

# EĞİTİM POLİTİKALARINA ÖĞRETMENLERİN DENEYİMLERİNDEN BAKMA<sup>1</sup>

Kemal Dil<sup>2</sup>

## ÖZET

Bu çalışmada, eğitim alanında “uzman” olarak çalışan öğretmenlerin deneyimlerinden bir kesit sunularak, 1980 sonrası Türkiye’de eğitimde yaşanan neoliberal yapısal dönüşümlerin eğitim sistemine yansımaları sorgulanmak istenmiştir. Çalışma özellikle öğretmen deneyimleri üzerine kurulmasının nedeni onların, toplumun yeniden üretimini ve dönüşümünü sağlayan eğitim politikalarını pratik açıdan yaşayan ve yansıtan, teorik açıdan ise bu politikalar üzerinde düşünen eğitim bileşenleridir. Bu nedenle, eğitimde yaşanan sorunları tespit etmede, bunlara doğru, doyurucu çözümler üretebilmede ve 1980 sonrası üretilen dönüşüm politikalarının eğitim sistemindeki yansımalarını görebilmeye öğretmenler başvurulması gereken önemli bir veri kaynağı konumundadırlar. Çalışmanın sonunda öğretmen deneyimleri dikkate alınmadan üretilen politikaların, hedeflenen amacı gerçekleştirmediği, bunun yanında yeni sorunların oluşmasına neden olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim politikaları, eğitim uygulamaları, öğretmen deneyimleri

---

<sup>1</sup> Bu çalışmada aktarılan deneyimler, TÜBİTAK desteğinde Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyoloji Bölümü öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Yıldırım Şentürk, ve Yrd. Doç. Dr. Sibel Yardımcıöncülüğünde doktora öğrencileriyle birlikte yürütülen “Türkiye’de Neoliberal Pratiklerden Kesitler” başlıklı alan araştırmasının bir alt çalışması olan Eğitim konusu kapsamında yapılan alan çalışmasından elde edilmiştir.

<sup>2</sup> Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sosyoloji ve Genel Metodoloji Anabilim Dalı, Sosyoloji Doktora Programı Öğrencisi.

# LOOKING AT THE POLICIES OF EDUCATION IN TERMS OF THE PRACTICES OF THEACHERS

## ABSTRACT

In this study, it was aimed to criticize reflections of the neo-liberal structural-transformative policies on education system in Turkey after 1980. Why study was built on practices of teachers was that teacher affected policies which yielded to recreate and transform the society practically, and to think about these policies theoretically. For this reason, the teachers are very important data source to determine the problems on education, to create corrective and satisfactory answers to them, and to consider reflections of neo-liberal structural-transformative policies on education after 1980. At the end of the study, it was seen that if the teachers couldn't have paid attention, policies were not be able to achieve the goals.

**Key Words:** Policies of education, praxis of training, practices of teachers

## GİRİŞ

Günümüzde eğitim sürecinde yaşanan dönüşümleri anlama merakı, öncelikle bu dönüşümlere neden olan politikalarla ilk karşılaşan, onları yaşamına uygulayan ve bu bütünlük içinde çevresine (öğrenci ve toplum) yansıtan öğretmenlerin deneyimlerine başvurmayı gerekli kıldı. Bu bağlamda dönüşüm politikalarının yansımaları, sorunlara doğru çözümler üretebilme kapasiteleri, uygulanabilirlik imkânları, eksiklikleri, olumlu-olumsuz yanları, ulaşmak istedikleri hedefler görüşülen öğretmenlerin deneyimlerine bağlı olarak sorgulandı. Sorgulama temelde iki tema üzerinden yürütüldü. İlk olarak 1980 öncesi eğitim uygulamaları ve bu uygulamaları kendi var oluş gerekçesi olarak kullanan 1980 sonrası eğitim politikalarının dayandığı söylem ile eski politikaların dayandığı söylem farklılığı sorgulandı. İkinci olarak, 1980 sonrası eğitim politikalarının üzerine oturduğu söylem, eğitim alanındaki pratikler üzerinden sorgulandı. Bu kapsamda konuya ilişkin öğretmenlerin deneyimleri de bu iki aşamaya denk düşecek biçimde planlandı. Bu anlamda öğretmen deneyimleri, 1980 öncesi politikaların etkilerinin gözlemlenebileceği varsayımıyla “öğretmenlik öncesi dönem” ve 1980 sonrası politikaların etkilerinin gözlemlenebileceği “öğretmen olduktan sonraki dönem” olmak üzere iki ayrı döneme ayrıldı. 1980 sonrası eğitim politikalarının bu alanda oluşturduğu dönüşümleri bir bütün olarak anlamak için ise hem öğretmenlik öncesi dönem hem de öğretmen olduktan sonraki dönem zemininde öğretmenlerin deneyimlerinden başta öğretmen-eğitim politikaları, öğretmen-idare ilişkileri, öğretmen-öğretmen ve öğretmen öğrenci ilişkileri üzerinden eğitimin önemi ve bu önemin öğrencide bilince çıkması, öğretmenin idealleri, yaşadığı sıkıntılar, bunlarla baş etme biçimleri, eleştiriler ve öneriler sorgulandı.

## YÖNTEM

Niteliksel bir çalışma olarak planlanan bu çalışma, Ankara’da yürütülmüştür. Bu kapsamda farklı liselerde görev yapmakta olan on sekiz öğretmenin, üç müdür yardımcısının, üç okul müdürünün ve bir emekli eğitim

uzmanının deneyimlerine başvurulmuştur. Araştırmanın ilk saha çalışması Mayıs-Haziran 2007 dönemlerinde, ikinci saha çalışması ise Haziran 2008 döneminde yapılmıştır. İlk saha çalışmasında, görev sürecindeki öğretmenlerin deneyimleri üzerinden 1980 sonrası eğitim politikalarının öğretmen ve idare ilişkileri üzerindeki etkileri sorgulanmaya çalışıldı. İkinci saha çalışmasında ise aynı öğretmenlerin öğrencilik yılları deneyimleri üzerinden 1980 sonrası eğitim politikalarının genel olarak eğitim sistemi üzerinde, özelde ise öğretmenlik mesleği ve öğretmen-öğrenci ilişkileri üzerinde oluşturdukları etki sorgulanmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, 1980 öncesi eğitim politikalarına ilişkin birkaç deneyime de yer verildi. Bundaki amaç 1980 sonrası eğitim politikalarının dönüşüm biçimini 1980 sonrası eğitim politikaları ile bir karşılaştırma içinde sorgulamak olmuştur.

### **BULGULAR VE TARTIŞMA**

1980 sonrası eğitim alanındaki dönüşüm politikalarının merkezini 1980 öncesi eğitim sisteminin üzerine oturduğu “toplumsal fayda” anlayışının 1980 sonrası konjonktüre uygun olan “bireysel fayda” anlayışıyla yer değiştirme amacı oluşturmuştur.<sup>3</sup> 1980 sonrası eğitim politikalarının kendi anlayış değişikliğini 1980 öncesi eğitim politikalarındaki eğitimin amacı ve önemi, bu amacın ve önemin öğrenci bilincinde açığa çıkması, öğretmenlik mesleğindeki idealler, öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar ve bu sıkıntılarla baş etme biçimleri ve eğitim sisteminin sorunları üzerine kurması, doğaldır ki, kendi politikalarını da bu noktalarda tartışmaya açmıştır.<sup>4</sup> Öğretmen deneyimlerinden elde edilen bulgulardan hem bu iki dönemin anlayış değişikliği hem de 1980 sonrası eğitim politikalarındaki dönüşümleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bazı öğretmenlerin 1980 öncesi döneme denk düşen öğrencilik yıllarına ilişkin deneyimlerden elde edilen bulgulardan çocuklarını okutabilmek için ailelerin kendi çabalarının çok önemli olduğunu ön plana çıkarmaktadır. Bu noktada oldukça zorlandıkları ama olanaklarını en son noktasına kadar zorlayarak

---

<sup>3</sup> Bknz. XII. Milli Eğitim Şurası, 18-22 Haziran 1988.

<sup>4</sup> Bknz. XII., XIII., XIV., XV., XVI. Ve XVII. Milli Eğitim Şuraları.

yaşadıkları ekonomik, sosyal, kültürel eşitsizlikleri aşmak için büyük çaba harcadıkları görülmüştür.

“Babam okuyup bir meslek sahibi olmamız, bir kariyer sahibi olmamız ve sabit bir gelire sahip olmamız için, beni ve erkek kardeşimi okutabilmek için elinden geleni yapıyordu. Bizi hep seçme öğretmenlerin ve seçme velilerin olduğu iyi okullarda okutmaya çalışırdı. Evimizin gelirinin önemli bir kısmını eğitim masraflarımıza ayırırdı.”

Fakat benzer beklentilerin artarak günümüzde de sürmesi 1980 öncesi oluşan bu çabanın eşitsizleştirici politikaları ortadan kaldırmadığını, bunların bir sonraki kuşağa devrettiğini göstermektedir.

1980 öncesinde eğitime yönelik beklentinin aileler üzerinde sıkıntı yaratmasına rağmen, öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerinin birlikteliği, yakınlığı ve sıcaklığı eğitim sisteminin olanaksızlıklarından ve işleyişinden kaynaklanan eşitsizliklerin aşılmasında ve başarılı bir eğitim sürecinin oluşmasında oldukça önemli olduğu düşünülmüştür.

“Ben Batman’da ilkokula başladım. Babamın işi vardı. Türkiye Petrollerinde çalışıyordu. Burada Türkiye Petrolleri’nin lojmanları vardı. Bu lojmanların içinde büyük bir okul vardı. Devlet okuluydu. Çok iyi bir okuldu. Veliler okulu çok destekliyordular. Velilerin durumu iyiydi. Bizim durumumuz da iyiydi. Bu okulda görev yapan öğretmenlerimiz de bu lojmanlarda kalıyorlardı. Veliler çocuklarıyla çok ilgilidiler. Öğretmenlerle arkadaş gibiydiler. Bir gün okulda bir sorun yaşasak akşam kesin babamlar duyardı. Artık kaçacak yer de kalmazdı. Mecburen öğretmenlerimizin ve ailelerimizin dediğini yapmak zorunda kalıyorduk.”

1980 sonrası eğitim politikalarında, kendisinden önceki dönemin “dayanışmacı” ilişkisinin yerini ise artık “fiyatlandırılan” ilişki almıştır.

“Çok erkenden Anadolu liselerine hazırlanıyordum. Çok sıkıcıydı. Çok az farkla sınavı kazanamadım. Daha sonra daha iyi olanakları olan bir okulda okuyabilmem için babam beni Kırşehir merkeze, halamların yanına gönderdi. Genel liselerde test tekniği öğretilmiyordu. Bu test üzerinden yapılan bir sınav için çok büyük bir eksiklikti. Bu eksikliğini kapatmak için babam beni dershaneye yazdırdı.”

Özellikle veliler tarafından ekonomik ve/veya sosyal eşitsiz konumu düzeltmenin aracı olarak “eğitimin” bir araç olarak görülmesi, çocuklarının

okuma teşviklerine bir dayatma olarak yansıdığı; bu durumun çocukları sosyal etkileşimlerden uzaklaştırdığı, rekabetçi bir tutuma soktuğu gözlemlenmiştir.

“Dershanede kendimi bir yarış içinde hissediyordum. Ailemin yanımda olmaması beni çok üzüyordu. Fakat babam en azından öğretmen olup, bir meslek sahibi olmam için bunu yapmak zorunda kalmıştı. Çok mutsuz olduğumu görünce sonra onlar da köyden Kırşehir merkeze taşındılar.”

Toplumda yaşanan her sorunun eğitimle çözülebileceğine olan inanç, bu mesleğin idealize edilmesinin nedeni olarak gözlemlenmesine karşılık, üretilen yanlış ve yetersiz politikalarla eğitim alanının kendisinin sorunların kaynağı haline gelebileceği dikkate alınmamıştır. Özellikle yeni eğitim politikalarının eğitim alanını “kâr-maliyet” anlayışına göre biçimlendirme isteği, bu alanı daha da sorunlu hale getirmiştir (Dinçer, 2006; Gümüş, 2006; İnal, 2006; Nutku, 2006; Köylü, 2006; Mehmedoğlu, 2006; Sevinç, 2006). Fakat küresel rekabetin eğitim alanında kendisini hissettirdiğini, bunun farkında olunmasının zorunlu olduğunu, bu farkındalığın rekabet anlayışına karşı çıkmak anlamında değil, onu kabul etme biçiminde olması gerektiğini yönündeki günümüzün milli eğitim bakanı Hüseyin Çelik görüşleri bu politikalardan dönüşün pek mümkün olmadığını göstermektedir (Çelik, 2007).

Öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olduğuna ve her öğretmenin yaşamın her alanına yönelik öğrencisini bilgiyle donatabilecek yeterlilikte olduğuna ilişkin inancın öğretmenlik mesleğinin idealize edilmesinde bir başka neden olarak görülmüştür. Fakat süreç içerisinde uygulamaya konulan politikalarla öğretmenlik mesleğinin toplumsal ve ekonomik konumunun sürekli aşınması bu meslekte bulunan öğretmenlerin kendi birikimlerini kullanmalarını güçleştirdiği gibi yetersiz birikimle mesleğe katılmalarını da beraberinde getirmiştir (Kaya, 1984; Akyüz, 1978; MEB, 2007; DTP, 2007; OECD, 2004).

“Babam öğretmenlikte örnek aldığım bir kişilikti. Onların zamanında ilk ve ortaokulda eğitim kaliteliydi. Bunda öğretmenlerin rolü çok büyüktü. Öğretmenliği sıradan bir iş olarak ele almamak gerekir. Bizim öğrenciliğimizde öğretmenlerimiz eğitimi, bilgiyi her şeyin önüne koyuyorlardı. Bu anlamda birilerine bir şeyler verme çok önemli bir değerdi. Öğretmenliğimde ben de bilgi ve eğitimi her şeyden daha çok önemsedim. Bunun bir bedeli olamazdı. Dershanelerden teklifler almama rağmen yine de gitmedim. Çünkü bir

öğretmenin yeri okuludur bence. O zamanlar (1980 öncesi) maaşlar ve ek ders ücretleri de fena değildi. Okullarda öğretmenlerin verdiği bilgiler üniversiteyi kazanmak için yeterliydi. Biraz da öğrenci çabaladığı zaman oluyordu. Ben hiç dershaneye gitmeden sınavı kazandım. Öğretmenlerimizin bilgi düzeyi de yüksekti.”

Toplumu uluslararası ilişkilerin bağımlılığında kurtarmak için başvurulması gereken öz kaynak olarak gençleri görmenin, bu gençlerin iyi eğitim görmeleri gereği öğretmenlik mesleğinin idealize edilmesinin önemli bir nedeni olarak görülmüştür.

“Göreve başladığımda (öğretmenliğe) hedeflerimi belirlemiştim. Çocukların matematik zekâlarının ortaya çıkması için elimden geleni yapacağıma inanıyordum. Türk çocuklarının böyle bir zekâyâ sahip olduklarına da kesinlikle inanıyordum. Tam da bu nokta milli bir eğitim programının olması gereğini ortaya koyuyor. Fakat bu program hiçbir yerden üretilemez. Kendin üreteceksin. Bu noktada millilik önemli gibi geliyor bana. Japonya örneği, bunun yanında Çin örneği çok önemli. Bu bakımdan kendi öz kaynaklarını kullanma bilincini aşılacak öğretmenlere ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Keşke her eve, her köye öğretmen girebilseydi.”

Fakat bu noktada sadece bireyi sosyal sermaye olarak gören neoliberal anlayışa (Field, 2006) hizmet eden politikalara ağırlık verildiği ise önemli bir eleştiri noktasıdır.

Ne yazık ki, öğretmenlerin başarılı olması teşvik edilmiyor. Rant peşinde koşanların bunu bilerek istemediklerini düşünüyorum. Bunu (öğretmen başarısını) milli eğitim istemediği için öğretmen de yapmıyor. O yüzden de aynı yerde zıplayıp duruyoruz. Bir örnek vereyim. Benim dersim için konuşuyorum. Ders kitapları çok problemlidir. Bir yöntem yok. İçlerinde gereksiz, hatta yanlış bilgiler var. Yardımcı görsel, işitsel hiçbir materyal yok. Ben de bu eksiklikleri giderebilecek bir proje tasarladım. Bakanlıktaki Proje Koordinasyon Merkezine götürdüm. Orada bir yetkili, buranın bir onay makamı olduğunu, ancak ulusal ölçekli ve sponsor destekli projelere (Halk Bank’ın desteklediği “Anne-Kız Okuma Kampanyası) onay verilebileceğini, benim projem ancak bu kapsamdaysa kabul göreceğini söyledi. Tabi, projem kabul edilmedi.”

Mesleğinde verimli olmak ve öğrenciye faydalı olabilmek için bu meslekte bulunan bir genç öğretmenin bilgi, deneyim ve davranış bütünlüğü içinde olmasının bir zorunluluk olduğu vurgulanırken, üretilen yeni politikaların bu konuya yeni bir açılım getirmediği vurgulanmıştır. Halen öğretmen adayının öğretmeninden gördüğünü öğrencisine aktaran “geleneksel deneyim aktarma yöntemiyle” öğretmenlik mesleğini sürdürdüğü vurgulanmıştır.

“Ne yazık ki fakültede öğretmen olacak bizlere verilen dersler, ideal öğrenciler, ideal veliler, ideal okullar ve ideal programlar bağlamında veriliyordu. Bu ise mesleğin uygulaması gerçekliğiyle bağdaşmıyordu. Örneğin, ilk tayınımın çıktığı okula gidince bilgi birikimini öğrencilerime nasıl aktaracağımı bir türlü bilemiyordum. Kendimce bu açığımı kapamaya çalıştım. Aynı zamanda henüz daha stajyer öğretmendim. Adaylığımı denetlemek için ilçeye gelen müfettişe de kendimi göstermek için derse çok yoğunlaşmıştım. Fakat ben öğrencilerle etkileşim içinde ders anlatırken müfettiş sadece önüne koyduğu evraka bir şeyler işaretliyordu. Sonra acaba dersi iyi aktarıyor muyum? Buna ilişkin müfettişten geri bildirim beklerken, sadece benim hazırladığım staj dosyası ile beni değerlendirdi. Bu beni şaşkına çevirdi. Oysa hiçbir öğrencim benim staj dosyamdan faydalanmayacaktı.”

Görüldüğü gibi öğretmen deneyimlerinden 1980 öncesinde eğitime ilişkin toplumsal beklentilerin, bu beklentilerin öğrenci ve veli tercihlerine ve pratiklerine yansımalarının, öğretmenlik mesleğinin idealleştirme gerekçelerinin, öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıların ve bu sıkıntılarla baş etme biçimlerinin 1980 sonrasında da devam ettiğine ilişkin bir kanı oluşturmaktadır. Bu bezerlik noktası ister istemez 1980 sonrası eğitim politikalarının farklılığının ne olduğunu sorgulamaya itmektedir. Bu sorgulamanın isabetli tespitler ortaya koyması için temelde 1980 sonrası eğitim politikalarının ne amaçla, kimler tarafından ve nasıl verildiği öğretmen-eğitim politikaları, öğretmen-idareci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci ilişkileri merkezinde değerlendirilmesinin uygun olabileceği düşünülmüştür.



Freire'in de belirttiği gibi, kuşkusuz tarafsız bir eğitim sistemi yoktur (Freier, 2003). Bu tespitten hareketle 1960'lı yıllarla başlayan ve 1980 neoliberal politikalarla yeni bir ivme kazanan liberal piyasa anlayışı eğitime şekil veren politikaların tek belirleyicisi konumunda olması, bu politikalarla şekillenen eğitimin benimsediği tarafı da göstermektedir. Bu anlayışın temel amacının, "kâr-maliyet" anlayışı etrafında eğitim alanını yeniden biçimlendirmek olduğu önemle vurgulanmıştır. Bu yeni anlayışın, beraberinde eğitim alanında yeni ilişkilerin kurulmasını da sağladığı ifade edilmiştir. Bu yeni ilişkilerin eğitim alanında nasıl işlediğini anlamak için ilk olarak eğitim sisteminin hiyerarşik yapısı içinde bulunan yöneticileri ile yeni politikalar arasındaki ilişkiyi ele alalım. Bunlar ya sisteme açılım sağlayan politikaları üreten iktidar anlayışının atmosferi içinde bulunan ya da bu atmosferin dışında kalma korkusu yaşayan aktörlerdir. Çok yoğun işleyiş kurallarıyla hareket alanlarının sınırlandırılması onlarda her an hata yapma korkusu ve buna bağlı olarak sahip olduğu konumu kaybetme endişesi oluşturmaktadır. Bu durum onları bu kurallara özenle uyuma zorlamaktadır.

"Ek ders ücretleri arttırılıyor, her öğretmenin ek ders ücreti 5 milyona çıkarılıyor, artık sendikaların "eşit işe eşit ücret" talepleri yerine getiriliyor, diye medyada yoğun haberler veriliyordu. Ama bu haberlerde yüksek lisans yapan öğretmenlerin %20'lik, doktora yapanların %40'lık artışlarının kesildiğini kimse söylemiyordu. Hatırlarsanız sendikalar o zaman eylem kararı almışlardı. Biz de sevk alıp eyleme destek verecektik. Okula gittiğimde müdür bey okulda yoktu. Memura sorduğumuzda müdür beyin sevk kâğıtlarını da odasına kilitletiğini öğrendik. Biz de sevk almadan eyleme destek vermek amacıyla derslere girmedik. Aslında müdür bey suç işlemişti. O da işyerine gelmemişti ve sevk hakkının kullanılmasını engellemişti. Fakat biz nedensiz iş yerine gelmemekten soruşturma geçirdik. Müdür bey ise her hangi bir soruşturma geçirmedi. İşin ilginç yanı müdür bey de yüksek lisans yapmıştı. O da bir anlamda hak mahrumu olmuştu."

Bu sıkı denetimin yanında bir de 1980 sonrası eğitim politikalarında özetle denilebilir ki, bir "özgürlük alanı" teması işlenir (Apple, 2004). Eğitim alanına işlenen bu "özgürlük" teması üzerinden neoliberal anlayışa hizmet eden ve çoğunlukla belirlenen kuralların dışına bile çıkabilen sistem dışı davranışların oluşmasını teşvik etme, buna karşın ortaya çıkabilecek itirazları ise bastırma

pratikleri işler. Bu noktada üretilen politikalarla çatışma içine girenlerin yetkili politik aktörler tarafından görevlerinden el çektirmeleri en sık rastlanan durumlardır. Sonuçta bu durum sisteme şekil veren anlayışa isteyerek ya da istemeyerek yöneticileri biat etmeye zorlamaktadır. Bu ise yönetim kademelerine hâkim bir itaat ve iltimas kültürünün yerleşmesine neden olabilmektedir. Sonuçta söylem düzeyinde “özgürlük alanı” diye bahsedilen alan neoliberal anlayışa hizmet eden davranışları özendiren, hizmet etmeyen davranışları tasfiye etmek için hataya zorlayan bir alan olarak işlev görmektedir. Bu durumdan eğitim alanındaki ilişkilerin olumsuz etkilenmesi ise kaçınılmazdır.

“İktidar değişikliğiyle yeni iktidar kendi politik görüşüne uygun olan bir müdür yardımcısını benim müdür yardımcısı olarak görev yaptığım okula vekil müdür olarak atadılar. Tabii ki bu adam bilerek gönderilmişti. Mevcut müdür bey de vekildi. Onu görevden alıp müdür yardımcısı yaptılar, beni de öğretmen olarak başka bir okula sürdüler. Hakkımda birçok soruşturma açıldı. Bu soruşturmalara konu şeyler o kadar komik ki inanamazsınız. Sırf özel bir dershanenin reklâmının arkasında bulunduğu kâğıtlarını müsvette kâğıdı olarak kullandığım için bana soruşturma açılmıştı. Şimdi, dershaneler nerede ise okullarda şube açıyorlar. Neyse, ben bunların hepsinden beraat ettim. Götürdüm, beraat kararlarımı ilçe milli eğitim müdürlüğüne müdür beye gösterdim. Beni eski görevime getirmesi gerektiğini söyleyince, “ceza almayı göze alırım ama yine de seni eski görevine başlatmayacağım. Bildiğin yere beni şikâyet et.” Şikâyet etsem ne çıkar. Zaten bu iş için oraya getirilmişti. O da buna güveniyordu. Tüm davalardan beraat etmeme rağmen halen eski görevime dönemedim. Bu iktidar döneminde değil ama elbet bu devran öyle gitmeyecek.”

İkinci olarak öğretmenleri ele alalım. Öğretmenlik mesleği her ortamda ve her yaşta geniş toplum kesimleri arasında kendisine has bir dille, çok özel ve güçlü bir etkileşim alanı oluşturma potansiyeline sahip ender bir meslek alanıdır. Kimi zaman bu dinamik alan herkesçe istendik bir yaşam alanının oluşturulmasında toplumların kaderi olarak ön plana çıkarılmaktadır. Örneğin imparatorluktan ulus-devlete geçiş sürecini ulusal bir kurtuluş savaşı ile sağlayan Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu olan Mustafa Kemal Atatürk’ün “öğretmenler, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır” sözü yeni siyasal yapıya uygun bireylerin

yetişmesinde öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu bu potansiyelin önemini göstermektedir. Aynı şekilde 1980’li yıllarla birlikte Hindistan’da yapılmaya çalışılan toplumsal atılımda yönetsel politikalarla toplumsal konuları üst düzeylere çıkarılan öğretmenlerin – özellikle ilköğretim öğretmenleri - Hindistan toplumunda tarihsel olarak yerleşikleşmiş, derin iktidar eşitsizliklerince birbirinden ayrılmış alanlar/kesimler arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklara herkesçe kabul edilen çözümler üretme iradesini ve kabiliyetini ortaya çıkarmaları (Chatterjee, 2006) öğretmenlik mesleğinin etkinlik alanını ve gücünü gösteren sayısız örneklerden bir başkasıdır. Fakat 1960’lı yıllarla başlayan, 1980’li yıllarla yeni bir aşamaya geçen ve 2000’li yıllarla birlikte son derece etkili olan liberal anlayış doğrultusunda biçimlenen Türkiye’deki eğitim politikaları bu alanın temel bileşeni olan öğretmenlik mesleğinin ekonomik ve sosyal konumu üzerinde oluşturduğu azaltıcı etki bu mesleğin geniş toplum kesimleriyle arasında kurmuş olduğu dili bozmuştur (Akyüz, 1978). Artık bu dil hem mesleki anlamda toplumsallaştırıcı, davranış değişikliği oluşturucu, nitelikli insan gücü ve çeşitli meslek alanları için eleman yetiştirici, önderler ve aydınlar yetiştirici bir amacı içinde barındıran (Akyüz, 1978) hem de daha istendik bir toplumsal yaşam için, kişilikli, toplumsal sorunlara duyarlı, bilgili ve aydın kişiliğiyle toplumsal sorunlara eleştirel yaklaşan ve çözümler üreten, sevgi dolu, güler yüzlü, yardım sever, düşünsel ve davranışsal olarak topluma örnek bireylerin şekillenmesini de sağlayan ortak dil (Şahinel, 2002; MEB, 2007a) değildir. “Yeni” dil, düşünme, algılama, sorun çözme ve yaratma yeteneğiyle rekabete girdiği “ötekini” geride bırakmak için maddi ve manevi tüm değerleri, özgürlüğü, sorumluluk anlayışını, karşılıklı ilişkileri, sanatı, bilimi ve teknolojiyi en üst düzeyde kullanan (Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007–2013, 2007: 85) “sosyal sermaye” (Field, 2006) düzeyinde hedeflenen bireyin oluşturulmasında kullanılan bir dildir. Bu dil değişikliğinin yanında ortak dili kullanma bütünlükleri de kadrolu öğretmenler, sözleşmeli öğretmenler, ücretli öğretmenler olarak süreç içerisinde üretilen politikalarla parçalanmıştır. Üretilen politikalarla oluşturulan dil değişikliği ve ortak dil kullanmadaki parçalı yapı, öğretmenlik mesleğinde bulunan öğretmenler açısından bir kimlik sorunu oluştururken aynı zamanda bu mesleği sosyo-ekonomik düzeyleri farklı

katmanlarda bulunan velilerin bütçelerine hizmete uygun bir kademelendirmeye de açmıştır. Bu durum öğretmenlerin ekonomik ve sosyal konumlarını daha da düşürdüğü gibi aralarında çalışma ilişkilerini de çok daha sorunlu bir şekle dönüştürmüştür. Üretilen politikalarla ortaya çıkan sorunların öğretmenlik alanı ve bu alanda konumlanan öğretmenler üzerinde yaptığı tahribat kimi gazetelerde yayınlandığında oldukça tartışma yaratmıştır (Talu, 2008; Yalçın, 2008). Bu yazıların öğretmenlik mesleğine ilişkin üretilen politikalara yönelik oluşturduğu tartışma ve eleştiriler karşısında politik yetkililerin öğretmenlik mesleğinde oluşan bu kademeli yapının ve buna bağlı oluşan sorunların sadece kendi politikaları olmadığını söylemesi ise hem neoliberal politikaların bir sürecin ürünü olduğunu ifade etmesi açısından hem de bu politikaların amacının eğitimde sorun çözmek değil; eğitimi ekonomik kazanç sağlayıcı yeni bir alan olarak göstermesi ve bu alandaki yeni çalışma politikalarını (Eğitim Sen, 2008) göstermesi açısından oldukça ilginçtir. Sahip oldukları mesleğin içine düştüğü kimlik bunalımının yanında ekonomik ve sosyal konumunun düşüklüğü öğretmenleri yeni arayışlara itmiştir. Bu yeni arayışlar onların önemli bir kesimini neoliberal politikalarla uyumlu yeni çıkış yollarına (özel ders, dersanecilik gibi) sevk etmiştir.

Üçüncü olarak öğrenci ve velileri ele alalım. “Her bütçeye göre eğitim” anlayışı ile devlet okullarındaki eğitimi hiyerarşize eden neoliberal politikalar, öncelikle burada var olan eğitim sürecinin kalitesizleşmesine neden olacak politikalar uygulamakla işe başlamıştır. Devlet okullarının büyük bir bölümünde kalitesizleşen eğitim doğaldır ki, buralarda bulunan öğrencileri de başarısızlığa ittiği iddialarını gündeme getirmiştir (Yücel, 2008). Bu noktada uygulamaya konulan aflarla hem bu başarısızlığın kaynağı olan politikalar gizlendiği hem de ortaya çıkan başarısızlık öğrencinin başarısızlığı olarak ona ve velisine inandırıldığı yönünde izlenim edinilmiştir.

“Çıkarılan aflardan dolayı öğrenciler derslerden geçeceklerine çok inanıyorlar. Verilen ödevleri yapmıyorlar ve derste de ciddiyetsiz davranıyorlar. Ders gereksiz olarak algılanıyor. Eskiden hazırlık sınıfları vardı, şimdi onlar da kalktı. Sonuçta yapabileceğiniz pek bir şey kalmıyor.”

Bu noktada bu “başarısızlığı gidermek” amacıyla sürekli olarak ekonomik ve sosyal eşitsizliklerden “bir kurtuluş yolu” olarak lanse edilen üniversiteyi kazandırma noktasında sistemin içine dâhil edilen özel eğitim kurumları ve dersaneler öğrenci ve velisinin hizmetine açılmıştır. Bu durum ise neoliberal politikaların beklentileriyle uyumlu olduğu için sistem içerisinde kalıcı konuma gelmiştir (Yücel, 2008).

Freire’in ifadesini tersten yorumlayarak ifade ettiğimizde sonuç olarak eğitim genç kuşağın neoliberal politikaların hegemonyası altındaki bugünkü sisteminin mantığına entegrasyonunu kolaylaştırmakta, sisteme uymasını sağlamakta bir araç olarak işlemektedir. Oluşan bu durum eğitimi erkeklerin, kadınların gerçekliği eleştirel ve yaratıcı olarak ele aldıkları, dünyalarının dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını keşfettikleri bir araç, bir özgürlük pratiği olmaktan çıkmış görünmektedir (Freire, 2003). Eğitim alanında yaşanan sorunları tespit etmede, bunlara doğru, doyurucu çözümler üretebilmede, ortak bir toplumsal alanın oluşturulmasında bu alanın bileşenlerini dikkate almadan eğitim alanına ilişkin üretilen tepeden inmeci politikalar yetersiz kalmakla birlikte yeni sorunların yaşanmasına da sebep olduğu görülmektedir. Yapılması gereken ise eğitimin unsurlarını bir araya getirebilecek bir diyalog yöntemini geliştirerek, eğitim alanını nitelikli, herkesin imkânlarından eşit olarak faydalandığı bir hizmet alanına dönüştürmektir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y.(1978), Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri, Ankara, Doğan Basım Evi.
- Apple, M. W.(2004), Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar, Çev. F. Gök ve Arkadaşları, Ankara, Eğitim Sen Yayınları.
- Chatterjee, P. (2006), Mağdurların Siyaseti, Çev. V. F. Bozçalı, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Çelik, H., (2007), “Küreselleşme ve Eğitim”, Eğitim Bülteni, Ankara, MEB. Yayınları, Yıl: 3, Sayı: 24.
- Dinçer, A., (2006), Açılış Konuşması, der. Küçüker, E. v.d., Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet (Sempozyum), Ankara, Eğitim Sen Yayınları.
- DPT., Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), 2007.  
<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/ix/9kalkinmaplani20070302.pdf>
- Eğitim Bülteni, MEB., Mart 2007.
- Eğitim Sen, (2008)., [www.egitimsen.org](http://www.egitimsen.org)
- Field, J. (2006), Sosyal Sermaye, B. Bilgen ve B. Şen, (Çev.), Birinci Basım, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları,
- Freire, P. (2003), Ezilenlerin Pedagojisi, Hattatoğlu, D. ve Özbek, E. (Çev.), İstanbul, Ayrıntı Yay.
- Gümüş, A. (2006), Şiddetin Nedenleri, Küçüker, E. v.d. (Der.), Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet (Sempozyum), Ankara, Eğitim Sen Yayınları.
- İnal, K. (2006), “Ekonomik ve Sosyal Sistemin Okuldaki Şiddete Etkileri,” Küçüker, E. v.d., (Der.), Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet(Sempozyum), Ankara, Eğitim Sen Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1984), İnsan Yetiştirme Düzenimiz; Politika, Eğitim, Kalkınma, Dördüncü Basım, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Yay.
- KÖYLÜ, M. (2006), “Küreselleşme ve Ahlaki Değerler”,Y. Mehmedoğlu, ve Arkadaşları (Der.) Küreselleşme:Ahlak Ve Değerler, İstanbul, Litera Yayıncılık.
- MEB., [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)

- MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (2007a) <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm>
- Mehmedoğlu, Y. (2006), “*Evrenleşebilirlik ve Ahlak*,” Y. Mehmedoğlu, ve Arkadaşları Küreselleşme:Ahlak Ve Değerler (Der.), İstanbul, Litera Yayıncılık.
- Nutku, U., (2006), “Günümüzde Egemenlik İlişkileri ve Küreselleşme”, Küçüker, E. v.d., (Der.), Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet (Sempozyum), Ankara, Eğitim Sen Yayınları.
- OECD GÖSTERGELERİ, Eğitime Bakış, Özet, 2004.
- Sevinç, M. (2006), “Evrensel ve Yerel Deđerlerin Eğitime Yansımaları”, Y. Mehmedoğlu, ve Arkadaşları (der.), Küreselleşme:Ahlak Ve Değerler, İstanbul, Litera Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2002)., Eleştirel Düşünme, Ankara, Pagem A Yayınları.
- Talu, U. (2008), “*Öğretmen Köleler*”, SABAH Gazetesi, 27.8.2008.  
“*Öğretmen Sınıfı*”, SABAH Gazetesi, 28.8.2008.
- Yalçın, H. (2008), “*İşsiz Öğretmenler*”, TAKVİM Gazetesi, 28.8.2008.
- YÜCEL, E. (2008), Eğitim İndeksi, “*İMKB’de 25 Olur mu?*”, Turkishtime, Aylık İş ve Ekonomi Kültürü Dergisi, Ocak 2008-1, Sayı 69.