert Ortaokulu, üç katlı, eski ve bakımsız görünümlü bir okuldur. Bu okulda elli branş öğretmeni ve üç de idareci olmak üzere toplam elli üç öğretmen istihdam edilmektedir. Okulda toplam otuz iki şube bulunmaktadır ve okula kayıtlı öğrenci sayısı bin iki yüz civarındadır. Okulda çalışan öğretmenlerden yirmi dördü

erkek, geriye kalanı kadındır. Abdullah Cömert Ortaokulu gözlem yaptığım okullar arasında okul müdürü kadın olan tek okuldur.

Gerek okuldaki gözlemlerime, gerekse de okulun kendi yaptığı bir araştırmaya dayanarak öğrencilerin önemli bir kısmının alt gelir grubundan ailelerin çocukları olduğunu söyleyebilirim. Öğrenci annelerinin yüzde doksan biri ev hanımı, babalarının da yüzde altmış altısı işçi olarak çalışmaktadır. Okul tarafından yapılan bir araştırmada geçen şu ifadeler dikkat çekicidir: (1) “Okul pencerelerinin kenarından hissedilecek derecede rüzgâr esmekte, bu da öğrenci sağlığını ve eğitim öğretimi olumsuz bir şekilde etkilemektedir”. (2) “Yağışlı havalarda okulun bodrum katında su sızıntısı olmaktadır”. Bu bağlamda, kamusal eğitimin, sosyal eşitsizlikleri törpüleyen yönünün önemli ölçüde erozyona uğradığı; tam aksine kamunun var olan eşitsizlikleri yeniden ürettiği görülmektedir. Ayrıca, en azından kamu hizmetlerinden faydalanılması sürecinde, sınıfsal farkları minimize etmesi beklenen kamu gücünün fiilen böyle bir amaçla hareket etmediği de ifade edilebilir. Bu durumun öğretmenler üzerinde etkili olmaması düşünülemez. Öğretmenler, bir kamu okulunun çatısı altında, ama piyasa şartlarına tabi olarak eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmektedirler.

Abdullah Cömert Ortaokulu, görüşme yaptığım okullar arasında, kamuoyunda ücretli öğretmen olarak adlandırılan kısmi zamanlı geçici öğretici istihdam eden tek okuldur. Okulda istihdam edilen dört ücretli öğretmenle de görüşme yapma imkanı bulduğumu burada belirtiyim.

Abdullah Cömert Ortaokulunda eğitim hizmet kolunda örgütlü sendikalardan üçü faaliyet göstermektedir. Öğretmenler odası ve koridorlar da dahil olmak üzere, okul binasının çeşitli yerlerinde farklı sendikalara ait afiş, takvim ve benzeri dokümanlara rastlamak mümkündür.

Abdullah Cömert Ortaokulunda, iki ayrı günde, biri üçlü, diğeri ise beşli olmak üzere toplam iki odak grup görüşmesi gerçekleştirdim. Dolayısıyla, bu okulda toplam sekiz öğretmenden görüş almış oldum. Üçlü grup görüşmesini, normalde kalabalık olması beklenen, ancak mesai sonrası bir zaman diliminde tenhalaştığı için görüşme yapmaya elverişli hale gelen öğretmenler odasında yaptık. Beşli grup görüşmesi ise bağlantı kurduğum öğretmen arkadaşımın yardımıyla, okuldaki rehberlik odasında gerçekleştirildi.

Abdullah Cömert Ortaokulunda araştırma yapmak için herhangi bir izin alma girişimim olmadı. Görüşmeleri yapmam için aracılık eden öğretmen arkadaşımın beni okul müdürü ile tanıştırmasına karşın, bu durumun, izin alma ya da bildirimde bulunma gibi bir resmiyet taşımadığını ifade etmeliyim. Okul müdürüne kendisiyle de görüşme yapmak istediğimi belirttiğimde ise aldığım “inşallah” yanıtının isteksizlik belirttiğini düşünüp, ısrarcı olmadım.

Abdullah Cömert Ortaokulunda bazı branşlar için öğretmen açığı, bazı branşlar için ise öğretmen fazlasının olduğu ifade edilmektedir. Ancak bunların doğrudan 6287 sayılı yasayla ilgili olduğunu söylemek pek de mümkün değildir; zira bazı branşlar için az sayıda ihtiyaç ya da fazlanın olması, öğretmen tayinleri ya da emeklilik gibi

durumlar gözetildiğinde, olağan bir durum olarak kabul edilebilir. Ancak yine de, 6287 sayılı yasadan bağımsız olarak, MEB'in istihdam politikalarına yönelik bazı göstergelere dikkat çekmekte yarar olabilir. Abdullah Cömert Ortaokulunda öğretmen açığı olan bazı branşlar için ücretli öğretmen alımı yapılmakta ve bu açıklar kadrolu öğretmen aracılığıyla değil, geçici istihdam yoluyla kapatılmaktadır. Üstelik bu durumun okul yönetimi tarafından da kanıksandığı anlaşılmaktadır. Bir örnekle duruma açıklık getirmek gerekirse, okul idaresi tarafından, öğretmen sayısı ve haftalık ders saatleri baz alınarak, yapılan hesaplama göre, okulda toplam dokuz Türkçe öğretmenin istihdam edilmesi gerekmektedir. Ancak, okulda ikisi ücretli olmak üzere, toplam yedi Türkçe öğretmeni bulunmaktadır. Okul idaresi, bu durumda ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını iki olarak düşünmüştür. Oysa mevcut Türkçe öğretmenlerinden ikisi geçici statüde çalışmaktadır, dolayısıyla bahsi geçen öğretmenlerin eğitim-öğretim yılının bitmesinin akabinde görevleri de son bulacaktır. Ancak ihtiyaç duyulan Türkçe öğretmeni sayısı hesaplanırken, bu durum dikkate alınmamış, ücretli öğretmenlerin doldurdukları açıkların nihai bir biçimde kapatılması amaçlanmamıştır.

Yukarıda bahsi geçen kadro tahsisinin çalışmanın amacı bakımından üç anlamı olduğu ileri sürülebilir: (1) MEB'in, öğretmen açığını gidermek üzere, geçici ve güvencesiz statüde çalışan öğretmen alımına yönelmesi istisnai bir durum olmaktan çıkmıştır. Ücretli öğretmen tahsisi o kadar yaygın bir istihdam politikası haline gelmiştir ki; okul yönetimleri, durumu kanıksamış ve ücretli öğretmenler tarafından doldurulan öğretmen açıklarının kapatılması için MEB'den kadro talep etmemeye başlamışlardır. Danıştay On İkinci Dairesinin, öğretmenlik mesleğinin *asli ve sürekli*

bir meslek olduğuna dair aldığı kararın,¹⁰² idari işlem tesis edilirken dikkate alınmayan bir karar olduğu bir kez daha ortaya çıkmıştır. (2) Güvencesiz istihdam politikalarının yaygınlık ve süreklilik kazanması, öğretmenler arasında halihazırda var olan kadro ve statü farklılaşmalarının, hizmet üretim noktasında yeniden üretilmesi anlamına gelmektedir. Sözü edilen farklılaşmaların sürekli yeniden üretilmesi, öğretmenleri bir meslek grubu yapan maddi zeminin aşınması olarak ele alınmalıdır.

Yukarıda grup görüşmelerinden birincisini okulun öğretmenler odasında gerçekleştirdiğimi belirtmiştim. Öğretmenler odası, oldukça geniş bir mekan olmasına karşın, odanın teneffüslerde kalabalıklaştığını ve odada müthiş bir uğultu ile konuşulduğunu söyleyebilirim. Böyle bir odada, öğretmenin ders aralarında gelip dinlenmesi, bir sonraki ders için hazırlık yapabilmesi pek mümkün görünmemektedir. Özellikle kış aylarında –yani, teneffüslerin bahçede geçirilmesine imkan olmayan zamanlarda- öğretmenlerin öğretmenler odasına sığmakta oldukça zorlandıkları da ifade edilebilir.

Ethem Sarısülük İlkokulunda yaptığım gözleme paralel olarak, Abdullah Cömert Ortaokulunda da erkek ve kadın öğretmenler arasında belli bir mesafenin olduğunu belirtmeliyim. Kadın ve erkek öğretmenlerin kendi aralarında ayrı ayrı sohbet grupları oluşturdıkları hemen göze çarpıyordu. Öğretmenler odasında gözle görülebilen diğer bir ayrışmanın hedef grubu ise ücretli öğretmenlerdi. Bu durum, yaş ve cinsiyetin yanında, öğretmenler arasındaki kadro ve statü farklılaşmalarının

¹⁰² Danıştay On İkinci Dairesinin 2007/101 sayılı kararı, 29 Ocak 2007.

da arkadaşlık ilişkileri üzerinde etkili olduğunu gösteriyordu. Ücretli öğretmenler ağırlıklı olarak kendi aralarında arkadaşlık ediyorlardı. Bir ücretli öğretmen, durumu şu şekilde değerlendirmektedir:

“...Aslında kadrolu öğretmenle aynı işi yapıyoruz; ama sanki ‘ücretli öğretmen’ dendiği zaman kadrolu öğretmenlerde ‘bunlar öğretmen değil’ düşüncesi oluşabiliyor. Bunu ücretli öğretmenler hisseder genelde...” (Öğretmen A₃).

Okulun bahçesinde yapılan bir kermes organizasyonu, kaynak çeşitlemesi eğiliminin bir örneğini yakından gözlemlememe olanak sundu. Bir hafta boyunca sürecek olan kermes için ilçe belediyesinden şemsiye ve stant desteği alınmıştı. Ayrıca öğrenci aileleri evlerinde yaptıkları yiyecekler aracılığıyla kermes organizasyonuna katkı sağlamıştı. Okul idaresi, kermesi, öncelikle okul ihtiyaçlarının karşılanmasına dönük kaynak yaratma girişimi olarak görmekteydi. Kuşkusuz, elde edilen gelirin okul ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılayacağına dair bir kestirim yapmam zor. Ancak, yine de bazı tahminler yapman mümkün. Bilindiği üzere; kermes organizasyonları, sadece okul bileşenleriyle (öğrenci, öğretmen, idareci, hizmetli vb.) sınırlı olmayan; okul çevresindeki insanların, bazı durumlarda başka okulları ve özellikle de çevre esnafının katılımıyla gerçekleşen; maddi katkının önemli bir kısmının da okul bileşenlerinden değil, okul dışından katılanlarca sağlandığı organizasyonlardır. Okulda bulunduğum gün, okul dışından pek insan göremedim. Bu durumu okul öğretmenlerine sorduğumda, “dışarıdan çok ilginin olmadığı” yönünde yanıtlar aldım. Dolayısıyla, en azından benim tanıklık ettiğim kermes organizasyonun daha çok okulun öğrencilerine ve bir nebze de öğretmenlerine hitap eden bir yapısının olduğunu söyleyebilirim. Stantlardaki satışlar genelde okulun kendi öğrencilerine

yapılıyor ve bir anlamda öğrencilerin okula maddi katkı sağlamasının yolu açılıyordu. Bunları, okul yönetimiyle ilgili bir eleştiri yapmak maksadıyla ifade etmiyorum; tam aksine okul kermeslerinin doğrudan olmasa da dolaylı bir biçimde MEB tarafından teşvik edildiğinin, hatta bazen okul idarelerinin bu tip organizasyonları yapmak zorunda kaldığının altını çizmek için belirtiyorum. Ayrıca, buradan hareketle, okul idaresinin kaynak çeşitlemesine yönelmesinin sınıfsal bariyerlerle sınırlandırılmış olduğunu vurgulamak gerekir. Kermes organizasyonundan sağlanacak gelir, okulun bulunduğu sosyal muhitte yaşayan insanların gelir düzeyiyle ve o muhitte yaşayan öğrenci ve ailelerinin sınıfsal konumlarıyla yakından ilgilidir. İşçi sınıfı çocuklarının gittiği bir okulda düzenlenen bir kermes organizasyonun müşterisinin, yine işçi sınıfı çocukları olduğunu ifade etmek gerekir.

5.2.4. Medeni Yıldırım Ortaokulundan Notlar

Medeni Yıldırım Ortaokulu, yeni görünümlü ve bakımlı bir ortaokuldur. Okulda üçü idareci olmak üzere toplam otuz beş öğretmen istihdam edilmektedir. Okul bir ortaokul olmasına karşın, öğretmenlerin altısı sınıf öğretmenidir. Yedi yüz civarında öğrencinin öğrenim gördüğü Medeni Yıldırım Ortaokulunda çalışan öğretmenler içinde yalnızca altı erkek öğretmen olmasına karşın, sözü edilen altı öğretmenden üçü aynı zamanda idareci olarak görev yapmaktadır.

Okulda yaptığım gözlemler ve gerçekleştirdiğim görüşmeden hareketle okuldaki öğrencilerin daha çok üst-orta gelir grubuna mensup ailelerin çocukları olduğunu söyleyebilirim.

Bu okulda sadece okul müdür yardımcısıyla kendi odasında derinlemesine mülakat yapmış olduğumdan, okulda çalışan öğretmenlerle ilgili gözlem yapma fırsatım olmadı. Ancak, Mehmet Ayvalıtaş İlkokulunda olduğu gibi, Medeni Yıldırım Ortaokulunda da idarecilerin gündelik çalışma pratikleri hakkında bilgi edinme imkanı buldum.

Medeni Yıldırım Ortaokulunda çalışan öğretmenlerle ilgili olarak en çok dikkat çeken noktalardan biri, okulda hala sınıf öğretmenlerinin istihdam edilmesi idi. İlköğretim Okullarının ilkokul ve ortaokul olarak ayrılmasını öngören yasal değişikliğin zorunlu sonucu, sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda kalmasıdır. Ancak, bu yasal düzenlemenin fiilen hemen sonuç doğurabilmesi için ilköğretim okullarının fiziksel altyapıları itibariyle de ikiye ayrılmaya uygun olmaları gerekir. Bir başka deyişle, sözü edilen yasal değişiklikten önce, ilköğretim okullarının en az iki binada faaliyet göstermeleri gerekir ki, bu iki binadan biri ortaokul diğeri de ilkokul olarak kullanılabilir. Böyle durumlarda, branş öğretmenlerinin kadroları ortaokullara, sınıf öğretmenlerinin kadroları da ilkokullara geçirilebilir ve öğretmenler için kadro açığı olan bir ortaokul ya da ilkokul aranmak zorunda kalınmaz.

Ancak, Medeni Yıldırım Ortaokulu –ya da eski adıyla Medeni Yıldırım İlköğretim Okulu- gibi tek binada faaliyet gösteren okullar için durum o kadar basit değildir;

zira ortaokula dönüştürülmenin zorunlu sonucu, sınıf öğretmenlerinin birden bire norm fazlası durumuna düşmesidir. Dolayısıyla, ya norm fazlası olan öğretmenler için yeni okullar bulunması gerekecek ya da ortaokul üç yıl daha fiilen ilköğretim okulu olarak kalmaya devam edecektir. Medeni Yıldırım Ortaokulu için ikinci yol benimsenmiş; okul 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilkokullara yeni kayıt almamasına karşın, iki, üç ve dördüncü sınıfları bünyesinde barındırmaya devam etmiştir. Sonuç itibarıyla, 2013-2014 yılında üç ve dördüncü sınıflar, 2014-2015 yılında ise sadece dördüncü sınıflar Medeni Yıldırım Ortaokulu'nda eğitim-öğretim görmeye devam edecek; okul, ancak 2015-2016 eğitim-öğretim yılında tam anlamıyla bir ortaokul olma statüsüne kavuşacaktır.

Yukarıda, derinlemesine mülakatı okul müdür yardımcısı ile gerçekleştirdiğimizi belirtmiştim. Dolayısıyla bu görüşmeden de, okul idarecilerinin fiilen öğretmenlik yapmayan öğretmen konumunda olduklarına dair destekleyici veriler elde ettim. Yanıtlayıcı, “öğretmenlik yapmak dışında evrak işleri ya da mali işlerle çok zaman geçiriyor musunuz?” sorusunu şöyle cevaplamaktadır:

“...Tamamen o işlerle uğraşıyoruz. Sıfatım müdür yardımcısı ama aslında burada müdür yardımcılığı yapmıyorum. Yaptığım işlere bakarsanız bir evrak memuru gibi çalıştığımı görürsünüz. Bazen de muhasebeci olurum. Okul aile birliği ile ben ilgileniyorum. Anaokulu sınıfı ile ben ilgileniyorum. Kurslarla ben ilgileniyorum. Bunlarla uğraşmak tüm mesaimi alıyor nerdeyse. Açık söyleyeyim: Öğrenciye ya da eğitime ayırdığımız vakit o kadar az ki! Derse zaten hiç girmiyoruz ...” (Öğretmen A₅).

Yanıtlayıcının ifadeleri, Mehmet Ayvalıtaş İlkokulunda görüşülen idarecilerin ifadeleriyle örtüşmektedir. Okul idarecilerinin *öğretmenlik yapmayan öğretmen* olmaları istisnai olamayacak kadar genel bir durumdur. Bu durum, meslek grubu üyeliğinin, sadece kadro farklılaşması tarafından değil, aynı zamanda iş ve görev farklılaşması tarafından da parçalandığını göstermektedir. Üstelik ikinci farklılaşma, devletin makro düzeydeki ekonomi politikalarının doğrudan bir sonucudur. Yanıtlayıcının kendi ifadesiyle “...eğitime ayırdığı vaktin az olması...”, sadece idari iş yükünün fazlalığıyla ilgili bir durum değil ve fakat eğitime ayrılan kamu yatırımlarının azaltılmasının, dolayısıyla da idarecinin finansman sorunlarını piyasa koşullarında çözme zorunluluğunun bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Gözlem yaptığım diğer okullardan farklı olarak, Medeni Yıldırım Ortaokulunun gelir-gider tablosuna ait bazı verileri inceleme fırsatım oldu. Okulun on aylık gelir-gider tablosunu gösteren tabloda rastladığım kimi çarpıcı verilerden söz etmek isterim. Okulun, on aylık zaman diliminde, bir önceki yıldan devreden miktar hariç olmak üzere, toplam altmış bin lira civarındaki gelirinin yarısından fazlasını toplanan bağışlar oluşturmaktadır. Bir diğer veri, ilçe milli eğitim müdürlüğü tarafından okula aktarılan meblağ ile ilgilidir. Okulun toplam gelirlerinin sadece iki bin liralık kısmının MEB tarafından karşılanması dikkat çekicidir. Okulun bir diğer önemli gelir kalemi ise yemekhane ve kantinden elde ettiği kira geliridir. Okul, kiraya verdiği yemekhane ve kantinden yaklaşık on bin lira civarında gelir elde etmiştir. En önemli gider kalemi hizmetlilere verilen ücretlerdir. Okulun yine altmış bin lira civarında olan toplam giderinin yaklaşık üçte ikisini bu kalem oluşturmaktadır. Bunun dışında küçük ancak anlamlı bir karşılaştırma yapmak amacıyla okulun on

aylık fotokopi masrafından da bahsetmek yerinde olacaktır. Okulun fotokopi için yaptığı harcama üç bin liranın üzerindedir. Üstelik bunun dışında, benzer bir kategoride yer alan, yaklaşık iki bin liralık da kırtasiye gideri mevcuttur. Bu iki gider kaleminin toplamı bile devletin okula aktardığı bütçenin üç katından fazladır. Bu noktada, Medeni Yıldırım Ortaokulunun hem öğrencilerinin sosyo-ekonomik profilleri hem de yemekhane ve kantin gibi işletmelere sahip olması nedeniyle -tabiri caizse- şanslı bir okul olduğu belirtilmelidir. Yedi yüz civarında öğrencisi olan bir okulda, on aylık süre zarfında otuz bin liranın üzerinde bağış toplanması da, okula ait bir yemekhanenin bulunması da istisnai durumlardır. Anlaşılabileceği üzere, okulun en temel ihtiyaçlarının karşılanması için bile okul idarecileri sürekli kaynak bulmak zorundadır.

Medeni Yıldırım Ortaokulunun yıllık harcama ve gelir kalemlerini gösteren tablo, bir takım çıkarımlar yapmamıza olanak tanımaktadır. Özetlemek gerekirse, (1) MEB, eğitim finansmanını önemli ölçüde, öğretmen maaşlarının ödenmesinden ve okulun elektrik, su ve ısınma ihtiyaçlarının giderilmesinden ibaret gören bir anlayışa sahiptir. (2) MEB'in okullara ayırdığı bütçe son derece yetersiz olup, okulların finansman sorunlarının giderilmesi, bir girişimci gibi hareket etmek zorunda kalan idarecilerin piyasa şartlarında kaynak arayışına yönelmesiyle çözülebilmektedir. (3) Okul ihtiyaçlarının ne ölçüde karşılanabileceği, ne kadar bağış toplanabileceğiyle, dolayısıyla da öğrenci ve ailelerinin sınıfsal konumlarıyla doğrudan ilgilidir. (4) Okul bir işletme gibi yönetilmektedir. Okul kantinlerinin ya da yemekhanelerinin ihale süreciyle kiraya veriliyor olması, okul idarecileriyle piyasadaki girişimciler arasında organik bir bağ oluştuğunu gösterir. (5) Okulların temizlik ihtiyacının okul aile

birliği bütçesinden karşılanması, okul idarecilerinin, imkanları ölçüsünde hizmetli istihdam etmesini beraberinde getirmektedir. Bu durum, okul idarecilerinin aynı zamanda işveren de olduklarının göstergesidir.

5.2.5. Ali İsmail Korkmaz Ortaokulundan Notlar

Ali İsmail Korkmaz Ortaokulu, bakımsız görünümlü, orta büyüklükte bir okul olarak nitelenebilir. Okulda toplam otuz dokuz öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerden on biri erkek olup, onların arasından da üçü aynı zamanda idareci olarak çalışmaktadır. Öğretmenlerin onu sınıf öğretmenidir. Okuldaki toplam öğrenci sayısı ise bin civarındadır.

Okulda öğrenim gören öğrencilerin hatırı sayılır bir kısmının alt gelir grubu ailelerden geldiği söylenebilir. Görüşme yapılan öğretmenler de bu durumdan bahsetmişlerdir.

Ali İsmail Korkmaz Ortaokulunda toplam beş öğretmenle görüşme yapma fırsatım oldu. Görüşmeleri odak grup görüşmesi şeklinde ve öğretmenler odasında gerçekleştirdik. Öğretmenler odasının son derece kalabalık olmasından ötürü görüşme yaparken birbirimizi duymak konusunda bir takım zorluklar yaşadığımızı da burada ifade edeyim. Ancak, kaotik ortamın sunduğu gözlem zenginliği bu tip zorlukları önemsizleştirdi. Ali İsmail Korkmaz Ortaokulundaki deneyimim, idare ile bazı öğretmenler arasında yakın bir geçmişte yaşanmış bir takım gerilimlere şahitlik ettiğinden benim için önemliydi.

Gözlem yapma imkanı bulduğum okullar arasında, sendikaların en çok Ali İsmail Korkmaz Ortaokulunda istihdam edilen öğretmenler için gündem oluşturduğunu söyleyebilirim. Ayrıca, okuldaki öğretmenlerin yaklaşık yüzde doksanın eğitim hizmet kolunda örgütlü bir sendikanın üyesi olduklarını da belirteyim. Öğretmenler odasının ve okulun münferit yerlerinde özellikle bir sendikaya ait, eylem veya etkinlik çağrısı niteliğinde afiş ve broşürler görmek mümkün.

Ali İsmail Korkmaz Ortaokulu da, tıpkı Medeni Yıldırım Ortaokulu gibi, 6287 sayılı yasa ile birlikte ortaokula dönüştürülmesine karşın, fiilen üç sene daha ilköğretim okulu gibi işlev görmeye devam edecek bir okul. Dolayısıyla, okul bünyesindeki sınıf öğretmenleri kademeli olarak norm fazlası haline geleceklerdir. Okulda, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren, ilkokul kapsamında üçüncü ve dördüncü sınıflar öğrenim görmeye devam edecek ve ancak 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren okul, ortaokul statüsüne kavuşacaktır.

Öğretmenler odasında gerçekleştirdiğim görüşme sırasında kalabalık nedeniyle oluşan gürültüden ötürü, görüşmeci öğretmenlerden birinin odadaki diğer öğretmenleri toplu olarak bir-iki kere tatlı-sert bir yolla uyardığını fark ettim. Kıdem ve yaş farkı, öğretmenler arasında, eskisi kadar güçlü olmasa da, hala etkili olmalıydı. Benzer bir uyarıyı genç bir öğretmenin aynı üslupla yapması, sanırım, pek mümkün değildi. Kıdemli öğretmenlerin okul ortamında kendilerini daha rahat hissettikleri ve ona göre davrandıkları söylenebilir. Kıdemli bir öğretmenin sözleriyle:

“...Onların [genç öğretmenlerin] çoğunun daha çok gelecek korkuları var gibi. Bir de mesela ben emeklilik hakkımı kazanmışım. Ben işimi en iyi şekilde yapmaya çalışırım ama sonrası da umurumda değil yani! Olmadı emekli olurum. Yani iş güvencesi anlamında bir korkum yok. Tabi bu durum önemli bir rahatlık sağlıyor bize. Ne olacak yani? İşten mi atacak bizi? Daha genç arkadaşların daha çok çekincesi oluyor. Bu yüzden de onlar yüzüne değil de, arkasından konuşuyorlar genelde...” (Öğretmen M₃).

Ali İsmail Korkmaz Ortaokulunda öğretmenlerle idare arasında yaşanan bazı sorunlara tanıklık ettiğimi yukarıda belirtmiştim. Sorunlardan birini, 19 Mayıs törenlerinde, okul idaresinin bir uygulamasının öğretmenleri rahatsız etmesi olarak özetlemek mümkün. Olay şu şekilde gelişmiş: Okul bahçesinde yapılacak olan törenler için okul müdürü; kendisi, müdür yardımcısı ve töreni izlemek için dışarıdan gelen bir görevli için bahçeye üç koltuk koydurtur. Öğretmenler için ne bir koltuk ne de sandalye ayrılır. Bunun üzerine, öğretmenlerin bir kısmı, ya tören sırasında bahçeden ayrılıp okulun içine girerek ya da bahçede bulunan banklara oturmak suretiyle, müdürün uygulamasına tepki gösterir. Sıcakta ayakta beklemenin yorucu etkisiyle bu pasif direniş, öğretmenlerin nerdeyse tamamına yayılır. Okul müdürü ortaya çıkan tablodan oldukça rahatsız olmuştur. Konuyla ilgili olarak, görüşmecî profilimde yer almayan dört öğretmen arasında geçen konuşma şu şekildedir:

“-1.Öğretmen: ‘Birileri geri çekildi, ortalarda kimse yoktu, gitti içeri oturdu’ mu denmiş. Yok aslında öyle bir şey herkes dışarıdaydı.

-2.Öğretmen: X hoca diyor ki, ‘ben güneş gözlüğüm yok diye girişte durdum, gözlerim acıdığım için. O da üzerine alınmış’... Müdür içeri girmekle itham etmiş birini

-3.Öğretmen: Müdür mü demiş?

-2.Öğretmen: Evet müdür demiş. ‘Kimse programı izlemedi ki, öğretmenler bile izlemedi’ demiş

-3.Öğretmen: Vallahi ben banka oturdum. Müdür bey gelsin ona da söylerim. Oturdum kardeşim! Çoluğum yok, çocuğum yok, engellenmesi gereken bir durum yoktu. O yüzden de aslanlar gibi o-tur-dum!

-4.Öğretmen: Ne demiş müdür?

-2.Öğretmen: ‘Öğretmenler bile izlemedi programı’, demiş. ‘herkes içeri girip oturdu’ demiş.

-4. Öğretmen: Kalabalık zaten çok yoktu ki!

-3. Öğretmen: İçeride oturanı bilmem ama hep dışarıda oturdu insanlar. Oturacak tabi.

İnsanlar dışarıdaydı, ağacın altındaki bankalarda sıralanmıştık biz...”

Bu diyalog öğretmenler odasında birçok öğretmenin bulunduğu bir ortamda geçmiştir. Bazı öğretmenlerin, okul müdürünün 19 Mayıs törenlerindeki tavrından oldukça rahatsız oldukları, rahatsızlıklarını da –ortamda başka öğretmenlerin varlığına karşın- cesur bir biçimde dile getirdikleri görülmektedir. Birbirleriyle konuşan dört öğretmenin, orta yaş grubundan ve görece deneyimli olduklarını belirtmem gerekir. Böylece, Öğretmen M₃’ün çizdiği *çekincesi olmayan kıdemli öğretmen* profilinin örneklerini gözlemlene imkanı oldu. Bir başka ifadeyle, anlatıdaki pratiği gözlemledim.

Okula gittiğimde güvenlik görevlisiyle aramızda kısa süreli bir tartışma yaşandı. Sonradan, yaşadığım gerilimin nedeninin de yukarıda aktardığım olay ile ilgili olduğunu öğrendim. Okul müdürü, ziyaretçileri engellemek ya da onlara zorluk çıkarmak suretiyle, öğretmenleri dolaylı yollardan cezalandırmaktaydı. Sonuç itibariyle, çalışmanın dördüncü bölümüne ele alınan, Burawoy’un (1979: 31) emek

süreci kuramının pratiğe dönüşmüş hali karşında duruyordu. Okulun, sadece hizmet üretimi gerçekleştirilen teknik bir organizasyon olmadığı, aksine, baskı-rıza diyalektiği çerçevesinde gelişen özneler arası bir pratik olduğunu gözlemlemiş oldum.

Eğitim sisteminin, derslerin ve ders içeriklerinin sürekli değişikliğe uğradığı; rejim sorunlarının, dolayısıyla eğitimin ideolojik ve politik işlevlerinin siyasetin gündelik konusu haline geldiği bir ülkede; idareci-öğretmen ilişkisine, dünya görüşü ve ideoloji halkasının eklenmemesi şaşkınlık verici olurdu. Sözü edilen nitelikteki bir gerilimin izlerini gözlemleme olanağım oldu. Okul idaresi, 19 Mayıs törenleri kapsamındaki halk oyunları programını, *ideolojik* bulmuştu. Olayın öyküsü şöyleydi:

“...(İdare) bir şey yapmak istediğinizde sizin önünüze olmadık engeller çıkarıyor. Şevk kırıyor. Mesela Öğretmen S₄, ben yedi senedir bu okuldayım, bildim bileli semah döndürür. Halk oyunları kapsamında bir Karadeniz oynanıyordu bir de semah vardı. Ayrıca buranın geneli alevidir... Ayrıca burası, yani Anadolu, bir kültür mozaığı... Benim en iyi semah dönem öğrencimin mesela annesi kapalı. Yani, semah bir alevi kültürü olsa da birlikte yaşıyoruz sonuçta, çocuklar da bunu oynamaktan çekinmiyor. Çocuklar da istiyor yani. Ama bizim müdür semah olmaz dedi. Belli ki ilçe milli eğitimle ters düşmek istemiyor. Hükümet ile de ters düşmek istemiyordur. Yani semahtır, mevlevi gösterisidir her yerde yapılan şeyler. Normalde bir sıkıntı yoktur; ama, bu, sıkıntı etmeye başladı. Bir de en çok alkışı alan da semah oluyor genelde. ‘19 Mayıs’ta yaptırman’ dedi. Neden? Onda ‘siyasi içerik var, Ali geçiyor’ falan filan dedi. ‘Daha önceden de bunlar vardı’, dediğimizde de; ‘hayır, değiştirmişsiniz’ diyor. Allahım yarabbim!..” (Öğretmen M₃).

Eğitim hizmet üretim süreci, en azından, ders-dışı öğrenci etkinlikleri nedeniyle, siyasi, ideolojik, kültürel boyutlu etkileşimlere açıktır. Okul idarecilerinin, sözü edilen etkileşimlerde, yasaklayıcı ya da cezalandırıcı bir tutum takınması, her bir sorun alanının siyasallaşmasına yol açabilir. Bir halk oyunları gösterisinin okulda yapılıp yapılmayacağı, yapılacaksa da ne şekilde yapılacağı, idareciyle o gösteriyi organize eden öğretmen arasında yaşanmış bir sorun olarak kalmaz. Okul müdürünün, Öğretmen M₃'ün deyiimiyle, "...ilçe milli eğitimden ya da hükümetten çekinmiş olması..." ülke genelindeki ideolojik-politik yarılmalarla örtüşür.

Bu okulda sendikalar, öğretmenler için, günlük çalışma yaşamının olmazsa olmaz parçaları gibidir. Biri haricinde, yanıtlayıcıların tamamı, kendilerini ilgilendiren sendika eylem ve etkinliklerine katıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sendikalara olan ilgisini, sadece sendikalarla ilgili sorulara verdikleri yanıtlarda değil, diğer yanıtlarında da gözlemek mümkündür. Söz gelimi, bir dönem uygulanan kariyer sınavlarıyla ilgili bir soruya, yanıtlayıcılar, "...o konuda sendikanın şöyle bir görüşü var..." diye yanıt vermektedirler. Yanıtlayıcılar idareyle yaşanan bir sorun sonrasında, sendikalarına gidip sorunla ilgilenmesini talep etmektedirler. Nitekim "kadrolu olarak çalışmanın sizce ne gibi avantajları var?" sorusuna yanıtlayıcılardan birinin "...sendikalı olabiliyoruz" diye yanıt vermesi anlamlıdır. Bu soruya verilen yanıtlar içinde, sendikalı olmayı öne çıkaran öğretmenlere sadece Ali İsmail Korkmaz Ortaokulunda rastladığımı belirtmeliyim.

5.2.6. Ahmet Atakan Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinden Notlar

Ahmet Atakan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinin, gerek öğretmen sayısı, gerekse de kullanılan fiziki alan açısından oldukça büyük bir okul olduğunu söyleyebilirim. Okul, ikisi atölyelere ayrılmış dört ayrı bina kullanmakta, dolayısıyla, bahçe kısımlarıyla birlikte oldukça geniş bir alana yayılmaktadır. Okulda, dokuzu idareci olmak üzere, toplam yüz on yedi öğretmen görev yapmaktadır. Dolayısıyla, Ahmet Atakan Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, görüşme yapılan okullar arasında, istihdam edilen öğretmen bakımından en kalabalık olanıdır. Okulda, üç ayrı eğitim-öğretim programı bir arada bulunmaktadır: Okul, hem endüstri meslek, hem Anadolu teknik lisesi olarak hizmet vermekte, ayrıca mesleki eğitim merkezi olarak da kullanılmaktadır.¹⁰³ Genel olarak bütün meslek liseleri gibi, Ahmet Atakan Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi öğrencileri de alt gelir grubundan ailelerden gelmektedir.

Okulda biri meslek dersi öğretmeni olmak üzere, üç öğretmenle görüşme gerçekleştirdik. Aynı zamanda okul müdür yardımcısı olan meslek dersi öğretmeni ile bir çalışma atölyesinde görüştük. Diğer iki görüşmeciyle de odalarında derinlemesine mülakat yaptık. Okulda iki ayrı binada toplam iki öğretmenler odası bulunmasına karşın, sadece birinde gözlem yapma imkanı bulabildim. Öğretmenler odasının, görüşme yaptığım diğer okullardakilere nazaran, çok daha geniş olduğunu eklemeliyim. Bu odada, büyükçe bir toplantı masası ve sandalyeler dışında, yeni

¹⁰³ Anadolu teknik meslek liseleri, klasik meslek liseleri olarak değerlendirilebilecek endüstri meslek liselerine göre daha başarılı öğrencilerin kabul edildiği, yabancı dil öğrenimine daha çok önem verilen ve mezunlarının da teknisyen değil tekniker unvanı aldığı orta öğretim kurumlarıdır. Mesleki eğitim merkezleri ise çıraklık eğitiminin verildiği ve ayrıca kalfalık ve ustalık belgeleri düzenleme yetkisine sahip eğitim-öğretim kurumlarıdır.

görünümlü bir oturma takımı, ayrıca televizyon, çay makinesi, kitaplık gibi beyaz eşya ya da mobilyalar bulunmaktaydı. Öğretmenler odasında eğitim hizmet kolunda örgütlü en çok üyeye sahip olan ilk dört sendikanın da afişleri mevcuttu. Dört sendikanın da aynı panoda ve yan yana asılmış afişleri dikkat çekiciydi.

Okula biçilen misyonun, meslek liselerinin ara eleman ihtiyacını karşılayacak şekilde yapılandırılması yönünde adımlar atan AKP hükümetinin ve TÜSİAD gibi sermaye örgütlerinin yönelimleriyle paralel olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Okulun “...sanayi kuruluşlarına nitelikli teknik personel yetiştirmek...” gibi bir amacının olması da, bu durumun bir göstergesidir.¹⁰⁴

Atölyelerin aynı zamanda okul için bir kaynak yaratma kapısı olarak da görüldüğü anlaşılmaktadır. Yanıtlayıcı öğretmenlerden biri atölyelerin mali işlevleri hakkında şunları söylemektedir:

“...Bizim okulun şanslı olduğu bir nokta var. Okulun döner sermayesi var. Bizim okulun atölyelerinde yapılan sıra ve masa gibi şeyler başka okullara veriliyor, satılıyor; oradan elde edilen gelir de döner sermayeye kalıyor. Endüstri meslek lisesi olmanın getirdiği bir avantaj bu...” (Öğretmen Ö₃).

¹⁰⁴ MEB’in organizatörlüğünde ve Avrupa Birliğinin finansörlüğünde gerçekleştirilen Türkiye’de Mesleki Eğitimin ve Teknik Eğitimin Geliştirilmesi Projesi (METEK) “...genç işsizliğini gidermek, iş dünyasının gereksinimlerine uygun, nitelikli, bilgisi güncel bir işgücü potansiyeli oluşturmak, tüm toplumsal kesimlerin kazançlı çıkacağı, ulusal kalite güvencesine sahip bir mesleki ve teknik eğitim sistemine ulaşmak...” gibi hedefler koymuştur. METEK ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz: <http://metek.meb.gov.tr/index.php/tr>, Erişim Tarihi: 15 Şubat 2014. Ayrıca, sermaye örgütlerinin de mesleki eğitim meselesine özel önem attıkları bilinmektedir. Koç Holdingin MEB ile birlikte yürüttüğü “meslek lisesi memleket lisesi” kampanyasının amacı ise şöyle ifade edilmektedir: “...olanakları kısıtlı başarılı ilköğretim mezunu gençlerin sanayi, bilişim ve hizmet sektörüne eleman yetiştiren Meslek Liseleri’ne girmelerinin desteklenmesi, staj olanağı sağlayarak, bilgi, beceri ve yeterliliklerinin artırılması ve ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli teknik elemanların yetiştirilmesidir...”. Bu konuda bkz: <http://www.mesleklisesimemleketmeselesi.com/tr-TR/MLMMNedir/Amac>, Erişim Tarihi: 15 Şubat 2014.

Ahmet Atakan Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde sadece hizmet üretimi değil, mal üretimi de yapılmaktadır. Bu durum, meslek liselerini diğer öğretim kurumlarından ayıran başlıca özelliktir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler ve meslek dersi öğretmenleri, mal üretim sürecinin parçası konumundadır.¹⁰⁵ Buradan hareketle şu tespit yapılabilir: Okul, öğrenci ve meslek lisesi öğretmeni ile piyasa arasındaki bağlantıyı kurar. Dolayısıyla, okulların kamu hizmeti veren kurumlar olması, piyasa ile doğrudan ilişkili olmadıkları anlamına gelmez, bilakis alıcı ve satıcı arasındaki aracı konumunda dahi olabilirler. Okulda, sıra ve masa gibi ekipmanların yapılması ve bunların gelir kalemi oluşturacak şekilde piyasada satılması, okulun piyasa ile olan ilişkisine yeni bir boyut eklemektedir. Okullar, piyasaya sadece *alıcı* olarak girmezler; Ahmet Atakan Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi örneğinde olduğu gibi, *satıcı* olarak da piyasa ilişkilerine eklenebilirler.

Atölyelerin varlığının bir diğer sonucu ise okulda döner sermaye oluşturulması ve elde edilen gelirlerin okul bileşenleri arasında pay edilmesiyle ilgilidir. Öncelikle belirtmek gerekir ki, okuldaki branş öğretmenleri döner sermayeden pay alamazlar. İlgili yönetmelikte belirtildiği üzere: (1) *Üretimi teşvik primi* olarak adlandırılan döner sermaye ödemeleri fiilen üretim sürecine katılanlara ödenir. Ayrıca, (2) üretim sürecine katılan personele yapılan yıllık ödeme, bir yıllık asgari ücret tutarından fazla olamaz. (3) “...Her türlü izin, istirahat, görevden uzaklaştırma, gözüaltına alınma, tutuklanma ve benzeri sebeplerle göreve gelinmeyen günler fiilen çalışılan gün hesabında dikkate alınmaz...”. İlgili yönergede ise, öğretmenlerin, döner sermaye

¹⁰⁵ Öğrencilerin üretim süreci içindeki yeri ve çalışma koşulları, bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Meslek lisesi öğrencilerine ödenecek ücret vb. konulardaki yasal mevzuat için bkz: “Mesleki Eğitim Kanunu”, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html>, Erişim Tarihi: 20 Şubat 2014 ve “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları Döner Sermayesi Hakkında Kanun” <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/81.html>, Erişim Tarihi: 20 Şubat 2014.

siparişlerinin yetiştirilmesi amacıyla, *çalışma mecburiyetlerinden* bahsedilmesi oldukça dikkat çekicidir.¹⁰⁶

Öncelikle, meslek liselerinde döner sermayeden pay alan öğretmenler ile alamayanların bir arada bulunması öğretmenler arası ayrı bir farklılaşma ölçütü olarak gösterilebilir. Mal üretimi sürecine katılanlar arasında kimin ne kadar teşvik primi alacağına dair ilgili yönetmelikte bir takım hesaplamalara ve oranlara yer verilse de, en azından ödemelerin bir bölümü için öznel faktörlerin devrede olduğu belirtilmelidir. İlgili yönetmelikte, yapılan ödemelerin yüzde beşinin, “...çalışmayı teşvik ve çalışanı takdir payı olarak...” ayrıldığına; teşvik ve takdir payının, harcama yetkilisi¹⁰⁷, gerçekleştirme görevlisi ve bölüm şeflerinden oluşan bir komisyon tarafından dağıtıldığına ve komisyon kararına itiraz edilemeyeceğine yer verilmiştir. Döner sermaye karının dağıtımında, öznel kriterlerin de devrede olmasının, öğretmenler arası bazı sorunlara yol açacağını belirtmek gerekir.

İkinci olarak, üretim sürecine katılan personele yapılan yıllık ödemenin, bir yıllık asgari ücret tutarından fazla olamayacağına dair hükmün; döner sermaye karının miktarından bağımsız olarak, çalışanlara ayrılacak paya üst limit koyduğu ifade

¹⁰⁶ Bu konuda bkz: “Milli Eğitim Bakanlığı Döner Sermaye İşletmelerinde Üretimi Teşvik Primi Dağıtımı, Parça Baş Üretim, Atölye ve Tesislerin Özel Sektörle İşbirliği Yapılarak İşletilmesi Hakkında Yönetmelik”, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26325, 20 Ekim 2006. Ayrıca bkz: “Milli Eğitim Bakanlığı İşletme Dairesi Başkanlığı Döner Sermaye İşletmeleri Çalışma Yönergesi”, http://dhgm.meb.gov.tr/dosyalar/Yonerge/Doner_Sermaye_Isletmeleri_Calisma_Yonergesi.pdf, Erişim Tarihi: 20 Şubat 2014.

¹⁰⁷ Aynı yönetmeliğin 3. maddesinde, harcama yetkilisi, “...bünyesinde döner sermaye işletmesi bulunan meslekî ve teknik öğretim okul/kurum müdürü...”; gerçekleştirme görevlisi, “...İşletmenin üretim ve yönetiminde harcama yetkilisine yardımcı olmak üzere, müdür yardımcıları arasından, okul veya kurum müdürlüğünce görevlendirilen teknik müdür yardımcısı...”; bölüm şefi ise “kadro unvanına bakılmaksızın, yetkili makamca bu unvanla görevlendirilen ve bölümün/alanın her türlü iş ve işleminden idareye karşı sorumlu kişi...” olarak tanımlanmıştır.

edilmelidir. Sözü edilen limitin varlığı, döner sermaye karının esas olarak çalışanlar için değil, kurum için bir gelir kalemi oluşturduğunun açık bir göstergesidir. Dahası, sadece fiilen çalışılan süre kadar öğretmenlere ödeme yapıldığı, her türlü izin süresinin vb. özür durumunun ücret hesaplamasında dikkate alınmadığı düşünülecek olursa, çalışanın sosyal ücretinin budandığı söylenebilir. Bir başka deyişle, işveren ile işçi, bir kamu kurumunun çatısı altında ve fakat piyasa mantığının şekillendirdiği bir üretim sürecinde karşı karşıya gelmiş olurlar. Üstelik sözü geçen piyasa mantığı, siparişin yetiştirilemediği durumlarda, öğretmenlere çalışma zorunluluğu getirmektedir. Bu durum, piyasadaki işçi-işveren ilişkisinin olağan seyrinin, bir kamu kurumunda yeniden üretilmesinden başka bir şey değildir.

Biraz ironik de olsa, okulun mali sorunlarını çözmek için kullanılan atölyelerin fiziki mekan sorunlarının çözülmesi, mali kaynak yetersizliğine takılabilmektedir. Yanıtlayıcı bu durumu, okulun yaşadığı genel temizlik sorunları bağlamında, şu sözlerle ifade etmektedir:

“...Diğer okullara nazaran daha iyi şartları olan okul olmasına rağmen, temizlik konusu çok ciddi bir sorun okulda. Çok az kişi çalışıyor temizlik işlerinde. Bizim okul çok büyük bir okul, dört bloktan oluşuyor. Alttaki iki blokta atölyeler var. Atölyelerde, ki buna bilgisayar atölyeleri de dahil, temizlik işleri genelde usta-çırak ilişkileri gibi, öğrenciler tarafından yapılıyor. Diğer koridorlarda ise temizlikçiler ellerinden geldiği kadar uğraşmaya çalışıyorlar ama özellikle tuvalet gibi temiz olması gereken yerler bazen hiç de temiz olmayabiliyor...” (Öğretmen Ö₃)

Okul müdür yardımcısının da, diğer yanıtlayıcıyla aynı fikirde olduğu anlaşılmaktadır:

“...En büyük derdimiz temizlik... Bu sorunu çözemiyoruz. Bazen öğrenciye çok fazla yüklenmek zorunda kaldığımız durumlar oluyor. Ya da bazen bu sorunu görmemezlikten geliyoruz. Çoğu zaman kendi odamı kendim temizliyorum; çünkü başka bir imkanımız olmuyor çoğu zaman. Bir de şöyle bir şey var. Öğle arasında ekmek arası patates yiyen -gerçi kantin yönetmeliği değiştiği için artık yiyemiyor- bu şekilde sağlıksız ve yetersiz beslenmek zorunda olan bir öğrenciye ‘okula şu kadar temizlik parası vereceksin’ demek zorunda kalmak benim çok ağıma gidiyor. Devlet kadro vs. de vermiyor temizlik işleri için...” (Öğretmen Ö4).

Okuldaki temizlik sorunundan hareketle birtakım kavramsal genellemeler yapılabilir:

(1) Devletin eğitimin finansmanında kesintiye gitmesi ve okullara hizmetli kadrosu tahsis etmemesi, eğitim-öğretimle ilgili sorunların yanında, sağlık gibi başka bir sosyal alandaki potansiyel sorunları da beraberinde getirmektedir. Başta tuvaletler olmak üzere, ortak kullanım alanlarının hijyenik olmaması bu durumun en açık göstergesidir. Dolayısıyla, kamunun dönüşümü topyekun bir dönüşüm olarak düşünülmelidir. (2) Okulun temizlik ihtiyacının taşeron firma çalışanları aracılığıyla karşılanması, kamu personelleri içindeki yardımcı hizmetler sınıfının tasfiye sürecinin bir parçası olup, tasfiye edilen kamusal alanın piyasa güçleri tarafından doldurulduğunun bir kanıtıdır. (3) Piyasa güçlerine, yani taşeron firmalara, kaynak aktarabilmenin en önemli araçlarından biri öğrenci ailelerinden toplanan bağışlardır. Bu durum, eğitim almayı, kamusal hak olmaktan çıkarmakta ve piyasada bedeli ödenerek satın alınan bir hizmete, dolayısıyla metaya dönüştürmektedir. (4) Piyasa güçlerine kaynak aktarılamadığı durumlarda, öğrenciler ücretsiz işgücü olarak işe koşulabilmektedir. Bir başka deyişle, alınan hizmetin bedelinin bağış aracılığıyla ödenemediği durumlarda, zorunlu çalışma söz konusu olmaktadır. (5) Öğretmenin bir

kamu kurumunda çalışıyor olması, onu, piyasanın dayattığı ilişkiler ağına düşmekten kurtaramamaktadır. Öğretmen; bağış toplayacak, gerektiğinde kendi odasını temizleyecektir.

5.2.7. Berkin Elvan Dersanesinden Notlar

Türkiye'nin birçok yerinde şubeleri bulunan Berkin Elvan Dersanesinin, Ankara'nın merkezinde yer alan şubesinde, söz konusu dersane ile ilgili oldukça sınırlı sayılabilecek, ama genel olarak dersaneler hakkında kayda değer fikirler veren gözlemler yaptığımı söyleyebilirim. Dersaneye girerken herhangi bir izin başvurum söz konusu olmadı. *Arkadaşını ziyarete gelen bir misafir* olarak kuruma girdim. Birisi ikili grup görüşmesi olmak üzere, dört kişiyle yaptığım toplam üç görüşmeyi rehber öğretmen odasında gerçekleştirdim.

Berkin Elvan Dersanesinde kaç öğretmenin çalıştığı hakkında, yanıtlayıcılar farklı sayılar telaffuz ettiler. Bir kamu okulunda asla karşılaşılmayacak bu durum, dersane sektöründeki öğretmen devri konusunda bir fikir vermektedir. Dersanede otuz-otuz beş civarında öğretmenin istihdam edildiğini ve söz konusu öğretmenlerin yüzde sekseninden fazlasının yirmi-otuz yaş aralığında yer aldığını söyleyebilirim. Dersanede bulunduğum zaman zarfında, rehber öğretmenler tarafından hazırlanan ders programlarına bakma fırsatı bulduğumu ve bunun öğretmenlerin çalışma tempolarına ilişkin önemli veriler sunduğunu da ekleyeyim.

Berkin Elvan Dersanesinde çalışan yanıtlayıcıların, kendilerini öğretmen olarak değil de *dersaneci* olarak adlandırmaları ve çalıştıkları sektöre de -eğitim sektörü yerine- *dersanecilik sektörü* demeleri dikkat çekiciydi. Bu durum, eğitim-öğretim kurumları arasındaki farklılaşmaların ve emek sürecinde yaşanan dönüşümün öğretmen bireyler üzerindeki yansıması olarak düşünülmelidir. Hatırlanacak olursa, çalışmanın üçüncü bölümünde, proleterleşme sürecinin mesleki birliktelikleri aşındırmasının kuramsal yönleri tartışılmıştı. Dördüncü bölümde ise, sözü edilen aşınmanın Türkiye özelindeki ampirik dayanakları ele alınmıştı. Burada ise yaşanan dönüşümün bilince çıktığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin parçalanma süreci öyle boyutlara ulaşmıştır ki, dersanede çalışanların öğretmenlikleri kendileri tarafından da sorgulanır, hatta reddedilir hale gelmiştir.

Berkin Elvan Dersanesinde çalışan öğretmenlerin çok yoğun bir iş tempoları vardı. Ders programını incelerken, branş öğretmenleri için öğlen aralarının, hafta içi yirmi, hafta sonları ise otuz dakika olduğunu, rehberlik öğretmenlerinin ise öğlen arası benzeri herhangi bir dinlenme aralığının bulunmadığını fark ettim. Bu durumun gerekçesini bir yanıtlayıcı şöyle anlattı:

“...öğrencilerin giriş ve çıkış saatlerinde muhakkak onların yanında olmak zorundasınız. Öğrenci istediği zaman size ulaşabilmeli. Dolayısıyla, öğrenciler derse girdiklerinde ya kaçamak olarak yemeğe çıkıp hemen dönüyoruz; ya da çıkamadan kantinden bir şeyler atıştırmak suretiyle yemek ihtiyacımızı karşılamaya çalışıyoruz...”(Öğretmen S₃).

Dinlenmeye dahi olanak tanımayan yoğun çalışma temposu, yeniden proleterleşme sürecinin günümüzdeki en önemli göstergelerinden biridir. Dersane öğretmeni, günümüzde işgücü piyasasına fırlatılmış herhangi bir işçi gibi, hem geçinmek için emek gücünü satmak, hem de çalışırken sosyal ücretinden fedakarlık yapmak zorundadır. Bir başka deyişle, sosyal ücretinden vazgeçmek, dersanecilik sektöründe ücret alabilmenin ön koşulu haline gelmiştir. Bu durum, çalışmanın üçüncü bölümünde tartışılan ve dördüncü bölümde de ampirik dayanakları ortaya koyulan metalaşma –ya da öğretmen emeğinin yeniden üretim koşullarının sermayeye tabi olma- sürecinin sahadaki karşılığıdır.

Yanıtlayıcılar, dersanede herhangi bir sendika, demokratik toplum kuruluşu ya da siyasi parti benzeri bir organizasyonun çalışma yapmadığını belirtmişlerdir. Bu durumdan şikayetçi olan bir öğretmen düşüncelerini şöyle dile getirmektedir:

“...ben bundan ötürü kendime yakın olduğumu düşündüğüm bir sendikaya mail attım. Geri dönen de olmadı. Onların sorunumuzla ilgilenmesini isterdim hakikaten. Özellikle bir ara dersanelerin kapatılması gibi bir durum vardı. O konuyu iletmıştim. Ama hiç kimse ilgilenmedi. Dersaneler kapatılsaydı, o kadar insan işsiz kalacaktı; ama buna rağmen kimse sokağa çıkıp bir şey demiyor; ya da kimse gelip de ‘sizin sıkıntılarınızla ilgilenelim’ demiyor. Bu sendikaların artık kendi üyelerinin haklarını koruyabildiğini de düşünmüyorum. ‘İnsanlar sendikalı olsunlar yeter’, ‘göstermelik eylemler yapalım’ mantığı hakim...” (Öğretmen A₄).

Öğretmenler arasında yaygın olan kanı, dersane yönetimlerinin sendikal çalışmalar yapmaya izin vermeyeceği yönündedir. Öğretmenlerin örgütlenmek konusunda

herhangi bir önyargıları olmadığı da anlaşılmaktadır. Sendikaları, dersane öğretmenleri için bir ihtiyaç olarak tanımlayan Öğretmen H, şunları belirtmiştir:

“...Eğer sendikalar bize gelseler biz de onlarla ilgileniriz tabi ki. Bir güvencemiz yok sonuçta, güvencesiz çalışıyoruz, sözleşmeli çalışmanın sağladığı bir getiri yok. Şu anda işten çıksak, bize ödenecek herhangi bir tazminat yok. Sendika olsa hem bu konularda elimiz güçlenir; hem de idare ile olan ilişkilerimizde daha güvenle hareket edebiliriz...”
(Öğretmen H).

Görüşmeleri tamamladıktan sonra dersanenin tanıtım filmini izledim. Tanıtım filminde öne çıkan bazı iddiaları, görüşmelerden elde ettiğim verilerle kıyaslayabildim. Filmde, dersanede çalışan öğretmenlerin tamamının profesyonel ve deneyimli oldukları söylenmekteydi. Kurumdan edindiğim izlenim ise tanıtım filmindeki iddiaların tersi yönde oldu. Görüştüğüm dört öğretmenden en deneyimli olanı altı yıllık öğretmendi. Diğer üç görüşmeci ise sırasıyla, iki, üç ve dört yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptiler. Bu duruma paralel olarak, dersane öğretmenlerinin profesyonellikleri de tartışmalı bir konuydu; görüştüğüm öğretmenler arasında eğitim fakültesi mezunu yoktu. Yanıtlayıcıların tamamı, fen-edebiyat fakültelerinin çeşitli bölümlerinden mezun olmuş, üstelik formasyon dahi almamış öğretmenlerdi.¹⁰⁸

Berkin Elvan Dersanesindeki öğretmenlerin çoğunun fen-edebiyat fakültesi mezunu olması, dersane öğretmenlerinin genel profiliyle uyumludur. Fen-edebiyat fakültesi

¹⁰⁸ İşyeri ortamında görüşülen dört öğretmenin yanında, Berkin Elvan Dersanesinden üç öğretmenle de işyeri-dışı bir toplumsal mekanda görüşme gerçekleştirdik. Söz konusu üç öğretmen içinden de sadece biri eğitim fakültesi mezunuydu.

mezunları için piyasadaki iş olanaklarının oldukça sınırlı olduğu bilinir. Dolayısıyla, öğretmenlik, sözü geçen fakülte mezunları için oldukça yaygın olarak tercih edilen bir meslek haline gelmiştir. Bununla birlikte, Yüksek Öğretim Kurumunun (YÖK), fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmen olabilmek için aldığı pedagojik formasyon programını kaldırması sonucunda, fen-edebiyat mezunları için, devlet okulunda öğretmen olmanın önü tıkanmıştır.¹⁰⁹ Bu durum, fen-edebiyat fakültesi mezunları için, dersanecilik sektörünü yegane istihdam kapısı haline getirmiştir. Buradan hareketle, dersanecilik sektörü, işgücü piyasasına fırlatılmış fen-edebiyat mezunlarının emek gücünü satın almak isteyen dev bir firma gibi düşünülebilir; zira sözü edilen sektör, piyasadaki en güçlü alıcı konumundadır.

Tanıtım filmine dönecek olursak, bahsi geçen filmde en çok dikkat çeken husus *rekabet ve başarı* vurgusuydu. Öğrencilerin ağızından yazıldığı anlaşılan bazı ifadeler şunlardı: “Başarımı üst seviyeye çıkaracak... eğitimi tercih ederim”, “...profesyonel eğitim kadrosu desteğinde en nitelikli eğitimi alırım, geleceğime yatırım yaparım...”, “Ben hızlı çözüm isterim”, “...modern eğitim ile potansiyelimi arttırırım...”, “Geleceğimi şekillendirirken aldığım kaliteli eğitimle yarışırım, kazanan olurum”. Sözü geçen ifadeler, eğitimde yaşanan neo-liberal dönüşümün yansımaları olarak ele alınmalıdır. Çalışmanın dördüncü bölümünde belirtildiği üzere, eğitim hizmet üretiminin piyasaya tabi olmasının en önemli göstergelerinden biri, öğretmenlerin ve öğrencilerin yarıştırılabilir olmasından geçmektedir.

¹⁰⁹ 5 Nisan 2012 tarihinde yapılan Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında alınan kararlar için bkz: “YÖK Pedagojik Formasyonu kaldırdı”, <http://www.memurlar.net/haber/223352/>, Erişim Tarihi: 22 Kasım 2013.

5.2.8. Değerlendirme

Buraya kadar olan bölümde, okullarda yapılan gözlemlerden çıkarılan saha notları kurum bazında tartışılmaya çalışıldı. Edinilen izlenimler kurum bazında ve birtakım kavramsal genellemelerle birlikte çalışmada yer aldı. Bir sonraki alt-bölüme geçmeden önce, saha notlarındaki kuram-olgu bağlantısının daha iyi kurulabilmesi bakımından, bahsi geçen genellemeleri özetlemeye çalışalım:

(1) Gözlem yapılan kurumların yaklaşık yarısı (iki ilkokul ve bir ortaokul), eski, bakımsız ve döküntü olarak nitelendirilebilecek binalarda faaliyet yürütmektedirler. Bu kurumların tamamının kamu kurumu olması, hem devletin eğitim-öğretim için yaptığı alt-yapı yatırımlarının yetersizliği hakkında, hem de öğretmenlerin devletin gözündeki itibarı hakkında fikir vermektedir. Özellikle Abdullah Cömert Ortaokulundaki fiziksel şartların yetersizliği düşünüldüğünde bu durum daha da net olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, bakımlı ve iyi görünümlü olarak nitelenebilecek okulların alt-yapı ihtiyaçlarının da önemli ölçüde okul idarecilerinin kaynak çeşitliliği yaratma kapasitesine bağlı olduğunu belirtmek gerekir. Sonuç itibarıyla, kamu okulları, ihtiyaçlarının kamu tarafından karşılandığı kurumlar olmaktan çıkmış; piyasa mantığının hakim kılındığı kurumlara dönüşmüştür.

(2) Kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak bilinen 6287 sayılı yasanın etkileri, özellikle ilkokullarda, çok açık olarak gözlemlenebilmektedir. Eğitim-öğretim sisteminin kademeli hale getirilmesinin sonucu olarak birçok sınıf öğretmeni norm fazlası durumuna düşmüştür. Norm fazlası durumuna düşen öğretmenlerin yakın

gelecekte nerede çalışacakları belirsizleşmiş, kurumlar arası personel devrini arttırıcı somut durumlar ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenler üzerindeki bürokratik kontrol mekanizmalarını güçlendiren, neo-liberal dönüşüm süreciyle paraleldir. Ayrıca 6287 sayılı yasanın beraberinde getirdiği uygulamalar arasından dikkat çeken bir durum da, ilkokullarda görev yapacak branş öğretmenlerinin İngilizce ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleriyle sınırlı tutulmuş olmasıdır. Bir bakıma, ilkokul öğrencilerine, İngilizce ile din kültürü ve ahlak bilgisi dışındaki bütün derslerin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesi öngörülmüştür. Bu noktada şu sorular sorulabilir: İlkokullarda yürütülecek, söz gelimi, matematik ya da Türkçe dersleri için neden branş öğretmenleri gerekli görülmemiştir? Matematik ya da Türkçe dersleri, din kültürü ve ahlak bilgisi dersine nazaran daha kolay yürütülebilir ve bu bağlamda branş öğretmenlerine ihtiyaç duyulmayan dersler midir? Bu sorulara eğitim-öğretim faaliyetinin ihtiyaçlarını temel alarak verilecek her yanıt yetersiz kalacaktır. Bir başka ifadeyle, kendisini muhafazakar-demokrat olarak tanımlayan AKP hükümetinin dünya görüşünü dikkate almadan bu soruya yanıt vermek olanaksızdır. Bu durum, ülke düzeyindeki politik yarılımların, eğitim-öğretim sistemi üzerindeki yansımalarından sadece bir tanesidir.

(3) Okul idarecilerinin yapmakla fiili olarak yükümlü oldukları en önemli iş/uğraşın, okul için kaynak çeşitliliği yaratmak ve bu yolla okulun mali sorunlarını çözmek olduğu belirtilmelidir. İdarecinin, piyasadaki aktörlerle ilişkisi olan, iş-bilir, iş bağlayıcı bir işletme yöneticisi gibi davranması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır; çünkü devlet, öğretmen maaşlarını yatırmak ile elektrik ve su gibi okulun bir takım ihtiyaçlarını karşılamak dışında mali sorumluluk yüklenmemekte ve

idareci piyasayla baş başa bırakmaktadır. Bu durum, neo-liberal dönüşümün hem kamu kurumlarını hem de kamu mantığının kendisini dönüştürdüğünün bir kanıtı olarak düşünülmelidir. Ayrıca, devletin okulların ihtiyaçlarını karşılamaması, halihazırdaki sınıfsal eşitsizliklerin de yeniden üretilmesi anlamına gelmektedir; zira idarecinin kaynak bulma kapasitesi, okul bileşenlerinin sınıfsal konumlarıyla sınırlandırılmıştır. Zengin ailelerin çocuklarının gittiği okullarda kaynak çeşitliliği yaratılabilecektir ve fakat işçi sınıfı çocukları için böyle bir kaynak çeşitliliğinin sağlanması imkansız olacaktır.

(4) Öğretmenlerin, meslek grubu üyeliği ortak paydasını arkadaşlık ilişkisi çerçevesinde genişletme eğilimi söz konusudur. Ancak sözü edilen eğilim yaş ve cinsiyet farkı gibi bariyerlerle sınırlandırılmıştır. Benzer bir sınırlandırma, görev farklılaşmaları noktasında da ortaya çıkar. *Öğretmenlik yapmayan öğretmenler* olan okul idarecileri, çoğunlukla idari ve mali işlerle uğraşmakta ve eğitim faaliyetlerine fazla zaman ayırmamaktadır. Bu durum, kurum içi görev farklılaşmalarının, meslek grubu üyeliğinin sınırlandırdığının bir göstergesi olarak düşünülmelidir. Ayrıca, meslek lisesinin atölyelerinde yapılan üretimin, öğretmenler arasındaki meslek grubu üyeliğini aşındıran birtakım etkilerinden de bahsedilebilir. Mal üretim sürecinde yer almayan meslek lisesi öğretmenleri döner sermaye gelirlerinden yararlanamamakta; bu da, aynı kurumda çalışan iki öğretmenin arasındaki farklılaşmayı arttırmaktadır. Üstelik döner sermaye gelirlerinin pay edilmesinde birtakım öznel faktörler de devrededir. Bu durum, mal üretiminde yer alan öğretmenlerin kendi arasında da bir takım ayrışmaların ve sorunların ortaya çıkmasını beraberinde getirmektedir.

(5) Özellikle Mehmet Ayvalıtaş İlkokulunda yapılan görüşmelerde net olarak ortaya çıkan birtakım usulsüzlük örneklerini, bürokratik mekanizmalarda oluşan aksaklıklar ya da birey temelli yanlışlar olarak değerlendirmek yanlış olacaktır. Torpil ve adam kayırma gibi, bürokrasinin enformel mekanizmalarının yoksulların aleyhine işleyen mekanizmalara dönüştüğü belirtilmelidir. Sonuç itibariyle, toplumsal eşitsizlikleri giderme ya da azaltma iddiası taşıyan kamunun; muhtevasının değiştiği, eşitsizlikleri yeniden üreten ve derinleştiren bir içerik kazanmaya başladığı görülmektedir.

(6) Abdullah Cömert Ortaokulunda görüldüğü üzere, kısmi zamanlı geçici öğretici istihdamı, kamu okullarında daimi bir istihdam biçimi olarak kanıksanmış durumdadır. Okullar, açıklarını ücretli öğretmenler aracılığıyla kapatmaya çalışmaktadır. Bu durum kamu okullarında güvencesiz çalışmanın bir istisna olmaktan çıktığının göstergesidir. Üstelik Danıştay'ın öğretmenlik mesleğinin sürekli ve asli bir meslek olduğuna dair yaptığı hukuki değerlendirmeler de, ücretli öğretmen istihdam etmeye yönelik idari işlemlerin önünde bir engel teşkil etmemektedir.

(7) Sendikal örgütlenme, Mehmet Ayvalıtaş İlkokulu ve Ali İsmail Korkmaz Ortaokulu dışındaki kamu okullarında öğretmenler arasında gündem maddesi olamamıştır. Üstelik Mehmet Ayvalıtaş İlkokulundaki okul idarecilerinin sendikal çalışmalara yönelik olumlu tutumu düşünüldüğünde, sendikal örgütlenmenin, okul içinde, öğretmenlerin direniş mekanizmalarına aracılık ettiği tek okulun Ali İsmail Korkmaz Ortaokulu olduğu söylenebilir. Dersanecilik sektörü söz konusu olduğunda ise sendikal örgütlenmeyle ilgili olarak iki husus öne çıkmaktadır: Birincisi,

dersaneler kamu kurumu olmadığından, kamu çalışanları sendikalarının bu kurumlarda örgütlenme faaliyeti gütmesi söz konusu olmaz. Bu durum sendikal örgütlülük düzeyinde, özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenleri diğer öğretmenlerden ayırmakta; dolayısıyla hem mesleki hem de sınıfsal anlamda kurulması olası ortak zeminin maddi temellerini zayıflatmaktadır. İkinci husus ise, dersane öğretmenlerinin sendikaları çoğunlukla bir ihtiyaç olarak tanımlamalarıyla ilgilidir. Dersane öğretmenlerinin sendikaları ihtiyaç olarak görmeleri güvencesiz çalışmalarıyla yakından ilgili olup, kendileri tarafından da ifade edilmiştir.

(8) Meslek lisesi programları, neo-liberal ekonomi politikalarının sözü edilen okullara biçtiği misyonla örtüşmektedir. Endüstri meslek ve Anadolu teknik liseleri piyasanın ara eleman ihtiyacını karşılayacak bir işlev görmektedir. Okulların içinde bulunan atölyeler; birer mal üretim noktası olarak planlanmıştır ve okulun kaynak çeşitliliğini karşılayacak gelir kapısı olarak görülmektedir. Atölyelerde üretilen malların piyasada satılması ve elde edilen gelirin okulun bütçesine eklenmesi, okulların piyasaya sadece alıcı olarak değil, satıcı olarak da girdiklerinin bir kanıtıdır. Dolayısıyla, öğretmen sadece bir hizmet üreticisi değil, mal üretim noktasında çalışan bir işçi olarak da ele alınmalıdır. Benzer şekilde, öğrenci de, sadece kamu hizmeti alan bir yurttaş olarak değil, piyasaya mal üreten bir işçi olarak düşünülmelidir. Burada kritik olan öğrenci ile öğretmenin piyasa ile olan bağlantısının bir kamu kurumu olan okul tarafından kurulmasıdır. Ayrıca, atölyelerden elde edilecek gelirin öğretmenler arasında pay edilen kısmına yasal birtakım düzenlemeler aracılığıyla üst-limit koyulmuştur. Bir başka deyişle, öğretmenin döner sermayeden elde edeceği gelir o üst-limiti geçemeyecektir. Bu

durum, öğretmenlerin maddi durumlarının iyileştirilmesinden ziyade, kurumun gelirlerini arttırmayı hedef edinen bir misyonun söz konusu olduğunu gösterir. Sözü geçen misyona paralel olarak, öğretmenlere yapılan ödemelerde, çıplak ücretin temel alındığı ve öğretmene siparişin yetiştirilemediği durumlarda zorunlu çalışma getirildiği de belirtilmelidir. Sonuç itibarıyla atölyelerdeki üretimin; hem okulun piyasa aktörleriyle doğrudan ilişkisi bakımından, hem de öğretmen emeğinin yeniden üretim koşullarının piyasaya tabi kılınması bakımından, tam olarak piyasalaşma ve metalaşma sürecine tabi olduğu ifade edilmelidir.

(9) Dersaneler işgücü devrinin çok yüksek olduğu kurumlardır. Öğretmenler dersanelerde birkaç yıldan fazla çalışmamaktadırlar. Öyle ki, öğretmenler çalıştıkları kurumda toplam kaç öğretmenin istihdam edildiğinden dahi genellikle bihaberdir. Dersaneler, kadrolu ya da sözleşmeli öğretmen olarak atanamayan, işsizlik deneyimi yüksek, çoğunluğu genç ve deneyimsiz öğretmenlerin güvencesiz olarak çalıştıkları kurumlardır. Güvencesiz çalışma dersaneler özelinde öylesine çarpıcı sonuçlar doğurur ki; ücret karşılığında çalışabilmek için sosyal ücretten –yani hafta tatili, ulusal bayram tatili, yıllık ücretli izin gibi ücret eklerinin çıplak ücrete dahil edilmesiyle oluşturulan ücretten- vazgeçmek gerekir. Bir başka deyişle, öğretmenin istihdam edilebilmesi, emeğinin yeniden üretim koşullarının sermayeye tabi olmasını kabul etmesiyle mümkün hale gelebilir. Bu duruma paralel olarak, fen-edebiyat fakültesi mezunları için, dersanecilik sektörü yegane istihdam kapısı haline gelmiştir. Bir bakıma, dersanecilik sektörü, işgücü piyasasına fırlatılmış fen-edebiyat fakültesi mezunlarının emek gücünü satın almak isteyen dev bir firma gibi düşünülebilir; zira sözü edilen sektör, piyasadaki en güçlü alıcı konumundadır.

Saha araştırması sırasında yapılan gözlemlerden çıkarılan notları özetlemiş olduk. Şimdi sıra, yeniden proleterleşme sürecinin öğretmen bireyler üzerindeki etkilerini ele almaya geldi.

5.3. Bulgular Işığında Öğretmen Emek Sürecinin Dönüşümü

Çalışmanın kavramsal ve analitik çerçevesine uygun olarak, bu bölümde öğretmenler arası farklılaşma ve ortaklaşma eğilimleri emek süreci bağlamında kavranacaktır. Tezin tamamında, “öğretmenler arası farklılaşmalara ya da ortaklaşmalara yol açan dinamikler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Sözü edilen soru, bu alt-bölümün kaleme alınmasının da nedenidir.

Eğitim-öğretim kurumları arasındaki mevcut farklılaşmalar –yani, devlet okulu, dersane ya da özel okul gibi farklı kurumların varlığı- kuşkusuz önemlidir. Nitekim sözü edilen farklılaşmalar, çalışmanın dördüncü bölümünde ele alınmış ve öğretmen emek süreci tartışmasına dahil edilmiştir. Ancak, kurumlar arasındaki farklılaşmaları çalışmanın merkezine yerleştirmek, dolayısıyla, öğretmenleri çalıştıkları kurumlara göre tasnif etmek betimleyici bir anlatımın ötesine geçmemizi engelleyecektir. Öğretmenler arasında analitik bir tasnif yapabilmek için öğretmen tipolojileri geliştirilmelidir. Bu çalışmada, geliştirilen öğretmen tipolojilerinin ana eksenini güvencesizlik oluşturacaktır. Çalışmada, öğretmenler -her ne kadar *dersane öğretmeni* ya da *özel okul öğretmeni* gibi isimlerle adlandırılırsalar da- güvence esasına göre farklılaşan ya da ortaklaşan öğretmen tipleri olarak kavranacaktır.

Öğretmenlerin, çalıştıkları kurumlarla birlikte anılmaları, öğretmenleri daha iyi betimleyebilmek için yapılmış bir tercih olarak kabul edilmelidir.

Kanımızca, kurumlar arasındaki farklılaşmalara odaklanmak ve *devlet okulunda çalışan öğretmen, dersane öğretmeni* ya da *özel okul öğretmeni* gibi tipolojiler geliştirmek, aslında öğretmenleri değil, kurumları tipolojileştirmektir. Kurumları tipolojileştirmenin doğal sonucu ise farklı kurumlarda çalışan öğretmenler arasındaki ortaklıkları ya da aynı kurumda çalışan öğretmenler arasındaki farklılıkları gözden kaçırmak olacaktır. Dolayısıyla, dersanede çalışan bir öğretmen ile devlet okulunda geçici statüde çalışan bir öğretmen arasındaki ortaklıkları anlayabilmek ya da ücretli öğretmenin kadrolu öğretmenden ayrıldığı noktaları kavrayabilmek için öğretmen tipolojileri geliştirmek bir zorunluluktur. Çalışmada öğretmen tipolojilerine odaklanmak ve güvencesizliği bir analitik ayırım noktası olarak kavramak, eğitim-öğretim kurumları arasındaki çeşitliliği göz ardı ettiğimiz anlamına gelmez. Yukarıda da belirtildiği üzere, kurumlar arasındaki farklılaşmalar, betimleyici boyutuyla çalışmada yer almıştır.

Bu noktada, iş güvencesinin yalnızca devlet okullarında kadrolu olarak çalışan öğretmenler için söz konusu olduğu, dolayısıyla kurumsal çeşitliliğin öğretmen tipolojileştirmelerinde hala kilit bir rol oynadığı ileri sürülebilir. Kurumlar arası farklılaşmalar ile iş güvencesine sahip olan öğretmenler arasında, ileri sürüldüğü gibi bir örtüşme olduğu doğrudur. Ayrıca, kamusal alanın genişliği ile piyasa gereklerine bağlılık düzeyi arasında ters orantı olduğu da iddia edilebilir. Bir başka deyişle, kamusal alan genişletildiği ölçüde, piyasa aklının hegemonyası geriletilmiş olacaktır;

zira kamu kavramının arka planında, piyasa gereklerinin dışında tanımlanmış bir rasyonalite vardır. Sözü edilen rasyonalite olmadan, kamu diye bir şeyden bahsedilmesi mümkün değildir. Ancak, unutulmamalıdır ki, neo-liberal dönemde yaşanan dönüşümlerin tamamı kamusal rasyonalitenin devre-dışı bırakılmasıyla ve kamu aklının piyasaya tabi kılınmasıyla mümkün olmuştur. Eğitim hizmet alanı da bu dönüşümden azade değildir. Hatırlanacak olursa, sözü geçen dönüşümler, çalışmanın dördüncü bölümünde, *neo-liberalizm ve eğitimde dönüşüm* alt-başlığı altında tartışılmıştı. Kısaca belirtmek gerekirse, neo-liberal dönüşümle birlikte, kamusal hizmet üretim yerleri birer işletme gibi yönetilmeye ve örgütlenmeye başlanmış; kamusal eğitim, bir yandan özel öğretim kurumlarının teşvik edilmesiyle, diğer yandan ise piyasa hukukunun kamuya nüfuz ettirilmesiyle kuşatılmıştır. Bahsi geçen kuşatmanın ikinci boyutu, tam da yukarıda sözü edilen kamu rasyonalitesinin devre-dışı bırakılmasına tekabül etmektedir. Geçici statüde öğretmen istihdamının kamuda yaygınlaşması, okul idarecilerinin birer işletme yöneticisi gibi piyasada iş bağlamaları, fen-edebiyat mezunu öğretmenler için dersaneler dışında istihdam kapısı bulunmaması, öğretmen işsizliğinin önemli boyutlara ulaşması vb. birçok olgunun varlığı, piyasa mantığının kamudaki etkinlik alanının ne kadar geniş olduğunu gözler önüne sermektedir. Sonuç itibariyle, iş güvencesinin yalnızca devlet okullarında kadrolu olarak çalışan öğretmenler için söz konusu olması, devlet okulu ile güvenceli çalışma arasında bir özdeşlik olduğu anlamına gelmez; çünkü bu noktada kritik olan, iş güvencesine sahip öğretmenlerin hangi kurumlarda çalıştıkları değil, güvencesizleşmenin dayandığı tarihsel bağlam, dolayısıyla da kamu aklının piyasa tarafından kuşatılması ve etkisizleştirilmesidir.

Öğretmen tipolojilerine esas teşkil edecek analitik ayırım noktası güvencesizleşmedir. Ancak, güvencesizleşme ya da iş güvencesi, sadece hukuki bir terim ya da yasalarda ifadesini bulan bir hak olarak düşünülmemelidir. İş güvencesi, eğitim hizmet üretiminin yeniden yapılandırıldığı neo-liberal dönem ile birlikte, öğretmenin, işgücü piyasasındaki bir emekçi olarak sınıfsal çelişkileri nasıl deneyimleyeceğini de belirler. Dolayısıyla, güvencesizleşme sürecini, emek-sermaye temelli bir analizin içermesi gereken sınıfsal bir ilişkisellik olarak düşünmek gerekir. Bu bağlamda, öğretmen birey ile güvenceli/güvencesiz çalışma olgusu arasındaki ilişkiyi kavramsallaştırmak gerekir. Çalışmanın üçüncü bölümünde, yeniden proleterleşme ve öğretmen emeğinin yeniden üretimi bağlamlarında da ortaya konmaya çalışıldığı gibi; güvencesiz öğretmen, sermayenin gerçek boyunduruğu altına girmiş, yeniden üretim süreçlerini de kapsayacak şekilde sermayeye tabi olan bir öğretmen tipine denk düşer. Güvenceli çalışan öğretmenin ise, onu, piyasanın etkilerinden kısmen de olsa koruyacak bir kalkana sahip olduğu söylenebilir.

Güvenceli çalışma, öğretmen birey ile onun piyasadaki konumu arasındaki bağlantının niteliğini içermekle kalmaz; aynı zamanda, sınıf mücadeleleri tarihinden bir mücadele başlığına da tekabül eder. Güvenceli çalışma biçimlerinin ortaya çıkışı, ister bir işçi sınıfı kazanımı olarak olsun, ister işçi sınıfını pasifize etmek amacıyla geliştirilmiş bir sermaye stratejisi olarak olsun, her iki durumda da sınıflar mücadelesinin bir konusu haline gelmiştir. Güvencesizleşme, bu yönüyle de, emek-sermaye temelli bir analiz için analitik ayırım noktası olarak kabul edilmelidir.

Bu çalışmada, öğretmenler arası farklılaşma ve ortaklaşma eğilimleri, hem öğretmen emek sürecinin teknik iş bölümü çerçevesinde, hem de emek sürecinin kapsadığı çok boyutlu toplumsal ilişkiler bağlamında ele alınacaktır. Öncelikle, çalışma şartları, işin örgütlenmesi, çalışma yaşamını düzenleyen yasal mevzuat, kurum içi işbölümü, emek sürecini çevreleyen fiziki ve mekansal koşullar ile çalışma araç ve gereçlerinin emek süreci üzerindeki etkileri tartışılacaktır. İkinci alt-bölümde ise öğretmenler, gerek çalışma hayatı gerekse de iş-dışı yaşamlarında kurdukları insan ilişkileri, emek sürecindeki sömürü ilişkileri ve son olarak da toplumsal ve siyasal ilişkilerin yeniden üretimi içerisindeki yerleri bağlamlarında ele alınacaktır.

5.3.1. Teknik İşbölümü Bağlamında Öğretmen Emek Süreci

Öğretmen emek sürecinin teknik işbölümü bağlamında yaşadığı dönüşümü üç alt-başlık halinde tartışmak mümkündür: (1) Öğretmenlerin çalışma koşullarında yaşadığı dönüşüm, yani öğretmeni hizmet üretim noktasında çevreleyen yasal statü ile yapılan işin niteliği ve iş yükü arasındaki ilişki, (2) eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan materyaller ile teknoloji kullanımındaki dönüşüm, yani öğretmen emeğinin vasıfsızlaşması ve değersizleşmesi ile kullanılan araç-gerecin emek süreci üzerindeki etkisi arasındaki ilişki, (3) meslek grubu üyeliğinin parçalanması, yani aynı mesleğe sahip olmanın ya da aynı işi icra etmenin yarattığı ortaklaşmanın aşınması ile öğretmenlerin gündelik yaşam pratiklerinde ortaya çıkan farklı tutum ve davranışlar arasındaki ilişki...

5.3.1.1. Öğretmenlerin Çalışma Koşullarındaki Dönüşüm

Öğretmen emek süreciyle ilgili yakın zamanda gerçekleşen en önemli kırılma noktalarından birinin güvencesiz istihdam biçimlerinin kamu kurumlarında benimsenmesi olduğu, ampirik verilerle harmanlanmak suretiyle, dördüncü bölümde ifade edilmişti. Dolayısıyla bu bölümde, kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş güvencesinden yoksun bir biçimde ve sözleşme karşılığı çalışmasını mümkün kılan yasal düzenlemelerden bahsedilmeyecek, güvenceli ve güvencesiz öğretmenlerin çalışma koşulları bağlamında deneyimlerine yer verilecektir.

Saha araştırması sırasında görüşülen bütün ücretli öğretmenler, özlük haklarıyla ilgili en önemli sorunlarının iş güvencesinden yoksun olarak çalışmak olduğunu ifade etmişlerdir. Genç bir yanıtlayıcı iş güvencesinin önemini şu ifadelerle vurgulamaktadır: “...İş güvencesi çok önemli... Tamam, ücretimiz düşük; ama hiç olmazsa iş güvencemiz olsa bizim için iyi olur...” (Öğretmen Y₂).

Ücretli öğretmenlik gibi güvencesiz istihdam biçimlerinin kamuda yaygınlaşmasının bir sonucunun da ücret eşitsizliği olduğu söylenebilir; zira devlet okullarında istihdam edilen öğretmenlerin tamamı DMK’nın 4/A bendine göre çalışırken böyle bir durumun söz konusu olmadığı bilinmektedir. Ancak, 2000’li yıllardan itibaren, farklı istihdam biçimlerinin ortaya çıkması, farklı ücret düzeylerini de beraberinde getirmiştir.¹¹⁰ Bu durum, bir başka yanıtlayıcı tarafından şu şekilde değerlendirilmektedir:

¹¹⁰ Burada *memur* statüsünde çalışan bütün öğretmenlerin eşit miktarda maaş aldıkları gibi bir iddia söz konusu değildir. Kıdem farkları ile görev ve aile ödenekleri, memur olarak çalışan öğretmenler

“...ben matematik öğretmeni olarak kadrolu bir matematik öğretmeni ile aynı saat derse giriyorum. Ama maddiyat açısından baktığımızda kadrolu benim aldığımın üç katı ücret alıyor. Biz de kadrolu öğretmenler kadar yıpranıyoruz; biz de derste aynı performansı sergiliyoruz. Ama getiriler aynı değil...” (Öğretmen A₃)

Anlaşılabacağı üzere, *eşit işe eşit ücret ilkesinin* kamuda uygulandığı yönündeki iddialar gerçeği pek yansıtmamaktadır. Kamu okullarında uygulanan güvencesiz çalışma biçimlerinin varlığı, aynı zamanda bir işveren olan kamuya, öğretmenleri düşük ücretle çalıştırma olanağı da tanımaktadır. Bir başka deyişle, piyasa mantığının dayattığı işçi-işveren ilişkisi, kamu kurumlarındaki eğitim hizmeti üretim noktalarında kabul edilmiştir. Öğretmenler arasında, güvencesiz istihdamın yaygınlaşması, bir yandan işini kaybetme korkusundan kaynaklanan gelecek kaygısına yol açarken, diğer yandan da mesleki bütünlüğü ücret eşitsizliği aracılığıyla parçalamaktadır.

Kadrolu öğretmenler açısından ise çalışma koşulları açısından yaşanan en önemli değişikliğin, eğitim-öğretim işleri dışında kalan iş yoğunluğunun eskiye nazaran artması olduğu söylenebilir.¹¹¹ MEB bünyesindeki ilk ve orta okullarda görevli olan öğretmenlerin, öğretmenlik yapmak dışında belli başlı komisyonlara dahil olma, nöbet tutma, bazı idari hatta mali işlerin yürütülmesinden sorumlu olma gibi yükümlülükleri de vardır. Aşağıda sunulacak olan öğretmen görüşlerinin yanı sıra, Türkiye’de öğretmenlerin yürütmekle yükümlü oldukları öğretmenlik-dışı işlerin

arasında da bir takım maaş farkları meydana getirmektedir. Ancak, sözü edilen farklar hiçbir zaman, ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasındaki maaş farklarının vardığı düzeye ulaşmamıştır.

¹¹¹ Bu bölümün bir önceki alt-bölümünde, okul idarecilerinin eğitim-öğretim faaliyetlerinden ziyade idari ve mali işlerle meşgul olduklarını gösteren verilere yer verilmişti. Tekrardan kaçınmak adına bu kısımda, sözü edilen alıntılara yer verilmeyecek; konu, idareci olmayan öğretmenler özelinde tartışılacaktır.

mesai süresi içinde kapladığı süreleri, OECD ülkeleri ile karşılaştıran çalışmalardaki veriler de bu durumu doğrular niteliktedir. 2009 yılında yapılan bir çalışmaya göre, Türkiye’de kamu kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri için bir yılda harcadıkları ortalama süre, ilköğretim okulları için altı yüz otuz dokuz, orta öğretim kurumları içinse beş yüz altmış yedi saattir. Oysaki bu veriler OECD ülkeleri için sırasıyla yedi yüz doksan sekiz ve altı yüz elli üç saattir. Ancak, öğretmenlerin toplam çalışma süreleri dikkate alındığında bu durumun tersine döndüğü anlaşılmaktadır. OECD ülkelerinde çalışan öğretmenlerin bir yıllık ortalama çalışma süresi, ilköğretim okullarında bin altı yüz altmış iki, orta öğretim kurumlarında bin altı yüz elli altı saatken; Türkiye’deki ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yıllık ortalama çalışma süresi bin sekiz yüz otuz iki saattir (OECD, 2009’dan aktaran Özoğlu, 2012: 11). Bu durum Türkiye’de öğretmenlerin daha az öğretmenlik yaptıklarını ve fakat daha çok çalıştıklarını gösterir. Bu durumun en önemli sebeplerinden birinin okulla ilgili yapılması gereken bir takım işler için okullara kadro tahsis edilmemesi olduğu söylenebilir.¹¹² MEB tarafından il milli eğitim müdürlüklerine yazılan bir yazıda, okullarda yürütülmesi gereken idari ve teknik işler için kadro verilmesi gerektiği açıkça belirtilmiş olmasına rağmen, okullarda çoğu zaman memur kadrosu bulunmamaktadır.¹¹³

¹¹² Saha çalışması sırasında MEB bünyesindeki altı farklı okulda görüşme ve gözlem yapma imkanı bulduğumu ifade etmiştim. Söz konusu resmi yazıya karşın, gittiğim okulların sadece birisinde idari ve teknik işlerin yürütülmesi için memur kadrosunda çalışan istihdam edildiğine tanık olduğumu da ayrıca ifade etmek isterim.

¹¹³ Ayrıntılı bilgi için 10 Mayıs 2007 tarihli ve MEB Personel Genel Müdürlüğü tarafından valiliklere (il milli eğitim müdürlüklerine) yazılan resmi yazıya bakılabilir: http://pgm.meb.gov.tr/daireler/kadro_web_site/yazisma/kadrolarin_dagilimi.pdf, Erişim Tarihi: 5 Haziran 2013.

“...Okul/kurum müdürlüklerinde ise; okul müdürü ve müdür yardımcısı kadrosu bulunan (halk eğitim merkezi, akşam sanat okulları ile mesleki eğitim merkezleri dahil) her okul/kuruma bilgisayar işletmeni, veri hazırlama kontrol işletmeni, memur veya daktilograf unvanlı her hangi birinden 1, öğrenci sayısı 1000 olması halinde 2, sonra gelen her 1000 öğrenci için 1 kadro daha verilir. Ancak, okul/kurumlardaki kadro sayısı 3 ü geçemez...”

Okulda yürütülmesi gereken ve fakat eğitim hizmet üretimi dışında kalan işler için kadro tahsis edilmemesinin zorunlu sonucu, öğretmenlerin sözü edilen işlerden de sorumlu tutulmalarıdır. Yukarıda sayılan idari, teknik, hatta mali işlere birçok örnek verilebilir. Ancak, saha araştırması sırasında keşfettiğim dikkat çekici bir örneği paylaşmak istiyorum: Eğitim-öğretim mevzuatı dahilinde, ilk ve ortaokullardaki öğrencilerin devamsızlık yapmalarını engellemek için bir takım caydırıcı önlemler alınmıştır. Buna göre, öğrencinin üst üste üç gün okula gelmemesi ve mazeretinin velisi ya da vasisi tarafından üç gün içinde okul idaresine bildirilmemesi durumunda, okul idaresi, durumu köylerde muhtarlıklara, il ya da ilçelerde ise söz konusu idari birimin mülki amirliğine bildirmekle yükümlü tutulmuştur.¹¹⁴ Kolayca anlaşılacağı üzere, idari nitelikte olan bu işin okul yönetimi tarafından üstlenilmesi ve yürütülmesi gerekmektedir. Ancak fiili durumun aksi yönde olduğu, öğretmenlerin, muhtarlıklara, kaymakamlıklara ya da valiliklere belge götürüp-getiren evrakçı olarak iş gördürüldüğü bilinmektedir.

Eğitim alanındaki neo-liberal yeniden yapılanma sürecinin en çarpıcı sonuçlarının kamu okullarında çalışan ücretli öğretmenlerle birlikte, dersane öğretmenleri

¹¹⁴ Okula devam etmeyen öğrencilere ilişkin yasal düzenleme için bkz Madde 53: “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>, Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2013

tarafından deneyimlendiği ifade edilebilir. Dersane öğretmenleri için, özlük haklarında yaşanan dönüşümün anlamı, özlük haklarından tamamen yoksun olarak çalışmak demektir. En temel özlük hakları arasında yer alan ücret hakkı, ücretli izin hakkı, haftalık azami çalışma sürelerinin üzerinde çalıştırılmama hakkı, fazla mesai alma hakkı vb. birçok özlük hakkının dersane öğretmenleri için önemli lüksler arasında olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yukarıda belirtilen özlük haklarının bir kısmı dersane öğretmenleri tarafından ya sınırlı olarak kullanılmakta ya da hiç kullanılamamaktadır. Kuşkusuz, özlük haklarından bu derece yoksun olarak çalışmanın doğal sonucu da, iş yükünün olabildiğine arttırılması ve mevcut çalışma koşullarının ağırlaşmasıdır.

İş sözleşmesinin işverene yüklediği en temel borçlardan olan ücret ödeme borcunun dersane sahipleri tarafından ne ölçüde karşılandığı bile tartışma konusudur. Özellikle üniversiteden yeni mezun olmuş, KPSS’den gerekli puanı alamamış, dolayısıyla da herhangi bir devlet okuluna ataması yapılmamış öğretmenler bu sorunla sıklıkla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenin stajyerliğinin kalkması ve tam anlamıyla öğretmen olarak çalışabilmesi için bir dersane ile asgari ücret karşılığında anlaşması gerekmektedir ki; bu durum, 2012-2013 eğitim-öğretim yılına kadar, dersane sektöründeki işçi-işveren ilişkileri açısından neredeyse bir kural haline gelmiştir.¹¹⁵ Stajyerlikleri, çalıştıkları dersane tarafından kaldırılan üç öğretmen aldıkları asgari ücretten yapılan fiili kesintileri şu cümlelerle anlatmaktadırlar:

¹¹⁵ Çıkarılan bir yönetmelik ile birlikte; özel okul, dersane ve dil kurslarında yeni mezun öğretmenlere uygulanan stajyerlik zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Ancak bu değişiklik, çok yakın bir zamana kadar devam eden stajyerlik uygulamasının öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma koşulları üzerinde geçmişte yarattığı etkileri yok etmeye yetmemektedir. Sözü geçen yönetmelik için bkz: “Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği”, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 25026, 20 Mart 2012.

“...Stajyerlikte normal bir ücret alamıyorsunuz. Asgari bir ücretten bile düşük maaş alıyorsunuz... Aldığınız ücret kurumdan kuruma değişir ama geneli de böyledir. Stajyere iyi para veren bir kurum duymadım ben. Sigorta yapan bir kurum da duymadım...” (Öğretmen E).

“...Bizimkine kötünün iyisi denebilir. Ben okurken, stajyerliğini kaldırmak için aylık yüz TL karşılığında çalışan duymuştum 2007 veya 2008 yıllarında. Bu yol parasını bile karşılamıyordu... Kurum sizi MEB'e bildirirken, asgari ücretle ve sigortalı olarak çalışan biri olarak göstermek zorunda. Dolayısıyla da sizin hesabınıza asgari ücret yatırılıyor. Ama siz o ücretin altında bir ücret karşılığında anlaşmışsanız ki, durum genelde böyle oluyor, kurum o farkı sizden geri alıyor... Örnek vereyim: Benim gerçek maaşım beş yüz TL'ydi. Bankaya altı yüz otuz TL civarında bir meblağ yatırıyordu. Ben yüz otuz TL'yi elden dersaneye geri veriyordum...” (Öğretmen B₃).

“...Stajyerleri, tabiri caizse, biraz kullanıyorlar. Etüt saatlerinde bir sınırlama yok; sürekli derslere sokuyorlar. Sabah giriyorlar, akşam çıkıyorlar. Diğer öğretmenlere nazaran çok daha fazla kullanılmış oluyorlar. Maaş açısından da diğer öğretmenlere göre çok daha az ücret alıyorlar...” (Öğretmen E₂)

Aslında benzer bir durumun, stajyerliği kalktıktan sonra dersanede çalışmaya devam eden öğretmenler için de geçerli olduğu söylenebilir. Dersanelerin öğretmenlere verdikleri gerçek ücret ile MEB'e ve Sosyal Güvenlik Kurumuna (SGK) bildirimde bulundukları ücret arasında çok ciddi farklar olabilmektedir. Yanıtlayıcılar arasından Öğretmen E₂, fiilen haftalık elli iki saat ders saati üzerinden anlaşma yapmış olmalarına karşın, imzalanan sözleşmede –ve dolayısıyla bulunan bildirimde de- belirtilen haftalık ders saatinin yirmi saat olarak yazıldığını belirtmektedir.

Dolayısıyla otuz iki saatlik kısım, kayıt-dışı olarak kalmaktadır ve bu kısmın ücreti öğretmene banka aracılığıyla değil, elden ödenmektedir.

4857 sayılı yasaya göre, haftalık çalışma süresi azami kırk beş saat olup, bir işçi için fazla çalışma süresinin yılda en fazla iki yüz yetmiş saat olabileceği hükme bağlanmıştır.¹¹⁶ Buna göre, görüşme yapılan Berkin Elvan Dersanesinde, haftada elli iki saat çalışan bir öğretmenin yedi saatlik ücreti fazla çalışma kapsamına girmektedir. İş Kanunu’nun 41. maddesinde geçen, “...her bir saat fazla çalışma için verilecek ücret normal çalışma ücretinin saat başına düşen miktarının yüzde elli yükseltilmesi suretiyle ödenir...” ibaresi gereğince, öğretmenlerin fazla çalışmaya giren yedi saatlik hizmetlerinin ücretlerini yüzde elli zamlı olarak almaları gerekse de, fiiliyatta böyle bir şey söz konusu dahi olmamaktadır.¹¹⁷ Bu duruma paralel olarak, yine aynı kanunun aynı maddesinde fazla çalışma yaptırılabilmesi için işçinin onayının alınması da zorunlu tutulmuş olmasına rağmen, dersane sahiplerinin ya da yöneticilerinin öğretmenlerin rızasını alması gibi bir şey mevzu bahis dahi değildir; zira fazla çalışma, dersane öğretmenleri için istisnai bir durum değil, tam aksine çalışma rutininin bir parçasıdır.

Benzer bir durum günlük azami çalışma süreleri için de geçerlidir. 4857 sayılı yasanın 63. maddesinde belirtilen, “... tarafların anlaşması ile haftalık normal çalışma süresi, işyerlerinde haftanın çalışılan günlerine, günde on bir saati aşmamak koşulu

¹¹⁶ Bu noktada, yılın on ayı haftada elli iki saat çalışan bir dersane öğretmenin toplam fazla çalışma süresine dair şöyle bir hesaplama yapılabilir: Bir dersane öğretmeni haftada ortalama yedi saat fazla çalışma yaptığına göre, fazla çalışma süresi ayda yirmi sekiz saate, on ayda ise iki yüz seksen saate tekabül etmektedir. Dolayısıyla, ortalama bir dersane öğretmenin, yılda -on iki değil- on ay çalışıyor olmasına karşın, yıllık fazla çalışma süresi mevzuatta öngörülenden fazladır.

¹¹⁷ Fazla çalışma saatleri ve karşılığında ödenecek ücretin miktarı ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz: G. B. Yıldız (2013) “Bireysel İş Hukuku”, *Sendikacılık Akademisi Ders Notları 2* içinde, s. 359.

ile farklı şekilde dağıtılabılır...” ibaresi gereğince, bir işçinin günlük çalışma süresinin on bir saati aşmaması gerekir.¹¹⁸ Ancak, dersane öğretmenlerinin, çalışma tempolarını arttırmaları gereken dönemlerde ki, bu dönemler istisnai günlerden meydana gelmemektedir, günde on iki saati aşacak şekilde çalıştırıldıkları bilinmektedir. Bir dersane öğretmeni konuyla ilgili şöyle demektedir: “...Bir gün on iki saat derse girdiğiniz durumlar olabilir anlaşmanıza göre. Ben hafta sonu yirmi dört saat derse giriyorum...” (Öğretmen G₂).

Yukarıda bahsi geçen çalışma koşullarının yasal açıdan herhangi bir soruna yol açmayacak şekilde vuku bulabilmesi için, öğretmen ile dersane arasında biri fiili ve gerçek, diğeri ise resmi fakat sanal olmak üzere iki sözleşme imzalanması gerekmektedir. Öğretmen ile dersane arasındaki resmi fakat sanal olan sözleşme, fiilen herhangi bir gerçeği yansıtmadığından, sadece resmi işlerin yürütülmesi için kullanılmaktadır. Ancak, kurum içindeki işçi-işveren ilişkilerinin, yapılan resmi sözleşmeye göre yürütülmediği bilinmektedir. Buna karşın, öğretmen ile kurum arasında yapılan fiili sözleşme de herhangi bir resmi sonuç doğurmamaktadır; zira resmiyette öyle bir sözleşme yoktur. Doğması muhtemel hukuki bir sorunu peşinen engelleyebilmek, imzalanan resmi sözleşmenin mümkün olduğunca gizli kalmasını sağlamak veya öğretmenin yazılı belge aracılığıyla herhangi bir hukuki adım atmasına set çekmek maksadıyla, yasal bir zorunluluk olmasına karşın, sözleşmenin bir nüshası öğretmene verilmemektedir. Bir yanıtlayıcı, mevcut durumun olası bir sonucuna dair şu ön görüde bulunmaktadır: “... ‘biz başka bir hoca ile çalışmak

¹¹⁸ Bu konuda bkz: G. B. Yıldız (2013) “Bireysel İş Hukuku”, *Sendikacılık Akademisi Ders Notları 2* içinde, s. 358, 360.

istiyoruz’ dediklerinde herhangi bir hakkımız yok; çünkü sözleşmenin herhangi bir nüshası bizde bulunmuyor” (Öğretmen G₂).

Öğretmenlerle dersaneler arasında yapılan sözleşmelerin süreleri ve zaman aralıkları da oldukça dikkat çekicidir. Birkaç istisnai durum dışında Ankara’da bulunan bütün dersanelerin branş öğretmenleriyle on aylık sözleşmeler imzaladıkları bilinmektedir. Branş öğretmenleriyle kurumlar arasındaki sözleşme, çoğunlukla, yılın dokuzuncu ayı ile bir sonraki yılın altıncı ayı arasındaki on aylık süreyi kapsayacak şekilde, yılın beşinci ayında imzalanmaktadır. Bu rutin, öğretmenle kurum arasındaki mutabakat devam ettikçe, devam etmektedir. Dersanelerin böyle bir yol izlemesinin iki nedeni olduğu söylenebilir: (1) Sözleşmelerin bir yıldan kısa bir süre için ve belirli süreli olarak yapılması, dersanelerin, öğretmenlere, fiilen çalışmadıkları zamanlar için ödeme yapmak istemediklerini; dolayısıyla da, ücretli izin hakkı tanımadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yılın yedinci ve sekizinci aylarında işten çıkarılıp, dokuzuncu ayda yeniden işe alınmalarının bir sebebi budur. (2) Bu şekilde bir yol izlenmesi, öğretmeni, bir sonraki eğitim-öğretim yılı için de kuruma bağlamaktadır; zira beşinci ayda imzalanmış olan sözleşme, hem öğretmeni bir yıl daha söz konusu dersanenin çalışanı yapmakta, hem de dersane bir sonraki yıl için gereksinim duyduğu işgücü ihtiyacını henüz eğitim-öğretim dönemi bitmeden garanti altına almaktadır. Üstelik söz konusu sözleşmenin bir nüshasının öğretmene verilmediği düşünüldüğünde, bu durumun çalışanların değil, sadece kurumların lehine olan bir uygulama olduğu açıktır; çünkü kurum isterse öğretmeni bir sonraki eğitim-öğretim

yılı için de istihdam edecek, istemezse –yanıtlayıcının da dediği gibi- bir telefonla öğretmenin işine son verilebilecektir.¹¹⁹

Dersanelerin sözleşme süreleriyle ilgili benimsediği eğilimlerden biri de stajyer öğretmenlerle yapılan sözleşmelerin başlangıç ve bitiş süreleriyle ilgilidir. Eğitim-öğretim yılının her yılın dokuzuncu ayında başladığı düşünülecek olursa, stajyer öğretmenin de göreve dokuzuncu ayda başlaması ve söz konusu eğitim-öğretim yılı içinde de stajyerliğinin kaldırılmış olması gerekir; zira stajyer öğretmenin bir sonraki eğitim-öğretim yılına stajyerliği kalkmış bir öğretmen olarak girebilmesi buna bağlıdır. Ancak, dersaneler için birinci önceliğin, stajyer öğretmenin stajyerliğinin kaldırılması olduğunu ifade etmek güçtür. Yanıtlayıcılardan biri öğretmenlerin stajyerliğinin kaldırılması sürecini, deneyimleri ışığında, şu şekilde ifade etmektedir:

“...Bu stajyerliğin kaldırılması meselesi MEB ile ortak yürütülüyor. Sadece dersaneye bağlı bir olay değil. Bir sene sonra stajyerliğiniz kaldırılır ve usta öğretici sıfatı verilir. Ama dersane MEB'e dosyalarınızı geç gönderirse, sizin stajyerliğiniz de geç kalkar. Ya da dersane durumunuzu önemsemezse, iki yıl bile stajyerlik yapanlar olur...”(Öğretmen E₂).

Bu noktada, “dersaneler ilgili dosyayı MEB’e neden geç gönderirler?” gibi meşru bir soru sorulabilir; zira bu durumun işgüzarlık yapmaktan çok daha öte bir sebebi

¹¹⁹ Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 45. maddesinde “...iş sözleşmeleri... en az bir yıl süreli olmak üzere üç nüsha düzenlenir ve taraflarca imzalanır. Bu sözleşmelerin bir nüshası çalışma izni düzenlemek üzere ilgili mercie, bir nüshası kurucu veya kurucu temsilcisinde kalır, diğer nüsha ise sözleşmeye taraf olan personele verilir...” hükmü yer almaktadır. Dolayısıyla, işverenin öğretmene iş sözleşmesinin bir nüshasını vermemesi ya da yetkili kurumlara bildirilmeyen ikinci bir sözleşme imzalatması ilgili mevzuata açıkça aykırıdır. Dersane öğretmenlerinin yasal haklarını düzenleyen mevzuat ve sözü edilen hakları ihlal eden işveren uygulamaları hakkında detaylı bir tartışma için bkz: DİSK/Sosyal-İş, (2010) “MEB’e Bağlı Dersanelerde Çalışan Öğretmenler İçin 15 Soruda Sözleşme ve Temel Haklar Broşürü”.

mevcuttur. Dersane, stajyerin dosyasını MEB’e yılın dokuzuncu ayında değil de, daha geç –örneğin onuncu ya da on birinci aylarda- gönderirse stajyer öğretmenin stajyerliğinin kalkması da bir sonraki yılın onuncu ya da on birinci aylarını bulacaktır. Dolayısıyla, öğretmen, gelecek yılın dokuzuncu ayında henüz asil öğretmen olamadığından, başka bir kuruma da asil öğretmen olarak başvuru yapamayacaktır. Stajyerliğin onuncu ya da on birinci aylarda kalkmış olması ise bu durumu telafi etmeye yetmeyecektir; çünkü dersaneler, ihtiyacı olan öğretmenleri çoktan bulmuş, bir başka deyişle, işgücü gereksinimini karşılamış olacaktır. Sonuç itibariyle, öğretmen, çalıştığı kurumda çalışmaya devam etmek zorunda kalacaktır. Bu durumun, öğretmen ile dersane yönetimi arasındaki her türlü ilişkide, dersane yönetiminin elini kuvvetlendiren bir uygulamaya tekabül ettiği aşıkardır. Daha önce dersanede çalışmış bir yanıtlayıcı deneyimini şu sözlerle anlatmaktadır:

“...normalde diğer eylülde stajyerliğin bitmesi gerekirken, bitmemiş oluyor. Dolayısıyla, başka bir kuruma geçmek istiyorsan stajyerliğini yakmak zorunda kalıyorsun. Ya da ocak ayına kadar beklemek zorundasın. O da pek mümkün değil, çünkü eğitim-öğretim yılı eylülde başlıyor. Dolayısıyla iki yıl stajyer olarak çalışmış oluyorsun. Üstelik stajyerliğinin kaldırılmasının bir garantisi de yok. Herhangi bir özel durum karşısında stajyerliğiniz iptal edilebilir. Bu da öğretmen üzerinde bir tehdit oluşturuyor. O dersaneye bağımlı hale geliyorsunuz. Siz bir yılın sonunda en iyi şekilde kendinizi geliştirdiyseniz dahi, oraya stajyer olarak bağımlı olduğunuz için mecburen orada devam etmek zorunda kalabiliyorsunuz...” (Öğretmen M).

Dersane öğretmenlerinin içinde bulundukları çalışma koşullarının ağırlığı ya da iş yüklerinin fazlalılığı ise herkesçe bilinen ve kanıksanmış bir durum arz etmektedir. Çalışma koşullarının ne kadar iyi ya da kötü olduğu, sadece çalışma sürelerinin

uzunluğu ile ilgili değildir. Öğretmenlerin yapmakla yükümlü oldukları işlerin niteliği de, çalışma koşullarının ne kadar iyi ya da kötü olduğu konusunda önemli veriler sunabilir. Dersane öğretmenlerinin iş yükleri sınıfta ders vermek, konu anlatmak, soru çözmek ya da öğrencilere test teknikleri öğretmekle sınırlı değildir. Birçok dersane öğretmeni, bu işlerin yanı sıra, soru hazırlamak ve hazırladıkları sorularla kurumun materyallerini geliştirmek de zorundadır. Dersaneler, *soru hazırlama* ya da *kurumun yayınlarına katkıda bulunma* gibi işleri öğretmenin asli faaliyetleri arasında görmektedir; zira sözleşmelerde, öğretmenlerin yılda kaç soru hazırlamaları gerektiğine dair bir madde de bulunmaktadır. Konuyla ilgili iki yanıtlayıcının anlattıkları dikkat çekicidir:

“...Bizim yayın hazırlama zorunluluğumuz var. Yıllık dört yüz soru hazırlamak zorundayız. Bu, sözleşmede de yazıyor. Bir de deneme sınavlarımızın ve yaprak testlerimizin düzenli olması gerekiyor. Bunların tashihini de biz yapıyoruz. Bu işleri dersanede yapmamız çok da mümkün olmuyor. Dolayısıyla eve sürekli olarak iş götürüyoruz... Eve ne kadar iş götüreceğimiz ise işin yoğunluğuna bağlı. Eve gittiğimde birkaç saatimi aldığı oluyor. O dört yüz soruyu bir günde yapmamız beklenmiyor; ama bazen yetiştirmek için bütün gece soru hazırlamakla geçirdiğim de olmuştur...”
(Öğretmen H).

“...Dört yüz soru hazırlama zorunluluğu, bizim dersaneye borçlu başlamamız anlamına geliyor. Biz dersaneye dört yüz soru çarpı üç lira elli kuruş borçlu başlıyoruz... aksi halde soru başına üç lira elli kuruş borçlanmış oluyoruz yani... Bir şekilde bu soruları hazırlıyoruz... borçlu başlıyoruz sonuçta. Yani idare istese sözleşme gereği, yeteri kadar soru hazırlayamadığımız için sizden kesinti yapabilir; hatta beki işten de atabilir...”
(Öğretmen G₂).

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin özlük hakları açısından devlet okullarında çalışan öğretmenlerin gerisinde, dersane öğretmenlerinin ise oldukça ilerisinde olduğu söylenebilir. Aynı karşılaştırma çalışma koşulları açısından da yapılabilir. Özel okullarda, dersane öğretmenlerinin çalışma yaşamlarında maruz kaldıkları yüksek tempounun ve iş yoğunluğunun aynı düzeyde olduğu söylenemez ve fakat bu tempo ve iş yoğunluğunun MEB bünyesindeki devlet okullarındakinden oldukça fazla olduğunu da belirtmek gerekir.

Özel okullarda öğretmenlik yapanların çok genel olarak iki kategoride toplandığı söylenebilir. Birinci kategori, bir süre devlet okullarında çalıştıktan sonra gelir ve statü kaygılarından hareketle özel okullara geçen öğretmenlerden; ikincisi ise üniversiteden mezun olduktan sonra stajyerliklerini dersanelerde on iki ay çalışmak suretiyle kaldıran ve bir süre daha dersanelerde çalıştıktan sonra özel okullara başvurup, kabul edilen öğretmenlerden oluşur. Birinci kategoride yer alan öğretmenler daha çok 1990'lı yıllardan önce üniversiteden mezun olmuş, mesleki açıdan daha deneyimli öğretmenlerdir. İkinci kategoride yer alanların ise daha genç ve özellikle 2000'li yıllardan itibaren çalışma yaşamına dahil olan öğretmenler olduklarını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Tabi ki, özel okulda çalışan öğretmenler arasında mesleki kariyerine özel okullarda çalışarak başlamış öğretmenler de vardır; ama sözü edilen öğretmenlerin, diğer iki kategoriye dahil olanlara kıyasla, oldukça az sayıda olduklarını da belirtmek gerekir.

Eğitimde neo-liberal yeniden yapılanma sürecinin özel okullarda çalışan öğretmenlerin emek süreçleri üzerindeki en önemli etkilerinden biri öğretmenlerin

profillerinde yaşanan dönüşümle ilgilidir. 1990'lı yıllara kadar daha yüksek gelir ve prestij anlamına gelen özel okul öğretmenliği, hem özel okulların hem de öğretmenlerin sayısındaki artıştan dolayı, eskisi kadar gözde bir çalışma alanı olmaktan çıkmıştır. Özellikle 2000'li yıllarla birlikte, özel okullara başvuran öğretmenler için özel okullarda çalışma isteğinin nedeni, özel okulların çekiciliğinden ziyade, ya dersanelerdeki çalışma koşullarının barındırdığı olumsuzluklar ya da devlet okullarına kadrolu olarak atanabilmenin zorluğudur. Nitekim saha araştırmasında görüşülen yanıtlayıcılar da devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek için KPSS'ye girmiş, branşlarında yeterli sayıda kadro açılmadığı için atanamamış ve dolayısıyla da alternatif istihdam olanaklarına yönelmişlerdir.

Saha araştırması sırasında görüşme yapma imkanı bulduğum özel okul öğretmenleri, yukarıda bahsedilen ikinci kategoride yer alan öğretmenler arasına yerleştirilebilir. Yanıtlayıcılardan her ikisi de, biri bir yıl diğeri ise dört yıl olmak üzere, dersanelerde çalışmış, daha sonra özel okullara iş başvurusu yapmış, ardından da özel okulda göreve başlamış otuz-otuz beş yaş grubundan öğretmenlerdir. Yanıtlayıcılar, “öğretmenlik mesleği sizin için maddi açıdan tatmin edici bir meslek midir?” sorusuna dersanelerde çalıştığı yıllarla bir kıyaslama yaparak şu yanıtları vermektedirler:

“...Bizim çalıştığımız kurumdaki durum Ankara genelinden oldukça farklı. Dersanelerle karşılaştırmak bile doğru değil. En azından düzenli olarak maaş alıyoruz; seneden seneye -tanımlı olmasa da- belli oranlarda maaşlara zam geliyor. Bu da genel olarak özel sektör çalışanların çoğundan, özellikle de dersane öğretmenlerinden oldukça

iyi durumda olduğumuzu gösteriyor... Yani, geçimimi sağlıyor. Bu emeğimin tam karşılığı mı? Onu belki başka bir şekilde tartışmak gerekir; ama ortalamanın üzerinde yeterli bir ücret aldığımı söyleyebilirim...” (Öğretmen Ö).

“...bundan önceki dersane tecrübelerime dayanarak söyleyebilirim ki; oralarda vermiş olduğunuz emeğin karşılığını almayı bırakın, bazen para alamadığınız durumlar bile söz konusu olabiliyor. Mesela dersanede dört yıl çalıştıktan sonra hiç birikimim olmadı; aksine borçlarım oldu. O zaman emeklerimin karşılığını alamadığımı rahatlıkla söyleyebilirim. Ama şimdi daha iyi durumdayız...” (Öğretmen M).

Özel okul öğretmenlerinin haftalık ortalama çalışma sürelerinin, dersanelere göre, daha makul süreler oldukları söylenebilir: “...Genelde haftalık ders saati otuz saati aşmıyor. Otuz saati aşan durumlar çok nadir [oluyor]...” (Öğretmen Ö). Buna paralel olarak, özel okul öğretmenleri fazla mesai yaptıklarında, her zaman olmasa da, parasal karşılığını alabildiklerini ifade etmektedirler:

“...Otuz saati geçtiğiniz zamanlarda bazen fazla mesai ücreti alıyorsunuz. Otuz beş saat girdiyseniz; ona karşılık gelen ücretinizi alıyorsunuz. Bazı branş öğretmenleri otuz saatten az derse giriyorlar. Mesela 25 saat mesai yapıyorsa; o da otuz saat üzerinden alıyor ücretini...” (Öğretmen M).

Sözleşmeli olarak çalışan özel okul öğretmenleri için iş güvencesi diye bir şeyden bahsetmek mümkün değildir. Bu durum, özel okullarda çalışan öğretmenleri güvenceli çalışan öğretmenlerden ayıran en temel özelliştir. Sözleşmenin yenilenip yenilenmeyeceği, güvencesiz çalışma biçimlerinin tamamında olduğu gibi, özel okul öğretmenler için de başlı başına bir stres kaynağıdır:

“...Yılsonunu beklemeden, on iki aylık sözleşmenizin sonunu beklemeden dahi, altıncı yedinci ayda sözleşmenizin feshedilmesi durumları olabiliyor. Devlette ise böyle bir durum yok... Dolayısıyla da öğretmenler devlette daha rahat olabiliyor. Özelde öyle rahat olmak mümkün değil...” (Öğretmen M).

Kurum ve öğrenci arasındaki ticari ilişkide rol oynadıklarını vurgulayan diğer yanıtlayıcı ise şunları ifade etmektedir:

“...’siz oraya ticari olarak bir şeyler katabiliyorsanız, orada kalırsınız’ gibi bir durum oluşuyor. Direkt olarak söylenmese de, ‘her an buradan gidebilirsin’i bir şekilde hissedebiliyorsun. Dolayısıyla da bu durumu kabullenip, öyle kötü bir sonuçla karşılaşmamak için, ders saati dışında kalan zamanlarda da daha çok çalışıp, daha çok emek vermeye çalışıyorsun. Daha çok çalışman gerektiği sana doğrudan söylenmiyor, direktifle vs. ile olmuyor bu. Ama bir şekilde işleyişte, yönetimin sana bakışında daha çok çalışman gerektiğini hissediyorsun. Tanımlı işini zaten en iyi şekilde yapman gerekiyor. Bunun dışında, ‘diğerleri şunları şunları da yapıyormuş, sen neden yapmıyorsun’ gibi bir durum da karşına çıkabiliyor...” (Öğretmen Ö).

Öğretmen Ö’nün ifadeleri, iş güvencesinin, kanuni metinlerde tanımlanmış bir hak olduğu kadar, öğretmenin sırtındaki yükün artmasına engel olan bir bariyer işlevi gördüğünü de ortaya çıkarmaktadır. Özel okul öğretmenleri arasındaki rekabet, çalışma şartlarının piyasa koşullarına tabi olmasının dolaysız bir sonucu olarak düşünülmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin, işveren tarafından rekabete zorlanabilmeleri, işverenle bunun pazarlığını yapamayacak kadar korunmasız olduklarının da göstergesidir.

Özel okul bünyesinde yürütülen hafta sonu kurslarında, öğretmenler gönüllülük esasına göre görevlendirilmektedirler. Ancak, gönüllü çıkmadığında, kursun yürütülebilmesi için öğretmenin kurslara katılması zorunlu tutulmaktadır. Zorunlu görevlendirmelerin, genelde az deneyimli ve genç öğretmenler arasından seçilmeleri de ayrıca dikkat çekicidir.

5.3.1.2. Eğitim-Öğretim Materyalleri ve Teknoloji Kullanımındaki Dönüşüm

Saha araştırması sırasında, eğitim-öğretim materyalleri ve teknoloji kullanımındaki dönüşümle ilgili olarak iki unsura ait veri geliştirilmiştir: (1) 2006 yılından itibaren MEB'e bağlı devlet okullarında kullanılması öngörülen kılavuz kitap uygulaması, (2) 2000'li yıllardan itibaren kullanımı yaygınlaşan, akıllı tahta vb. ileri teknoloji araçları... Kılavuz kitap; öğretmenlere, konuları nasıl işlemeleri gerektiğini, öğrencilere hangi ödevleri vereceklerini, verilen ödevleri nasıl bir değerlendirmeye tabi tutacaklarını, öğrencilere ne gibi nitelikler kazandıracaklarını anlatan bir yol haritası olarak tanımlanabilir.

Kılavuz kitap uygulaması, eğitim-öğretimin standartlaştırılması bağlamında ele alınmalıdır. Eğitim-öğretimin standartlaştırılmasının sağlanması, kurum-öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkide, kurum ile öğrenci arasında kalan öğretmenin standartlaştırılması demektir. Dolayısıyla, öğretmenler arasındaki farkların, bilginin öğrenciye ulaşması üzerindeki etkisinin mümkün olduğunca minimize edilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Bu bağlamda, kılavuz kitapların öğretmen emek süreci üzerindeki eş zamanlı iki etkisinden bahsedilebilir: (1) Öğretmenin neyi,

nasıl anlatacağının standartlaştırılmasının sonucu olarak, öğretmenin pedagojik yaratıcılığı körelebilir. (2) Öğretmenler, günlük planlar aracılığıyla kendi emek süreci üzerinde sağladığı kısmi kontrolü yitirebilir. Ancak, bu iki sonucu, emek sürecinin failleri olan öğretmenlerin çalışma hayatında geliştirdikleri türlü direnme pratiklerinden bağımsız olarak ele almak ve mutlaka gerçekleşmek zorunda olan durumlar olarak nitelemek de doğru değildir; çünkü emek süreci öznesiz ve çatışmasız bir süreç olmayıp, tam aksine çıkarları birbiriyle çelişen farklı öznelere mücadele alanıdır. Yapılan görüşmelerde bu durum kendisini göstermekte olup, öğretmenlerin kılavuz kitap uygulamasına karşı bazen kabullenici bazense reddedici tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Kılavuz kitap uygulamasını benimseyen, uygulamanın öğretmenlerin lehine olduğunu düşünen bir görüşmeci şunları dillendirmektedirler:

“...Ben kılavuz kitapların öğretmenin yükünü azaltması açısından bir avantaj olduğunu düşünüyorum. Mesela Bakanlık ‘kılavuz kitabın varsa günlük plan yapmana gerek yok’ diyor öğretmene. Bu uygulama öğretmeni rahatlatıyor, ne yapacağını önceden bilmesini sağlıyor, önünü görmesini sağlıyor. Bir yıllık plan elinde olmuş oluyor; ona göre kendini ayarlayabiliyor... kılavuz kitap kullandım. Ama kılavuz kitaba tamamen bağlı kalmak zorunda değilim ben. Kendi yaratıcılığımı ortaya koyabilir, gerekli gördüğüm ekleme ve çıkarmaları yapabilirim. ‘Öğretmen kılavuz kitaba bire bir uymak zorundadır’, demiyorum. Bunu yapan da vardır, yapmayan da vardır tabi. Ben sadece kendim olarak yanıtlarsam, kılavuz kitabın bana yararı olduğunu düşünüyorum...”
(Öğretmen A₅).

Kılavuz kitap uygulamasını öğretmenler için yerinde bir uygulama olarak gören yanıtlayıcının, durumu kendi pedagojik yaratıcılığına karşı bir tehdit olarak

algılamaması dikkat çekicidir. Yanıtlayıcı; her ne kadar uygulamayı öğretmenleri rahatlatan bir uygulama olarak olumlasa da, gerekli gördüğü konularda ekleme ve çıkarma yapabildiğini belirterek, bir anlamda kılavuz kitap uygulamasına şerh düşmekte, deneyimleri aracılığıyla kazandığı yaratıcılığı korumaya çalışmaktadır. Yanıtlayıcının, öğretmenlerin kılavuz kitaplara bire bir uyma zorunluluğunun olmaması gerektiğini düşünmesi de, aynı bağlamda düşünülmelidir. Bir başka yanıtlayıcı ise konuyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

“...Elimizde temel bir ders kitabımız olmasını ben olumlu karşıyorum; tabi olsun. Ama elimizde bir kitabın olması başka kitap kullanmayacağımız anlamına gelmiyor. Yani bu durum öğretmeni bence sınırlamıyor. ‘Kitapta olmayan bir şeyi niye anlattın’ diye kimsenin soracağını sanmıyorum. Evet genelde kitapta olanı veriyoruz, onu atlamıyoruz; ama, dediğim gibi anlatılması gerekeni basitleştirmek ya da genişletip zenginleştirmek de öğretmene kalıyor...” (Öğretmen S).

Bir önceki yanıtlayıcıyla paralel biçimde, Öğretmen S de, aslında kılavuz kitap uygulamasının ruhuyla ters düşmektedir. Yanıtlayıcının olumladığı şey, aslında kılavuz kitabın kendi emek süreci üzerindeki etkisi değil, bu etkiye karşı geliştirdiği dolaylı direnme pratikleridir.

Kılavuz kitap uygulamasına cepheden karşı çıkan, uygulamanın öğretmenlerin yaratıcılıklarını körelttiğini düşünen ve bu sebeple alternatif kaynaklar kullanan yanıtlayıcı öğretmenler ise şunları ifade etmektedirler:

“...kılavuz kitap öğretmen yaratıcılığı için iyi bir şey değil, öğretmeni köreltebilir. Ayrıca, ‘kılavuz kitap yardımıyla herkes öğretmenlik yapabilir’ gibi bir algı oluşması da iyi değil...” (Öğretmen M₃).

“...Ben fazla kılavuz kitap kullanmıyorum... Dönem başında aldığım kaynakları kullanıyorum. Bunun dışında çocuklara fayda sağlaması için ekstra kitaplar önerebiliyoruz... Ben kılavuz kitabın bir getirisi olduğunu düşünmüyorum. Hem öğretmeni köreltiyor; hem de içi boş bence...” (Öğretmen S₄).

“...Ben bir-iki kere denemiştir ama sonra vazgeçtim. Şu anda yüzüne dahi bakmıyorum. Öğretmen, deneyerek ve yaşayarak en iyi nasıl anlatacağını, nasıl öğreteceğini öğrenir...” (Öğretmen B₄).

Yanıtlayıcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, kılavuz kitap kullanımının niçin zorunlu tutulduğu ve bu zorunluluğun potansiyel sonuçlarının ne olacağıyla, o sonuçların ne ölçüde gerçekleşeceği ve öğretmenlerin sürece nereye kadar rıza göstereceği arasında kayda değer bir açı farkı vardır. Dolayısıyla, öğretmenin kullandığı materyaller aracılığıyla basit bir aktarıcıya dönüştürülmesi süreci, doğrusal bir hatta ilerleyen ve kaçınılmaz bir süreç olarak değil; inişli-çıkışlı, kendiliğinden direniş mekanizmalarıyla dahi durdurulabilen veya etkisizleştirilebilen bir süreç olarak nitelenmelidir. Bu bağlamda, “öğretme işini kim yapıyor?” sorusunu soran Apple ve Jungck (1990: 231)’a, “her şeye rağmen, hala öğretmenler yapıyor” diye yanıt vermek gerektiğini de burada belirtmiş olayım.¹²⁰

¹²⁰ Öğretmenlerin emek sürecine odaklanan akademik çalışmaların önemli bir kısmında, bu soruya dolaylı yollardan “artık öğretmenler yapmıyor” yanıtının verildiğini belirtmek isterim. (Apple ve Jungck, 1990; Aksoy vd., 2013; Fisher, 2004).

Eğitimde, dolayısıyla da okul ya da dersanelerde, teknoloji kullanımının iki boyutu olduğu söylenebilir: (1) Eğitim, diğer mal ve hizmet piyasalarıyla iç içe geçmiş bir hizmet üretimi alanına tekabül eder. (2) Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yüksek teknoloji ürünlerinin kullanılması öğretmen emek süreci üzerinde doğrudan etkilidir. Çalışmanın geride kalan bölümlerinde de belirtildiği üzere, eğitim, bir kamu hizmeti olsa da, piyasa hukukundan muaf değildir. Bu bağlamda, eğitim-öğretim faaliyetlerinde ileri teknoloji ürünleri kullanılmasının zorunlu sonucu, okulların ya da dersanelerin bir şekilde o ürünlere sahip olması, dolayısıyla da bunun için harcama yapmasıdır. Ayrıca, sözü edilen ürünlerin kullanılabilmesi için ya ekstra personel istihdam edilmesi gerekecek ya da mevcut personelin ürünleri kullanabilir hale getirilmesi sağlanacaktır. Bir başka deyişle, her halükarda, eğitim sektörü iktisadi açıdan büyüyecektir. Türkiye’de, Eğitimde Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH), eğitimde teknoloji kullanımı ile eğitimin iktisadi bir sektör olarak büyümesi arasındaki ilişkiye dair güzel bir örnek teşkil eder. FATİH Projesi, kendi web sayfasında, şu şekilde tanımlanmaktadır:¹²¹

“...FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla BT¹²² araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 620.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlanacaktır. Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla

¹²¹ Söz konusu metnin tam hali için bkz: <http://www.fatihprojesi.com/>, Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2013.

¹²² BT ya da bilgisayar teknolojisi, bilgisayar (yazılım ve donanım) ve iletişim teknolojilerinin (veri, ses iletişimi, ağlar vb) bileşimi olarak tanımlanabilecek alanların genel adıdır. BT, farklı biçimlerdeki bilgiyi oluşturmak, saklamak, alış verişini yapmak ve kullanmak kullanan teknolojinin kendisidir. Veri toplamak, işlemek ve teslim etmekle ilgili teknolojilerin tümünü içerir.

öğretmenlere hizmetiçi eğitimler verilecektir. Bu süreçte öğretim programları BT destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-İçerikler oluşturulacaktır. Bu kapsamda FATİH projesi beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: 1- Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması, 2- Eğitsel İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi, 3- Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı, 4- Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi, 5- Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır”.

Eğitim hizmet üretiminin piyasa ile olan ilişkisini tespit ettik. Şimdi “eğitim-öğretim faaliyetlerinde ileri teknoloji kullanımı, öğretmenin kendi emek süreci üzerindeki kontrolünü ne yönde etkiler?” sorusuna anlamlı bir yanıt vermeye çalışabiliriz. Saha çalışması sırasında, teknoloji kullanımı ile ilgili en anlamlı veriler dersane öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilmiştir.

Dersane öğretmenleri açısından, eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan en önemli araçlardan biri akıllı tahtadır. Akıllı tahtaların bulunduğu sınıfların, interaktif çözüm sınıfları (İÇS), uygulamanın da *devrim* niteliğinde bir eğitim teknolojisi olarak tanımlandığı dersanenin tanıtım filminde, sözü edilen eğitim teknolojisinin avantajlarına yer verilmiştir: Ders kapsamında kullanılması gereken görsellerin daha etkin kullanımının sağlanması, akıllı tahta sayesinde sınıfta yapılan bütün işlemlerin kaydedilmesi, derslerin monotonluktan kurtararak, daha zevkli işlenmesinin mümkün hale gelmesi, bu avantajlardan bazılarıdır. İÇS’lerin öğretmenler açısından faydaları ise öğretmenin, gereksiz zaman kayıplarından kurtulması, bu sayede, daha akıcı ders işleme imkanı bulması ve sınıf hakimiyetini daha kolay sağlayarak öğretim faaliyetini daha verimli hale getirmesi olarak ifade edilmiştir. Dersane tarafından açık bir şekilde belirtilmese de, ileri teknoloji unsurlarının öğretim faaliyetlerindeki

asıl işlevinin öğretim işini hızlandırmak olduğu ifade edilmelidir. Bu noktada yanıtlanması gereken soru şu olmalıdır: Akıllı tahta benzeri teknolojilerin öğretim faaliyetlerinde kullanılması öğretmen ile onun eğitim-öğretim gereçleri arasındaki ilişkiyi nasıl etkiler? Eğitim-öğretimde ileri teknoloji ürünlerinin kullanımının öğretmen emek süreci üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalarda, akıllı tahta gibi uygulamaların sıradan eğitim materyalleri kapsamında değerlendirilemeyeceği, bu tip uygulamaların araç olmaktan çıkarak adeta öğretim müfredatının kendisi haline geldiği ileri sürülmektedir:

“...Öğretim müfredatının elektronik veri olarak ve sınıfta egemen duruma geçirilmesi ve derslikteki yazı tahtasının, öğrenci ve öğretmenin sınıfta üreteceklerinin mekanı olmak yerine zaten üretilmiş olanın izlenmesi ya da ezberlenmesi için kullanılması, [öğretmen ve öğrenciyi] merkezden yüklenen içeriğin alıcısı... öğretim sürecinin nesneleri durumuna düşme tehdidi ile karşı karşıya bırakır...” Aksoy vd. (2013: 121)

Dersane öğretmenlerinin konuyla ilgili anlatımları, literatürdeki çalışmaları kısmen de olsa doğrular niteliktedir (Aksoy vd., 2013: 121). İÇS'nin ders anlatımını kolaylaştırdığını ifade eden bir yanıtlayıcı, akıllı tahtaların herhangi bir eğitim-öğretim materyali olmadığını ve öğretmenin pedagojik vasıfları üzerinde bir takım etkilerinin olabileceğini şu sözlerle ifade etmektedir:¹²³

“...Bir süre sonra İÇS'leri ezberliyorsunuz zaten; bir sonraki sayfada ne geleceğini biliyorsunuz artık. Ama belki de, İÇS'lere alışmış bir öğretmeni alıp İÇS'nin olmadığı bir ortama bıraktığınızda, o öğretmen ders anlatamayacak kadar körelmiş de olabilir;

¹²³ Yanıtlayıcı, beş yıllık bir mesleki deneyime sahip olmasına karşın, akıllı tahtaların olmadığı bir sınıfta ders anlatmışlığının olmadığını ifade etmektedir.

çünkü tahtada her şey yazıyor. O yüzden, İÇS kullanan bir matematikçi yeni bir soru yazmak için uğraşmıyor, sadece tahtada yazılı olarak önüne gelen soruyu çözmekle yetiniyor... benim gibi, sözel bir dersin öğretmeni için tahtada her şeyin tanımının olmasını doğru bulmuyorum. Üstelik sadece tanımlar değil, örnekler de var. Ben sadece o örnekleri ya da tanımları söylemekle yetiniyorum. Mesela ‘ismi niteleyen sözcüklere (...) denir’ diye tanımlar yer alıyor. Ben de o kısma ‘sıfat’ yazıyorum...” (Öğretmen G₂).

Matematik öğretmenliği yapan iki yanıtlayıcı ise birbirinden farklı görüşler savunmaktadırlar:

“...Aslında İÇS'ler ders anlatımını çok hızlandıran şeyler. Ben kendim için söyleyeyim: Benim kullandığım İÇS'lerde bilgi kısımları tamamen boş bırakılmış. Yani öğretmenlerin bilmesi gereken şeyler yine öğretmene bırakılmış durumda. Bizde tanım cümleleri de mesela boş bırakılmış...” (Öğretmen H).

“...(İÇS) bence kesinlikle köreltir öğretmeni. Öğretmen, tabiri caizse hazır konmuş oluyor. Herşey tahtada olduğu için hiçbir şeyi aklınızda tutmanız gerekmiyor. Hazır sorulara alışmak, kendini zorlamamak söz konusu olduğu için öğretmenin körelmesi durumu olabiliyor...” (Öğretmen E₂).

Aynı dersanede çalışan ve aynı branşın öğretmenleri olan iki yanıtlayıcı arasında neden böyle bir görüş farkı olduğuna dair kestirimde bulunmak güçtür; zira bu görüş farkı, öğretmenlerin pedagojik yetenekleri arasındaki farklılardan kaynaklanıyor olabilir. Ancak yine de, İÇS'ler lehine görüş bildiren yanıtlayıcının “...öğretmenlerin bilmesi gereken şeyler yine öğretmene bırakılmış durumda...” demesi dahi, öğretmenin kendi bilgi birikimini ve anlatma kabiliyetini korumayı

önemsediğini gösterir. Bir başka deyişle, yanıtlayıcının İÇS hakkında olumlu düşünmesi, İÇS'yi pedagojik vasıflarına tercih ettiği anlamına gelmez; sadece İÇS'leri bir tehdit olarak görmemektedir, o kadar. Bu noktada, ileri teknoloji ürünü araçların öğretmen emek süreci üzerinde yarattığı etkilerin, tıpkı kılavuz kitap uygulamasında olduğu gibi, önemli ölçüde öğretmenin gösterdiği direniş pratikleriyle alakalı olduğu belirtilmelidir. Öğretmenin kendi emek süreci üzerindeki kontrolünü azaltabilecek her araç, son tahlilde birer tehdit olarak düşünülmelidir ve fakat sözü edilen tehdidin, hizmet üretim noktasındaki direniş pratiklerinden bağımsız olarak vuku bulacağını ileri sürmek doğru olmayacaktır.

5.3.1.3. Meslek Grubu Üyeliğinin Parçalanması

Meslek grubu üyeliğinin parçalanması, öğretmenler arası statü ve kadro farklılaşmaları sonucu ortaya çıkan bir süreç olarak düşünülebilir. Saha çalışması sırasında geliştirilen verilere dayanılarak, sözü geçen farklılaşmaların öğretmen emek süreci üzerindeki etkilerinin dört noktada kümелendiği söylenebilir: (1) Genel olarak meslekte yaşanan itibar kaybı, (2) performans sistemi ve kariyer sınavları aracılığıyla kamu okullarında çalışan öğretmenler arasındaki statü farklılaşmalarının arttırılması, (3) güvencesizliğin yarattığı farklılaşma ve ortaklaşmaların işyerinde deneyimlenmesi, (4) öğretmenlik mesleğine girişlerin başarı kriterli bir sınavla -yani KPSS'yle- ölçülebilir kılınması...

Öğretmenin mesleğe girerken ailesi ya da yakın çevresi tarafından yönlendirilip yönlendirilmemesi öğretmenlik mesleğinin toplumsal itibarı hakkında bilgi verebilir.

Yanıtlayıcılar arasında –görüşmecilerin yarıya yakının ailesinde öğretmen olan başka bireyler olmasına karşın- ailesinden ya da yakın çevresinden öğretmen olması için yönlendirilen ya da teşvik edilen sadece üç kişi bulunmaktadır. İki kadın yanıtlayıcı eşleri ya da aileleri tarafından *kadınlara daha uygun bir meslek olduğu* gerekçesiyle öğretmenlik yapmaları konusunda teşvik edilmiştir.¹²⁴ Görüşmeciler süreci şu şekilde anlatmaktadırlar:

“...Eşim yönlendirici oldu. Biz o zaman nişanlıydık. O, öğretmenliğin daha rahat, yeri-yurdu belli olan, işi çocuklarla olan bir meslek olduğunu, bana da uygun olduğunu söyledi. Ben de eski işimde bir sürü yabancı insanla muhatap oluyordum sonuçta. O öğretmen ol deyince, ben de olmayı istiyordum zaten, öğretmen oldum. Onun böyle bir etkisi oldu yani... (Öğretmen E₃).

“...Ben gazeteci olmak istiyordum. Benim babam gazetecilik mezunu ve babam mezun olunca iş bulamamış. Bu yüzden benim gazeteci olmamı istemedi, çok diretti bu konuda. Ben de önceleri babama bu konuda çok kızıyordum. Çok seviyordum Türkçeyi de, Türkçe öğretmenliğini de... Ama ailede biraz da, ‘kız çocuğudur, en iyi meslek kızlar için öğretmenlik olur’ mantığıyla yaklaşıldı...” (Öğretmen C).

Ailesi tarafından öğretmen olmaya teşvik edilen diğer öğretmen ise öğretmenliğin, “...az çalışılan, işten erken çıkılan, itibarı yüksek bir meslek olarak kendisine tanıtıldığını...” ve “...biraz da o yüzden öğretmenliğe...” yöneldiğini ifade etmektedir (Öğretmen G₂).

¹²⁴ Öğretmenliğin kadınlara daha uygun bir meslek olduğu fikrinin, bazı kadın yanıtlayıcılar tarafından da benimsendiğini belirtmek gerekir. Saha çalışması sırasında bu konu hakkında herhangi bir soru yöneltmememe rağmen, “isteyerek mi öğretmen oldunuz?” sorusunu yanıtlayan bazı kadın görüşmecilerin kadın oldukları için mesleğe yöneldiklerini belirtmelerine dikkat çekmek gerekir.

Yanıtlayıcıların, biri haricinde, hiçbirinin çocuklarını öğretmen olmaları için yönlendirmedikleri veya yönlendirmeyecekleri anlaşılmaktadır. Öğretmenliğin sadece kadınlar için uygun bir meslek olduğu düşüncesi, alınan düşük ücretler, iş güvencesinin olmaması ve mesleğin toplumsal statüsünün yüksek olmaması gibi faktörlerin böyle bir durumun oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, genç ve güvencesiz çalışan yanıtlayıcıların çoğunun fırsatını buldukları takdirde mesleği bırakıp başka bir işle uğraşmayı tercih edeceklerini beyan etmeleri de meslekteki itibar kaybının diğer bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Meslek grubu üyeliğin parçalayan diğer bir gelişme de, performans yönetimi ve kariyer sınavları uygulamalarıdır. Öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin, sınavlara ve performanslarına göre yeniden yapılandırma girişiminin iki temel amacından bahsetmek mümkündür: (1) Öğretmenin mesleki performansının ölçülebilir kılınması, (2) öğretmenler arası rekabetin güçlendirilmesi...

Çalışmanın dördüncü bölümünde de belirtildiği üzere, mesleki performansın ölçülebilir kılınması, eğitimin neo-liberal yeniden yapılandırılması süreci içinden olmazsa olmaz bir önem arz etmektedir; çünkü ancak bu sayede, öğretmenin harcadığı emeğin sonuçları gözle görülebilir ve notlandırılabilir olmaktadır. Performans yönetiminin temel bir değerlendirme kıstası olmasının doğal sonucu ise kariyer sınavlarıdır. Öğretmenler, kariyer sınavından aldıkları başarı puanlarına göre meslek içinde yeni bir hiyerarşiye tabi olmaktadır. Performans değerlendirme uygulamaları, sözü edilen uygulamaların bir sonucu olarak uygulanan kariyer sınavları ve sınavlarda başarılı olanlara verilecek uzman ya da başöğretmenlik gibi

yeni statüler, mesleğe yeni bir profesyonellik ölçütünün getirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Böylece kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmen gibi istihdam biçiminden kaynaklanan farklılaşmaların yanına kadro içi farklılaşmalar yaratan yeni hiyerarşi ölçütleri getirilmekte ve yeni kontrol mekanizmaları yaratılmaktadır (Ertürk, 2010: 118). Sözü edilen hiyerarşinin yaratacağı olumsuz etkilere dikkat çeken bir yanıtlayıcının konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

“...Öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olduğunu düşünüyorum ve bir ihtisas mesleğinin kendi içinde basamaklara ayrılmasının iş barışını bozacağı, öğretmenler arasındaki rekabeti arttıracacağı ve yapılan işte herhangi bir farklılık olmamasına rağmen, eşit işe eşit ücret ilkesine ters düşeceği kanaatindeyim...” (Öğretmen Ö₂).

Bir sendikada yöneticilik yapmış olan yanıtlayıcı, benzer bir uygulamanın sağlık hizmeti üretim sürecinde de uygulandığını hatırlatmakta, performans sisteminin yarattığı sorunlara çarpıcı bir örnek vermektedir:

“...sağlıktaki performans uygulamalarının sağlık sistemini ve sağlık çalışanlarını ne hale getirdiğinin farkındayız. Geçtiğim ya da ondan önceki yıldır, X Hastanesi'nde 8 ya da 9 göğüs hastalıkları uzmanının yaptığı toplam işneyi, ... bir göğüs hastalıkları uzmanı tek başına yapmıştı. Bu, sağlık çalışanının sağlık hizmetini arttırmaya yönelik bir provokasyona dönüştü...” (Öğretmen Ö₂).

Öğretmen Ö₂'nin “kadrolu öğretmenler arasındaki farklılaşmalar hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusunu, sağlık hizmeti üretim noktasında gerçekleşmiş bir olayı anlatarak yanıtlaması önemlidir. Buradan hareketle şu tespitler yapılabilir: (1) Çalışmanın dördüncü bölümünde de belirtildiği üzere, neo-liberal dönüşüm eğitim

hizmeti üretimiyle sınırlı olmayan, topyekun bir kamusal dönüşüme tekabül eder. (2) Dönüşümün; her bir hizmet alanında ayrı ayrı gerçekleşiyor olması, topyekun bir dönüşüm olduğunun kavranması önünde engel teşkil etmez. Öğretmen, sınıf bilinci düzeyine bağlı olarak, sağlık hizmet alanındaki dönüşümün de farkında olabilir.

Meslek grubu üyeliğinin performans sistemi ve kariyer sınavları aracılığıyla parçalanması, sadece öğretmenler arasında yeni hiyerarşi basamakları oluşturulduğu anlamına gelmez. Aynı zamanda, öğretmenin başka bir öğretmen tarafından kontrol edilmesini mümkün kılan mekanizmayı da kuvvetlendirir. Bir başka deyişle, sicil amiri olan okul idarecisi, fiili işveren temsilcisi konumuna yükselir, zira öğretmenin istihdam edilme nedeni ve özlük hakları, performansına bağlı hale getirilir. Bu durumda, liyakat ölçütünün zedeleneyeceğini ve enformel ilişkiler ağının devreye daha çok gireceğini belirten yanıtlayıcı şunları ifade etmektedir:

“... Okullardaki performans uygulaması... öğrenci, öğrenci velisi, zümre arkadaşı ve idare dörtlüsünün arasında sıkışmış bir öğretmen figürü ortaya çıkacaktır. Bu ilişkinin kendisi de sonuç da, hem idareye hem veliye hoş görünmeye çalışan bir öğretmeni, dolayısıyla da onlara tabi olan bir öğretmeni yaratacaktır. İyi not almak istiyorsanız, okul idaresiyle, zümre arkadaşlarınızla bir tür çıkar ilişkisi geliştirmek zorunda kalacaksınız...” (Öğretmen Ö₂)

Üstelik performans yönetiminin benimsenmesi yoluyla, öğretmen üzerindeki kontrol mekanizmalarının sadece idari niteliği değil, siyasal niteliği de güçlendirilmiş olur. Öğretmenler, kendilerini piyasanın etkilerinden koruyan güvencelerini kaybettikleri an siyasal iktidarın karşısında daha korunaksız kalacaktır. Yanıtlayıcı bu durumu şu sözlerle özetlemektedir: “...Türkiye gibi... AKP'den referans almadan müdür

yardımcısı ataması bile yapılamayan bir ülkede, bu sistemin siyasi iktidar ile çalışanlar arasında kuracağı ilişki çok açıktır...” (Öğretmen Ö₂).

Öğretmenler performans yönetimi ve kariyer sınavlarını nasıl deneyimlemişlerdir? Öğretmenler uygulamaya karşı direnmişler midir? Çalışmanın dördüncü bölümünde de belirtildiği gibi, öğretmenler için kariyer sınavları bugüne kadar sadece bir kere yapılmış ve o dönemde sınava girip de başarılı olanlar başöğretmen ya da uzman öğretmen unvanlarını almışlardır. Bu bağlamda Türkiye özelinde kariyer sınavlarının süreklilik arz ettiği söylenemez. Kariyer sınavıyla kazanılan unvanların yapılan iş açısından herhangi bir değişikliğe yol açmadığını, uzman öğretmenliğin mesleki anlamda bir şey ifade etmediğini belirten bir yanıtlayıcı şunları söylemektedir:

“...Mesela ben uzman öğretmenim. Neyin uzmanı? Bir sınava girdik ki, herkes yapardı o sınavı... Ben şimdi uzman öğretmen olduğum için yüz kırk TL fazla alıyorum aynı işi yapıp da uzman olmayan öğretmenlerden. Ama bana ‘sen neyin uzmanı oldun’ diye soran yok. Kadın doğumcu vardır, göz uzmanı vardır vs. Ama gerçekten ben neyin uzmanıyım...” (Öğretmen V).

“Ben neyin uzmanıyım?” diye sorulması önemlidir. Bir ihtisas mesleği olan öğretmenliğin kendi içinde yeniden sınıflandırılması, eğer mesleki anlamda bir uzmanlaşmaya denk düşmüyorsa, amacın, öğretmenleri mesleki anlamda uzmanlaştırmaktan ziyade, yarıştırmak, hizmet üretim noktasında parçalamak ve kontrol etmek olduğu söylenebilir (Barton vd., 1994: 538). Sözü geçen parçalanmanın öğretmenler arasında hissedildiği ve fakat bu durumun henüz öğretmenler arası şakalaşmalarla sınırlı olduğu da belirtilmelidir:

“...Benim eşim protesto etti, sınava girmedi. Ben de ona takılıyorum. Bir takım aldım mesela... ‘Yine takım almışsın’ diyor. Ben de ‘uzman öğretmenliğin parasını yiyoruz güzelim, sana ne’ diyorum...” (Öğretmen V).

“...öğretmenlik tanım olarak uzman demek zaten. Uzman öğretmen olunca uzman uzman gibi bir şey oluyor. uzman öğretmen olmayan öğretmenler uzman olanlara göndermelerde bulunurlar: ‘öğretmenimiz uzman, o yapsın madem’ falan denildiği olur...” (Öğretmen Y).

Öğretmenlerin farklı statülere sahip olmalarının yarattığı ayrışmaların yanı sıra, istihdam biçimlerinden kaynaklanan farklılaşmalar da meslek grubu üyeliğini parçalar. Öncelikle, ücretli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasında doğal bir ayrışmaya yol açan yaş faktörü söz konusudur. Abdullah Cömert Ortaokulunda gözlem yaparken edindiğim izlenimlerle benzer nitelikte ifadelere rastlamak mümkündür:

“...Biraz da yaşlarının getirdiği bir yakınlık söz konusu oluyor. Kadrolu öğretmenlerin yaş ortalaması kırk yedi-kırk sekiz... Bunların yaş ortalaması ise yirmi dört-yirmi yedi arasında. Doğal olarak yaşın getirdiği bir yakınlık var...” (Öğretmen Ö₂).

Kadrolu olan başka bir yanıtlayıcı da ayrışmanın insan ilişkilerine yansıdığı farkındadır:

“...ücretli öğretmenler hep kendi aralarında ayrı masada oturmayı tercih ediyorlar. Bu durum da kendi tercihleri gibi geliyor bana... Ücretli öğretmenler hemen birbirlerini bulup, kendi aralarında kaynaşıyorlar. Mesela birlikte dışarıya çıkıyorlar ama bundan

haberimiz bile olmuyor... Kadrolularla ücretli öğretmenler arasında haremlik selamlık durumu oluşuyor..." (Öğretmen G).

Yirmi beş-otuz yaşlarında olan Öğretmen G'nin, öğretmenler arası ayrışmaları, "...ücretli öğretmenlerin kendi tercihlerine..." bağlaması dikkat çekicidir; çünkü bu durum, hem ayrışmanın kanıksandığının, hem yaş farkının belirleyici olmadığını, hem de istihdam politikalarının meslek grubu üyeliğini parçaladığının göstergesidir. Çalışmanın dördüncü bölümünde de tartışıldığı üzere, ücretli öğretmenlik son derece bilinçli bir istihdam politikasının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, (1) fiilen aynı işi yapıyor olmak öğretmenlerin sosyal ilişkilerinde ortaklaşmalarını beraberinde getirmez. (2) İstihdam edilme biçimleri öğretmenler arası sosyal ilişkilerin sınırlarını belirler. Sözü edilen ayrışmanın kadrolu öğretmenlerce kanıksanan bir durum olduğu, diğer bir yanıtlayıcının da görüşlerine yansımaktadır. Kişisel tercihlerden ziyade, mesleki aidiyet duygusuna ve sosyal alışkanlıklara dikkat çeken yanıtlayıcı şunları ifade etmektedir:

"...Ücretli öğretmenlerde... aidiyet duygusu oluşmuyor. Kendi okulunda çalışan kadrolu öğretmen daha farklı oluyor; aidiyet duygusu olduğundan daha dört elle sarılıyor işine. Öbür türlü işini yapıp çıkmak istiyor. Sosyalleşme anlamında bazı farklılaşmalar da oluyor tabi. On yıldır burada çalışan öğretmenler var. Onların kendi aralarında bir sosyalleşme ortamı oluyor haliyle. Dışarıdan bir ücretli öğretmen... kolay kolay giremez ki o sosyalliğin içine..." (Öğretmen S).

Yanıtlayıcının ifadelerinden, ücretli öğretmenin varlığının dahi meslek grubu üyeliğini aşındırdığı sonucuna varmak mümkündür; zira (1) geçici statüde ve oldukça kısa sürelerle çalıştığından, ücretli öğretmenin bahsi geçen sosyal ortama

dahil olabilmesi imkansızdır. (2) Ücretli öğretmenin sözleşmesi, çalıştığı okula kadrolu öğretmen ataması yapıldığında, feshedilmiş olur; dolayısıyla, mesleki bir aidiyet duygusuyla hareket etmez. Ücretli öğretmen için öğretmenlik, kutsal bir meslekten ziyade, geçici bir uğraş gibidir.

Kadro ve statü farklılaşmalarının meslek grubu üyeli üzerindeki etkilerini, öğretmen deneyimleri ışığında, ele almış olduk. Şimdi KPSS'nin öğretmenlik mesleğini aşındıran özelliklerini yanıtlayıcıların görüşleriyle harmanlayarak tartışmaya çalışalım.

KPSS, bir kamu okulunda öğretmen olarak çalışabilmek için adayların başarılı olmak zorunda olduğu bir sınavdır. Dolayısıyla, günümüzde devlet okullarında kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenler haricindeki tüm öğretmenler, bu sınava girmiş ancak başarılı sayılmamış öğretmenler olarak nitelenir. Bu durum, sayısı 2013 yılı itibariyle üç yüz bin civarında olduğu tahmin edilen ataması yapılmamış işsiz öğretmenler için değil, ataması yapılmadığı için öğretmenlik dışı işlerle uğraşanlar, devlet okullarında sözleşmeli ya da ücretli olarak çalışanlar, özel okullara yönelen ya da dersanelerde çalışmak zorunda kalan öğretmenler için de geçerlidir.

Öğretmen adaylarının üniversitenin ilgili fakültelerinden mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmak için yeterli görülmemeleri ve ayrıca bir sınava tabi tutulmaları, meslek grubu üyeliğinin önemini azaltmaktadır; zira aynı meslekten öğretmenlerin bir kısmı kamu okullarında kadrolu olarak çalışma imkanı bulurken, diğer bir kısmı

mesleğini icra edememektedir. Bir başka deyişle, bir mesleğe sahip olmakla, o mesleği icra etmek arasındaki mesafe açılmaktadır.

Devlet okulunda kadrolu olarak istihdam edilmeyen yanıtlayıcıların tamamı KPSS'ye tepkilidir. KPSS, bir yanıtlayıcının sözleriyle "...minaresi çalınmış, kılıfı uydurulmuş... işsiz öğretmenlerin tepkisini azaltmak ve oyalamak için icat edilmiş bir sınav sistemi[dir]..." (Öğretmen B). Aynı yanıtlayıcı, KPSS'nin ne ölçücü ne de adil bir sınav olduğunu şu sözlerle vurgulamaktadır:

"...Bu sistemde; hem sorulan sorular, hem sınavdan sonra yapılan atama biçimi sınavın saçmalığını gösteriyor aslında. Doksan puan alan adam atanamayabilirken, on puan alan atanabiliyor; çünkü MEB hangi branştan ne kadar öğretmen alacağına karar veriyor ve puan sıralamasına göre öğretmen alımı gerçekleştiriyor her branş için. Yani, bir branş için az kontenjan açılmışsa, o branşta yüksek puan alan biri atanamazken; çok kontenjan açılan bir branşta, çok daha az puanlı biri atanabiliyor..." (Öğretmen B).

Öğretmen B'nin ifadeleri, sadece meslek sahibi olmak ile o mesleği icra etmek arasındaki bağın koparılmadığını, bununla birlikte, mesleği icra edenlerin belirlenmesinde mesleki gereklerin önemsenmediğini de ortaya koyar. Dolayısıyla, mesleği icra etme olanağına kavuşanların ortak yönü meslektaşlıkları değil, sınavda başarılı olmalarıdır.

KPSS'nin, ölçücü bir sınav olarak görülmemesi, 2010 yılında açığa çıkan kopya faaliyetleri ile birlikte anılan bir sınav haline gelmesiyle de alakalıdır. KPSS, politik düzlemde cereyan eden kavgaların ve bu kavgaların sonucunda oluşan kayırmacılık,

torpilcilik gibi uygulamaların meslek grubu üyeliğini tahrip eden etkilerine de açıktır. Yanıtlayıcılardan biri sınavla ilgili şüphelerini şu ifadelerle dile getirmektedir:

“...birçok insanın hak etmeden başka yollardan yerleştirildiğini bir takım ağızlardan duyduğum için, kopya vs. gibi şeyler söz konusu olduğu için, KPSS’ye güvenmiyorum. Yüksek tanıdıkları sayesinde altmışı seksen, sekseni doksan yaparak atanan, yerleşen insanlar olduğunu duyuyorum...” (Öğretmen H).

Yapılan görüşmeler esnasında, KPSS hakkında olumsuz fikir beyan etmeyen yanıtlayıcıların, KPSS’ye hiç girmemiş deneyimli öğretmenler olduğunu da belirtmek gerekir. Yanıtlayıcıların ifadeleri, öğretmenler arası farklılaşmanın, meslek grubu üyeliğini ne denli aşındırdığının bir kanıtı gibidir.¹²⁵

“...Ben KPSS’ye girmedim. Benim zamanımda KPSS yoktu; ama, herkesi öğretmen yapamayacakları için bir yerde bir eleme yapılması gerekiyor, ki bu da sınavla yapılacak. Olması gereken de budur herhalde diye düşünüyorum...” (Öğretmen S).

“...Bizim zamanımızda yeterlilik sınavı vardı... KPSS’yi Türkiye şartlarında gerekli görüyorum. Neden? Çalışacak iş imkanı az; iş arayan çok fazla. Bu sınavlar olmasa, torpil devreye girer. Herkes torpile dayanarak bir yerlere yerleşir. Torpili olmayan işe giremez...” (Öğretmen Y).

Öğretmen emek sürecini teknik iş bölümü bağlamında değerlendirmiş olduk. Öğretmenlerin çalışma koşullarındaki dönüşümlere, eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında kullanılan materyallerin emek süreci üzerindeki etkisine ve meslek grubu

¹²⁵ Burada görüşlerinden alıntılar yaptığımız iki görüşmeciden birinin “ataması yapılmamış öğretmenler sorunu ve AYÖP hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna “sınavı kazansınlar atansınlar diyorum” diye yanıt vermesi de ayrıca dikkat çekiciydi.

üyeliğini aşındıran ve mesleki bütünlüğü parçalayan etmenlere çalışmada yer verdik. Şimdi, öğretmen emek sürecini, teknik bir iş organizasyonu olduğu kadar, içerisinde ve çevresindeki toplumsal ilişkiler ağıyla birlikte ele alınması gereken -Burawoy'un (1979, 1985) deyiimiyle- *üretimde ilişkiler* alanı olarak tartışmaya çalışalım.

5.3.2. Toplumsal Boyutlarıyla Öğretmen Emek Süreci

Öğretmen emek sürecinin toplumsal boyutları, bir yandan hizmet üretim noktasındaki insan ilişkilerini, diğer yandan ise sömürü ilişkilerini ve sözü edilen ilişkileri kontrol eden mekanizmaları içerir. Hizmet üretim noktasındaki insan ilişkilerinden, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkileri; sömürü ilişkilerinden, öğretmen emek sürecinin piyasanın tam boyunduruğu altına girmesi ve hizmet üretim noktasında gerçekleşen artı-değer üretimi kastedilmektedir. Öğretmen emek sürecinin yönetimi ve kontrolü ise, sürecin devlet tarafından merkezi kontrolü ve sözü geçen kontrolün ideolojik-politik içeriğinin yanı sıra, öğretmenlerin itibarsızlaşma sürecini ve hizmet üretim noktasında geliştirilen kabullenme ve direnç mekanizmalarına tekabül etmektedir.

5.3.2.1. Hizmet Üretim Noktasında İnsan İlişkileri

Bir öğretmenin, meslektaşlarıyla ilişki kurup kurmadığı, kuruyorsa ne çeşit ilişkilerinin olduğu öğretmen emek sürecinin bir parçasıdır; zira her emek süreci, toplumsal ilişkileri çeşitli boyutlarıyla içeren karmaşık bir sürece karşılık gelir.

Üstelik sözü edilen ilişkiler, çalışma yaşamı dışında kalan toplumsal ilişkileri de kapsar ve bir anlamda öğretmenin kendini yeniden üretebilmesinde pay sahibi olur.

Öğretmenlerin kendi aralarında ne konuştuğu, okulda sosyal ilişki kurma olanağının olup olmadığı konusunda fikir verebilir. Dolayısıyla şu iki soruya verilen yanıtlar önem kazanmaktadır: Öğretmenler birbirleri için sadece çalışma arkadaşı mıdır? Çalışma hayatı, iş ilişkisinin dışında başka sosyal ilişkilerin kurulmasına imkan verir mi?

Bir kamu okulunda kadrolu olarak çalışan yanıtlayıcı, öğretmenler odasında herhangi bir konu hakkında konuşulabildiğini şu şekilde dile getirmektedir: "...Türkiye'nin gündemi, ekonomi, siyaset vs... konuşulur. Yeri geldiğinde milli maç konuşulur, yeri geldiğinde seçimler olur, bu sefer o konuşulur..." (Öğretmen C₂). Ancak soru ayrıntılandırıldığında, siyasi mevzular altı çizilerek sorulduğunda verilen yanıtın değiştiği fark edilmiştir. Bir dersane öğretmeni olan başka bir yanıtlayıcı her konunun özgürce konuşulamadığını ifade etmektedir:

"...siyaset çok farklı bir boyut maalesef... Yaşadığımız ortamı da düşünecek olursak, insanların düşündüklerini özgürce söyledikleri, siyaset hakkında çekinmeden konuşabildikleri bir ortamda da yaşamıyoruz..." (Öğretmen S₃).

Öğretmen C₂ ile Öğretmen S₃'ün ifadelerinin birbirleriyle çeliştiği öne sürülebilir; zira birinci yanıtlayıcı hizmet üretimi noktasında siyaset konuşulabildiğini belirtirken, ikinci konuşmacı aksini söylemektedir. İfadelerdeki farklılaşmanın iki nedeni vardır: (1) Kadrolu öğretmenler iş güvencesine sahip oldukları için,

güvencesiz istihdam edilen öğretmenlere göre dünya görüşlerini vs. daha açık ifade ederler. (2) Siyaset, popüler bir gündemin konusu ya da haber mahiyetinde olduğu müddetçe hizmet üretim noktasında konuşulabilir ve fakat toplumsal yaşamın herhangi bir alanını dönüştürmek ya da dizayn etmek için bir araç olarak düşünüldüğünde konuşulabilir olmaktan çıkar. Sözü edilen iki nedeni bir arada düşünmek gerekir. Bunlar, birbirlerine alternatif olmayan, tam aksine birbirlerini tamamlayan nedenlerdir. Birinci neden, güvenceli çalışmanın öğretmene sadece iktisadi bir kalkan sağlamadığını, belli ölçülerde ifade özgürlüğü de tanıdığını gösterirken; ikincisi, ülke genelindeki ideolojik ve politik hususların hizmet üretim noktasını doğrudan etkilediğini gösterir.

Öğretmenlerin okul dışında birbirleriyle görüşüp görüşmedikleri, çalışma arkadaşlığının dayandığı sınırları göstermesi açısından önemlidir. Yanıtlayıcıların büyük bir bölümü, diğer öğretmenleri, iş arkadaşı olarak görmekte ve onlarla iş arkadaşlığının ötesine geçen bir yakınlık kurmaya gayret etmemektedir. Bu durum, öğretmenler arası iş-dışı ilişkilerin, farklı toplumsallıklar kurabilecek ölçüde gelişmediğinin bir göstergesi olarak düşünülmelidir. Bir başka ifadeyle, öğretmen emek sürecinin gerçekleştiği işyerleri olan okullar, örgütlü direnişlere alt-yapı oluşturacak bir ortaklaşmanın çok gerisindedir. Bunun doğal sonucu, kolektif direniş gösterilen alanların hizmet üretim noktasının dışına kaymasıdır. Bu tablonun, eğitim hizmet kolunda örgütlü sendikalar tarafından yapılan iş bırakma/grev eylemlerinin, gösteri yürüyüşü ve kitlesel toplantılara dönüştüğü genel tabloyla da uyumlu olduğunu burada belirtiyim.

Çalışmanın geride kalan kısımlarında öğretmenler arası kadro ve statü farklılaşmalarının meslek grubu üyeliğini aşındırdığından bahsetmiştik. Ancak sözü geçen farklılaşmaların sadece öğretmenler arası ilişkileri etkilemediğini belirtmek gerekir. Ücretli öğretmen ile kadrolu öğretmenin aynı hizmet üretim noktasında çalışması, öğretmenin öğrencilerin gözündeki itibarını da derinden etkilemektedir. Bahsi geçen farklılaşmaların, ücretli öğretmenin işyerinde kendini rahat hissetmemesi, kadrolu olarak çalışan öğretmene nazaran daha temkinli davranmak zorunda kalması ya da öğrenci veya veli tarafından gerçek bir öğretmen olarak algılanmaması gibi emek sürecini doğrudan etkileyen sonuçları da vardır:

“...ücretli öğretmen olduğunuzu bildiklerinde, öğrenciler size daha az değer veriyorlar; ya da seni dinlemiyorlar. Sınıfa ilk girdiğinizde daha tanışmadan ‘hocam kadrolu musunuz, ücretli öğretmen misiniz’ diye soran öğrenciler bile oluyor. Yedinci ve sekizinci sınıf çocuklarından bazen böyle tepkilerle karşılaşabiliyorsunuz...” (Öğretmen Y₂)

“...Bir kere ‘öğrencilerin bunu bilmemesi gerekir’ gibi bir durum oluşuyor. Gerçi benim için bu önemli değil de, öğrenciler bunu bildiğinde ‘bu öğretmen kadrosuzmuş, bu öğretmen iyi öğretmen değilmiş’ imajı yaratabiliyor öğrencinin gözünde. Bunlar öğrenci davranışlarına yansıyabiliyor...” (Öğretmen S₆).

İnsan ilişkilerinde yaşanan en keskin dönüşümlerin öğrenci ve veli davranışları aracılığıyla açığa çıktığı iddia edilebilir. Eskilerin deyiimiyle, velilerin çocuklarını okula kaydettirirken söyledikleri varsayılan *eti senin kemiği benim düsturunun*

öğretmen-öğrenci/veli ilişkilerinde artık söz konusu dahi olmadığı söylenebilir.¹²⁶

Öğretmenlerin, öğrencilerin gözünde eskisi kadar saygın bir yeri olmadığını gösteren sayısız örneğe rastlanabilir. Öğrencilerinin gözünde değerli bir yeri olmadığını düşünen bir yanıtlayıcı, okul dışında bir öğrencisiyle karşılaştığı zaman genelde görmezden geldiğini ifade etmektedir:

“...Bir öğrencinin öğretmenine ‘günaydın öğretmenim’ demesi bizim çok özlediğimiz bir şey aslında. Okula servisle gidip geliyorum; otobüste ‘günaydın öğretmenim’ ya da ‘merhaba’ diyen bir kişi ya oluyor ya olmuyor...” (Öğretmen Ş).

Başka bir yanıtlayıcının aşağıdaki sözleri, öğretmen-öğrenci ilişkisinin önemli ölçüde dönüştüğünün ve mesleki itibarın aşındığının kanıtı gibidir:

“...‘bu kadar okumuşsunuz, bari öğretmen olmasaydınız’ diyen öğrenciler var... ‘anlatıyorsunuz ama kimse dinlemiyor’ diyen birçok öğrencim var. Öğrencilerin birçoğu öğretmenlerine karşı iyi niyetli olarak ‘keşke özel sektörde çalışsaydınız’ bile diyebiliyor...” (Öğretmen Ö₃).

Öğrenci ve velilerin öğretmenler hakkındaki tutum ve davranışları, her zaman yukarıdaki örneklerdeki gibi *iyi niyetli* olmamaktadır. Özellikle dersane ve özel okul gibi kurumlarda güvencesiz çalışan öğretmenlerin yaşadığı itibarsızlaşma süreci, öğretmenin, bir yurttaş olarak da korunaksız olduğunu gözler önüne sermektedir:

¹²⁶ Bu düsturun okulda öğrencilere dönük şiddeti meşrulaştıran bir yanı olduğu aşıkardır. Ancak daha genel olarak düşünülecek olursa; bir velinin öğretmene kendi çocuğu için “eti senin kemiği benim” demesi, öğretmenlik mesleğinin o velinin ve dolayısıyla da öğrencinin gözündeki saygınlığını da gösterir.

“...Öğretmenlerden biri çocuğa ‘sen böyle devam edersen, sınavı kazanamazsın, niye dersaneye geliyorsun ki’ demiş. Bunun üzerine veli dersaneyi bastı, ‘sen benim çocuğumun kazanıp, kazanamayacağına nasıl karışırsın, sen benim çocuğuma aptal muamelesi yapamazsın’ diye...” (Öğretmen C).

Kamu okulunda çalışan bir yanıtlayıcı, eğitim-öğretim sisteminde öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiğini ve sözü geçen anlayışın da öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir:

“...Artık, öğretmenle öğrenci arasında bir sorun olduğu her durumda öğrencinin haklı olduğu kabul ediliyor. Ceza verme gibi bir yetkimiz yok. Sınıf geçme korkusu vs. yok öğrenciler arasında... Öğrencinin çekineceği, korkacağı herhangi bir yaptırım gücü yok öğretmenin...” (Öğretmen A₂).

Öğretmen A₂’nin ifadeleri iki açıdan önemlidir: (1) Bilginin sınıfta öğretmen tarafından aktarılmasına dayanan pedagojik yöntemlerin terk edilmesiyle beraber, öğrenciyi, bir alıcı olarak değil, bilgi üretim sürecinin bir parçası olarak gören ve merkeze alan bir pedagojik anlayış geliştirilmiştir. Literatüre *pedagojik yapılandırmacılık* olarak geçen bu anlayış, Türk eğitim sistemindeki temel pedagojik anlayış haline gelmiştir (Ünder, 2012: 35-36). Sözü geçen anlayışın öğretmenin sınıf içi otoritesini aşındırması kaçınılmazdır:

“...Sistem biraz öğretmene endeksliydi, öğretmenin bir üstünlüğü vardı eskiden. Son dönemlerde öğretmen bu üstünlüğünü, itibarını, saygınlığını kaybetti. Durum bu olunca da, öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi azalmaya başladı; nerdeyse hiçbir etkisi

olmamaya başladı. Dolayısıyla şimdiki sistemde öğretmenlerin yaptığı, sınıfta dersini anlatıp çıkmak...” (Öğretmen M).

(2) Piyasa mantığının, özel öğretim kurumlarının sınırlarını aşıp kamu okullarına girmesiyle birlikte, öğrenci basit bir hizmet alıcısı olmaktan çıkmış, aldığı hizmetin karşılığını ödeyen bir *müşteriye* dönüşmüştür. Çalışmanın daha önceki kısımlarında ele aldığımız bu dönüşümün bir sonucu olarak, öğrenci, aldığı hizmetten memnun olmadığında, hizmet üreticisi olan öğretmene çıkışabilmektedir. *Müşteri*, her daim haklı olduğundan, öğretmen otoritesini kaybetmiş; dolayısıyla, hesap sorma hakkını öğrenciye devretmiştir.

Son olarak, öğretmenlerin öğrencilerin gözündeki itibarsızlaşma sürecinin genel bir toplumsal algıya dönüştüğünü de belirtmek gerekir. Öğretmen E₅; uzunca bir süredir toplumda, "...hiçbir şey olamıyorsan, en kötü öğretmen ol..." düsturunun benimsendiğini söyleyerek aslında meseleyi özetlemektedir.

5.3.2.2. Hizmet Üretim Noktasında Sömürü İlişkileri

Eğitim hizmeti üretimi noktası olan okullar, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğretmen-veli ilişkilerinin cereyan ettiği sosyal mekanlar olmalarının yanında, sömürü ilişkilerinin gerçekleştiği, hizmet üreten fabrikalardır. Çalışmanın üçüncü bölümünde de bahsedildiği üzere, öğretmen emek süreci "...nesnesiz bir emek sürecidir..." (Connel, 1985'den aktaran Thoma, 2005: 4). Şimdi, saha araştırması sırasında geliştirilen verilerin ışığında, piyasada güvencesiz çalışan öğretmenlerin tabi oldukları sömürü ilişkilerine odaklanalım.

Dersane öğretmenlerinin çalıştıkları kurum için soru hazırladıkları ve bunun bir zorunluluk olduğu, öğretmen emek sürecinin teknik işbölümünün tartışıldığı alt-bölümde ele alınmıştı. Soru hazırlama zorunluluğu, dersane öğretmenleri için oldukça yoğun bir iş yükü anlamına geldiği kadar, öğretmenlerin dersanelere borçlanarak işe başlatıldıklarını gösterdiği için de dikkat çekicidir. Yanıtlayıcıların yaklaşık olarak bin beş yüz TL civarında ücret aldıkları düşünülecek olursa, borçlanılan miktarın büyüklüğü de, borçlanmanın niteliği de daha iyi anlaşılacaktır. Hatırlayacak olursak, öğretmen, dersaneye tanesi üç lira elli kuruştan dört yüz soru hazırlama borcu ile göreve başlatılıyordu. Buradan hareketle, öğretmenin sözü edilen soruları hazırlayamaması durumunda dersaneye tam olarak bin dört yüz TL borçlandığını ifade edelim. Bu meblağ, öğretmenin yaklaşık bir aylık maaşına eşittir. Dolayısıyla, hazırlanması istenen soruları hazırlayamaması durumunda, öğretmenin bir aylık ücreti doğrudan kuruma geri gidecektir. Bir başka deyişle, yılın sekizinci ve dokuzuncu aylarında kendilerine herhangi bir ödeme yapılmayan öğretmenlerin, ücret karşılığı çalıştıkları fiili süre bir ay daha eksilecek ve yılda toplam dokuz aya inmiş olacaktır. Üstelik sözü edilen bir aylık zaman zarfında, öğretmen diğer rutin işlerine devam ettiği için, yapılan işler angarya niteliğini kazanacaktır. Bu durum *ücretsiz çalışmaya* bir örnek olarak gösterilebilir.

Dersane öğretmenlerine getirilen soru hazırlama zorunluluğunun ücretsiz çalışma olarak nitelenebilecek başka yönleri de vardır. Hazırlanan soruların dersanelerin yayınevlerine ait konu anlatımlı ya da soru bankası olarak nitelenen kitaplarda yayınlanmasının ve hemen akabinde de bu yayınların piyasada alınıp-satılır metalar olarak dolaşmasının sonucu olarak, kurum, belli bir gelir elde eder. Buna karşın,

öğretmenlerin önemli bir bölümü -dersanecilik piyasasında yer edinmiş, *isimli* olanlar hariç olmak üzere- yayın satışından pay almaz. Yayın satışıyla ilgili olarak öğretmenler aleyhine yaratılan durumlar bununla da sınırlı değildir; zira dersane öğretmenleri, kendi hazırladıkları –dolayısıyla ürettikleri- sorulardan gelir sağlayamamaları bir yana, kendi ürünlerinin telif hakkına da sahip değillerdir. Öğretmen, dersanenin herhangi bir yayını için soru hazırladığında, söz konusu sorunun sahibi, üreticisi olan öğretmen değil, dersanedir. Bu durumun sonucu olarak da, bir yayınevi ya da kişi, o soruyu başka bir yayın içinde kullanmak istediğinde, telif için soruyu hazırlayan öğretmene değil, kuruma ödeme yapacaktır. Bu durum kapitalist emek sürecinin temel özelliğidir. Nitekim öğretmen emek sürecinin de; işçinin, emeğinin ürünü üzerindeki tasarrufunu sermayeye devrettiği kapitalist emek süreci gibi işlediği açıktır.

Dersane öğretmenlerinin soru hazırlama zorunluluğuyla ilgili dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus ise, öğretmenlerin bu soruları mesai-dışı zamanlarda hazırlamak zorunda kalmalarıyla ilgilidir. Dolayısıyla; öğretmen, kendi özel yaşamının bir kenarına, işiyle ilgili yükümlülüklerinden birini daha sıkıştırmak zorunda kalmaktadır. Bunun anlamı ise, öğretmenin ücret-dışı çalışma süresinin artması, saat başına aldığı gerçek ücretin azalması ve nihayet dersanenin, öğretmenin emek gücünden elde ettiği artı-değeri arttırmasıdır.

Dolayısıyla, öğretmen emek sürecinde çalışma saatlerinin uzatılması yoluyla artı-değer elde edildiği belirtilmelidir. Bir başka ifadeyle, sermaye, sadece emek gücünün verimliliğini arttırmak suretiyle elde edeceği nispi artı-değeri yeterli görmemekte, mutlak artı-değer üretimine de yönelmektedir. Bu durum, ayrıca, *esnek çalışma*

süreleri aracılığıyla çalışma yaşamının deregülasyonunu amaçlayan neo-liberal politikalarla da uyumludur.

Öğretim kurumlarındaki sömürü ilişkileri, öğretmenlerin kurumları için ücretsiz çalışmalarıyla sınırlı bir durum değildir. Piyasanın tam boyunduruğu altındaki öğretim kurumlarında hizmet üretiminin mümkün olduğunca hızlı yapılması esastır:

“...okullarda haftada altı saat ayrılan bir konuyu biz dersanede iki saatte bitirmek zorundayız... Ayrıca sınava yönelik olarak ders işlediğimizden için test ve soru çözmeye de ağırlık veriyoruz. Onuncu sınıflarda hem dil anlatımı hem de edebiyat dersi için toplam haftada bir saat ayırıyorsunuz. Yani, birer saat bile değil... Öyle olunca da her şeyi anlatıp geçmek zorundasınız...” (Öğretmen G₂).

“...‘çocuk dersanede konuyu görecektir, bir-iki hafta sonrasında da okulda görecektir’ diye bir mantık var. Yani, dersane öğretmenleri çok daha az saatinde çok daha hızlı olarak çok daha fazla iş yetiştirmek zorundalar”... (Öğretmen A₄).

Yanıtlayıcıların ifadeleri, öğretmenlerin oldukça yoğun çalıştıklarının, dolayısıyla da hızlı bir hizmet üretim sürecine tabi olduklarının bir göstergesi olarak düşünülmelidir. İşte bu yoğun tempoyu ve üretim hızını mümkün ve sürekli kılmak için de çeşitli materyaller ve araçlar devreye sokulmaktadır. Hizmet üretimini hızlandırmak için kullanılan eğitim-öğretim materyallerini ve ileri teknoloji ürünlerini bu bağlamda da düşünmek gerekir. Bu materyaller ve araçlar öğretmen emeğini vasıfsızlaştırmakla kalmaz, aynı zamanda hizmet üretimi noktasındaki sömürü ilişkilerini de derinleştirir. Dersaneler için, öğretim faaliyetinin hızlandırılmasının ne kadar önemli olduğu, devlet okulları ile dersane müfredatları

arasında yapılan bir karşılaştırmayla daha da netleşmektedir: “...okulda dört saat kimya gören bir öğrenciye ben burada haftada sadece bir saat ders veriyorum...” (Öğretmen H).

Yanıtlayıcının bahsettiği okul ile dersane arasındaki ders saati farkının bir şekilde kapatılması gerekmektedir. Dolayısıyla da, konuların öğretmenin anlatımına ihtiyaç duyulmaksızın hazır olarak öğrencilere sunulması, öğretmenin bir an önce soru çözmeye başlaması, çözeceği soruları hazırlamak ve tahtaya yazmakla vakit kaybetmemesi ve hemen bir sonraki soruya geçmesi gerekmektedir. Sonuç itibarıyla, bütün bunların yapılabilmesi için devreye sokulan İÇS benzeri eğitim teknolojisi uygulamaları, dersaneler için, artı-değer elde etmenin araçlarıdır.

Sömürü ilişkileri artı-değer üretiminden kaynaklanmakla birlikte, sürdürülebilmesi ve derinleştirilmesi sadece iktisadi faktörlerle sınırlı değildir. Öğretmenin sömürüye rıza göstermesi, mevcut durumu kabullenmesi gerekir. Bu, sermayenin ve onun temsilcisi konumundaki dersane yönetiminin doğrudan ya da dolaylı müdahaleleriyle mümkün hale gelir. Dersane yönetimi, *müşterinin her zaman haklı olduğunu* öğretmene kanıksatmaya çalışır:

“...şu anki kurumumda çok fazla kayıt alamıyoruz. Öyle olunca da, kurum, ‘veli ne derse desin siz idare edin’, ‘bu seferlik istediğini yapın’ gibi ifadelerle veli çıkışlarının yanında oluyor...” (Öğretmen A₄).

Ancak veli ile öğretmen arasındaki çatışmalar her zaman idare edilebilir nitelikte olmamakta, çatışmanın şiddeti artabilmektedir:

“...veliler dersaneye gelip rahatlıkla bizlere hakaret edebiliyor. Veli kendinde bağırma çağırma hakkını görüyor. MEB'te böyle davranamazlar. Belki çocuğuna sözlüden sıfır verilecek, dersten kalacak ya da okuldan atılacak. Bizde böyle bir durum olmadığı için ‘nasıl olsa paranı ben veriyorum, sen de benim istediklerimi yapacaksın’ durumu hakim oluyor...” (Öğretmen A₄).

Öğretmen A₄’ün ifadeleri, güvencesiz çalışmanın aynı zamanda bir güvenlik sorunu yarattığını; tamamıyla piyasa kurallarına tabi olan bir işletmede, müşteri konumunda olan öğrenci ve velisinin *her zaman haklı* kabul edildiği bir yönetim anlayışının benimsendiğini göstermektedir. Bir başka deyişle, öğretmenin piyasanın tam boyunduruğu altında çalışması, hizmet üretim noktasındaki insan ilişkilerini bile doğrudan etkilemekte, sömürüyü sürdürülebilir kılmaktadır.

Piyasa kurallarının öğretmen emek süreci üzerindeki etkisi, güvenceden ve güvenlikten yoksun çalışma koşulları yaratılmasıyla da sınırlı değildir. Piyasa, kamusal hizmet üretim noktasındaki sınıfsal konumların üzerindeki örtüyü de kaldırmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki sınıfsal çelişkiler su yüzüne çıkmaktadır. Öğrenci, bilgiyi başka yollardan elde edebildiği ölçüde öğretmenin sahip olduğu mesleki otoriteyi sorgulayabilmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetleri içindeki fonksiyonları önemsizleşmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin gözündeki itibar kaybı, öğretmenin sınıfsal konumuna bağlı olarak, açığa çıkmaktadır:

“...Öğrencilerimden biri Hindistan'a tatile gideceğini söyledi; bana da nereye tatile gideceğimi sordu. Ben de güldüm; bir yere gitmeyeceğimi, Ankara'da olacağımı söyledim. ‘Nasıl yani?’ ‘Bari İstanbul'a gidin’ dedi. Bu bir altıncı sınıf öğrencisi...

Neredeyse dünyanın yarısını gezmiş, biz daha ülkenin dışına çıkamadık. Düşünün; ben orada aktarıcıyım, yani ben öğretiyorum güya. Bir gün Mısır piramitlerini anlatıyorum. Biri ‘ben gezdim onlar öyle değil’ dedi...” (Öğretmen B).

Öğretmen emek sürecindeki sömürü ilişkisinin sadece iktisadi bir ilişki olarak ele alınmasının doğru olmadığını, sömürünün mümkün ve sürekli kılınması sırasında yönetim mekanizmalarının devreye sokulduğundan bahsettik. Şimdi sıra, sözü geçen yönetim mekanizmalarını, hizmet üretimi noktasındaki biçimleriyle değil de, ülke genelindeki ideolojik ve politik temelleriyle birlikte ele almaya geldi.

5.3.2.3. Öğretmen Emek Sürecinin Yönetimi ve Kontrolü

Öğretmen emek sürecinin üçayaklı bir kontrol mekanizmasına tabi olduğu söylenebilir. Birincisi, genel olarak eğitimin özel olarak da öğretmen emek sürecinin merkezi kontrolüdür. Merkezi kontrol, eğitimin ideolojik ve politik işleviyle ilgilidir. Bu işlev sayesinde eğitim, devletin ve dolayısıyla da hakim sınıfın veya hakim sınıflar içindeki bir kliğin ideolojik ve politik olarak kontrolüne tabi hale gelir. Bunun için en uygun araç eğitim-öğretim müfredatıdır. Kontrol mekanizmasının ikinci ayağını ise öğretmenlerin idare tarafından kontrol edilme süreci oluşturur. Bu süreç, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kendi idarecileri tarafından kontrol edilmesini ve ayrıca da müfettiş denetimlerini kapsamaktadır. Bir başka deyişle, ikinci ayak öğretmenin okulda kontrol edilme sürecidir.¹²⁷ Bu kapsamdaki kontrol mekanizmalarını bir tür meslek-içi denetim olarak adlandırmak mümkündür. Kontrol

¹²⁷ Öğretmenlerin idareciler veya il/ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak çalışan müfettişlerce kontrol edilme süreci, gözlemlerden çıkarılan saha notları bağlamında ele alındığından, burada tekrar tartışılmayacaktır.

mekanizmasının üçüncü ve son ayağını ise sınıf içi kontrol biçimleri oluşturur. Sınıf içinde öğretmen, öğrencileri, devlet adına kontrol etmekte, onlara –yine devletin belirlediği sınırlar dahilinde- *iyiyi ve kötüyü* öğretmektedir. Geleceğin emek gücünü yetiştiren öğretmenlerden, öğrencileri her açıdan disipline etmesi, onları bilgilendirmesi ve deyim yerindeyse onları değerli bir maden gibi işlemesi beklenmektedir. Böylesine önemli bir sürecin sorunsuz ilerleyebilmesi ise en başta öğrencinin sınıfta öğretmen otoritesine tabi kılınmasıyla mümkün olacaktır.

Eğitim-öğretin müfredatlarının en önemli özelliği, belli bir ideolojik-politik eksen doğrultusunda yapılandırılmasıdır. Kuşkusuz bu doğrultu rastgele değil, hakim sınıfların ya da hakim sınıf kliklerinin yönelimleri aracılığıyla belirlenir. Türkiye özelinde konuşmak gerekirse, Cumhuriyetin ilk yılları için öğretmenlere yüklenen ideolojik-politik misyonun, Cumhuriyetin ve dolayısıyla da adım adım inşa edilen bir ulus devletin geleceğinin teminat altına almak olduğu söylenebilir. Mustafa Kemal Atatürk’ün 1924 yılında Türkiye Muallimler Birliği üyelerine hitaben yaptığı bir konuşma bu durumu açık bir şekilde göstermektedir:

“...Cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbileri... yeni nesil sizin eseriniz olacaktır.

Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır.

Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli muhafızlar ister...”¹²⁸

¹²⁸ Mustafa Kemal Atatürk’ün 25 Ağustos 1924’te Türkiye Muallimler Birliği Kongresi üyeleri şerefine verilen davetteki konuşması için bkz: A. Bilir (2011), “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), s. 223-246.

Yukarıdaki konuşmadan yetmiş sekiz yıl sonra ise, bu sefer Başbakan Recep Tayyip Erdoğan, öğretmenlere dolaylı yoldan şöyle seslenmektedir:

“...Benim ifademde... Dindar bir gençlik yetiştirme var. Bunun arkasındayım. Muhafazakar demokrat partisi kimliğine sahip bir partiden ateist bir gençlik yetiştirmemizi mi bekliyorsun? Biz muhafazakar, demokrat, tarihten gelen ilkelerine sahip çıkan bir nesil yetiştireceğiz. Bunun için varız...”¹²⁹

Yukarıdaki ifadeler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin belli bir ideolojik-politik eksen doğrultusunda şekillendirildiğini; ancak bu doğrultunun iktidarların siyasi projelerine göre değiştiğini oldukça net bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu şekillendirmenin, öğretmen tarafından müfredat yoluyla deneyimlendiği söylenebilir.

Müfredat, siyasi iktidarların ya da devletin eğitim-öğretimi ideolojik ve politik olarak kontrol etmesine yardımcı olmakla kalmaz; aynı zamanda, öğretmenin sınıfta ne anlatacağının da sınırlanmasını sağlar. Bir başka anlatımla, öğretmen, müfredat tarafından sınırlandırılmış olur. Bu sınırlandırmanın öğretmeni pratikte ne kadar kısıtladığı tartışmalı bir konu olsa da, en azından sınırlayıcı bir gücün varlığı tartışma götürmez:

“...işlemeniz ve yetiştirmeniz gereken bir müfredat var... (konuları) yetiştirmek için belli haftalara gelene kadar belli konuları işlemeniz, o konular hakkında eğitim öğretimi yapmanız gerekiyor... bir şekilde kitaba da bağımlı. ‘Onun dışına çıkayım, bugün de başka bir şey işleyeyim başka bir kitap kullanayım’ diyemiyorsun...” (Öğretmen E₅).

¹²⁹ “Dindar gençlik yetiştireceğiz”, <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/19825231.asp>, Erişim tarihi: 17 Haziran 2013.

Devletin öğretmen emek süreci üzerindeki kontrolü, genel bir ideolojik-politik çerçeve çizip, müfredat gibi araçlarla öğretmenleri denetlemekle bitmez. Devlet, aynı zamanda, hizmet üretim sürecini ve öğretmeni doğrudan kontrol etme mekanizmaları da yaratır. *Alo 147* uygulaması da bunlardan biridir. MEB, sözü edilen uygulama ile ilgili bilgilendirmelerde bulunduğu duyuru sayfasından vatandaşlara şöyle seslenilmektedir:

“...İletişim Merkezimiz; Bakanlığımızın görev ve sorumluluklarıyla ilgili her türlü talep, şikayet, görüş-öneri, ihbar (ve) bilgi edinme sorularınızı etkin ve hızlı bir biçimde çözüme kavuşturabilmek amacıyla kurulmuştur...”¹³⁰

Pratikte ise iletişim merkezinin olur-olmaz nedenlerle ve öğretmenleri şikayet etme amacıyla kullanıldığını söylemek yanlış olmayacaktır:

“...Ne idarecinin de ne de öğretmenin bir saygınlığı var.... Bu hatları arayanların neredeyse hepsi şikayet için arıyor... Şu ana kadar bana hiç ‘şundan dolayı sizi takdir ediyoruz’ minvalinde mail gelmedi. Başka bir hocaya geldiğini de sanmıyorum... Bu da çok rahatsız edici bir şey... Biz de çok fazla ortayı bulmaya çalışan bir millet olmadığımız için, abartmayı seviyoruz. Mesela veli 147’yi ‘çocuğuma bağırdı, onun psikolojisini bozdu’ diye arayabiliyor...” (Öğretmen S₂).

Şikayetlerin, MEB tarafından son derece ciddiye alındığını belirten görüşmeci şöyle devam etmektedir:

¹³⁰ Söz konusu metin için bkz: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/basinmus/alo147.html>, Erişim Tarihi: 17 Haziran 2013.

“...İlçe Milli Eğitim’lerde sırf bu şikayetleri değerlendirmek için görev yapan birimler oluşturuldu. Mesela Çankaya İlçe’de iki memur bir şef sadece bu şikayet hatlarıyla ilgileniyorlar. Sürekli onlara telefon ediliyor, bazen de mail atıyorlar şikayet etmek için. O birim de şikayetleri okullara iletiyor ve genelde birkaç saat içinde savunma istiyor. Bazen müfettiş falan da gönderdikleri de oluyor; yani, resmi soruşturma açılabiliyor...”
(Öğretmen S₂).

Alo 147 örneğinde olduğu gibi, devlet bir yandan öğretmen emek sürecini kontrol ederken, diğer yandan öğretmenleri ve mesleği itibarsızlaştırır. Bir bakıma, birbirini besleyen çift yönlü bir belirlenim ilişkisi oluşur: Öğretmen, itibarsızlaştırıldığı sürece daha kolay kontrol edilebilir, kontrol edilebildiği ölçüde de itibarsızlaştırılmış olur. Dönemin Milli Eğitim Bakanının ve Başbakanın öğretmenlerle ilgili bazı görüşleri bu duruma örnek gösterilebilir. Hatırlanacağı üzere, dönemin Milli Eğitim Bakanı “...öğretmenlerin yazları üç ay tatil yapamayacaklarını, bunun en az bir ayında eğitim göreceklerini...” ifade etmişti.¹³¹ Öğretmenlerin, bakanın ifadesinden rahatsız oldukları açıktır:

“...Çalışmadığımızı düşünüyorlar. Bunun gerçekten düşünüyorlar. Sürekli tatillerimizin uzunluğundan bahsediliyor. ‘Sınıfta kırk dakika ders vermek ne kadar yük getirir ki’ diye düşünüyorlar...” (Öğretmen B₄).

¹³¹ Bu demecin öğretmenler tarafından tepkiyle karşılanması bir yana, öğretmenlerin izin süreleriyle ilgili gerçekleri yansıtmadığı da açıktır. Her eğitim-öğretim yılının sonunda ve başında ikişer hafta olmak üzere öğretmenlerin toplam bir ay süren seminer programına katılma zorunluluğu vardır. Dolayısıyla, kabaca üç ay olarak düşünülen yaz döneminde öğretmenlerin izin süresi toplam iki aydır. Dönemin Milli Eğitim Bakanının verdiği demeç için bkz: <http://gundem.milliyet.com.tr/ogretmene-3-ay-tatil-bitiyor/gundem/gundemdetay/18.09.2011/1439830/default.htm>, Erişim tarihi: 17 Haziran 2013

Başbakan Recep Tayyip Erdoğan ise bir konuşmasında öğretmenleri, aldıkları maaş ve sahip oldukları izin hakkı ile ilgili olarak, diğer memurlarla karşılaştırmaktadır ve şöyle devam etmektedir:

"... öğretmenin en düşük alanı bin altı yüz yirmi dört lira alıyor. Haftada on beş saat karşılığı alıyor. Peki, düz bir memur ne kadar çalışıyor? Kırk saat. Bir de tatili var. Yılda iki ay. Düz memurun tatili yirmi gün. Haksızlık değil mi?..”

Başbakan'ın demeçlerinden AYÖP de payını almaktadır. Erdoğan, Ankara'da, öğretmen atamalarını protesto etmek amacıyla eylem düzenleyen AYÖP hakkında şöyle demektedir: "...Ne demek Öğretmen Olamayanlar Birliği ya? Böyle şey mi olur? Türkiye'de bazı şeyler ciddiye komikleşmeye başladı...”¹³²

Buradan hareketle, devletin öğretmen emek süreci üzerindeki kontrol mekanizmalarının üç boyutunun olduğu söylenebilir: (1) Devlet, bazen doğrudan hizmet üretim noktasıyla ilgili düzenlemeler yaparak, bazen de ülkenin geneli için geliştirilen ideolojik ve politik hatla uyumlu uygulamalar aracılığıyla, emek sürecini her yönüyle kontrol etmek ve yönetmek ister. (2) Kontrol mekanizmaları öğretmenlik mesleğinin itibarsılaşırılma süreciyle eşzamanlı olarak devam eder. (3) Devlet, kontrolü sağlamak üzere düzenleme yapmakla ya da düzenlemeleri hayata geçirmekle yetinmez. Milli Eğitim Bakanının ve Başbakanın ifadelerinde görüldüğü gibi, karşı taraftan direnç gösterildiğinde, devlet bu direnci kırmak için aktif bir mücadeleye de girer.

¹³² Söz konusu haber için bkz: <http://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/erdogandan-emekcilere-direnmeyin-birbirinize-dusmanlik-edin-haberi-55264>, Erişim Tarihi: 17 Haziran 2013.

Peki, yukarıda sözü edilen mücadelede, ibre öğretmenlerin aleyhine dönerse, bunun hizmet üretim noktasındaki karşılığı ne olur? Saha araştırmasında geliştirilen veriler, bu durumun, öğretmenler arasındaki sınıfsal dayanışmayı ifade eden tutum ve davranışları gerilettiğini göstermektedir; zira öğretmenler arasında, ideolojik dezenformasyonun yayılması ve birleşik bir mücadele ağının örülememesi devletin en önemli kontrol aracıdır.

KPSS sınavına, sınav sistemine, dolayısıyla devletin eğitim politikalarına tepkili olduğu anlaşılan bir yanıtlayıcı önce şunları söylemektedir:

“...Bir kere kopya faaliyetleri söz konusu, kime nasıl güvenceğiz... Ayrıca KPSS kesinlikle ölçücü bir sınav değil... Şu an alan sınavı tartışmaları var, alan sınavının getirilmesi gündemde ama o bile yeterli değil...” (Öğretmen A₄).

Yukarıdaki ifadelerinin ardından ise yanıtlayıcının ağızından şu ifadeler dökülmektedir:

“...Bir şeyi çok iyi biliyor olabilirsiniz; ama o bilgiyi karşındakine anlatabilmek çok başka bir şey. Sınavda doksan beş puan alan biri iyi öğretmen olur diye bir şey yok. Bu sınavla doğru düzgün iki cümle kuramayan insanlar öğretmen olabiliyor...” (Öğretmen A₄).

Öğretmen A₄’ün ifadeleri, öğretmenler arasında kurulabilecek mücadele zeminini engelleyici bir duruma işaret ettiği için önemlidir. Bir başka anlatımla, ifadelerinden anlaşılacağı üzere yanıtlayıcı, sınav sistemine dönük eleştirisini mesleğe kabul edilmiş öğretmenlere yönelik bir eleştiriye dönüştürebilmektedir. Bir öğretmenin,

başka bir öğretmeni “...iki cümle kuramayan insan...” olarak görmesi, bu duruma örnek teşkil etmektedir.

Benzer bir durum, kadrolu öğretmenler ile ücretli öğretmenler arasındaki farklılıkların sonucu olarak da ortaya çıkabilir. Ücretli öğretmenlik deneyimi olan bir yanıtlayıcı, kadrolu öğretmenlerle aralarında “...bir kader ortaklığının mümkün olmadığını...” belirtmektedir:

“...Kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere acırlar. Kendi vicdanlarını... ‘ben kadroluyum, ona bir yemek ısmarlayayım’ gibi bir tür sadaka mantığı ile tatmin ederler. Ücretli öğretmenler için sadece üzülmeler...” (Öğretmen C).

Ayrışmalar ve farklılaşmalar, öğretmenlerin olası bir birleşik hatta bir araya gelmelerinin önünde engel teşkil etmekle kalmaz; sınıf kardeşlerine yönelik ideolojik dezenformasyon da yaratır:

“...Güvenceli işte çalışanlara baktığın zaman, mesela devlette çalışan memurlara bakıyorsun, adam ‘güvenceliyim, nasıl olsa ben işe girdim’ diye geri duruyor her şeyden... birçok memur işyerinde sabahtan akşama kadar örgü örüyor. Dışarıda o kadar öğretmen işsiz dururken, sabahtan akşama kadar bir odada toplanıp sohbet eden, sonra da akşam evine giden öğretmenler var...” (Öğretmen M₂).

Öğretmen M₂’nin ifadelerindeki ideolojik dezenformasyonun bir benzeri Öğretmen A₄’ün ifadelerinde de kendine yer bulur. Öğretmen A₄, öğretmenleri değerlendirirken, piyasa dilini ve ölçütlerini kullanmaktan kaçamaz:

“...Bence şu an dersanede çalışan öğretmenlerin çoğu MEB'de çalışan çoğu öğretmenlerden daha kalitelidir. Çünkü sürekli kendini yenilemek zorundalar... Ama MEB'deki öğretmenlerin öyle sıkıntıları yok. Onlar kapağı bir kez attıktan sonra hiçbir şey yapmayabiliyorlar kendilerini geliştirmek adına...” (Öğretmen A₄).

Son olarak, öğretmen emek sürecinde öğrencinin kontrolünü ele almaya çalışalım. Geleceğin işgücünü oluşturacak olan bugünün öğrencilerinin eğitildikleri kurumlarda kontrol edilmeleri oldukça önemlidir ve bu iş devlet adına öğretmenlerce yürütülür.

Öğrenci, emek sürecinin bir bileşeni olarak kabul edildiğinde, mikro düzeydeki emek süreci ile eğitimin makro düzeydeki işlevleri arasında da bağ kurulmuş olur. Mikro düzeydeki, yani sınıfta gerçekleşen, öğrenci-öğretmen ilişkileri öğretim sürecinin temel unsurudur. Bir başka deyişle, eğitim-öğretimin hammaddesi olan öğrenci sınıfta işlenir. Sınıfta işlenen öğrencinin nasıl ve ne ile işleneceği ise eğitimin makro düzeyde belirlenmiş işlevlerine göre yapılır. Bu nedenle öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkileri emek sürecinin asli bir unsuru olarak düşünmek gerekir.

Öğrencinin öğretmen tarafından kontrol edilmesinin, öğretmen emek süreci içindeki pratik karşılığı ise öğretmenin öğrenciyi devletin istediği gibi yetiştirmesi olacaktır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri açısından, buradaki kritik nokta, bu durumun sözü edilen ilişkiyi resmileştirmesi, resmileşen ilişkilerin de tarafları nesneleştirmesidir. Bu bağlamda, öğretmen-öğrenci ilişkisi şöyle seyreder: (1) Öğretmen çalışma rutini içinde öğrenciyi kontrol eder. (2) Kontrol, mesleğinin gereklerini yapan öğretmen ile okula gitmek zorunda olan öğrenci arasındaki resmi ilişkinin bir parçasıdır. Bir başka deyişle, öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişki ne kadar standartlaştırılırsa o kadar

kolay kontrol edilebilir. (3) Standartlaşan ilişki, öğretmeni nesneleştirir. Bu durum, öğretmenler için boyun eğme ve baş kaldırma arasında gidip geldikleri bir süreçte tekabül eder. Başka bir anlatımla, öğretmen, ya emek sürecini kontrol etmeye çalışan bir özne olmaya çalışacak ya da kendilerine verilen görevin taşıyıcısı olmakla yetinip, sürece boyun eğecektir.

Görevinin gereklerini yerini getirmekle yetinen bir yanıtlayıcı şunları ifade etmektedir:

“...ilişkilerim resmidir... okul dışında öğrencilerimle çok fazla görüştüğümü söyleyemem... Kendi özel hayatımda bu tür işlere zaman ayırmam... Telefon numaramı öğrencilerime vermem...” (Öğretmen S₄).

Başka bir yanıtlayıcının ise, öğrencilerle olan ilişkilerinde verilen görevleri yerine getirmekle yetinmediği, alternatif yollar denediği ve öğrenci ile olan ilişkisini devletin kontrolünden koparmaya çalıştığı anlaşılmaktadır:

“...Elimden geldiğinde dünyaya bakışımı öğrencilere aktarmaya çalışırım. Ne bileyim, evde izlediğim bir haber hakkında öğrencilerime ‘şöyle bir haber var; ne düşünüyorsunuz bu konuda?’ diye sorup, öğrencilerimi dünyada ya da ülkede olan biteni sorgulatmaya çalışırım...” (Öğretmen Ş).

Anlaşılabacağı üzere, öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin her daim resmi bir döngüde seyretmediği; sözü edilen resmiyetin bazen öğretmenler tarafından delindiği söylenebilir.

5.3.3. Değerlendirme

Öğretmen emek sürecindeki kontrol ve yönetim mekanizmalarını da ele almak suretiyle, yeniden proleterleşmenin öğretmen bireyler üzerindeki gerçekleşme biçimlerinin ikinci boyutunu da tamamlamış olduk. Bu alt-bölümde, sistematik veri geliştirme araçlarının yardımıyla sahadan elde edilen veriler, kavramsal genellemelerle birlikte, tartışmanın gövdesini oluşturdu. Şimdi, sözü geçen tartışmayı genel hatları itibariyle özetlemeye çalışalım:

(1) Öğretmenlerin çalışma koşullarında yaşanan dönüşüm, öğretmenler arası yeni farklılaşma ve ortaklaşma zeminleri kurmaktadır. Kamu okullarında farklı istihdam biçimlerine tabi öğretmenlerin bulunması, ücret düzeylerinde farklılaşmaları beraberinde getirmiş; fiilen aynı işi yapan öğretmenler gelir düzeyi ve sosyal statü açısından birbirinden ayrıştırılmışlardır. Öyle ki sözü edilen ayrışmanın izlerini sosyal ilişkilerinde de görmek mümkündür. Ancak, bu durum, kamu okullarında güvencesiz çalışan öğretmenleri, özel öğretim kurumu öğretmenlerine yakınlaştırmış, çalışma deneyimlerini ortaklaştırmıştır.

(2) Kamu okullarındaki kadrolu öğretmenlerin çalışma koşullarındaki en önemli dönüşüm, eğitim-öğretim faaliyetleri dışında kalan iş yükünün artması olmuştur. Devletin okullara memur ve hizmetli kadrosu tahsis etmemesi sonucunda teknik ve idari işlerin önemli bir bölümü öğretmenler tarafından yürütülen işler kapsamına girmiştir. Bu durum, ülke çapında belirlenen tasarruf politikalarıyla öğretmen emek sürecindeki teknik işbölümü arasında dolaysız bir ilişki olduğunu göstermektedir.

(3) Güvencesiz çalışma, öğretmenlerin en temel özlük haklarından yoksun olarak çalışmalarına yol açmaktadır. Stajyer öğretmenlerin ve dersane öğretmenlerinin çalışma koşullarını düzenleyen ve çalışanı korumakta yetersiz olduğu aşıkâr olan birtakım yasal düzenlemeler, özel eğitim kurumları tarafından sık sık delinmektedir. Özel öğretim kurumları illegal yollara başvurmadan çekinmemekte, sözleşme imzalama ve bildirimde bulunma kurallarına riayet etmemektedir. Ayrıca, öğretmenler sıklıkla ücretsiz ve fazla çalışmaya zorlanmakta olup yasal haklarından bile mahrum bırakılmaktadır. Bu durum öğretmen emeğinin yeniden üretim koşullarının dahi sermayenin gerçek boyunduruğı altına girdiğinin bir kanıtı olarak düşünülebilir.

(4) Özel okullarda istihdam ediliyor olmak bir ayrıcalık olmaktan çıkmıştır. Özel okul öğretmenlerinin güvencesiz çalışma bağlamında dersane öğretmenlerinden ya da ücretli öğretmenlerden bir farkı bulunmamaktadır. Güvencesiz olarak çalışmaları, özel okul öğretmenlerine görevleri dışında birtakım yükümlölükler getirmekte; çalışma şartlarının piyasa koşullarına tabi olmasının dolaysız bir sonucu olarak da aralarındaki rekabet artmaktadır. Öğretmenlerin, işveren tarafından sürekli rekabete zorlanabilmeleri, işverenle pazarlık yapamayacak kadar korunmasız olduklarının da göstergesidir.

(5) Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan araç ve gereçlerin dönüşümü öğretmen emek sürecini etkilemektedir. Öğretmenin sınıftaki rolünü etkisizleştirme potansiyeli olan birtakım materyallerin, sözü edilen potansiyeli ne ölçüde gerçekleştirebildiğı ise, öğretmenin gösterdiği dirence göre değişir. Ayrıca,

öğretmenin sürece direnme kapasitesi ile güvenceli çalışması arasında da kuvvetli bir ilişki vardır.

(6) Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ileri teknoloji ürünü araç ve gereçlerin kullanılması ile eğitim hizmetlerinin piyasaya açılması arasında doğrudan bir ilişki vardır. Devlet, kamu harcamalarını arttırıp alt-yapı yatırımları yapmak yerine; FATİH projesi gibi sermaye-devlet işbirliğinde gerçekleşen projelere yönelmekte ve ihtiyaç duyulan ileri teknoloji ürünlerini piyasadan satın almayı tercih etmektedir.

(7) Meslek grubu üyeliğinin beraberinde sosyal statü getiren bir durum olduğu çalışmanın üçüncü bölümündeki profesyonelleşme tartışmalarında yer almıştı. Oysa öğretmen bireylerin gündelik yaşam pratikleri (öğretmenlik mesleğinin kadın mesleği olarak düşülmesi, güvencesiz öğretmenlerin fırsatını buldukları takdirde mesleği bırakacaklarını belirtmeleri, öğretmenlerin kendi çocuklarına öğretmen olmalarını tavsiye etmemeleri vb...), sosyal statü ile meslek grubu üyeliği arasındaki özdeşliğin gerçeği yansıtmadığını göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğindeki itibarsızlaşma, meslek grubu üyeliği ortak paydasını da parçalamaktadır.

(8) Performans sistemi ve kariyer sınavları kadro içi farklılaşmalara yol açmaktadır. Bahsi geçen sistem ve sınavlar, kamusal alanın çeşitli boyutlarında ortaya çıktığından, neo-liberal dönüşümün eğitim hizmet üretimiyle sınırlı olmayan bir dönüşüm olduğunu da göstermektedir. Performans uygulamaları, öğretmenin sicil amirinin fiili işveren konumuna getirilmesi anlamına gelir; dolayısıyla liyakat sistemi

bozulur, öğretmenler ile idareciler arasında, zaman zaman siyasal iktidarın dünya görüşü ve ideolojisiyle de paralellikler taşıyan, adam kayırma ve çıkar ilişkileri söz konusu olur. Dolayısıyla meslek grubu üyeliği sözü edilen ilişkiler temelinde aşınır. Ayrıca, öğretmenler arası birleşik bir mücadele zemini kurulmasının önünde de potansiyel engeller ortaya çıkar. Bir ihtisas mesleği olan öğretmenliğin kendi içinde yeniden sınıflandırılması, eğer mesleki anlamda bir uzmanlaşmaya denk düşmüyorsa, amacın, öğretmenleri, mesleki anlamda uzmanlaştırmaktan ziyade, yarıştırmak, hizmet üretim noktasında parçalamak ve kontrol etmek olduğu söylenebilir.

(9) KPSS gibi bir sınavın varlığı öğretmenler arasındaki meslek grubu üyeliği ortak paydasını zayıflatmaktadır. Öncelikle, sınavda başarısız olanlar meslekten de dışlanmış olur. Sınavda başarılı olanlar ise, meslektaşlık temelinde değil de, sınavda başarılı olma kriteri temelinde bir araya gelmiş olurlar; zira saha araştırmasından geliştirilen verilerde de görülebileceği üzere, KPSS, mesleki gerekleri yerine getirebilirliğin ölçüldüğü bir sınav değil, öğretmen işsizliğini meşrulaştırmak üzere üretilmiş bir gerektir. Ölçücü bir sınav olmamasının yanında, KPSS'nin ülke genelindeki politik atmosferin öğretmen bireylerde yarattığı farklılaşma ve ortaklaşma zeminlerini güncellediği de belirtilmelidir. 2010 yılındaki kopya skandalı bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Son olarak KPSS'nin, genç öğretmenlerin hayatlarının merkezinde yer almasına karşın, deneyimli-orta yaş grubundan öğretmenlerin gündeminde dahi olmayan bir sınav olduğunu ifade etmek gerekir; çünkü bu durum, öğretmenler arası yeni ortaklaşma ve farklılaşma zeminleri oluştuğunun da kanıtı olarak düşünülmelidir.

(10) Hizmet üretim noktaları olan eğitim-öğretim kurumlarındaki sosyal ilişkiler, ülke gündemindeki siyasal gündemlerin yarattığı etkilere açıktır. Ancak bu kurumlarda, insani ilişkilerin siyasal alanı kapsayacak ölçüde genişleme eğiliminde olduğundan bahsedilemez. Buna paralel olarak, öğretmenler arası insan ilişkilerinin kendiliğinden toplumsal mücadele biçimlerine doğru genişlemesine uygun bir maddi zemin sunmadığı da ifade edilmelidir. Bunun doğal sonucu, kolektif direniş gösterilen alanların hizmet üretim noktasının dışına kaymasıdır. Bu tablonun, eğitim hizmet kolunda örgütlü sendikalar tarafından yapılan iş bırakma/grev eylemlerinin, gösteri yürüyüşü ve kitlesel toplantılara dönüştüğü genel tabloyla da uyumlu olduğu belirtilmelidir.

(11) İnsan ilişkilerinde yaşanan en keskin dönüşümlerin öğrenci ve veli davranışları aracılığıyla açığa çıktığı iddia edilebilir. Eskilerin deyiimiyle, velilerin çocuklarını okula kaydettirirken söyledikleri varsayılan *eti senin kemiği benim* düsturunun öğretmen-öğrenci/veli ilişkilerinde artık söz konusu dahi olmadığı söylenebilir. Özellikle dersane ve özel okul gibi kurumlarda güvencesiz çalışan öğretmenlerin yaşadığı itibarsızlaşma süreci, öğretmenin, bir yurttaş olarak da korunaksız olduğunu gözler önüne sermektedir. Piyasa mantığının, özel eğitim kurumlarının sınırlarını aşp kamu okullarına girmesiyle birlikte, öğrenci basit bir hizmet alıcısı olmaktan çıkmış, aldığı hizmetin karşılığını ödeyen bir *müşteriye* dönüşmüştür. *Müşteri*, her daim haklı olduğundan, öğretmen otoritesini kaybetmiş; dolayısıyla, hesap sorma hakkını öğrenciye devretmiştir. Ayrıca, Literatüre *pedagojik yapılandırmacılık* olarak geçen Türk eğitim sistemindeki yeni anlayış da, öğretmenin sınıf içi otoritesini aşındırmaktadır.

(12) Hizmet üretim noktasındaki sömürü ilişkilerinin niteliğini gösteren ve sözü geçen ilişkilerin derinleşerek yeniden üretilmesine yol açan birçok etmenin varlığından bahsedilebilir. Özellikle güvencesiz öğretmenlerin sıklıkla ücretsiz ve fazla çalışmaya zorlanmaları neo-liberal dönemin üretim rejimi olan hegemonik despotizm uygulamalarıyla örtüşmektedir. Ayrıca, öğretmen emek sürecinin; işçinin, emeğinin ürünü üzerindeki tasarrufunu sermayeye devrettiği kapitalist emek süreci gibi işlediğini göstere birtakım uygulamalardan da bahsetmek gerekir. Öğretmenlere hazırladıkları sorular için telif ödenmemesi ve öğretmenlerin yayın satışından pay alamamaları; hizmet üretim noktasındaki dolaysız üretici pozisyonunda olan öğretmenlerin, kendi emek süreci ve kendi emeğinin ürünü üzerindeki tasarrufunu kaybettiğinin açık göstergeleri olarak düşünülmelidir. Son iki husus, öğretmenin sermayeye gerçek bağımlılığını göstermesi açısından da önemlidir.

(13) Hizmet üretim noktasında sermaye, hem mutlak artı-değer üretimi hem de nispi artı-değer üretimi gerçekleştirmek için çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Öğretmenlerin mesai saatleri dışında çalıştırılmaları, dolayısıyla da çalışma saatlerinin uzatılması mutlak artı-değer üretimine örnek teşkil eder. Mutlak artı-değer üretiminin, *esnek çalışma süreleri* aracılığıyla çalışma yaşamının deregülasyonunu amaçlayan neo-liberal politikalarla uyumlu olduğu da belirlenmelidir. Nispi artı-değer üretimini gerçekleştirmek için ise, piyasanın tam boyunduruğu altındaki öğretim kurumlarında hizmet üretiminin mümkün olduğunca hızlı yapılması sağlanır. Hizmet üretimini hızlandırmak için kullanılan eğitim-öğretim materyallerini ve ileri teknoloji ürünlerini bu bağlamda da düşünmek gerekir. Bu materyaller ve araçlar öğretmen

emeğini vasıfsızlaştırmakla kalmaz, aynı zamanda hizmet üretimi noktasındaki sömürü ilişkilerini de derinleştirir.

(14) Sömürü ilişkileri artı-değer üretiminden kaynaklanmakla birlikte, sürdürülebilmesi ve derinleştirilmesi sadece iktisadi faktörlerle sınırlı değildir. Öğretmenin sömürüye rıza göstermesi, mevcut durumu kabullenmesi gerekir. Özellikle özel öğretim kurumu yöneticilerinin, *müşterinin her zaman haklı olduğunu* öğretmene kanıksatmaya çalıştığı görülmektedir. Piyasa kurallarının öğretmen emek süreci üzerindeki etkisi, güvenceden ve güvenlikten yoksun çalışma koşulları yaratılmasıyla da sınırlı değildir. Piyasa, kamusal hizmet üretim noktasındaki sınıfsal konumların üzerindeki örtüyü de kaldırmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin gözündeki itibar kaybı, öğretmenin sınıfsal konumuna bağlı olarak, su yüzüne çıkmaktadır.

(15) Öğretmen emek sürecinin kontrolü, bir yanıyla, eğitimin ideolojik ve politik işleviyle ilgilidir. Bu işlev sayesinde eğitim, devletin ve dolayısıyla da hakim sınıfın veya hakim sınıflar içindeki bir kliğin ideolojik ve politik olarak kontrolüne tabi hale gelir. Kontrol mekanizmasının bir diğer ayağını ise sınıf içi kontrol biçimleri oluşturur. Sınıf içinde öğretmen, öğrencileri, devlet adına kontrol etmekte, onlara – yine devletin belirlediği sınırlar dahilinde- *iyiyi* ve *kötüyü* öğretmektedir. Geleceğin emek gücünü yetiştiren öğretmenlerden, öğrencileri her açıdan disipline etmesi, onları bilgilendirmesi ve deyim yerindeyse onları değerli bir maden gibi işlemesi beklenmektedir. Böylesine önemli bir sürecin sorunsuz ilerleyebilmesi ise en başta öğrencinin sınıfta öğretmen otoritesine tabi kılınmasıyla mümkün olacaktır. Müfredat

ise, siyasi iktidarların ya da devletin eğitim-öğretimi ideolojik ve politik olarak kontrol etmesine yardımcı olmakla kalmaz; aynı zamanda, öğretmenin sınıfta ne anlatacağının da sınırlanmasını sağlar. Bir başka anlatımla, öğretmen, müfredat tarafından sınırlandırılmış olur. Bu sınırlandırmanın öğretmeni pratikte ne kadar kısıtladığı tartışmalı bir konu olsa da, en azından sınırlayıcı bir gücün varlığı tartışma götürmez.

(16) Devletin öğretmen emek süreci üzerindeki kontrolü, genel bir ideolojik-politik çerçeve çizip, müfredat gibi araçlarla öğretmenleri denetlemekle bitmez. Devlet, aynı zamanda, hizmet üretim sürecini ve öğretmeni doğrudan kontrol etme mekanizmalarını da yaratır. *Alo 147* uygulaması da bunlardan biridir. Devlet, kontrolü sağlamak üzere düzenleme yapmakla ya da düzenlemeleri hayata geçirmekle yetinmez. AYÖP örneğinde olduğu gibi, karşı taraf direnç gösterdiğinde, bu direnci kırmak için aktif bir mücadeleye de girer. Devlet bu mücadelede ne kadar başarılı olursa, öğretmenler arasındaki sınıfsal dayanışmayı ifade eden tutum ve davranışlar da o kadar geriletilmiş olur.

(17) Hizmet üretim noktasında, öğretmenin öğrenciyi kontrol etme zorunluluğu, öğretmen-öğrenci ilişkilerini standartlaştırır, öğretmeni ve öğrenciyi de nesneleştirir. Bu durum, öğretmenler için boyun eğme ve baş kaldırma arasında gidip geldikleri bir sürece tekabül eder. Başka bir anlatımla, öğretmen, ya emek sürecini kontrol etmeye çalışan bir özne olmaya çalışacak ya da kendilerine verilen görevin taşıyıcısı olmakla yetinip, sürece boyun eğecektir.

SONUÇ

Türkiye’de öğretmen emek sürecinin dönüşümü, Türkiye tarihinin kapitalistleşme ve modernleşme serüveninin kristalize olmuş hali gibidir. Dolayısıyla, öğretmenlik herhangi bir meslek olarak düşünülmemelidir. Öğretmen, bir yandan Marks ve Engels’in (1998: 119) deyiimiyle “burjuvazi tarafından haleleri söküp atılmış” bir meslek grubunun üyesine, diğer yandan Cumhuriyet ve ulus-devlet inşasında aktif rol oynayan devlet aydınından dindar nesiller yetiştirmenin aracına dönüşmüştür. Çalışma konusu bağlamında yeniden formüle edersek: Öğretmen emek süreci, hem beyaz yakalı emekçilerin neo-liberalizmle birlikte yeniden proleterleşmesinin özgün bir örneğini sunar, hem de ülke genelindeki ideolojik-politik saflaşma ve çatışmaları bünyesinde barındıran bir toplumsal ilişkiler ağına karşılık gelir. Bu çalışmada sözü edilen dönüşümün her iki yönüne de yer verilmiş ve fakat çalışmanın asıl odak noktası öğretmenin yeniden proleterleşmesi olmuştur.

Sosyal bilimler dahilinde yapılacak çalışmaların kavramsal çerçevesi inşa edilirken, araştırmacının kendi pozisyonunun metodolojik ve epistemolojik temellerini ortaya koyması gerekir. Özellikle toplumsal sınıflara odaklanan bir tez için, bu daha da elzemdir; çünkü hem sınıf literatürünün kendisi yeterince heterojendir, hem de sınıf literatürüne karşı geliştirilen bir takım kuramsal yaklaşımların varlığı söz konusudur. Bu bağlamda, öncelikle toplumsal sınıfları analiz odağının dışına çıkaran post-modern yaklaşımlarla tartışılması ve literatürü ikiye ayıran kalın bir çizgi çekilmesi gerekir. Ben, çalışmanın birinci bölümünü, büyük ölçüde sözü geçen kalın çizginin netleştirilmesine ayırdım. Çalışmanın modernite dahilinde yürütülen ve analiz birimi

sınıf olan bir çalışma olduğunu da aynı bölümde vurguladım. Bu çalışmanın inceleme nesnesi olan öğretmen; katı yapısal belirlenimlerin pasifleştirilmiş bir taşıyıcısı olarak değil, sınıf oluşumu ve sınıflar mücadelesi gibi öznenin etkinliğini dışlamayan nesnel süreçlerin içerisinde yer alan ve o süreçleri bizzat deneyimleyen bir özne olarak kavramsallaştırılmaya çalışıldı.

Peki çalışmanın metodolojik temelleri realize edilebildi mi? Öncelikle belirtilmesi gerekir ki, birinci bölümün yazılma amacı farklı metodolojik eğilimleri *doğru* ya da *yanlış* olarak kodlamak değil, tezin kuramsal pozisyonunu post-modern yaklaşımların eleştirilerine karşı savunabilmektir. Bunu determinizm, tarihselcilik ve yapı-özne diyalektiği bağlamlarında geliştirilen tartışmalar aracılığıyla yapabildiğimi düşünüyorum. Kuşkusuz sözü edilen tartışmalar daha detaylı olarak ele alınabilir, post-modern yaklaşımların eleştirileri kendi içinde kategorize edilebilir, dolayısıyla çalışmanın metodolojik temelleri daha zengin tartışmalar eşliğinde zenginleştirilebilirdi. Ben bunu tercih etmedim ve bu bir eksiklik olarak görülebilir. Tam da bu noktada, bahsi geçen eksiklikle ilgili iki noktaya açıklık getirmek gerekir: (1) Birinci bölüm daha detaylı olarak ele alınmış olsaydı, tartışmanın hacmi genişleyecekti. Dolayısıyla, bahsi geçen bölümü çalışmanın metodolojik temellerinin ortaya koyulduğu bir bölüm olarak değil, kuramsal çerçevenin bir kısmı gibi kurgulamak gerekirdi. Bir diğer ifadeyle, toplumsal sınıf konumları, proleterleşme ve emek süreci gibi üç temel unsuru olan kavramsal tartışmalara metodoloji üst-başlığı altında yeni bir boyut eklenmesi, kuramsal çerçevenin bütünlüğünün bozulmasına yol açabilirdi. (2) Yukarıda da belirtildiği üzere, birinci bölüm farklı metodolojik eğilimler arasında süregelen tartışmalara nokta koymak ya da birtakım eğilimleri

yanlışlamak iddiasıyla değil, çalışmanın kuramsal pozisyonunu savunmak amacıyla yazıldı. Aksi, hem çalışmanın amacıyla örtüşmeyen bir sonuç doğururdu, hem de araştırmacının kolay kolay içinden çıkamayacağı bir tartışmaya yelken açması anlamına gelirdi. Burada, o yelkeni akademik hayatımın sonraki yıllarında açacağımı belirtmekle yetineyim.

Kalın çizgiyi çektikten sonra sıra ince çizgileri belirlemeye geldi. Bir başka deyişle, çalışmanın dayandığı metodolojik temelleri netleştirebilmek için toplumsal sınıfları analiz odağının dışına çıkaran kuramsal yaklaşımlarla tartışmak yetmez; analiz birimi sınıf olan yaklaşımlar arasındaki farkları da gözetmek gerekir. Birinci bölümün sonunda Althusser ile Thompson arasındaki tartışmaya yapılan kısa atıfla ince çizginin belirlenmesine başlandı. Çalışmanın ikinci bölümü ise bahsi geçen ince çizginin netleştirilmesi için yapılan kuramsal tartışmalara ayrıldı. Bu bölümde toplumsal sınıflar, üretim noktasında meydana gelen sömürü ilişkileri temelinde kavrandı. Dolayısıyla farklılık ve eşitsizlik odaklı sınıf kuramları eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutuldu. Bölümün sonunda ise Boratav'ın (2004, 2005) çalışmalarından hareketle, öğretmenlerin sömürü ilişkileri çerçevesinde kavranmasını kolaylaştıracak bir model oluşturuldu. Modelde yer alan emekçiler (ücretli/maaşlı öğretmenler) kategorisi, saha çalışması sırasında görüşülen öğretmen profilinin belirlenmesinde belirleyici oldu.

Boratav'ın geliştirdiği sınıf modeli ile modelin öğretmenlere uyarlanmış versiyonu arasındaki birtakım farklılıklara dikkat çekmek gerekebilir. Çalışmanın ilgili bölümünde de belirtildiği üzere, Boratav'ın modeli ne bir sektör ne de bir meslek

grubu için; tam aksine, Türkiye’deki toplumsal sınıf konumlarının tamamı için geliştirilmiş bir modeldir. Bir başka deyişle, modelin orijinalinin ölçeği ulusaldır. Bu çalışmada kullanılan uyarlama ise sözü edilen ulusal ölçeğin meslek grubu üyeliğine indirgenmiş halidir. Dolayısıyla, her uyarlamada olduğu gibi, orijinal ile uyarlama arasında ortaya çıkabilecek kimi uyumsuzluklar bu çalışmada da meydana gelmiştir. Bu çalışmanın inceleme nesnesi olan öğretmenler, Boratav’ın (2004: 24) modelinde -meslek içi sınıfsal ayrımlar bir kenara bırakılarak- bir bütün olarak düşünülmüş ve beyaz yakalı ücretliler kesitinin içinde değerlendirilmiştir. Modelin kapsamı düşünüldüğünde, bu bir hata ya da yanlış olarak nitelenemez. Nitekim Türkiye’deki sınıf konumlarının tamamını modele dahil eden bir yaklaşımda, burjuvaziyi *özel okul sahibi/etüt merkezi işleten öğretmenler*, işçi sınıfını da *geçici öğreticilik yapan/sözleşmeli/kadrolu öğretmenler* gibi alt-kategorilere bölmek sınıfsal konumları gereksiz yere karmaşıklaştırmak ve her meslekten –hatta meslek içi her farklılaşmadan- bir sınıf konumu çıkarmak gibi sorunlara yol açacaktır. Ancak, model bir meslek grubu üyeliğine uyarlandığında –ki bu çalışmada öyle yapılmıştır- öğretmenleri sınıfsal konumlarına göre kategorize etmek bir zorunluluktur. Çalışmanın ikinci bölümüyle ilgili olarak belirtilmesi gereken diğer bir husus ise, Boratav’ın modelinin öğretmenler içindeki farklı sınıf konumlarının tamamını kapsayacak şekilde uyarlanmasına karşın, emekçi öğretmenler kategorisinin dışında kalan diğer sınıf konumlarıyla ilgili saha çalışması yapılmamasıdır. Çalışmanın saha araştırması safhasında görüşülen öğretmenlerin yukarıdaki modeldeki adıyla *emekçiler (ücretli-maaşlı öğretmenler)* arasından seçildiği; dolayısıyla, model içinde tanımlanan diğer sınıfsal kategorilere yönelik bir saha araştırması yapılmadığı bir kez daha ifade edilmelidir.

Proleterleşme terimi, en genel anlamıyla, mülksüzleşmiş ve emek gücünü satarak geçinmek zorunda olan kitlelerin yaşadığı sosyolojik dönüşümü ifade eder. Bu bağlamda, sözgelimi dersane sahibi bir öğretmenin iflas edip işçileşmesini saha araştırması kapsamında ele almak yanıltıcı profilini zenginleştirebilirdi. Ancak sahada bahsi geçen dönüşümü bizzat deneyimlemiş öğretmenlere rastlamanın kolay olmadığını ifade etmek gerekir. Ayrıca, bu çalışmanın sorunsallaştırdığı husus, burjuva öğretmenin işçileşmesinden ziyade, zaten ücretli olarak çalışan emekçi öğretmenin emeğinin yeniden üretim koşullarının da sermaye boyunduruğu altına girmesi suretiyle yeniden proleterleşmesidir. Saha araştırmasında emekçi olmayan öğretmen kategorilerinden örneklem seçilmemesinin temel nedeni de budur.

Çalışmanın metodolojik temellerine uygun bir sınıf modelinin oluşturulmasının ardından, çalışma konusunun ana çerçevesinin oluşturulduğu üçüncü bölüme geçildi. Yukarıda da belirtildiği üzere, bu çalışmada, işçi sınıfı sınırlarını geniş tutma eğilimi benimsendiğinden, mülksüzleşmek ve emek gücünü satarak geçinmek zorunda olmak gibi temel kriterler, çalışanların proleter olarak adlandırılabilmesi için yeterli görüldü. Bilindiği üzere, proleterleşme terimi ilgili literatürde, sınıf oluşumu ve sınıflar mücadelesinin çeşitli boyutlarını ifade etmek üzere kullanılır. İşgücünün proleterleşmesi, işçinin emek süreci üzerindeki kontrolünü tamamen yitirmesini ve emek gücünün vasıfsızlaşarak üretim araçlarının basit bir uzantısı haline gelmesini; toplumsal proleterleşme, üretim araçlarından koparılıp işgücü piyasalarına fırlatılan ve dolayısıyla geçinmek için emek gücünü satmak zorunda kalan insanların toplum içindeki sayısal ağırlığının artmasını ve nihayet politik proleterleşme ise kolektif bir özne olarak sınıflar mücadelesine giren siyasal bir sınıfı tanımlar. Bu çalışmada,

proleterleşme terimi daha çok birinci ve ikinci anlamları karşılayacak şekilde kullanıldı.

Bu noktada, yeniden proleterleşme kavramının tercih edilme sebepleri üzerinde kısaca durulabilir. Öğretmenin proleterleşmesi yerine yeniden proleterleşmesi kavramının tercih edilmesi öncelikle araştırmacının kuramsal pozisyonu ile ilgilidir. Çalışmanın ilgili bölümlerinde de belirtildiği üzere, bu çalışmada işçi sınıfının sınırları mümkün olduğunca geniş tutulmuştur. Bu bağlamda, ücretli olarak çalışan öğretmen, geniş anlamda işçi sınıfının zaten parçası konumundadır. Bu çalışmada, emek gücünün vasıfsızlaşması, emeğin yeniden üretim koşullarının sermayenin boyunduruğu altına girmesi, öğretmenin iş güvencesini yitirmeye başlaması ya da emek süreci üzerindeki kontrolünü kaybetmesi öğretmeni proleter olarak adlandırmak için birer ön şart olarak ele alınmadı. Aksi, sömürü ilişkilerinin yanına başka kriterler eklemek demek olurdu ki; bu, çalışmanın amacıyla örtüşmezdi. Sonuç itibarıyla, geçinmek için emek gücünü satmak zorunda kalan ve bu anlamda zaten proleter olan öğretmenin proleterleşmesinden değil, yeniden proleterleşmesinden bahsedilebilir. Çalışmada işçi olmayan öğretmenlerin işçileşmesi gibi bir dönüşüm değil, işçileşme sürecinin parametrelerindeki kırılmalar ve değişimler konu edinilmiştir.

Peki sözü geçen kırılmalar ve değişimler nelerdir? (1) Öğretmenlik mesleği ile profesyonel meslekler arasındaki makas giderek açılmış; öğretmenin kendi uzmanlık alanı üzerindeki bilgi tekeli kırılmış; meslek, bazen devlet aracılığıyla bazen de doğrudan piyasa mekanizmaları tarafından sermaye sınıfının kontrolüne açık hale

getirilmiştir. Aslında bu durum sadece öğretmenler için değil, profesyonel meslek gruplarının önemli bir kısmı için de geçerlidir. Profesyonel olarak adlandırılan birçok meslek sahibinin kendi emek güçleri ve emek süreçleri üzerindeki kontrollerini yitirmesi ve bu bağlamda işgücünün proleterleşmesi genel bir sınıfsal dönüşümün ifadesidir. (2) Öğretmen emek sürecinde yaşanan dönüşüm bir boyutuyla mesleksizleşme sürecine tekabül eder. Gerek genel anlamda yapılan meslek tanımlarının, gerekse de profesyonel meslek tanımlarının iktisadi, sosyal ve kültürel anlamlarda belli başlı ortaklıklara yaptığı vurgu çalışmanın ilgili bölümlerinde belirtilmişti. Meslek, sadece bir iş ya da uğraş değil; aksine yerleşmiş ve kanıksanmış bir toplumsal rol olarak kavramsallaştırılmıştı. Öğretmenin yeniden proleterleşmesi ise, bir yönüyle, o toplumsal role yapılan saldırı niteliğindedir; zira yeniden proleterleşme, meslek grubu üyeliğini parçalar, öğretmenleri sınıfsal konumları temelinde ortaklaştırır ya da farklılaştırır: Geçici öğreticilik yapan ya da bir dersanede çalışan öğretmen bir yana, dersane sahibi olan öğretmen ise öte yana düşer. (3) Eski profesyonel proleterleşip mesleksizleşirken aynı zamanda yabancılaşma sürecine de tabi hale gelir. Öğretmenin emek sürecine yabancılaşması, yeniden proleterleşmenin bir sonucu olarak yapılan işin aşırı derecede rutinleşmesi, öğretmenin kendi yaratıcı kapasitesini hizmet üretim sürecine dahil edememeye başlamasıdır. Ayrıca, kalabalık sınıflardan iş yükü fazlalığına, eğitim-öğretim materyallerinin temin edilmesinde yaşanan sıkıntılardan bir takım idari sorunlara ve öğretmeni ek iş yapmaya götüren maddi sıkıntılara kadar birçok dış etken de yabancılaşmayı besler ve derinleştirir. (4) Öğretmenin yeniden proleterleşmesinin metalaşma bağlamındaki yeri ise, sermayenin biçimsel boyunduruğu altındaki öğretmen emeğinin, sermayenin gerçek boyunduruğu altına girmeye başlaması

olarak düşünülebilir. Refah rejimlerindeki biçimsel bağımlılık, neo-liberalizmle birlikte gerçek bağımlılığa dönüşmüştür. Öğretmenlerden piyasanın ihtiyaçlarına uygun bir biçimde geleceğin işgücünü yetiştirmesi beklenir. Öğretmen, devlet memuru olmanın getirdiği ayrıcalıkları yavaş yavaş yitirir ve piyasa kurallarına tabi bir işçiye dönüşür. Aldığı ücret, kendisini piyasa koşullarında iktisadi olarak yeniden üretmesinin karşılığı olarak verilir; dolayısıyla ücret düzeyi belirlenirken öğretmenin kendini sosyal ve kültürel olarak yeniden üretmesinin gerekleri dikkate alınmaz. Bu noktada öğretmenin biçimsel bağımlılığı, gerçek bağımlılığa dönüşmüş olur. Bir başka deyişle, öğretmenin istihdam edilme biçimlerinden aldığı ücrete, sosyal haklarından sahip olduğu sosyal statü ve prestije kadar her şey, tek belirleyici olan piyasa tarafından belirlenir. Bu çalışmanın üçüncü bölümü, proleterleşme ve yeniden proleterleşme kavramlarının, profesyonelleşme, mesleksizleşme, yabancılaşma ve metalaşma bağlamlarında tartışılmasına ayrıldı. Ancak sözü edilen tartışmalar kavramsal düzeyde bırakılmadı. Öğretmenlerin gündelik yaşam pratiklerinin toplumsal algıdaki karşılıkları da aynı bölümün konusu oldu. Bir başka ifadeyle, yeniden proleterleşme, sadece sınıfsal konumları dönüştüren, dolayısıyla da sınıf yapısını ilgilendiren bir süreç olmadığı için, öğretmen bireylerin toplumsal yaşamdaki algılanışları da çalışmaya dahil edildi.

Kuramsal çerçeveyi oluşturan tartışmaların tamamlanmasının akabinde, tezin analiz çerçevesinin belirlenmesine çalışıldı. Dördüncü bölümde, öğretmen emek süreci ve eğitimde yaşanan dönüşümü ele alan başlıca çalışmalar genel hatları itibarıyla tartışıldı. Ardından, kuramsal tartışmalara geri dönmek suretiyle emek süreci odaklı bir analiz yapıldı ve Burawoy'un (1979, 1985)'un analitik çerçevesi inceleme

konusuna uyarlandı. Bu bölümde son olarak, öğretmen emek sürecindeki dönüşümün temel paradigmalardan bahsedildi ve konu Türkiye özelinde, ampirik veriler ışığında ele alındı.

Sağlıklı bir emek süreci tartışması yürütebilmek için sömürü ilişkilerini analiz odağında tutmak birinci zorunluluktur. İkinci zorunluluk ise emek gücü üzerindeki kontrol mekanizmalarına ve işgücünün vasıfsızlaşmasına dikkat çekmektir. İdeolojik ve politik ilişkileri de analiz çerçevesine dahil etmek üçüncü bir zorunluluk olarak karşımıza çıkar. Nihayet dördüncü ve son zorunluluk ise, emek sürecinin öznelere tarafından deneyimlenen, dolayısıyla gerçek ve çatışmalı bir süreç olduğunu kavramaktır. Bu çalışmada, bahsi geçen zorunlulukların gerekleri Braverman (1974) ve Burawoy'un (1979, 1985) katkılarının bir arada ele alınması yoluyla sağlandı. Braverman (1974), emek süreci üzerindeki kontrol mekanizmalarına odaklanan, işgücünün sermayeye olan bağımlılığına dikkat çeken, üretim sürecindeki makineleşmenin sonucu olarak da işgücünün vasıfsızlaşmasını kurama dahil eden bir yaklaşım geliştirmiştir. Burawoy (1979, 1985) ise üretim noktasındaki ilişkilere odaklanmış, emek sürecini, hem sömürü ilişkisinin ortaya çıktığı bir mekan hem de baskı-rıza diyalektiği çerçevesinde gerçekleşen öznelere arası bir pratik olarak kavramsallaştırmıştır. Sözü edilen kuramcılar yaklaşimleri arasında kayda değer bir mesafenin olduğu, hatta Burawoy'un kendi yaklaşimini geliştirirken Braverman'ın emek süreci kuramının eleştirisinden yola çıktığı da belirtilmelidir. Ancak, sözü edilen kuramcılar arasındaki tartışmanın özü bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bir başka deyişle, kapitalist üretim biçiminin ayırt edici yönünün ne olduğuna dair tartışmalar analiz çerçevesinin merkezine konmamıştır. Bu çalışmada,

öğretmenlerin sınıfsal analizinin yapılması amaçlandığından, Braverman ve Burawoy'un katkılarının bir arada ele alınmasında bir sakınca görülmemiştir. Çalışmada Burawoy'un emek süreci kuramından bir uyarlama da yapılmış; öğretmenin dönüşümü, hegemonik üretim rejiminden hegemonik despotizme doğru bir dönüşüm olarak kavramsallaştırılmıştır.

Çalışmanın son bölümü olan beşinci bölümde ise kuram-olay-olgu arasındaki bağlantılar açıklandı. Bu tez açıklayıcı bir çalışma tarzını benimsedi; bunu nicel desenli hipotez testi ile değil, nitel desenli kavram inşası ile gerçekleştirmeye yöneldi. Bu çalışma, saha çalışması yöntemi ile organik dayanaklarını geliştirmeye çalıştı. Doğal ortamı içinde sistematik ve sistematik olmayan gözlemler, derinlemesine mülakatlar ve odak grup görüşmeleri, saha çalışması yönteminin belli başlı veri geliştirme teknikleri olarak kullanıldı. Çalışmada, eğitim alanında ve öğretmen emek sürecinde yaşanan dönüşümlerin, eğitim kurumlarında ve öğretmenlerin gündelik yaşamlarında nasıl deneyimlendiğini somut örneklerle ortaya koyabilmek adına amaca dönük örneklem tekniği kullanıldı. Saha çalışması sırasında amaca dönük örneklem seçerken, öğretmen bireyler gözlem birimi; gidilen eğitim-öğretim kurumları da –betimleyici- analiz birimi olarak ele alındı. Çalışmanın birinci bölümünde tartışılan -kuramsal- analiz birimi ile saha çalışmasının –betimleyici- analiz birimi birbirine karıştırılmamalıdır. Çalışmanın metodolojik temellerinin belirlendiği ya da kuramsal çerçevesinin ana hatlarının ortaya konduğu bölümlerde bahsi geçen analiz birimi, kuramsal bir analiz birimine tekabül eder ki, çalışmanın, bu anlamdaki analiz birimi toplumsal sınıflar ve o sınıflar arasındaki ilişkililerdir. Saha çalışmasında temel alınan analiz birimi ise, öğretmen bireylerin çalıştığı hizmet

Üretim mekanı olan eğitim-ğretim kurumlarına tekabül eder; zira bu çalışmaya yanıtlayıcı olarak katılan öğretmenler sadece farklı bireyler olarak değil; aynı zamanda bir kurumun çalışanları olarak da ele alınmıştır.

Saha araştırmasından geliştirilen veriler iki ayrı alt-başlık altında toplandı. Öncelikle, sistematik olmayan gözlemler yoluyla elde edilen veriler görüşme yapılan kurumlar bazında ele alındı ve değerlendirildi. Beşinci bölümde de belirttiğim gibi, yaptığım görüşmelerin bir kısmını öğretmenlerin çalıştığı kurumlarda, yani işyerlerinde gerçekleştirdim. Dolayısıyla, görüşme öncesi ya da sonrasında kurum ve çevresi hakkında kısıtlı da olsa gözlem yapma imkanım oldu. Gözlemlerden edindiğim izlenimler, ğretmen emek sürecinin gerçek hayatta nasıl işlediğini göstermesi açısından oldukça faydalı oldu. Sistematik olmayan gözlemlerden çıkarılan saha notlarının birtakım kavramsal genellemelerle birlikte aktarılmasının ardından, derinlemesine mülakat ve odak grup görüşmeleri gibi sistematik araçlarla geliştirilen verilerin değerlendirilmesi aşamasına geçildi. Bu doğrultuda, kurumlar arasındaki farklılaşmaları temel alan tipolojiler yerine, güvenceli çalışma ekseninde ğretmen tipolojileri geliştirildi. Ancak, güvencesizleşme ya da iş güvencesi, sadece hukuki bir terim ya da yasalarda ifadesini bulan bir hak olarak ele alınmadı. İş güvencesinin, eğitim hizmet üretiminin yeniden yapılandırıldığı neo-liberal dönem ile birlikte, öğretmenin, işgücü piyasasındaki bir emekçi olarak sınıfsal çelişkileri deneyimleme biçimlerini belirlediği varsayıldı. Dolayısıyla güvencesizleşme süreci, emek-sermaye temelli bir analizin içermesi gereken sınıfsal bir ilişkisellik olarak dşnld. Öğretmen birey ile güvenceli/güvencesiz çalışma olgusu arasındaki ilişki bu bağlamda kavramsallaştırıldı. Güvencesiz ğretmen, sermayenin gerçek

boyunduruğu altına girmiş, yeniden üretim süreçlerini de kapsayacak şekilde sermayeye tabi; güvenceli çalışan öğretmen ise, piyasanın etkilerinden kısmen de olsa korunan emekçi olarak ele alındı. Ayrıca, güvenceli çalışmanın, öğretmen birey ile onun piyasadaki konumu arasındaki bağlantının niteliğini içermekle kalmadığı; aynı zamanda, sınıf mücadeleleri tarihinden bir mücadele başlığına da tekabül ettiği vurgulandı. Güvenceli çalışma biçimlerinin ortaya çıkış sürecinin, ister bir işçi sınıfı kazanımı olarak olsun, ister işçi sınıfını pasifize etmek amacıyla geliştirilmiş bir sermaye stratejisi olarak olsun, her iki durumda da sınıflar mücadelesinin konusu olduğunun altı çizildi. Güvencesizleşme, bu yönüyle de, emek-sermaye temelli bir analiz için analitik ayrım noktası olarak kabul edildi.

Öğretmenler arası farklılaşma ve ortaklaşma eğilimleri, hem öğretmen emek sürecinin teknik iş bölümü çerçevesinde, hem de emek sürecinin kapsadığı çok boyutlu toplumsal ilişkiler bağlamında tartışıldı. Öncelikle, ampirik verilerin ışığında, çalışma şartları, işin örgütlenmesi, çalışma yaşamını düzenleyen yasal mevzuat, kurum içi işbölümü, emek sürecini çevreleyen fiziki ve mekansal koşullar ile çalışma araç ve gereçlerinin emek süreci üzerindeki etkileri ele alındı. Ardından, öğretmenler, gerek çalışma hayatı gerekse de iş-dışı yaşamlarında kurdukları insan ilişkileri, emek sürecindeki sömürü ilişkileri ve son olarak da toplumsal ve siyasal ilişkilerin yeniden üretimi içerisindeki yerleri bağlamlarında, yine ampirik verilerle desteklenerek tartışıldı. Çalışma sırasında, güvencesizliğin, öğretmenler arası farklılaşma ve ortaklaşmaları belirleyen temel parametre olduğuna dair öngörü önemli ölçüde doğrulandı. Bu, aynı zamanda, yeniden proleterleşmenin de temel ölçütü olarak kabul edildi.

Güvencesiz çalışan öğretmenlerin gündelik yaşam pratikleri arasındaki ortaklaşma eğilimleri ne kadar güçlüyse, kadrolu öğretmenlerle güvencesizler arasındaki farklılaşmaların da o oranda güçlendiği tespit edildi. Güvenceli ve güvencesiz öğretmenlerin bir arada bulunduğu kamu okullarında yürütülen gözlem ve görüşmelerden anlaşıldığı kadarıyla, bu durumun kadrolu öğretmenlerle ücretli öğretmenler arasındaki ilişkileri de önemli ölçüde sınırladığı ortaya çıktı. Ancak, belirtmek gerekir ki, güvencesizlik temelinde ortaya çıkan ayrışma, öğretmenin dönüşümün mutlak bir sonucu olarak değil, git-gelleri olan bir sürecin belirleyeni olarak düşünülmelidir. Bir diğer anlatımla; sözü edilen ayrışma, öğretmen emek sürecinde ortaya çıkan farklılaşma ve ortaklaşmaların temel nedeni olmakla birlikte, ülke genelindeki iktisadi yönelimler ve karmaşık ideolojik-politik ilişkiler devreye girdiğinde, öğretmenlerin içinde bulunduğu sınıf oluşumu ve sınıf mücadelesi pratikleri de çeşitlenecektir. Bu, sadece bir temenni değildir; çalışma sonuçlarından da aynı yönde çıkarımlar yapılabilir. Öncelikle, kamu okullarındaki kadrolu öğretmenlerin çalışma koşulları da önemli ölçüde piyasa mantığına tabi kılınmış olduğundan, güvenceli çalışmanın ne kadar ömrü kaldığına dair iyimser beklentiler içinde olmak güçtür. Sınıflar mücadelesinin genel seyrine bağlı olarak, güvenceli istihdamın geleceği, öğretmenler arasındaki farklılaşma ve ortaklaşma noktalarını da güncelleyecektir. İşçi sınıfının lehine kazanımlarda güvenceli çalışma temelinde yeni ortaklaşmaların meydana geleceği söylenebilir. Aksi de mümkündür. Sınıflar mücadelesinde ibre burjuvaziye gösterirse, bu sefer güvencesizliğin yarattığı ortak payda daha da büyüyecektir. İdeolojik ve politik ilişkilerin karmaşık olması ise, sözü edilen ilişkilerin öğretmen emek süreci üzerindeki etkilerinin önceden kestirilmesinin mümkün olmamasıyla ilgilidir. İdeolojik ve politik mücadele düzeyinin,

öğretmenlerin hizmet üretim noktasındaki ortaklıklarını parçalayabilecek etkilerinin yanında, hizmet üretim noktasında ortaklaştırılması mümkün olmayan farklılıkları aşabilecek etkileri de olabilir. Hangi etkinin ağır basacağı da, sınıfın kolektif eylem ve direniş mekanizmalarını ne kadar genişletebileceğine bağlıdır. Çalışmada, sınıf oluşumu ve sınıflar mücadelesi –sendikal örgütlenmeyle ilgili kısıtlı sonuçlar bir yana bırakılırsa- kolektif örgütlülük boyutuyla ele alınmamıştır; ancak bu, geleceğe dair bir projeksiyon tutmamıza engel teşkil etmez: Öğretmenlerin birleşik bir işçi sınıfı hareketi içinde etkin bir şekilde yer alabilmeleri, emek süreci temelli dinamiklerle ülke genelindeki saflaşmaların örtüşürülmesine bağlı olup, akademinin değil, politikanın konusudur.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, E. (2013) "Eğitim Metalaştırılırken Okullar Ne Yapar?", <http://www.sendika.org/2013/04/egitim-metalastirilirken-okullar-ne-yapar-ergul-adiguzel/>, Erişim Tarihi: 15 Nisan 2013.
- Akbaş, K. (2011) *Avukatlık Mesleğinin Ekonomi Politikası, Avukatların Sınıf Konumlarındaki Değişim: İstanbul Örneği*, Ankara: NotaBene Yayınları.
- Akgündüz, M. M. (2012) "Dersaneleri Kapatmak: Dersaneye Gitmeden Kazanamazsın Mitinden 4+4+4 Muamma Denizine Yeni Bir Yolculuk", *Eleştirel Pedagoji*, (24), s. 37-42.
- Aksoy, H. H. vd. (2013) "Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme", *Kamusal Eğitim Eleştirel Yazılar* (der: N. Kurul ve T. Öztürk) içinde, s.107-129, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Aksoy, M. (1974) *Devrimci Öğretmenin Kıyımı ve Mücadelesi*, Ankara: Gündoğan Yayıncılık.
- Apple, M. W ve S. Jungck (1990) "You Don't Have To Be A Teacher To Teach This Unit ", *American Educational Research Journal* (27), s. 227-251.
- Apple, M. W. (2004) "Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform", *Educational Policy*, 18 (1), s. 12-44.
- Apple, M.W. (2005) "Education, Markets and An Audit Culture", *Critical Quarterly*, 47 (1-2), s. 11-29.
- Astiz, M. F. vd. (2002) "Slouching Towards Decentralization: Consequences of Globalization For Curricular Control in National Education System", *Comparative Education Review*, 46 (1), s.66-88.

- Balkız, Ö. I. (2013) "Yeni Üretim/Yönetim Modelleri ve Denetim TZÜ/TKY Modelinde Hegemonik Despotizmin Yükselişi", *Çalışma ve Toplum*, (36), s. 187-210.
- Barber, B. (2000) “Meslekler sosyolojisinde bazı sorunlar” *Meslekler ve Sosyolojisi* (der: Z. Cırhinlioğlu) içinde, s. 43-66, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Barton, L. (1994) “Teacher Education and Teacher Professionalism in England: Some Emerging Issues”, *British Journal of Sociology of Education*, 15 (4), s. 529-543
- Becker, G. S. (1992) "Human Capital and Economy", *Proceedings of the American Philosophy Society*, 136 (1), s. 85-92.
- Becker, G. S. (2002) "The Age of Human Capital", *Education in the Twenty-First Century* (der: E.P. Lazear) içinde, s.3-8, http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/0817928928_3.pdf
Erişim Tarihi: 3 Haziran 2013.
- Bell, D. (1962) *The End of the Ideology*, Boston: Harvard University Press.
- Bell, D. (1999) *The Coming of Post-Industrial Society*, 3. baskı, New York: Basic Books.
- Bilir A. (2011). “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Evrimi ve İstihdam Politikaları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (2), s. 223-246.
- Blauner, R. (1964). *Alienation and Freedom: the Factory Worker and His Industry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bora, T. vd. (2012) *Boşuna mı okuduk? Türkiye’de Beyaz Yakalı İşsizliği*, 3.baskı, İstanbul: İletişim Yayınları

- Boratav, K. (2004) *İstanbul ve Anadolu'dan Sınıf Profilleri*, 2. baskı, Ankara: İmge Yayınları.
- Boratav, K. (2005) *1980'li Yıllarda Türkiye'de Sosyal Sınıflar ve Bölüşüm*, 2. baskı, Ankara: İmge Yayınları.
- Bourdieu, P. ve J. C. Passeron (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage Publication.
- Braverman, H. (1974) *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*, New York: Monthly Review Press.
- Burawoy, M. (1979) *Manufacturing Consent, Changes in the Labour Process Under Monopoly Capitalism*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Burawoy, M. (1985) *The Politics of Production: Factory Regimes Under Capitalism and Socialism*, London: Verso.
- Callinicos, A. (2006) "Giriş" ve "Yeni Orta Sınıf ve Sosyalist Siyaset", *Neo-liberalizm ve Sınıf* (der: Callinicos ve Harman) içinde, s.9-26 ve s. 27-82, çev: Osman Akınhay, İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Carcherdi, G. (1977) *On The Economic Identification of Social Classes*, London: Routledge Press.
- Carnoy, M. ve D. Rothen (2002) "What Does Globalization Mean For Educational Change? A Comparative Approach", *Comparative Education Review*, 46 (1), s.1-9.
- Cirhinlioğlu, Z. (2000) "Önsöz", *Meslekler ve Sosyolojisi* (der: Zafer Cirhinlioğlu) içinde, s. 7-24, Ankara: Gündoğan Yayınları.

- Çelik, A. (2013) “Sosyal Politikanın Kökleri ve Gelişimi”, *Ders Notları*, <http://azizcelik2013.files.wordpress.com/2013/10/sosyal-politikanc4b1n-kc3b6klere-ve-gelisimi.pdf>, Erişim Tarihi: 3 Nisan 2014.
- Çerkezoğlu, A. ve Ö. Göztepe (2010) "Sınıfını Arayan Siyasetten Siyasetini Arayan Sınıfa", *Tekel Direnişinin Işığında Gelenekselden Yeniye İşçi Sınıfı Hareketi* (der: G. Bulut) içinde, s. 63-92, Ankara: Notabene Yayınları.
- Çetin, C. vd (2009). Is Alienation a Problem for the Blue-Collar Workers? A Research on the Alienation of the White-Collar Workers in the Age of Information and the Banking Sector. *The Journal of Financial Researches and Studies*, 1 (1), s. 121-126.
- Dahrendorf, R. (1959) *Class and Class Conflict in Industrial Society*, http://www.archive.org/stream/classclassconfli00dahr/classclassconfli00dahr_djvu.txt, (Erişim tarihi: 5 Haziran 2012).
- Dikmen, A. A. (2008) Türkiye’de Kriz, Büyüme ve İşsizlik, *Sol Portal*, <http://haber.sol.org.tr/yazarlar/ahmet-alpay-dikmen/turkiyede-kriz-buyume-ve-issizlik-ahmet-alpay-dikmen-1302>, Erişim Tarihi: 30 Ocak 2014
- Dikmen, A. A. (2013) *Makine, İş, Kapitalizm ve İnsan*, 2. Baskı, Ankara: Patika Yayınları
- DİSK/Sosyal-İş (2010) “MEB’e Bağlı Dersanelerde Çalışan Öğretmenler İçin 15 Soruda Sözleşme ve Temel Haklar Broşürü”, http://www.sosyal-is.org.tr/yayinlar/dershane_brosur_18_06_2010.pdf, Erişim Tarihi: 15 Mart 2014.
- Dölek, Ç. (2010) “Özel Güvenlik ve Kapitalist Devletin Dönüşümü: Türkiye Üzerine Eleştirel Notlar”, *Praksis*, (23), s.111-137.

- Durmaz, O. S. (2013) “Hegemonik Üretim Rejiminden Hegemonik Despotizme: Türkiye’de Öğretmenlerin Dönüşümünü Burawoy’un Kavram Setiyle Okumak”, 5. Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu Bildiri Kitabı içinde, Petrol-İş Yayınları No: 118, s.265-280.
- Durmuş N. (2006), “Bir Eylemi Örgütleme: 1969 Genel Öğretmen Boykotu”, *Eğitim Bilim Toplum*, 4 (15), s.142-160.
- Eagleton, T. (2011) *Why Marx was Right*, New Haven ve London: Yale University Press.
- Edgell, S. (1998) *Sınıf*, çev: D. Özyiğit, Ankara: Dost Yayınevi
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2012), “Eğitimde AKP’nin 10 Yılı”, 2. Baskı, Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2013) “Eğitim ve Eğitim Emekçilerinin Sorunlarına İlişkin Görüş ve Önerilerimiz”, http://www.egitimsen.org.tr/ekler/83b714f7e6fe1a5_ek.pdf, Erişim Tarihi: 25 Ocak 2014.
- Ehrenreich, B. ve Ehrenreich, J. (2000) “Profesyonel Yönetici Sınıf”, *Meslekler ve Sosyolojisi* (der: Z. Cırhinlioğlu) içinde, s. 197-230, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Engels, F. (2003) *Anti-Dühring*, çev: Kenan Somer, Ankara: Sol Yayınları.
- Ercan, F. ve G. Şimşek (2013) "Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü/Dönüştürülme Çabaları: Ulus-devletin Muhafızlarını Yetiştirmeden Sermaye İçin Emek Gücü Yetiştirmeye", <http://www.sendika.org/2013/01/turkiyede-ogretmenlik-mesleginin-donusumudonusturulme-cabaları-ulus-devletin-muhafızlarını->

yetistirmekten-sermaye-icin-emek-gucu-yetistirmeye-gizem-simsek-fuat-ercan
Erişim tarihi: 3 Ocak 2013.

Erjem, Y. (2005) "Eğitimde Yabancılaşma Olgusu ve Öğretmen: Lise Öğretmenleri
Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4),
http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_4/395-417.pdf, Erişim
Tarihi: 30 Mayıs 2012.

Eroğul, C. (1990) *Devlet Nedir?*, Ankara: İmge Yayınları.

Ertürk, E. (2010) "Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğinin Dönüşümü", *Sınıftan Sınıfa,
Fabrika Dışında Çalışma Manzaraları* (der: A. Buğra) içinde, s. 113-148.

Fine, B. and A. Saad-Filho (2004). *Marx's Capital* (4th ed.). London: Pluto Press.

Fisher, T (2004) "New Technologies and Teachers' Work", *Canadian Journal of
Educational Administration and Policy*, (32), s. 1-18.

Foucault, M. (2002) *Toplumu Savunmak Gerekir*, çev: Ş. Aktaş, İstanbul: Yapı Kredi
Yayınları.

Geniş, A. (2006), *İşçi Sınıfının Kıyısında: Küçük Sanayi İşçileri Üzerine Bir
İnceleme*, Ankara: Dipnot Yayınları.

Glomm, G. ve B. Ravikumar (1992) "Public versus Private Investment in Human
Capital: Endogenous Growth and Income Inequality", *The Journal of Political
Economy*, 100 (4), s. 818-834.

Goldthorpe, J. (1996) "Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The
Case of Persisting Differentials in Educational Attainment", *The British
Journal Of Sociology*, 47 (3), s.481-505.

Goode, W. (2000) "Topluluk içinde Topluluk: Meslekler", *Meslekler ve Sosyolojisi*
(der: Z. Cirhinlioğlu), içinde, s. 67-80, Ankara: Gündoğan Yayınları.

- Gorz, A. (1986) *Elveda Proletarya*, (çev: Hülya Tufan), İstanbul: Afa Yayınları.
- Göldaş, İ. (1981) *Milli Kurtuluş Savaşında Öğretmenler-I*, İstanbul: Öğretmen Dünyası Yayınları.
- Grace, G. (1985) "Judging Teachers: The Social and Political Context of Teacher Evaluation", *British Journal of Sociology of Education*, 6 (1), s.3-16.
- Greaves, N. M. vd. (2007) "Embourgeoisment, Immiseration, Commodification-Marxism Revisited: A Critique of Education in Capitalist Systems", *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5 (1), <http://www.jceps.com/print.php?articleID=83>, (Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2013).
- Güler, B. A. (2013), *Kamu Personeli Sistem ve Yönetim*, 2. Baskı, Ankara: İmge Yayınları.
- Gülmez, M. (2012) "Geçici Personel İstihdamında İlk Sapma: Milli Eğitim Bakanlığı ve Kısmi Zamanlı Geçici Öğreticilik Uygulaması", *4/C Anarşisi: Hukuksuz Dayanaklarıyla 4/C'ler ve 4/C'liler 1965-2012 içinde*, s.169-184, İstanbul: Legal Yayıncılık.
- Gümüş A. ve İ. Çetin (2012) "Öğretmen İşsizliği ve Dersane Öğretmenliği", *Eleştirel Pedagoji*, (24), s.2-36.
- Güvenç S. (2008) "Türkiye'de Öğretmen Sendikacılığı ve İLK-SEN", *Eğitim Bilim Toplum*, 6 (22), s.164-187.
- Habermas, J. (1998) "Beyond the Nation State?", *Peace Review*, 10 (2), s.235-239.
- Harvey, D. (1993) "Post-Modernizme Bir Bakış", çev: O. Işık, *Birikim*, (49), <http://www.birikimdergisi.com/Birikim/dergiyazi.aspx?did=1&dsid=47&dyid=1474&yazi=Postmodernizme%20Bir%20Bak%FD%FE>, (Erişim Tarihi: 12 Ekim 2013).

- Harvey, D. (2005) *A Brief History of Neoliberalism*, Oxford: Oxford University Press.
- Harvie, D. (2005) "All Labour Produces Value For Capital and We All Struggle Against Value", *The Commoner*, (10), s. 132-171.
- Harvie, D. (2006) " Value Production and Struggle in the Classroom: Teachers Within, Against and Beyond Capital", *Capital and Class*, 30 (1), s. 1-32.
- Hill, D. (2003) "Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance", *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1 (1).
- Hill, D. ve K. Kumar (2009) *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*, London: Routledge Press.
- Hughes, E. C. (2000) "Meslekler", *Meslekler ve Sosyolojisi* (der: Z. Cirhinlioğlu) içinde, s. 25-42, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Illich, I. (2006) *Okulsuz Toplum*, çev: Mehmet Özay, İstanbul: Şule Yayınları.
- Işığışık, Ö (2002). Kriz İşsizliği ve Beyin Göçü, *Hürriyet*, <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=87790>, Erişim Tarihi: 30 Ocak 2014.
- Işıklı, A. (2002) *Kumarhane Kapitalizmi*, İstanbul: Otopsi Yayınları.
- İnal, K. (2004) *Eğitim ve İktidar: Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Öğeler*, Ankara: Ütopya Yayınları.
- İnal, K. (2008) *Eğitim ve İdeoloji*, İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Keat, R. ve J. Urry (2001) *Bilim Olarak Sosyal Teori*, 2. Baskı, çev: Nilgün Çelebi, Ankara: İmge Yayınları
- Kemerlioğlu, E. (1973) "Erzurum'da Meslekler ve Sosyal Tabakalaşma", *Atatürk Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Erzurum.

- Keskin-Demirer, Derya (2012a) “Eğitimde Piyasalaşma ve Öğretmen Emeğinde Dönüşüm”, *Çalışma ve Toplum*, (32), s.167-186.
- Keskin-Demirer, Derya (2012b) *Bitmeyen Sınavlar Yaşanmayan Hayatlar*, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Kincheloe, J. L. ve S. R. Steinberg (2008) *Knowledge and Critical Pedagogy: An Introduction*, London: Springer Press.
- Koç, Y. (2013) “Öğretmenlerin Sendikalaşmasında Yaşanan Sorunlar”, *Öğretmen Dünyası*, (400), s.15-19.
- Köse, A.H. ve S. Bahçe (2009) “Yoksulluk Yazının Yoksulluğu: Toplumsal Sınıflarla Düşünmek”, *Praksis*, (19), s.385-419.
- Kurul, N. (2012) "Turkey under AKP Rule: Neoliberal Interventions into the Public Budget and Educational Finance", *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP* (der: Kemal Inal ve Güliz Akkaymak) içinde, s. 82-94, New York: Palgrave ve McMillan Press.
- Laclau, E. ve C. Mouffe (2001) *Hegemony and Socialist Strategy Towards a Radical Democracy Politics*, 2. baskı, London ve New York: Verso
- Makal, A. (2002) “Türkiye’de Tek Parti Dönemi ve Korporatizm Tartışmaları”, *Toplum ve Bilim*, (93), s.173-199.
- Marks, K ve F. Engels (1998) *Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri*, 4.baskı, çev: M. Erdost, Ankara: Sol Yayınları.
- Marks, K. (1988) *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*, New York: Prometheus Books.

- Marks, K. (2002) “Formal and Real Subsumption of Labor under Capital: Transitional Forms”, Marx’s Economic Manuscripts of 1861-1863, *Marx and Engels Collective Works* içinde, (34), s.93-121
<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1861/economic/ch37.htm>, Erişim Tarihi: 12 Kasım 2013.
- Marks, K. (2007) *Louis Bonaparte’ın 18 Brumaire’i*, 4. Baskı, Ankara: Sol Yayınları.
- Marks, K. (2011) *Kapital*, 1. Cilt, çev: M. Selik ve N. Satlıgan, 2.Baskı, İstanbul: Yordam Yayınları.
- Marks, K. v F. Engels (1976) *Alman İdeolojisi (Feuerbach)*, Ankara: Sol Yayınları.
- Narin, Ö. (2006) “Sınıf Çözümlemelerinin Med Cezirleri, Marks, Weber ve Ötesi”,
https://www.academia.edu/1499519/Sinif_Cozumlemelerinin_Med_Cezirleri_Marks_Weber_ve_Otesi, Erişim Tarihi: 15 Ocak 2014.
- Neil, R. (2010) “False Dawn Will Make You Up” (A review of False Dawn: The Delusions of Global Capitalism by J. Gray),
http://www.amazon.com/review/R3LD5YQP1LJ56/ref=cm_cr_dp_title?ie=UTF8&ASIN=1565845927&channel=detailglance&nodeID=283155&store=books, Erişim Tarihi: 15 Şubat 2014.
- Neuman, L. W. (2006), *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*, İstanbul: Yayınodası Yayınları.
- Nikitin, P. (1995) *Ekonomi Politik*, 2.baskı, çev: Hamdi Konur, Ankara: Sol Yayınları.
- Okçabol, R. (2005) *Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: Ütopya Yayınları.

- Olmann, B. (2006) *Diyalektiğin Dansı, Marx'ın Yönteminde Adımlar* çev: Cenk Saraçoğlu, İstanbul: Yordam Yayınları.
- Oppenheimer, M (2000) “Profesyonelin Proleterleşmesi”, *Meslekler ve Sosyolojisi* (der: Z. Cirhinlioğlu) içinde, s. 151-168, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Ozga, J. ve M. Lawn (1981) "Schoolwork: Interpreting The Labour Process of teaching", *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), s.323-336.
- Ozga, J. ve M. Lawn (1988a) "Introduction: Teaching, Professionalism and Work", *Schoolwork Approaches to the Labour Process of Teaching* (der: J. Ozga ve M. Keynes) içinde, s. IX-XV, Open University Press.
- Ozga, J. ve M. Lawn (1988b) "The Educational Worker? A Reassessment of Teachers", *Schoolwork Approaches to the Labour Process of Teaching* (der: J. Ozga ve M. Keynes) içinde, s. 81-98, Open University Press.
- Öğütte, V. S. ve G. Çeğin (2010) *Toplumsal Sınıfların İlişkisel Gerçekliği*, 2. Baskı, Ankara: Tan Yayınevi.
- Öngel, S. (2014) “Türkiye’de Taşeronlaşmanın Boyutları”, *DİSK-AR*, Kış 2014, s.44-45, http://www.disk.org.tr/wp-content/uploads/2014/02/DiSKAR_06.pdf, Erişim Tarihi: 4 Nisan 2014.
- Öngen, T. (1994) "Tekelci Kapitalizm ve Sınıf Yapısı", *SBF Dergisi*, Ankara, 49 (3-4), s. 303-349.
- Öngen, T. (1996) *Prometheus'un Sönmeyen Ateşi, Günümüzde İşçi Sınıfı*, İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Özoğlu, B. (2012) "New Ways of Organizing Work in the Public Sector: The Turkish Public Education Case", Basılmamış Makale.

- Özüğurlu, M. (2003) “Marksizm ve İlkel Sermaye Birikimi”, *Marksizm Ve ...* (der: B. Ünlü), içinde, s. 161-192, Ankara: İmge Kitabevi.
- Özüğurlu, M. (2006) “Nitel Araştırma Ders Notları”, Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Özüğurlu, M. (2008) *Anadolu’da Küresel Fabrikanın Doğuşu, Yeni İşçilik Örüntülerinin Sosyolojisi*, 2.Baskı, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Parsons, T. (1954) "The Professions and Social Structure", *Essays In Sociological Theory* içinde, s.34-49, Gözden Geçirilmiş Baskı, New York: Free Press.
- Pauline, M. R. (2004) *Post-Modernizim ve Toplum Bilimleri*, çev: T. Birkan İstanbul: Bilim ve Sanat Yayınları
- Poulantzas, N. (1975) *Classes in Contemporary Capitalism*, London: New Left Books.
- Przeworski, A. (1993) *Capitalism and Social Democracy*, 6. Baskı, Cambridge: Cambridge University Press.
- Reid, A. (2003) "Understanding the Teachers' Work: Is There Still a Place for Labour Process Theory", *British Journal of Sociology of Education*, 24 (5), s. 559-573.
- Rietzer, G. (2010) "Yapısalcı Marksizm", çev: Ü. Tatlıcan, [http://www.umittatlican.com/files/Yapisal%20Marksizm%20\(George%20Ritzer,%201992\).pdf](http://www.umittatlican.com/files/Yapisal%20Marksizm%20(George%20Ritzer,%201992).pdf) (Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2011).
- Rikowski, G. (2003) "Schools and The GATS Enigma", *Jornal of Critical Education Policy Studies*, 1 (1), s.52-65.
- Robertson, S. L. (2000) *A Class Act: Changing Teachers' Work, the State and Globalization*, New York: Falmer Press.

- Robertson, S. L. vd (2002) "GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Golabal Reterritorialization", *Comparative Education Review*, 46 (4), s.472-496.
- Robinson, A. ve S. Tormey (2003) "New Labour's Neoliberal Gleichschaltung:
- Rubin, I. I. (2010) *Marx'ın Emek Değer Teorisi*, çev: U. S. Akalın, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Rueschmeyer, D. (2000) "Doktorlar ve Hukukçular: Meslekler Teorisi Üzerine Bir Yorum", *Meslekler ve Sosyolojisi* (der: Z. Cihirlioğlu) içinde, s. 81-98, Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Sachs, J. ve R. Smith (1988) "Teacher Culture", *British Journal of Sociology of Education*, 9 (4), s. 423-436.
- Saygın, T. (2009) "Louis Althusser: Hayatı ve Eserleri", https://www.academia.edu/3278538/Althusser_yapi_ve_yapisal_Marxizm, Erişim Tarihi: 10 Ocak 2014
- Selçuk, F. Ü. (2006) "İşçi Sınıfının Kapsamının Belirlenmesinde Bazı Marksist Yaklaşımlar ve Bu Yaklaşımların Temel Politik Sonuçları", 2. *Sınıf Çalışmaları Sempozyumu, Türkiye'yi Sınıf Gerçeğiyle Anlamak* içinde, s.23-31, İstanbul: Türkiye Sınıf Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Sinclair, J. vd. (1996) "Classroom Struggle? Market Oriented Education Reforms and Their İmpact on Teacher Labour Process", *Work, Employment and Society*, 10 (4), s.641-666.
- Smyth, J. (1991) "International Perspectives on Teacher Collegiality: A Labour Process Discussion Based on the Concept of Teachers' Work", 12 (3), s.323-346.

- Spring, J. (1997) *Özgür Eğitim*, çev: A. Ekmekçi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Stevenson, H. vd. (2007) "New Professionalism, Workforce Remodeling and the Restructuring of Teachers' Work", *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11 (18), <http://iejll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/iejll/article/view/670/331>, Erişim Tarihi: 15 Aralık 2012.
- Şaylan, G. (2003) *Değişim, Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi*, 2.Baskı, Ankara: İmge Yayınları.
- The Case of Higher Education", *The Commoner*, 1, s. 1-27.
- Thoma, D. (2005) "Restructring The Teachers' Labour Process: The Case of Greece", *Mediterranean Journal of Education Studies*, 10 (2), s.1-17.
- Thompson, E. P. (1981) *The Poverty and Theory & Other Essays*, 4. Baskı, London: Merlin Press.
- Thompson, E. P. (2012) *İngiliz İşçi Sınıfının Oluşumu*, çev: U. Kocabaşoğlu, 3.Baskı İstanbul: İletişim Yayınları.
- TOBB (2011) "Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu-2011", http://www.tobb.org.tr/Documents/yayinlar/TOBB_egitim_sektor_raporu_2012.pdf, Erişim Tarihi: 2 Ağustos 2013.
- Touraine, A. (1994) *Modernliğin Eleştirisi*, çev: H. Tufan, İstanbul: Yapı-Kredi Yayınları.
- Ulutaş, B. (2012) "Eğitim Fabrikasının Ağır İşçileri: Dersane Öğretmenleri", *Eleştirel Pedagoji*, (24), s.43-53.
- Ünal, I. (2005) "'İktisat İdeolojisi'nin Yeniden Üretim Süreci Olarak Eğitim", *Ekonomik Yaklaşım*, 16 (57), s. 35-50.

- Ünder, H. (2012) “Constructivisim And The Curriculum Reform of the AKP”, *Neoliberal Transformation of Education in Turkey, Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP* (der: K. İnal ve G. Akkaymak) içinde, s.33-46.
- Ünlütürk-Ulutaş, Ç. (2011) *Profesyonelleşme ve Proleterleşme Tartışmaları Işığında Türkiye’de Sağlık Emek Sürecinin Dönüşümü*, Ankara: NotaBene Yayınları.
- Weber, M. (2002) *Sosyoloji Yazıları*, çev: T. Parla, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Whalley, P. (1987) “Constructing an Occupation: The Case of British Engineers”, *Current Research On Occupations and Professions* (der: H. Z. Lopata) içinde , s.3-20.
- White, J. ve P. White (1986) “Teachers as Political Activists: Three Perspectives” *Education and Society Today* (der: A. Harnett ve M. Naish) içinde, s. 171-182. London: Farmer Press.
- Williams, R. (1985) *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, 3. Baskı, New York: Oxford University Press.
- Wood, E. M. (2008) *Kapitalizm Demokrasiye Karşı: Tarihsel Maddeciliğin Yeniden Yorumlanması*, çev: Ş. Artan, İstanbul: Yordam Yayınları.
- Wright, E. O. (1976) “Class Boundaries in Advanced Capitalist Societies”, *New Left Review*, (98), s.3-41.
- Wright, E. O. (1985) *Classes*, London: Verso.
- Wright, E. O. (1989) “The Comparative Project on Class Structure and Class Consciousness: An overview”, <http://www.ssc.wisc.edu/~wright/Published%20writing/CC-C11.pdf>, Erişim Tarihi: 25 Ocak 2013.

- Yıldız, G. B. (2013) “Bireysel İş Hukuku”, *Sendikacılık Akademisi Ders Notları 2* içinde, s.305-386, Ankara: Türk-İş Yayınları.
- Yılmaz, G. (2005) "Hizmet Emeği ve Marksist Değer Teorisi", http://emekdoga.org/hizmet_emegi_ve_maxist_deger_teorisi.htm, Erişim Tarihi: 5 Ocak 2013.
- Yüce, Ö. (2012) "Öğretmen Emeği ve Esneklik: Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneği", *Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Yücesan-Özdemir, G. (2010) "Despotik Emek Rejimi Olarak Taşeron Çalışma", *Çalışma ve Toplum*, (27), s.35-50.

Mevzuatla İlgili Kaynaklar

- 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26434, 14 Şubat 2007.
- 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, www.turkegitimsen.org.tr/1mevzuatword/kanun_625.doc, Erişim Tarihi: 20 Haziran 2013.
- Danıştay On İkinci Dairesi, No: 2005/5116, 20 Şubat 2006, http://www.turkegitimsen.org.tr/1mevzuatpdf/danistay_esas_2005_5116.pdf, Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2013
- Danıştay On İkinci Dairesi, No: 2007/101, 29 Ocak 2007, <http://www.memurlar.net/haber/65333/>, Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2013.
- Değişik Adlar Altında İlave Ödemesi Bulunmayan Memurlara ve Sözleşmeli Personele Ek Ödeme Yapılması ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde

Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26125, 31 Mart 2006.

Devlet Memurları Kanununun Dördüncü Maddesinin B Fıkrası ile 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 27954, 4 Haziran 2011.

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26215, 1 Temmuz 2006.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 28261, 11 Nisan 2012.

İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Öğreticiliği Konulu Genelge, No: 2006/96, 21 Aralık 2006,
http://personel.meb.gov.tr/upload/ingilizce_dil_bilgisayar_ogreticisi.pdf,
Erişim Tarihi: 15 Ağustos 2013.

Kamu Kurum ve Kuruluşlarındaki Geçici Mahiyette İşleri Yürütmek Üzere Geçici Personel İstihdamı ve Bu Personele Ödenecek Ücretler Hakkında Karar, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 25737, 24 Şubat 2005.

Kamuda Geçici İş Pozisyonlarında Çalışanların Sürekli İşçi Kadrolarına Veya Sözleşmeli Personel Statüsüne Geçirilmeleri, Geçici İşçi Çalıştırılması İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26500, 21 Nisan 2007.

Kısmi Zamanlı Geçici Öğreticilik Konulu Genelge, No: 2005/78, 1 Eylül 2005,
http://personel.meb.gov.tr/upload/2005-78_sozlesmeli_genelge.pdf, Erişim
Tarihi: 15 Ağustos 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı Döner Sermaye İşletmelerinde Üretimi Teşvik Primi
Dağıtımı, Parça Baş Üretim, Atölye ve Tesislerin Özel Sektörle İşbirliği
Yapılarak İşletilmesi Hakkında Yönetmelik”, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26325,
20 Ekim 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013,
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf
Erişim Tarihi: 2 Ağustos 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı İşletme Dairesi Başkanlığı Döner Sermaye İşletmeleri
Çalışma Yönergesi,
http://dhgm.meb.gov.tr/dosyalar/Yonerge/Doner_Sermaye_Isletmeleri_Calism_a_Yonergesi.pdf, Erişim Tarihi: 20 Şubat 2014.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*,
Sayı: 28239, 20 Mart 2012.

Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar
Öğreticiliği Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu
Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Karar, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26375,
13 Aralık 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşıllanması
Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici
Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretler Hakkında Karar, *T.C.
Resmi Gazete*, Sayı: 25932, 10 Eylül 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında, İngilizce Dil Öğreticiliği ve Bilgisayar Öğreticiliği Görevlerinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı ile Bu Personele Ödenecek Ücretlere İlişkin Karar, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 25301, 29 Kasım 2003.

Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 26378, 16 Aralık 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı, “2010-2014 Stratejik Planı”, http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Turkey/Turkey_Ed-Strategic_Plan_2010-2014-tur.pdf, Erişim Tarihi: 15 Kasım 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2015-2019 Stratejik Hazırlık Programı, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/20035209_meb_20152019_stratejik_plan_hazirlik_programi.pdf, Erişim Tarihi: 10 Ocak 2014.

Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları Döner Sermayesi Hakkında Kanun, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/81.html>, Erişim Tarihi: 20 Şubat 2014.

Milli Eğitim Bakanlığında Geçici Personel İstihdamı ve Bu Personele Ödenecek Ücretler Hakkında Kararın Yürürlüğe Konulması Hakkında Karar, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 23583, 14 Ocak 1999.

Muğla Milletvekili Mehmet Erdoğan’ın 7/10766 esas numaralı soru önergesine 24 Kasım 2012 tarihinde MEB tarafından verilen yanıt, <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-10766sgc.pdf>, Erişim Tarihi: 20 Haziran 2013.

Onuncu Kalkınma Planı (2013-2018), *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 28699, 6 Temmuz 2013.

Özelleştirme Uygulamaları Sonucunda İşsiz Kalan ve Bilahare İşsiz Kalacak Olan İşçilerin Diğer Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Geçici Personel Statüsünde İstihdam Edilmelerine İlişkin Esasların Yürürlüğe Konulması Hakkındaki Karar, *T.C. Resmi Gazete*, Sayı: 25619, 20 Ekim 2004.

Sözleşmeli Öğreticiler Konulu Genelge, No: 2007/40, 7 Mayıs 2007, <http://www.memurlar.net/common/news/documents/98185/meb-2007-40.pdf>, Erişim Tarihi: 30 Ocak 2014.

Tokat Milletvekili Reşat Doğru'nun 7/18795 esas numaralı soru önergesine 12 Aralık 2013 tarihinde verilen yanıt, <http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-18795sgc.pdf>, Erişim Tarihi: 5 Nisan 2014.

Diğer Kaynaklar

<http://gundem.milliyet.com.tr/ogretmene-3-ay-tatil-bitiyor/gundem/gundemdetay/18.09.2011/1439830/default.htm>, 17 Haziran 2013.

<http://haber.sol.org.tr/devlet-ve-siyaset/erdogandan-emekcilere-direnmeyin-birbirinize-dusmanlik-edin-haberi-55264>, Erişim Tarihi: 17 Haziran 2013.

<http://metek.meb.gov.tr/index.php/proje>, Erişim Tarihi: 15 Şubat 2014.

http://pgm.meb.gov.tr/daireler/kadro_web_site/yazisma/kadrolarin_dagilimi.pdf, Erişim Tarihi: 5 Haziran 2013.

<http://www.derszamani.net/brans-bazinda-atama-bekleyen-ogretmen-sayisi.html>, Erişim Tarihi: 5 Ocak 2014.

<http://www.fatihprojesi.com/>, Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2013.

<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/19825231.asp>, Erişim Tarihi: 17 Haziran 2013.

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/basinmus/alo147.html>, 17 Haziran 2013.

<http://www.memurlar.net/haber/136146/>, Erişim Tarihi: 20 Haziran 2013.

<http://www.memurlar.net/haber/223352/>, Erişim Tarihi: 22 Kasım 2013.

<http://www.mesleklisesimemleketmeselesi.com/tr-TR/MLMMNedir/Amac>, Erişim tarihi: 15 şubat 2014

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html>, Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2013.

<http://www.rusencakir.com/Prof-Serif-Mardin-Mahalle-Baskisi-Ne-Demek-Istedim/2028>, Erişim Tarihi: 5 Nisan 2014.

http://www.tuhis.org.tr/resim/files/tum_kitap_2013_N.pdf, Erişim Tarihi: 15 Aralık 2013.

http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=15527, Erişim Tarihi: 20 Haziran 2013

EKLER

EK 1: GÖRÜŞME FORMU

- *Çalışma yaşamındaki günlük rutinlerinizden bahseder misiniz?
- *İstihdam edildiğiniz pozisyondan bahseder misiniz?
- *Öğretmenlik mesleği dendiğinde aklınıza ne geliyor?
- *Öğretmenlik mesleği maddi açıdan tatmin edici bir meslek midir?
- *Başöğretmen, uzman öğretmen gibi unvanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
- *KPSS hakkında ne düşünüyorsunuz?
- *Öğrenci velileriyle ilişkileriniz nasıl?
- *Sizce öğretmenlerin temel sorunları nelerdir? Bu sorular nasıl çözülür? Ya da sorunları kim çözer?
- *Dersanelerin eğitim-öğretim sistemi içindeki yeri nedir?
- *Dersanedeki pozisyonunuzdan, çalışma koşullarınızdan ve özlük haklarınızdan bahseder misiniz?
- *Atanamayan Öğretmenler Platformu (AYÖP) nedir? Ne talep eder? Nasıl örgütlenir?
- *Özel okulda öğretmen olarak çalışmanın devlet okulunda çalışmaktan ne gibi farkları var?
- *İmkânınız olsa çalıştığınız kurumdan ayrılıp devlet okuluna geçmeyi düşünür müsünüz?
- *Öğrencilerle ilişkileriniz nasıldır? Onlarla ders dışında da görüşme ilişki kurma imkânınız oluyor mu?

- *Genel olarak öğretmen arkadaşlarınızla ilişkileriniz nasıldır?
- *Öğretmenler odasında ne gibi konular hakkında konuşuyor muydunuz?
- *Okul müdürü ya da müdür yardımcısı ile öğretmenler arasındaki ilişkiler bir tür amir-memur ilişkisi mi yoksa iki öğretmen arasındaki ilişki gibi midir?
- *Öğretmenler arasındaki kadro farklılaşmaları hakkındaki düşünceniz nedir?
- *Bir okulda hem kadrolu hem de ücretli ve sözleşmeli öğretmenin olması öğretmenler arasındaki ilişkileri nasıl etkiler?
- *Öğretmenlik yaparken mesai saatleri dışında da çalışır mıydınız? Eve iş götürür müydünüz?
- *Siz isteyerek mi öğretmen oldunuz?
- * Mesleği bırakmayı hiç düşündünüz mü?
- *Sizin ailenizde öğretmen var mıydı? Ya da onlardan bir yönlendirme oldu mu öğretmen olmanız için?
- *Kılavuz kitap uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- *Öğretmenlik yapmanın en zevkli ve en sıkıcı iki yönü nelerdir?
- *Kendinizi geliştirecek etkinliklere katılmaya, araştırma yapmaya imkan bulur musunuz?

EK 2: TABLOLAR

TABLO-1: YANITLAYICI LİSTESİ

Görüşmeci	Cinsiyet	Yaş Aralığı	İş Deneyimi*	Statüsü**
B	E	30-34	8 yıl	Dersane Ö. (Ü-3)
Ö	E	30-34	9 (1) yıl	Özel Okul Ö. (D-1)
M	E	30-34	9 yıl	Özel Okul Ö. (D-4)
B ₂	E	35-39	12 (12) yıl	Memur
A	E	30-34	8 (8) yıl	Memur
Ö ₂	E	40-44	21 yıl	Kadro Ö.
Z	K	40-44	19 yıl	Kadro Ö. (Ö-5)
C	K	25-29	5 (1-2) yıl	Dersane Ö. (Ü-1)
M ₂	E	25-29	6 (2-3) yıl	Çalışmıyor (Ü-1)
G	K	25-29	7 yıl	Kadro Ö. (Ü-1, S-4)
Ş	K	30-34	7 yıl	Kadro Ö. (Ü-1)
Ö ₃	K	35-39	10 (2) yıl	Kadro Ö.
Y	K	45-49	21 yıl	Kadro Ö. (U-7)
S	K	45-49	23 yıl	Kadro Ö. (U-7)
Ö ₄	E	45-49	24 (2) yıl	Kadro Ö. (D-1, İ-3, U-7)
A ₂	K	20-24	2 (1) yıl	Ücretli Ö.
Y ₂	K	20-24	1 yıl	Ücretli Ö.
A ₃	K	20-24	2 yıl	Ücretli Ö. (D-1)
A ₄	K	25-29	3 yıl	Dersane Ö.
G ₂	K	25-29	5 yıl	Dersane Ö.
H	K	25-29	3 yıl	Dersane Ö.
S ₂	K	30-34	9 (1) yıl	Kadro Ö. (İ-4)
V	E	50-54	34 yıl	Kadro Ö. (İ-25, U-7)
A ₅	E	40-44	22 yıl	Kadro Ö. (İ-4, U-7)
E	K	20-24	3 yıl	Dersane Ö.
B ₃	K	20-24	2 yıl	Dersane Ö.
E ₂	E	25-29	4 yıl	Dersane Ö.
S ₃	E	25-29	7 (1) yıl	Dersane Ö.
D	K	25-29	5 yıl	Kadro Ö.
E ₃	K	35-39	15 (2) yıl	Kadro Ö.
B ₄	K	45-49	20 (4) yıl	Kadro Ö. (U-7)
E ₄	K	45-49	19 yıl	Kadro Ö.
S ₄	K	45-49	17 yıl	Kadro Ö.
M ₃	K	45-49	22 (5) yıl	Kadro Ö.
D ₂	K	25-29	6 yıl	Kadro Ö. (S-2, Ü-1)
S ₅	E	60-65	33 yıl	Emekli (İ-5, MEB-10)
S ₆	K	20-25	3 (1) yıl	Ücretli Ö. (D-1)
C ₂	E	30-34	12 (1) yıl	Kadro Ö.
Ö ₅	K	35-39	6 yıl	Kadro Ö. (S-4)
Y ₃	K	25-29	5 yıl	Kadro Ö. (D-1)
E ₅	K	30-34	12 yıl	Kadro Ö.

* Parantez içinde gösterilen sayılar görüşmecilerin öğretmenlik dışında başka bir işle toplam kaç yıl meşgul olduğunu göstermektedir.

** Parantez içindeki ifadeler görüşmecilerin başka statülerde öğretmenlik yapmış olduklarını göstermektedir. “İ” okulda idareci, “MEB” MEB’de idareci, “U” Uzman öğretmen, “S” sözleşmeli öğretmen, “Ü” ücretli öğretmen, “Ö” özel okulda öğretmen, “D” dersane öğretmeni anlamına gelmektedir. Örnek: “Ü-3”, görüşmecinin üç yıl ücretli öğretmenlik yapmış olduğunu göstermektedir.

TABLO-2* : 2012-2013 Öğretim Yılına Ait İstatistiki Bilgiler (Ankara İli/Kamu Okulları)

2012-2013 Öğretim Yılına Ait İstatistiki Bilgiler (Resmi)							
2012-2013 Öğretim Yılı	Okul/ Kurum /Sınıf Sayısı	Öğret men Sayısı	Şube Sayısı	Derslik Sayısı	Bir Dersliğe Düşen Öğrenci Sayısı	Bir Şubeye Düşen Öğrenci Sayısı	Bir Öğretmene Düşen Öğrenci Sayısı
Resmi Okul Öncesi Toplamı	78	2651	2521	1697	28	19	18
Anaokulu	78	521	465	357	19	19	17
Anasınıfı	767	2130	2056	1340	29	19	18
Resmi İlkokul Toplamı	741	15927	11361	9479	31	25	18
İlkokul	712	15544	11130	9191	31	26	19
Özel Eğitim İlkokulu	29	383	231	288	4	5	3
Resmi Ortaokul Toplamı	515	13806	9968	6895	40	28	20
Ortaokul	446	13189	9607	6531	42	28	21
YİBO	2	46	12	29	7	17	4
İmam Hatip Ortaokulu	38	304	177	222	20	25	15
Özel Eğitim Ortaokulu	29	267	172	113	8	6	4
Temel Eğitim Toplamı	1334	30254	23850	16731	37	26	20
Resmi Ortaöğretim Toplamı	367	17476	10690	7349	34	24	14
Genel Ortaöğretim	168	7239	4997	3856	31	24	17
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	148	8878	4927	2899	39	23	13
Din Öğretimi	25	1074	630	542	31	27	16
Özel Eğitim Meslek Lisesi	26	285	136	52	21	8	4
Resmi Örgün Eğitim Toplamı	1701	47730	34540	24080	36	25	18

* Bu tablo Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan 2012-2013 yılına ait istatistiki veriler kullanılarak düzenlenmiştir.

TABLO-3^{}: 2012-2013 Öğretim Yılı Özel Dersane ve Kurs İstatistikleri**

Kurumlar	Kurum Sayısı	Derslik Sayısı	Toplam Kursiyer	Erkek Kursiyer	Kadın Kursiyer	Öğretmen Sayısı
Özel Dersaneler	381	3629	99205	48594	50611	4711
MTSK ^{***}	254	525	80337	51415	28922	1549
Muhtelif Kurslar	328	1381	47178	25177	22001	928
Etüt Eğitim Merkezi	80	218	1717	913	804	141
Rehabilitasyon Merkezi	168	1796	23781	14001	9780	1455
Toplam	1211	7549	252218	140100	112118	8784

^{**} Bu tablo Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan 2012-2013 yılına ait istatistiki veriler kullanılarak düzenlenmiştir.

^{***} Motorlu Taşıt Sürücüleri Kursları

ÖZET

Beyaz yakalı emekçiler olan öğretmenler neo-liberalizmle birlikte yeniden proleterleşmektedirler. Bu çalışmada, öğretmenlerin dönüşümü ya da yeniden proleterleşmesi, öğretmen emeğinin ve emek gücünün yeniden üretim koşullarının sermayenin biçimsel ve gerçek boyunduruğu altına girmesi olarak kavranmıştır.

Bu çalışmanın analiz birimi sınıftır. Öğretmenler, sömürü ilişkisi temelinde ortaya çıkan sınıf konumları bakımından ele alınmış ve proleterleşmenin öğretmenlerin sınıfsal konumlarını dönüştürdüğü iddia edilmiştir. Proleterleşme kavramı hem işgücünün vasıfsızlaşması hem de emekçilerin üretim ve geçim araçlarından koparıma bağlamlarıyla çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada, öğretmen emek süreci, öğretmenler arası teknik işbölümü ve öğretmenlerin dahil olduğu toplumsal ilişkiler boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu çalışmada, öğretmenler arasındaki farklılaşmaları ve ortaklaşmaları belirleyen temel paradigmanın güvenceli çalışma olduğu saptanmıştır.

Bu tez açıklayıcı bir çalışma tarzını benimsedi; bunu nicel desenli hipotez testi ile değil, nitel desenli kavram inşası ile gerçekleştirmeye yöneldi. Bu çalışma, saha çalışması yöntemi ile organik dayanaklarını geliştirmeye çalıştı. Doğal ortamı içinde sistematik ve sistematik olmayan gözlemler, derinlemesine mülakatlar ve odak grup görüşmeleri, saha çalışması yönteminin belli başlı veri geliştirme teknikleri olarak bu çalışmada da kullanıldı.

ABSTRACT

Teachers, as white collar workers, have been subjected to process of re-proletarianization realized by the effects of neo-liberalism. In this study the transformation or re-proletarianization of teachers is comprehended as formal and real subsumption of both teacher's labor and the conditions of its re-production under capital.

The unit of analysis of the study is class. Teachers are discussed in terms of their class positions which are resulted from relation of exploitation, and it is asserted that the process of proletarianization has transformed teachers' class positions. The concept of proletarianization included in the study refers to both the context of deskilling of labor force, and in the context of separation of laborers from means of production and subsistence. Teacher labor process is taken into consideration in terms of technical division of labor and social relations in which teachers take place. In this study it is concluded that the main paradigm determining the differentiation and cooperation between teachers is labor-job security.

This study is an explanatory study in which qualitative research method has been used and conceptually informed generalizations take place. This study has tried to develop its foundations with the help of field study. Systematic and nonsystematic observations, depth interviews and focus group discussions are used as main data gathering technique in the study.