

politik eğitim dergisi
ISSN 1308-7703
Yıl 4 / sayı 24
Kasım-Aralık 2012
Fiyatı 8 TL.

ELEŞTİRELpedagoji

critical pedagogy



YAKINDA ÇIKACAK



sobilyayin.com



Eleştirel Pedagoji 24

Öğretmen işsizliği ve derslane öğretmenliği / Adnan Gümüş

Dershaneleri kapatmak / Mehmet M. Akgündüz

Eğitim fabrikasının ağır işçileri: Dershane öğretmenleri / Birgül Ulutaş

Dershane gerçeğini anlamak ve tartışmak / Murat Kaymak

“Dershanecilik olayını kaldıracağız”ın politik analizi / Ünal Özmen



İkinci dil olarak Türkçe / İnci Dirim

Kamusal Demokratik Okul / Kemal İnal

“Eleştirel Eğitimin Bugünü ve Geleceği” / H. Hüseyin Aksoy

21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinden İzlenimler / Canan Aratemur Cimen

Yaratıcılık üzerine / Hakan Yaman

“Okumuş İnsan Halkının Yanındadır” / Ezgi Ünsal

Eğitim Tarihinden / İsmail Aydın

www.elestirelpedagoji.com

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(İki ayda bir yayımlanır)

İÇİNDEKİLER

Paydos Yayıncılık adına sahibi Yazı İşleri Müdürü ve Genel Yayın Yönetmeni Ünal Özmen Editör Kemal İnal Yayın Kurulu Ahmet Yıldız / Ayhan Ural / Duygun Göktürk / Erdal Küçüker Gökçe Güvercin / Güliz Akkaymak / Mehmet Toran / Mehmet Barış Albayrak / Meral Apak / Murat Kaymak / Mustafa Kemal Coşkun / Onur Seçkin / Remzi Altunpolat / Selda Polat / Serhan Sarıkaya / Soner Şimşek Bilimsel Danışma Kurulu Prof. Dr. Adnan Gümüş - Çukurova Üniversitesi Prof. Dr. Ahmet Duman - Muğla Üniversitesi Dr. Alpesh Maisuria - Anglika Ruskin Üniversitesi Dr. Brad Porfilio - Lewis Üniversitesi Doç. Dr. Cennet Engin Demir - ODTÜ Prof. Dr. Dave Hill - Anglia Ruskin Üniversitesi Dr. Deborah Kelsh - The Colloge of Saint Rose Yrd. Doç. Dr. Deniz Yıldırım - Ordu Üniversitesi Yrd. Doç. Dr. Gülay Aslan - Gaziosmanpaşa Üniversitesi Prof. Dr. Fatma Gök - Boğaziçi Üniversitesi Dr. Fevziye Saylan - Ankara Üniversitesi Prof. Dr. Hasan Ünder - Ankara Üniversitesi Doç. Dr. H.Hüseyin Aksoy - Ankara Üniversitesi Yrd.Doç. Dr. Hüseyin Yolcu - Kastamonu Üniversitesi Prof. Dr. Işıl Ünal - Ankara Üniversitesi Prof. Dr. İnci Dirim - Viyana Üniversitesi Prof Dr. İzzettin Önder - İstanbul Üniversitesi Prof. Dr. Kostas Skourdoulis-Atina Üniversitesi Prof. Dr. Meral Uysal - Ankara Üniversitesi Doç. Dr. Mustafa Durmuş - Gazi Üniversitesi Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar - Mustafa Kemal Üniversitesi Dr. Nathalia E. Jaramillo - Purdue Üniversitesi Prof. Dr. Nejla Kurul - Ankara Üniversitesi Yard. Doç. Dr. Neslihan Avcı - Gazi Üniversitesi Prof. Dr. Peter Mayo - Malta Üniversitesi Prof. Dr. Rıfat Okçabol - Boğaziçi Üniversitesi (emekli) Doç. Dr. Ruhi Sarpkaya - Adnan Menderes Üniversitesi Doç. Dr. Seçkin Özsoy - Ankara Üniversitesi Prof. Dr. Serdar Değirmencioğlu - Cumhuriyet Üniversitesi Doç. Dr. Tuğba Asrak Hasdemir - Gazi Üniversitesi	Öğretmen işsizliği ve dershane öğretmenliği <i>Adnan Gümüş 2</i> “Dershaneleri kapatmak” <i>Mehmet M. Akgündüz 37</i> Eğitim fabrikasının ağır işçileri: Dershane öğretmenleri <i>Birgül Ulutaş 44</i> Dershane gerçeğini anlamak ve tartışmak <i>Murat Kaymak 55</i> “Dershanecilik olayını kaldıracağız”ın politik analizi <i>Ünal Özmen 61</i> İkinci dil olarak Türkçe <i>İnci Dirim 63</i> Kamusal Demokratik Okul <i>Kemal İnal 66</i> “Eleştirel Eğitimin Bugünü ve Geleceği” <i>H. Hüseyin Aksoy 70</i> 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinden İzlenimler <i>Canan Aratemur Cimen 73</i> Yaratıcılık üzerine <i>Hakan Yaman 75</i> “Okumuş İnsan Halkının Yanındadır” <i>Ezgi Ünsal 79</i> Eğitim Tarihinden <i>İsmail Aydın 81</i>
--	---

Adres Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara Tlf.: 506 397 4127 e.pedagoji@gmail.com www.elestirelpedagoji.com
Kapak / Dizgi / Tasarım: Paydos Yayıncılık Baskı: Matsa Basımevi - Ankara

Abonelik: Yurt içi yıllık 50 TL. (kurumsal 55 TL.) / Yurt dışı 50 USD
Hesap No: İş Bankası (Paydos Yayıncılık) IBAN:TR170006400000142280799841 **Posta Çeki:** (Paydos Yayıncılık): **5765393**

Satış Noktaları
Ankara: Dost-İmge-Turhan kitabevleri / **İstanbul:** Pandora kitabevi / **İzmir:** Yakın kitabevi / **Adana-Mersin:** KİTAPSAN Şubeleri
Dijital yayın: PECYA (www.pecya.com.tr) **İnternet satış:** İDEFX (www.idefix.com)

Reklam Tarifesi: Arka kapak (tam boy renkli) 500 TL/ Ön iç kapak (tam, renkli) 400 TL. / Arka iç kapak (tam, renkli) 300 TL. / İç sayfa (tam, siyah beyaz) 200 TL.
(Yayın reklamlarına %30 indirim uygulanır.)



Toprağın Çocuklarına

Filmin gösterime girdiğini öğrendiğim günün öğlen saatleriydi. Telefonla ulaştığım Özden Öğretmenin halini hatırlını sorduktan sonra: “bir maniniz yoksa akşam bizimle sinemaya gelir misiniz” diye sordum ve fazla yorum yapmasına, soru sormasına olanak bırakmadan “İlkay Öğretmen ve kızlarımızla birlikte gideceğiz, sizi de saat onsekiz gibi alıruz” dedim. Sık yapmadığım bu teklif karşısında Özden Öğretmen hemen yanında bulunan eşi Mahmut Öğretmene önerimi aktarırken ki tavrı kendinin onayladığı yönündeydi ve bu ittifak Mahmut Öğretmenin de öneriyi kabul etmesini sağlamıştı. Onayı aldıktan sonrada vedalaşıp telefonu kapattım.

Kararlaştırdığımız gibi İlkay Öğretmen ve Merve Seray’la birlikte -Ezgi Cemre’nin son anda bir engeli çıkmıştı- tam saatinde evlerinin önündeydik ve her zamanki gibi önceden hazırlanmış beklemekteydiler. Gerekli selamlaşmalardan sonra arabaya binerek yola devam ettik ve sadece nereye -hangi sinemaya- gideceğimizi sorup, filme ilişkin bir bilgi vermemi/zi istemediler. Gerçi biz de film hakkında bilgi vermeyip sürpriz yapmayı kurgulamıştık zaten. Filmin projesini duyduğumuzdan beri ilgiyle ve merakla bekliyorduk.

Sinema salonlarının bulunduğu alana girdiğimizde gişeye yönelip beş kişilik bilet istediğim de gişedeki görevlinin: “önden mi olsun ortarlardan mı olsun” sorusuna, ortarlardan yanıtlımla birlikte salonun dolu olacağı algısıyla mutlanmıştım. Filmin afişini görünce Özden ve Mahmut Öğretmenler aynı anda “biz de bu filme gideriz diye konuştuk önceki gün” dediler. İsbetli bir iş yapmıştık düşüncesiyle salona yöneldik.

Öğretmen bir annecanne, öğretmen bir dede, öğretmen bir anne, öğretmen bir baba ve üniversitede kimya okuyan bir öğrenci -torun- şaşkınlıkla birbirimize baktık ve başlamak üzere olan filmin ortalama büyüklükteki salonunda dokuz kişi olmamıza ilişkin alçak sesle, yüksek sesle, anlaşılır ve anlaşılmaz sözler söyleyerek istediğimiz yere oturduk.



Film başladı, film arası verildi yerlerimizden kalkmadık oturduk, konuşmadık oturduk, birbirimizin gözüne baktık sadece ve oturduk, bekledik, hiç konuşmadık oturduk ve filmin ikinci bölümü başladı, seyrettik, film bitti.

Özden ve Mahmut Öğretmenler 1960’lı yıllarda öğretmenliğe başlamış ve aydınlanma ülküsünün en yılmaz mücadelesini vererek öğretmen olarak girdikleri süreçten öğretmen olarak çıkabilmeyi başarmış ve meslek yaşamlarını tamamlamışlardı. Öğrencilik yıllarında ve mesleklerini icra ederken Enstitülülerle yakından tanışma olanağı bulmuşlardı. Enstitülülerden öğretmenleri ve mesai arkadaşları olmuştu. Özden Öğretmen, Talip Apaydın’ın öğrencisi olmuştu ve bunu her Enstitü bahsi açıldığında büyük bir gururla belirtirdi. Öğretmen okulundaki öğrencilik yıllarının Enstitülülere benzeyen yanları birçok öğretmen gibi Özden ve Mahmut Öğretmen için bizlerden -sonrakilerden, yenilerden-farklı olduklarını anlatmak için kullandıkları en temel ölçüttü. İlkay Öğretmen ve ben Enstitüleri ve Enstitülüləri okumalarımızdan, anlatılanlardan, izlediklerimizden öğrenme olanağı bulmuştuk. Biliyorduk ancak, *yaşadıklarımızdan öğrendiğim bir şey var* diyemiyorduk enstitüler hakkında. Yaşamamıştık duymuştuk, temas etmemiştik öğrenmiştik sadece. Merve Seray ise daha da uzaktı Enstitülere ve Enstitülülere. O da genel olarak duymuştu, ulusal bağımsızlığı taçlandıran devrimlerin eğitimle olan ilişkisini ve Enstitüleri, Enstitülüləri.

Film bitti ve yeniden gördük, baktık, hatırladık, özgürlüğü, cumhuriyeti, devrimi, bilimi, insanlığı, okumayı duyumsadık, anladık, özlem duyduk, üzüldük, umutlandık, öykündük, gururlandık, sorguladık, heyecanlandık, düşündük ve filmin sonunda uzun uzun konuştuk, birbirimizin gözüne baktık, konuştuk ve böyle ayrıldık.

Film için seçilen hikayeye, senaryosuna ve yönetmenliğine yönelik eleştirilerimiz saklı kalmak kaydıyla teşekkürler; bize eğitim tarihimiz olduğunu anımsatan **Toprağın Çocuklarına....**

Ayhan Ural
ayhanural@hotmail.com

Merhaba,

Eleştirel Pedagojinin elinizdeki sayısıyla bir kez daha Türkiye'nin yüklü ve fakat eleştiriye açık gündemini izlemeye ve yakalamaya çalıştık. 4+4+4 rumuzlu kesintili eğitim sistemi bu yıl başladı ama bin bir sorunla. Dergimiz bu süreci yakından izlemeyi sürdürüyor. Medyada yeni sistemin yol açtığı sorunlara ve uygulamalara dair verilen haberler, dergimizin bu konuyu ele aldığı 21. sayısındaki uyarıların haklı çıktığını gösteriyor. Yine Başbakanın dershaneleri kapatıp özel okullara dönüştüreceğini söylemesi de ilginç bir tartışma başlattı kamuoyunda . Elinizdeki sayımızda üç yazarımız, dershanelerin tarihi, gelişimi ve yarattığı sonuçları; kapatılıp kapatılmayacaklarına dair durumu ele alan çok nitelikli yazılar yazdılar. Yine Prof. Dr. Adnan Gümüş, her zamanki üretkenliği ve akademik titizliğiyle çok nitelikli ve araştırmaya dayalı yeni bir yazı yazdı.

Dergimizin yayın kurulundan birçok arkadaşımızın görev aldığı veya izlediği **Kamusal eğitim Sempozyumu**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından ve Enstitü müdürü Prof. Nejla Kurul'un olağanüstü gayretleriyle 4-6 Ekim 2012'de Ankara'da düzenledi. Çok sayıda tebliğin sunulduğu, panelin yapıldığı ve sanatsal gösterinin sergilendiği sempozyum oldukça verimli geçti. Sempozyumla birlikte katılımcılar bir kez daha ülkemizde ve dünyada kamusal demokratik eğitimin ne kadar da gerekli olduğunu ortaya sermiş oldular.

2012-2013 akademik yılının açılışı her öğretim yılı gibi yine çok hareketli oldu. Başbakanın Ankara Üniversitesindeki resmi açılışına bir grup Ankara Üniversitesi öğretim üyesi alternatif bir açılışla yanıt verdi. Ama daha önemlisi, üniversiteleri bekleyen yeni bir neoliberal düzenleme tasarısı. YÖK, üniversiteleri yeni bir sistemle (Bologna Süreci'nin gösterdiği bir sistemle) yönetecek bir tasarı hazırladı. Şimdiden tasarı yoğun bir eleştiriye tabi tutulmaya başlandı. Dergimiz önümüzdeki sayılarda bu tasarıyla ilgili gelişmeleri izlemeyi sürdürecektir.

Temmuz başında dergimiz yayın kurulundan birçok kişi, bazı okur ve yazarlarımızla Atina'da **2. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı**na katılmış ve konferansa ilişkin gelişmeleri dergimizin geçen sayısında okurlarla paylaşmıştık. Bu uluslararası konferansın üçüncüsü 15-17 Mayıs 2013 tarihlerinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yetişkin Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenim bölümü tarafından ve Prof. Dr. Meral Uysal'ın başkanlığı altında yapılacak. Dergimiz konferansın düzenleme kurullarında yer alacak. Konferansın mimarı olan İngiltere Anglia Ruskin Üniversitesinden Prof. Dr. Dave Hill de Kasım başında Türkiye'ye gelecek ve 5 Kasım günü Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Neoliberal Sefalet Kapitalizmi Döneminde Aktivistler Olarak Eleştirel Eğitimciler konulubir konferans verecek. Tüm okurlarımızı bu konferansı izlemeye, 3. Uluslar arası Eleştirel Eğitim Konferansına katılmaya çağırıyoruz.

İyi okumalar dileğimizle bir sonraki sayıda buluşmak üzere...

ÖĞRETMEN İŞSİZLİĞİ VE DERSHANE ÖĞRETMENLİĞİ

Atanan ve Atanmayan Öğretmenlerin Uyarlanma Biçimleri¹

Prof. Dr. Adnan Gümüş
Arş. Gör. Dr. İhsan Çetin

(Çukurova Ün. Eğ. Fak.)

Özet

Bu araştırma makalesinde, öğretmen işsizliği ile dershane ve kamuda öğretmen istihdam türlerine bağlı uyarlanma biçimleri betimlenmeye ve analiz edilmeye çalışılmaktadır. Araştırma verileri Adana'da 2007-2008 yıllarında ataması yapılmamış öğretmenler ile çeşitli statülerde istihdam edilen 284 öğretmenin verdiği nicel bilgilerden ve 2007-2009 yıllarında ataması yapılmamış 13 öğretmenle yapılmış nitel yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşmelerden oluşmaktadır.

Atanmayan öğretmenler, öğretmen işsizliği ve farklı statülerde öğretmen istihdam biçimlerine dair bu araştırma, aynı zamanda yoksulluk, işsizlik ve eşitsizlik konularında empirik ve teorik katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin dershane ve kamudaki mevcut çalışma koşullarının yanı sıra öğretmen adaylarının yaşamsal önemdeki atanma sorunlarının etkilerini irdelemekte, dahası üniversite mezunlarının yaşam koşulları ve uyarlanma biçimleri için önemli ipuçları sunmaktadır. Daha makro düzeyde ise eğitim-öğretim, çalışma yaşamı, dolayısıyla aydınlanma, kalkınma ve toplamda sosyal değişme süreçlerine dair, neoliberal ekonomi ve politikaların çıktılarına (esnek emek uygulamalarına) dair, kapitalist sistemde diplomalı işsizlerin ruh halleri ve uyarlanma arayışlarına ilişkin önemli bulgular içermektedir.

Bazı bulgulardan söz edilirse; atanmama durumu, işsizlik ve çalışma koşullarındaki farklılıklara bağlı olarak öğretmenler arasındaki barınma biçimlerinden evliliklerine kadar, arkadaşlıklarından depresyon düzeylerine kadar önemli değişkenliklere rastlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim Fakültesi, Dershane, KPSS, Atanmayan Öğretmenler, Diplomalı İşsizlik, Esnek Emek, Uyarlanma, Dağılım, Depresyon, Otoriteriyenizm, Siyasal eğilimler.

Abstract

This research article tries to describe and examine unemployment of teachers and other issues such as integration forms that are related to employment forms of teachers. The data is consisted of 13 qualitative interviews (with not-assigned teachers) and 284 quantitative data that are collected from teachers who are not-assigned, unemployed or different working status between 2007-2008 years in Adana.

The issues of forms of teachers employment, not-assigned and unemployment status that are examined empirically and theoretically in this research try to explain problems of poverty, unemployment and inequality which become worse gradually. These data provide some important clues about current employed teachers, unemployed teachers and all graduate students' integration processes and their lifestyle. From a macro perspective, this article provides some indicators that are related education, working life, therefore enlightenment, development, in short about social change in general. Beyond that, it discusses neoliberal economy and its political outcomes (practices of flexible labor). This article presents some significant points about the temper of diplomaed unemployed people and their pursuits of integration ways to social life.

To the depending of unemployment and working status, some important differentiations about teachers' lifestyle, marriage, shelter forms and depression levels among teachers are examined.

Keywords: Education Faculty, Exam Preparation Courses, KPSS-Public Personnel Selection Examination, Not-Assigned-Teacher, Diplomaed Unemployment, Flexible Labor, Integration, Dispersion, Depression, Authoritarianism, Politic Tendencies.

¹ Bu makalenin bir kısmı özet halde Ege Üniversitesindeki Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur.

PROBLEM VE AMAÇ

1990’lardan bu yana “diplomalı işsizlik” giderek artmakta olup, eşitsiz toplumların eşitsizliğine dair temel bir sosyal yaraya, kapitalist piyasacı iktisadi yapılanmanın aşamadığı bir sistem yarasına dönüşmektedir. Bu yaradan muzdarip diplomalı işsizlerin önemli bir grubunu da atanmayan öğretmenler oluşturmaktadır.

Son on yıllarda ortaöğretim ve üstü bir eğitim gören ancak güvenceli maaşlı bir işe kolayca sahip olamayanların sayısı, hem daha fazla mezun hem de maaşlı işlerin azaltılmaya başlamasıyla birleşince artan bir “diplomalı işsizlik” problemine dönüşmektedir. Başta Asya (Güney) olmak üzere yeni neo-liberal ekonomik düzenlemeler bir yandan devlet memurluğunu azaltırken, diğer yandan özel sektör üzerinden istihdam da yaratmamaktadır. Ayrıca bu güvencesizleştirme sınıfsal ve cinsel karakter de taşımaktadır. Sınıfsal olarak daha varlıklılar enformel sektörde de olsa daha makul güvenceli işler bulabilirken, dar gelirli alt kastlara bağlı gençler saygınlıklarını korumakta daha fazla güçlük çekmekte ve aşağılanmaktadır. Diplomalı işsizlik salt erkekleri değil, kadınları da vurmakta; kadınlar için zorlaşan yaşam koşulları omuzlarına ek yükler getirmektedir (Jeffrey, 2011:51-84).

Son yıllarda sıkça duyulan ve MEB uygulamaları arasına giren “toplam kalite yönetimi”, “mesleki yeterlilikler”, “yaşam boyu öğrenme” gibi piyasaya akreditasyon mekanizmaları ise öğretmenler ve diplomalı işsizler için daha büyük özlük kayıpları ve ek süre ve maliyetler getirmektedir.

Hatta yaşamboyu öğrenme, sürekli eğitim merkezleri (SEM) vb. adlar altında atanmayan öğretmenler ve diplomalı işsizlik tekrar sömürü (kâr, birikim) konusu yapılmakta, iş bulma vaatleri/ümidi altında sertifika programları giderek artan bir piyasa oluşturmaktadır.

Özetle işsizlik “vasıfsızlık” konusu olmaktan çoktan çıkmıştır (Değirmenci 2011).

Kısaca genç işsizlik; hem sınıfsal, hem cinsiyetçi, hem coğrafik, hatta hem de etnoğrafik ve ideolojik boyutlarla iç içe geçmiştir bulunmaktadır.

Bir yandan kamuda çalışma ve güvenceli çalışma koşullarındaki azaltmalar, diğer yanda sınav odaklı ve elemeli eğitim sisteminin dershaneciliği teşvik etmesi, ancak aynı zamanda artan dersane sayısının aralarında oluşturduğu rekabet baskısı, sonuçta hem dershaneleri önemli bir istihdam alanı haline getirmekte hem de dershanede çalışan eğitim emekçilerinin çalışma koşullarını zorlamakta; dersane öğretmenliği yeni bir nitelikli emek sömürü biçimine, aynı zamanda önemli bir esnek çalışma ve angarya çalışma örneğine dönüşmektedir.

Bu araştırmanın ana problemi; işsiz (atanmayan) ve dersane öğretmenliği dahil farklı statülerde istihdam edilen öğretmenlerin çalışma koşullarına bağlı olarak uyarlanma biçimleri ve otoriteryen eğilimlerinin betimlenmesi ve aralarındaki farklılaşmaların hangi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiğidir. Diplomalı işsizliğin ve mevcut çalışma koşullarının salt sosyo-ekonomik boyutları değil, aynı zamanda bazı duygu, yönelim ve kişiliğe etkileri de ele alınmaktadır.

YÖNTEM

Buradaki analiz ve değerlendirmeler görgül veri ve araştırmaya dayalı olup,

1. Mevcut Eğitim Programları Kontenjanları (ÖSYM), Milli Eğitim Atama Alan ve Sayıları ve KPSS Sonuçları resmi veri ve istatistikler olarak kullanılmış;
2. Öğretmenlerin durumu ise 2007 ve 2008 Güz döneminde 284 kişilik Eğitim Fakültesi mezunu (öğretmen) örneklemeden toplanan nicel ve
3. 2007, 2008 ve 2009 bahar döneminde gerçekleştirilen 13 nitel görüşmeden yararlanılmıştır.

Nicel veri toplama aracı olarak geliştirilen ankette demografik bilgilerin yanı sıra öğretmenlik tercih sürecinden başlayıp, mezuniyet, KPSS, atanma ve çalışma koşulları ile, ayrıca yardımlaşma, sosyal

çevre, otoriteryen eğilimler ve depresyon gibi çeşitli durum, tutum ve eğilimler sorulmuştur. Nitel veri aracı yarı yapılandırılmış açık uçlu soru kılavuzunda ise KPSS sınavları ve atama sürecinde yaşananlar ile dershanelerdeki çalışma koşulları derinleştirilmeye çalışılmıştır.

Nitel veri aracının (anketlerin) geliştirilmesi, verilerin toplanması ve kodlamalar 2007 ve 2008 Ekim-Aralık dönemlerinde; yarı yapılandırılmış soru kılavuzuna bağlı nitel görüşmeler ise 2007, 2008 ve 2009 Bahar Yarıyılında Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Yüksek Lisans öğrencileriyle birlikte gerçekleştirilmiş ve protokolleri çıkarılmıştır.

Ulaşılabilirlik bazında örneklem bilinçli seçilmekle birlikte, işsiz/atanmayan öğretmenleri, dershanede çalışan ve kamuda çalışan öğretmenleri içerecek şekilde kurgulanmıştır. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin çalışma konumları 11 kategori altında toplanmıştır:

- 1- İş Aramayan Öğretmen,
- 2- İşsiz/Atanmayan Öğretmen,
- 3- Ücretli,
- 4- Özel-Serbest,
- 5- Dershane,
- 6- Kamuda Sözleşmeli,
- 7- Kamuda Kadrolu,
- 8- Kolej,
- 9- Kamuda 2000 yılı öncesinden beri çalışan,
- 10- Dershanede 2000 yılı öncesinden beri çalışan öğretmenler ile
- 11- Öğretmenlik dışı mesleklerde çalışan

Eğitim Fakültesi Mezunları şeklindedir.

Çalışma konumlarına göre görüşülen öğretmenlerin sayı ve yüzdelik oranları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: Statü ve Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Dağılımı						
Statüsü	Kadın		Erkek		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
İş Aramayan	14	9,3	14	10,4	28	9,9
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	30	20,0	15	11,2	45	15,8
Ücretli Öğretmen	15	10,0	14	10,4	29	10,2
Özel-Serbest Öğretmen	11	7,3	7	5,2	18	6,3
Dershane Öğretmeni	32	21,3	38	28,4	70	24,6
Kamu Sözleşmeli Öğr.	8	5,3	7	5,2	15	5,3
Kamu Kadrolu Öğretmen	19	12,7	20	14,9	39	13,7
Kolej Öğretmeni	6	4,0	2	1,5	8	2,8
Eski Kamu Öğretmeni (2000 öncesi)	9	6,0	7	5,2	16	5,6
Eski Dershane Öğretmeni (2000 öncesi)	5	3,3	3	2,2	8	2,8
Başka İşte	1	,7	7	5,2	8	2,8
Toplam	150	100,0	134	100,0	284	100,0

Analizler öncelikle öğretmenlerin mevcut çalışma konumuna göre çapraz tablolardan oluşmaktadır. “Otoriteryen eğilimler” gibi ölçek geliştirmede faktör analizleri ve güvenilirlik analizlerinden de yararlanılmış bulunmaktadır. Bazı alt boyutları, kişilerin motif ve duygusal etkilenimlerini açıklamak üzere açık uçlu görüşmelerden de bazı pasajlar aktarılmaktadır.

1. ESNEK ÇALIŞMA, KPSS, ATAMALAR VE ÖĞRETMEN İŞSİZLİĞİ

Bu makalenin temel savlarından biri, *öğretmenliğin esnek emek süreçlerinin uygulama alanlarından biri olduğudur*. KPSS, atama sistemi, dershanecilik ve kariyer basamakları bunun ara mekanizmaları özelliği taşımaktadır.

Harvey'e (1997) göre "esnek işgücü piyasası" sermaye ve işverenin giderek genişleyen ve çeşitlenen mekana yayılması anlamına gelmektedir. Sabit ve kadrolu işçilik ve memurluk yok edilmekte; onun yerine

- Çeşitli statüler, statüler arası mesafeler, farklı özlük ve çalışma hakları
- Geçici kadrolar, sözleşmeler, hizmet ihaleleri, taşeronlaşma
- Çalışma saat ve koşullarının, ücretlerin, sözleşmelerin farklı farklı olması gibi kuralları getirilmektedir.

Özetle yeni iş piyasası birincil (çekirdek) ve ikincil (çevre) olmak üzere ikiye bölünmüştür. Birincil işgücü piyasası (Çekirdek Grup); tam zaman çalışan, sürekli statüye sahip ve kurumun uzun vadeli geleceği için merkezi önem taşıyan dar anlamda üst yönetim, geniş anlamda merkez teşkilat ve müdürler gibi kadrolardan oluşurken; İkincil İşgücü "Çevre 1-Büro emektarları" ile "Çevre 2-Geçici Statüdekiler"den oluşmaktadır. Ayrıca pek çok uzaklaştırma stratejisi de uygulanmaktadır (Harvey 1997:164-196).

Esnek çalışmaya aynı zamanda "atipik çalışma" da denmekte, Avrupa Komisyonunun bir raporunda (*Atypical work in the EU. Working Paper*, SOCI 106 EN, 3-2000, s. 29.) bu kavramın tanımı şöyle yapılmaktadır: 'Atipik çalışma, çoğu zaman esnek işgücü olarak tabir edilen işgücü tarafından gerçekleştirilen bir çalışma türüdür. Bu, çoğu kadınlardan oluşan (kadınlar esnek işgücünün yüzde seksenden fazlasını oluşturmaktadır) geniş ve giderek büyüyen bir çalışan grubudur. Atipik çalışanlara örnekler kısmi süreli (part-time) çalışanlar (AB'de yirmi bir milyon kişi), belirli süreli iş sözleşmeleri ile çalışanlar (on dört milyon), evde çalışanlar (on milyon), ve mevsimlik iş, yevmiyeli iş, tele-iş, aile işi gibi işlerde ya da bağımsız çalışanlardan oluşan diğer düzenlemeler altındaki geniş bir grubu içermektedir. Tüm bu grupların ortak ana özelliği, bunların çalışma düzenlemelerinin "tipik çalışanlarınkinden" (belirsiz süreli sürekli iş sözleşmesiyle tam zamanlı çalışan hayali kişiye kıyasla) farklı olmasıdır (Süral ve Pennings 2005).

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK, 1999) "Çalışma Hayatında Esneklik" kitapçığında bu esneklik türlerini 5 kategoride topluyor:

- 1-Sayısal esneklik: İşverenin, işçilerin miktarını değiştirme serbestisidir.
- 2-Zamana göre esneklik: İşletmelerin rekabet gücünü korumak ve artırmak, işçilere ise zamanını dilediği gibi düzenleme imkânı tanımak amacıyla çalışma sürelerini kayganlaştırmak.
- 3-Fonksiyonel esneklik: İşletmede işgücünün değişik şekillerde kullanılabilmesini ifade eder.
- 4-Ücret esnekliği: İşletmelerin ücret yapısını ve düzeyini değişen işgücü piyasasına ve karmaşık piyasa ekonomisi şartlarına göre uyarlayabilme serbestisidir.
- 5-Uzaklaştırma stratejileri: Hizmetin ya da üretimin işletme dışındaki başka işyerlerinde ya da işletme içinde başka işçiler çalıştırılarak yerine getirilmesidir.

Bunların her biri bir tür işsizliğe denk geliyor. Başlıca dört tür işsizlik sayılabilir:

- İşe hazırlanma, iş arama (yasal olarak çalışma yaşına gelen 15 yaş veya mezuniyet sonrası her tür hazırlık),
- Hiçbir işi olmama (resmi işsiz),
- Düzensiz de olsa bazı işler yapma (yarı işsizlik, gizli işsizlik, marjinalite),
- İstemediği işi yapma/kendi uzmanlığına uygunsuz iş yapma durumunda kalma (gizli işsizlik).
- Hatta beşinci bir türü de, kendi uzmanlık alanında olsa bile işyerinde uzmanlığına-görevine uygun olmayan işleri yapma durumunda kalma.

"Esnek kavrayış" ve çalışma anlayışı; Türkiye'de 1980'lerde 24 Ocak kararları, ardından Banker olayları ile hızlı bir giriş yapmıştır. Özal döneminde giderek "icraat", "işbitiricilik", "yenilikçilik" gibi kavramlarla bürokrasi ve çalışma yaşamında yer edinmiştir (Göle, 1988:14-16; Tekbaş 2005:41). Günümüzde "kazan kazan" ve "uzlaşma" gibi kavramlar aynı yönde kullanılmaktadır. DB işgücü piyasası esnekliğini artırmayı temel bir hedef olarak belirlemiş bulunmaktadır (DB 2006 "İşgücü Piyasası Raporu ve Ülke Ekonomik Raporu"). Bu doğrultuda çeşitli düzenlemeler yapılmış olup bunlardan biri de 5763 sayılı kanun kapsamında aktif işgücü piyasası programları ile ilgili Mayıs

2008’de yapılan işgücü piyasası reformları sayılabilir (DB 2011). Esnekleşmeyle paralel sayılabilecek hizmetlerin özelleştirilmesi de giderek ağırlık kazanmakta, Türkiye 2023 Vizyonunda özel sektör yatırımları içinde eğitim, sağlık, haberleşme ve enerjinin payının 2023’e kadar artması öngörülmektedir (DPT 2001).

Hatta esnek emek biçimlerine açık mevzuat, çok da yeni sayılmaz; 1965 yılında çıkarılan 657 Sayılı Devlet Memurları Kanununda da belirli hükümler bulunmaktadır. İlgili kanunda;

- Memur,
- Sözleşmeli Personel,
- Geçici Personel ve
- İşçi olmak üzere 4 istihdam türü öngörülmüştür.

2547 sayılı YÖK yasasında da doçentlik-profesörlük hariç tüm akademik kadrolar sözleşmeli tanımlanmaktadır.

Dolayısıyla kanunlardaki “Sözleşmeli Personel” ve “Geçici Personel” maddeleri 1980’lerden bu yana esnetilme noktasını oluşturmuştur. Özellikle üniversiteler **bu esnek işçiliğin pilot uygulama sahası olmuştur**. 2000’li yıllardan itibaren Milli Eğitime de bu anlayış yaygınlaştırılmaya çalışılmaktadır. Şöyle ki

- Çekirdek kadro yani merkez teşkilatı, müdürler daimi kadroda, diğer öğretmenlerin, memur ve hizmetlilerin de ancak **bir kısmı daimi kadrodadır**.
- Öğretmenler, memurlar ve hizmetlilerin bir kısmı **sözleşmelidir**.
- Dershane ve özel okullardaki öğretmenlerin tümü **sözleşmelidir**.
- Tamamıyla **geçici ücretli öğretmen** çalıştırılmaktadır.
- Öğretmenlerin 200 binleri aşan bir kısmı **işsizdir**.
- Büyük okulların temizlik işleri **taşeron** firmalara yaptırılmaktadır.
- **Kısmi zamanlı ve geçici statülü** hizmetli çalıştırılmaktadır.
- Bir hizmet veya donanım ihtiyacı duyduğunda kendi ürününü bile ancak **ihale** ile satın alabilmektedir (eskinden TMO vb. vardı).
- Bütün bina ve alt yapısını **ihale** ederek yaptırmaktadır.
- Bilgisayar ve donanım bakımlarını kendisi değil **firmalardan hizmet olarak** yaptırmaktadır.

2008-2009’da sadece milli eğitimde 679 bin öğretmenin yaygın eğitim ve anaokullarındaki usta öğreticilerle birlikte 96.553 sözleşmeli bulunuyor. Ayrıca ücretli çalıştırılanlar bulunuyor. Özel okullarda ve özel yaygın eğitimde yaklaşık 95 bin öğretmen çalışıyor. Yükseköğretim de devlet ve vakıf şeklinde ikiye ayrılmış bulunuyor. Kaldı ki yükseköğretimde 100 binlik akademik kadrodan sadece 21 bin civarındaki profesör ve doçentlerin kadrosu sürekli bulunuyor.

2010 Ocak ayı itibariyle MEB çatısında örgün eğitimde 68.053 öğretmen sözleşmeli, 61.551 öğretmen ücretli olmak üzere 129.604 kişi geçici statülerde çalışıyor. Yaygın eğitim ve anaokullarındaki usta öğreticilerle birlikte yaklaşık 24 bin kişiyi daha bu listeye eklemek gerekiyor. Toplam 150 binleri buluyor.

Tablo 2: MEB Örgün Eğitim Öğretmenleri (29.01.2010)		
	Sayı	%
Müdür ve Müdür Yardımcıları	51.243	7.01
Kadroda Öğretmen	549.934	75.25
Toplam Kadroda	601.177	82.27
Sözleşmeli*	68.053*	9.31
Ücretli	61.551	8.42
Toplam Geçici	129.604	17.73
Genel Toplam	730.781	100.00
Kaynak: BDP’li milletvekilinin verdiği soru önergesine Bakan Çubukçu’nun yanıtı.		
*2011 yılında 632 sayılı KHK ile yaklaşık 62.085 sözleşmeli kadroluya dönüştürüldü.		

Ayrıca Kamu Personel Rejimi'nde değişiklikler yapılarak MEB 2002-2003 öğretim yılı içinde 23 ilde 208 okulda 'Okulda Performans Yönetimi Modeli' pilot uygulamasına geçti. Bununla öğretmenlerin bir kısmı başöğretmen ve uzman öğretmen olarak bölündü (Eğitim Sen 2005:28-36).

30.6.2004 günlü, 5204 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasında farklı kariyerler (Başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen) tanımlanmaktadır. Böylece aynı okulda 8 kariyer oluşturulmaktadır:

1. Müdür,
2. Müdür yardımcısı,
3. Başöğretmen,
4. Uzman öğretmen,
5. Öğretmen,
6. Aday öğretmen.
7. Sözleşmeli öğretmen (Kadroda değil, SSK kapsamında eğitim yılına bağlı sözleşme yapılmaktadır. 2008/09 yılında yaygın eğitim ve anaokullarındaki usta öğreticilerle birlikte 96.553 öğretmen bulunmaktadır –bir kısmı 2011 yılında 632 sayılı KHK ile kadroluya dönüştürüldü) ve
8. Ücretli öğretmen (Öğretmen açığı olan okullarda çoğu eğitim fakültesi mezunu veya emekli olan öğretmenler arasından ders ücreti karşılığı öğretmen istihdam edilmektedir. Bunların sayısı her dönem değişken olup resmi bir istatistiği de bulunmamaktadır).

Bu düzenlemeyle kamu okullarındaki öğretmenler çeşitli kariyerlere ayrıştırılarak esnek çalıştırmanın bir diğer ilkesi olan “ücret esnekliği”nin önü açılırken aynı zamanda birbirine yabancılaştırılmaya ve yalnızlaştırılmaya da çalışılıyor. Kısaca fonksiyonel esneklik daha sınırlı olmak üzere esnek veya emeğin güvencesizleştirilmesi uygulamalarının her türü öğretmenler için geçerli bulunuyor.

Genel bir savda bulunulursa, 1990’lardan bu yana her yeni düzenlenme, başta özellikle sektörel ayırım, kadroluluk durumu ve kariyer basamaklarına bağlı ayrıştırmalar olmak üzere, özlük kayıplarına yol açmaktadır. Sağlık Bakanlığında da performans yönetimine geçilmiştir. Yine Bolonya-EUA ve TÜSİAD üniversitelerde performans sistemini önermektedir.

Öğretmenlere göre diğer memur ve hizmetlilerin durumu çok daha farklılaşmakta ve ağırlaşmaktadır. İdari memur, sekreter, hizmetli gibi personel hem aralarında, hem de kendi içlerinde daha da farklılaştırılmaktadır. (4/b, 4/c vb). Artık okullarda aynı işi yapan ama çok farklı statülerde ve özlüklere sahip (daha kötüsü ile mevcudu terbiye eden) personel rejimi uygulanmaktadır.

Esnetilmiş memur ve hizmetlilik şu şekilde sayılabilir:

- Sürekli kadroda memur,
- Sürekli kadroda teknisyen,
- Sürekli kadroda bekçi,
- Sürekli kadroda hizmetli/odacı,
- Sürekli kadroda sağlık memuru,
- Sözleşmeli kadroda personel,
- Ücretli kadroda personel,
- Kantinci,
- Şoför,
- Taşerondan temizlik işçisi,
- Özel tutulan temizlik işçisi,
- Özel güvenlikçi,
- Özel hizmet alımı,
- İŞKUR’dan geçici hizmetli,
- Servisçi

gibi çeşitli konumlar altında toplanmaktadır. Her birinin maaş, özlük ve çalışma koşulları da birbirinden çok farklılaşmaktadır.

Bakanlık bilgilerine göre 657'ye bağlı 4/A'ya bağlı kadrolu, 4/B'ye bağlı sözleşmeli, 4/C'ye bağlı geçici personel sürekli işçi, geçici işçi statüsünde çalıştırılmakta; ücretli işçiler ise hizmet alım yoluyla istihdam edilmektedir. Ayrıca İŞKUR üzerinden toplum yararına yararlanma kaleminden de personel sağlanması yoluna gidilmektedir. Bu personel merkez teşkilatında 89 unvan, taşrada 58 unvan altında çalışmaktadır (08/06/2010 Bakan Çubukçu'nun Soru önergesine verdiği yanıt).

Eğitim Sen İlköğretim 2004 ve Ortaöğretim 2006 İl Merkezleri Türkiye taramalarına göre **okul başına**

- İlköğretimde 3.49'u kadrolu, 1.07'si kadrosuz olmak üzere toplam 4.56,
- Ortaöğretimde 6.55'i kadrolu, 2.92'si kadrosuz olmak üzere toplam 9.47 personel çeşitli adlar altında çalışmaktadır.

Üniversitelerdeki kadrolar akademik ve diğer hizmetler arasında neredeyse yarı yarıya dağılmaktadır. İdari ve yardımcı personelin % 15,36'sı (toplam personelin % 6,82'si) hizmet akdi ve taşeron firmadan kiralanmaktadır.

Tablo 3: Üniversitelerde Hizmet Sınıflarına Göre Dağılımlar*		
	Sayı	%
Eğitim-Öğr. Hiz.	6429	48,75
Kamu Görevlisi	5859	44,43
Genel İdari Sınıf	2562	19,43
Teknik Hiz.	699	5,30
Yar. Hiz.	804	6,10
Diğer Kamu	1540	11,68
İşçi	254	1,93
Taşeron+Hizmet Akdi	900	6,82
Hizmet Akdi	15	0,11
Taşeron	885	6,71
*Pamukkale, Ege, Balıkesir, Ordu, Siirt, Dicle, Harran, Trakya Ü. Toplamı		

Bu durumda idari, teknik ve yardımcı personelin

- İlköğretimde % 23,68'i,
- Ortaöğretimde % 30,83'ü,
- Yükseköğretimde % 15,36'sı taşerondan veya özel tutulan kişilerden oluşmaktadır.

Bunun sonucu bugün binlerce ücretli ve sözleşmeli öğretmen, araştırma ve öğretim görevlisi yok pahasına çalışmakta ve işten atılma korkusuyla yaşamaktadır.

Uyarlanma biçimlerine geçilmeden önce, bu esnek çalışma koşulları yani mevcut öğretmen işsizliği ve istihdam biçimleri verilecektir.

1.1- Eğitim Fakültelerine Kayıt Sayısı Her Yıl Artıyor: Yıllık 90 Bin Yeni Öğretmen

Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinden sadece 2009'da 48.869 mezun verilmiştir (Eğitim Bir Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi-EBSAM, 2009). Bununla birlikte yeni Eğitim Fakülteleri açılmakta ve mevcut fakültelere de yeni birinci ve ikinci öğretim programları eklenmektedir.

2009 ÖSYM Yerleştirme sonuçlarından tespit edebildiğimiz kadarıyla, doğrudan öğretmenlik adını taşıyan 72 program bulunuyor ve PDR ile birlikte bu 73 ediyor. Bu programlara sadece 2009 yılında 60.356 kontenjan tanınmış bulunuyor.

Tablo 2: 2009 ÖSS Öğretmenlik Kontenjanları			
Program Adı	2009 ÖSS Yerleştirme Sonuçları		
	Kon- tenjan	Yerleşen	Boş Kalan
Aile Ekonomisi ve Beslenme Öğretmenliği	155	155	0
Aile ve Tüketici Bilimleri Öğretmenliği	82	82	0
Almanca Öğretmenliği	1190	1127	63
Arapça Öğretmenliği	41	41	0
Bilgisayar Öğretmenliği	381	381	0
Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği	619	619	0
Bilgisayar ve Kontrol Öğretmenliği	156	156	0
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğr.	3020	2781	239
Biyoloji Öğretmenliği	488	470	18
Büro Yönetimi Öğretmenliği	82	82	0
Coğrafya Öğretmenliği	319	319	0
Çiçek, Örgü, Dokuma Öğretmenliği	52	52	0
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği	279	279	0
Dekoratif Sanatlar Öğretmenliği	52	52	0
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	1031	1031	0
Döküm Öğretmenliği	144	144	0
Elektrik Öğretmenliği	780	780	0
Elektronik Öğretmenliği	555	555	0
Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği	52	52	0
Elektronik ve Haberleşme Öğretmenliği	154	154	0
Endüstriyel Teknoloji Öğretmenliği	103	103	0
Enerji Öğretmenliği	31	31	0
Felsefe Grubu Öğretmenliği	150	150	0
Fen Bilgisi Öğretmenliği	5612	5592	20
Fizik Öğretmenliği	543	526	17
Fransızca Öğretmenliği	772	515	257
Giyim Endüstrisi Öğretmenliği	62	62	0
Giyim Öğretmenliği	124	124	0
Görme Engelliler Öğretmenliği	52	52	0
Hazır Giyim Öğretmenliği	155	155	0
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	4047	3941	106
İngilizce Öğretmenliği	4250	3751	499
İngilizce Öğretmenliği-ELT	272	32	240
İşitme Engelliler Öğretmenliği	190	190	0
İşletme Öğretmenliği	93	93	0
Japonca Öğretmenliği	36	36	0
Kalıpcılık Öğretmenliği	72	72	0
Kimya Öğretmenliği	543	543	0
Konaklama İşletmeciliği Öğretmenliği	82	82	0
Kontrol Öğretmenliği	31	31	0
Kuaförlük ve Güzellik Bilgisi Öğretmenliği	52	52	0
Makine Resmi ve Konstrüksiyonu Öğr.	154	154	0
Matbaa Öğretmenliği	186	186	0
Matematik Öğretmenliği	770	724	46
Mekatronik Öğretmenliği	93	93	0
Metal Öğretmenliği	630	630	0
Mobilya ve Dekorasyon Öğretmenliği	311	311	0
Moda Tasarımı Öğretmenliği	82	82	0
Muhasebe ve Finansman Öğretmenliği	308	308	0
Nakış Öğretmenliği	134	134	0
Okul Öncesi Öğretmenliği	4084	4044	40
Otomotiv Öğretmenliği	918	918	0
Pazarlama Öğretmenliği	62	62	0

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2917	2917	0
Seyahat İşletmeciliği ve Turizm Rehberliği Ö.	82	82	0
Sınıf Öğretmenliği	9108	9042	66
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4774	4724	50
Talaşlı Üretim Öğretmenliği	412	412	0
Tarih Öğretmenliği	353	332	21
Tasarım ve Konstrüksiyon Öğretmenliği	274	274	0
Tekstil Dokuma ve Örgü Öğretmenliği	52	52	0
Tekstil Öğretmenliği	124	124	0
Tekstil Terbiye Öğretmenliği	31	31	0
Telekomünikasyon Öğretmenliği	31	31	0
Tesisat Öğretmenliği	382	382	0
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	492	453	39
Türkçe Öğretmenliği	4911	4772	139
Üstün Zekalılar Öğretmenliği	41	41	0
Yapı Öğretmenliği	703	703	0
Yapı Ressamlığı Öğretmenliği	166	166	0
Yapı Tasarımı Öğretmenliği	52	52	0
Yaygın Din Öğretimi ve Uygulamaları	72	72	0
Zihin Engelliler Öğretmenliği	743	743	0
Toplam	60.356	58.496	1860

*Veriler ÖSYM’den alınmış olup, yeniden tablolaştırılmıştır.

2011 yılı itibarıyla Eğitim Fakültesi sayısı 88’e ve öğretmenlik programlarının toplam kontenjanı 61,238’ya çıkmıştır (1851 okul birincisi ve 1448 MEB burslusu ile birlikte yaklaşık 65 bin). Buna Erkek ve Kız Teknik Öğretmenlerin dönüştürüldüğü Teknoloji Fakültesi kontenjanlarını da dahil edersek rakam yaklaşık 75 bin civarındadır.

Bu rakamlara Fen-Edebiyat, Güzel Sanatlar, BSYO gibi sonuçta öğretmen adayı yetiştiren bölüm ve programlar dahil değildir. Sadece 2011 -2012 öğretim yılında Eğitim Fakültesi dışından gelen mezunları yönelik “PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMLARI” kontenjanı 13.400 civarındadır. Bir başka deyişle artık yıllık 90 bin civarında öğretmen mezun edilmektedir.

Tablo 5: 2011 -2012 ÖĞRETİM YILI PEDAGOJİK FORMASYON SERTİFİKA PROGRAMLARI
<http://www.memurum.biz/2011/09/pedagogik-formasyon-veren-universiteler-ve-kontanjanlari-2011-2012.html>

22/09/2011 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında; Yükseköğretim kurumlarımız bünyesinde mezun durumda olan öğrenciler için yürütülen pedagojik formasyon sertifika programlarının Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 80 sayılı Kararı (Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar ile Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar) eki çizelgede yer alan yükseköğretim programlarından pedagojik formasyon programını tamamlayanlar koşulunun yer aldığı programlar için uygulanmak üzere 2011-2012 eğitim-öğretim yılında,

a)Aşağıda yer alan üniversitelerde karşılarında gösterilen kontenjanlar dahilinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programı açılması uygun görülmüş,

-Abant İzzet Baysal Üniversitesi	200
-Adıyaman Üniversitesi	200
-Adnan Menderes Üniversitesi	200
-Ahi Evran Üniversitesi	200
-Akdeniz Üniversitesi	200
-Ankara Üniversitesi	400
-Anadolu Üniversitesi	400
-Atatürk Üniversitesi	400
-Atılım Üniversitesi	200
-Bahçeşehir Üniversitesi	200

-Balıkesir Üniversitesi	200
-Başkent Üniversitesi	200
-Celal Bayar Üniversitesi	200
-Cumhuriyet Üniversitesi	200
-Çanakkale Onsekiz Mart Ü.	200
-Çukurova Üniversitesi	400
-Dicle Üniversitesi	200
-Dokuz Eylül Üniversitesi	400
-Dumlupınar Üniversitesi	200
-Ege Üniversitesi	400
-Erciyes Üniversitesi	400
-Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	200
-Fatih Üniversitesi	200
-Fırat Üniversitesi	200
-Gazi Üniversitesi	400
-Gaziantep Üniversitesi	200
-Gaziosmanpaşa Üniversitesi	200
-Harran Üniversitesi	200
-İnönü Üniversitesi	200
-İstanbul Üniversitesi	400
-Kafkas Üniversitesi	200
-Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.	200
-Karadeniz Teknik Üniversitesi	200
-Kırıkkale Üniversitesi	200
-Zirve Üni.	200
-Kocaeli Üniversitesi	200
-Marmara Üniversitesi	400
-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	200
-Mersin Üniversitesi	200
-Muğla Üniversitesi	200
-Nevşehir Üniversitesi	200
-Ondokuz Mayıs Üniversitesi	400
-Pamukkale Üniversitesi	200
-Rize Üniversitesi	200
-Sakarya Üniversitesi	400
-Selçuk Üniversitesi	400
-Süleyman Demirel Üniversitesi	200
-Trakya Üniversitesi	200
-Uludağ Üniversitesi	200
-Uşak Üniversitesi	200
-Yıldız Teknik Üniversitesi	400
-Yüzüncü Yıl Üniversitesi	200
-Zonguldak karaelmas Üniversitesi	200

b) 2011-2012 eğitim –öğretim yılında üniversitelerimizde yürütülmesine izin verilen pedagojik formasyon sertifika programlarındaki kontenjanın %20’sinin Milli Eğitim Bakanlığı’nın ihtiyaç duyduğu alanlar olan “Rehber Öğretmen, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği” ne kaynak gösterilen alan mezunları için ayrılmasına, kontenjanın %80’inin ise bu alanlar ile birlikte Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 80 sayılı kararında yer alan tüm alanlarda öğretmenliğe kaynak olarak gösterilen program mezunlarına ayrılmasına,

c) 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren pedagojik formasyon sertifika programı yürütülmesinin Milli Eğitim Bakanlığı’nın ihtiyaç duyduğu alanlar ve uygun görüşü dikkate alınarak düzenlenmesine,

karar verilmiştir.

1.2- KPSS Sayısal Sonuçları: Sorun Azalmıyor, Büyüyor

KPSS sınavına 2009’da 244 bin, 2010’da 280 bin ve 2011’de 230 bin aday olmak üzere 2003’ten bu yana toplam 1 milyon 835 bin öğretmen adayı girmiştir.

Tablo 6: Yıllara Göre KPSS Eğitim Bilimleri Sınavına Giren Aday Sayısı	
Yıllar	Kişi Sayısı
2003	127.973
2005	173.428
2006	202.710
2007	205.433
2008	237.520
2009	244.269
2010	279.849
2011	230.415

Bu sınav sayıları, aslında aynı zamanda çoğu işsiz veya farklı işlerde çalışan öğretmen sayısını göstermektedir ki, bu rakama kontenjan verilmeyen veya çok az verilen ve bu sebeple de sınava girmeyen adaylar dahil değildir.

2011 Aralık’ta yayılan “Öğretmen Strateji Çalıştayı” ve devamındaki açıklamalar Bakanlığın KPSS sınav biçiminde değişiklik arayışında olduğunu, alan ağırlığının da dikkate alınacağını gösteriyor, ancak yine de sınav sisteminin kaldırılması gibi bir çözüm yolu görülüyor.

Dahası bu sınavlar bile bir rant kapısına dönüştürülmüş bulunuyor. KPSS sınavına giren her öğretmen adayından 55 TL sınav ücreti alınıyor.

1.3- Branşlara Göre Atama Kontenjanları, Taban Puanları ve Atama Durumları

ÖSYM’nin verilerine göre atanabilmek için hem Eğitim Fakültesi mezunu ve kontenjan sayısı, hem de Eğitim Bilimleri branşından sınava giren öğretmen adayı sayısı yıllara göre sistematik şekilde artmıştır. Buna karşın ataması yapılan toplam öğretmen sayısında ise 2006 yılı sonrası düşüş meydana gelmiştir.

Tablo 7: Yıllara Göre Sözleşmeli ve Kadrolu Atanan Öğretmen Sayısı				
	Sözleşmeli Atanan	Kadrolu Atanan	Toplam	İlk kez Atanan
2005	--	19.680	19.680	Kadroya genellikle mevcut sözleşmeli öğretmenler geçiyor. Dolayısıyla “ilk kez atanan” toplam atamadan kadrolu atamanın yaklaşık %80’i çıktıktan sonra kalan öğretmen sayısı kadardır. 2011 yılından itibaren sözleşmeli atamadan vazgeçildiği görülmektedir.
2006	19.072	26.942	46.014	
2007	26.083	17.768	43.851	
2008	19.856	15.185	35.041	
2009	17.255	11.992	29.347	
2010	6.843	35.540	42.383*	
2011	--	43.312	43.312*	
*Bakanlıktan bilgi edinme yasası uyarınca alınan bilgiye göre 2010’da 40.922, 2011’de 40.745 atama yapılmıştır (2011’de sözleşmeli 62.085 öğretmen de 632 sayılı KHK ile kadroya geçirilmiştir.				

2011 yılına kadar yaklaşık yıllık 30-40 bin öğretmen atamasının yarıya yakını “kadrolu” gözükmekte olup, bunlar da mevcut sözleşmeli öğretmen veya kurumlar arası geçişle sağlanmaktadır. Dolayısıyla her yıl ortalama 20 bin yeni öğretmen ataması gerçekleşmektedir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığının 2009 yılı içinde yaptığı açıklama durumu açıkça ortaya koymaktadır.

BASIN AÇIKLAMASI

ZBakanlığımıza bağlı resmî eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla, **2009-1 atama döneminde (25/02/2009) sözleşmeli öğretmenlikten kadrolu öğretmenliğe atananlardan boşalan 6.500 pozisyona**, 33 alandan, 2007 ve 2008 KPSS10 puan üstünlüğü esasına göre **ilk** defa görevlendirme biçimiyle sözleşmeli öğretmen görevlendirmesi yapılacaktır.

Aşağıdaki çizelgede görevlendirme yapılacak alanlar, alan bazında sınav taban puanları ve kontenjanları belirtilmiştir. Adaylar, Bakanlığımızın <http://personel.meb.gov.tr> adresinde yayınlanacak olan 2009-1 Sözleşmeli Öğretmenlik İçin Başvuru ve Atama Kılavuzu'nda belirtilen şartlara göre 05-16 Mart 2009 tarihleri arasında internet aracılığıyla başvuruda bulunabileceklerdir. Başvurular, il ya da ilçe millî eğitim müdürlüklerinde oluşturulan başvuru bürolarından herhangi birinde onaylatıldıktan sonra resmî hâle gelecektir. Başvurularda hiçbir gerekçeyle ücret alınmayacaktır. Görevlendirmeler, 19 Mart 2009 tarihinde bilgisayar ortamında gerçekleştirilecek ve aynı gün Bakanlığımız internet sayfalarından duyurulacaktır. Sözleşmeli öğretmenlik için başvuruacakların görevlendirilecekleri alanları, kontenjanları ve taban puanları ekli listede gösterilmiştir.

İlgililere, görevlilere ve kamuoyuna duyurulur.

04 / 03 / 2009

Necmettin YALÇIN

Millî Eğitim Bakanlığı

Personel Genel Müdürü

2009'a ait 29.347 sayısı aslında ilk kez öğretmenliğe (memurluğa) başlama olarak yarı yarıya alınması gerekiyor; çünkü sadece birinci dönem 13.942 gözüken toplam atamanın 6.323'ü mevcut sözleşmelilerin kadroya geçmesinden kaynaklanıyor. İkinci dönem atamaları için de benzer bir kestirimde bulunulabilir.

Ancak Milli Eğitim bakanlığı 2011 atamalarıyla birlikte sözleşmeli öğretmen alımından yeniden vazgeçmiş görünmektedir. Atama kontenjanları da bir miktar artırılmıştır. Bununla birlikte öğretmen atamalarında sıkıntılar devam etmektedir.

Öğretmen alımının KPSS-Eğitim Bilimleri sınavında uygulanan bağıl ölçek neticesinde belirlenen taban puan; *aday sayısı, kontenjan ve adayların sınavdaki performansı* dahilinde ortaya çıkıyor. Buna göre atanma şansı bazı branşlarda oldukça yüksek olurken, bazılarında bu yüksek bir rekabete dönüşüyor. Rakamlardan anlaşılacağı üzere bu rekabet daha fazla Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde yaşanıyor.

Tablo 8: 2008-2 ve 2009-2 Atama Döneminde Atama Yapılacak Alanlar ile Başvuru Esas Olacak Taban Puan ve Kontenjan Çizelgesi

Branşlar	2008-2 Ataması		2009-2 Ataması	
	Kontenjan Sayısı	Taban Puan	Kontenjan Sayısı	Taban Puan
Almanca	30	70	---	---
Beden Eğitimi	957	70	265	74
Bilişim Teknolojileri	1162	60	507	76
Biyoloji	106	80	138	83
Coğrafya	125	70	238	75
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	694	50	452	68
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	30	85	66	74
Felsefe	83	75	109	80
Fen ve Teknoloji/Fen Bilgisi	1054	85	587	86
Fizik	19	85	---	---
Giyim Üretim Teknolojisi	25	80	40	80
Görme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	24	50	21	56
İHL Meslek Dersleri Arapça	52	50	21	60
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	851	80	543	85
İngilizce	1538	65	1077	74
İşitme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	30	60	28	65
Kimya	15	90	109	84
Matematik	122	85	411	85
Müzik	525	50	219	57
Okul Öncesi Öğretmenliği	1034	70	5356	54
Rehber Öğretmen	1116	50	510	68
Resim İş/Resim/Görsel Sanatlar	403	65	163	70

Sınıf Öğretmenliği	6166	75	2487	79
Sosyal Bilgiler	432	80	318	81
Tarih	73	80	166	81
Teknoloji ve Tasarım	348	50	259	57
Türk Dili ve Edebiyatı/Dil ve Anlatım/Türk Edebiyatı	505	60	621	78
Türkçe	447	80	370	83
Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	89	60	238	55
TOPLAM	18.193		15.800	

Taban puanlar az da olsa açıklanan kontenjan ve aday sayısına göre her atama dönemi için değişkenlik gösteriyor.

Tablo 9: 2011-1 ve 2011_2 Atama Döneminde Atama Yapılacak Alanlar ile Başvuruya Esas Olacak Taban Puan ve Kontenjan Çizelgesi				
Branşlar	2011-1 Ataması		2011-2 Ataması	
	Kontenjan Sayısı	Taban Puan	Kontenjan Sayısı	Taban Puan
Almanca	175	71	41	76
Beden Eğitimi	1236	70	259	76
Bilişim Teknolojileri	366	81	118	88
Biyoloji	247	84	63	89
Coğrafya	446	73	176	79
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1396	45	335	66
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	99	75	29	84
Felsefe	180	70	83	82
Fen ve Teknoloji/Fen Bilgisi	1033	85	430	89
Fizik	211	85		
Giyim Üretim Teknolojisi	26	83	10	87
Görme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	21	32	15	55
İHL Meslek Dersleri Arapça	231	55	120	64
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	951	85	505	89
İngilizce	2285	72	889	80
İşitme Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	19	66	7	77
Kimya	230	85	64	90
Matematik	1179	85	418	89
Müzik	707	50	166	59
Okul Öncesi Öğretmenliği	2798	59	1063	67
Rehber Öğretmen	443	14	656	72
Resim İş/Resim/Görsel Sanatlar	497	68	89	73
Sınıf Öğretmenliği	5249	75	2464	80
Sosyal Bilgiler	903	79	245	84
Tarih	391	79	127	84
Teknoloji ve Tasarım	429	20	102	40
Türk Dili ve Edebiyatı/Dil ve Anlatım/Türk Edebiyatı	1385	78	628	84
Türkçe	864	84	443	77
Zihin Engelliler Sınıfı Öğretmenliği	250	21	278	50
TOPLAM	24247	1929	9823	2130

Bakan Dinçer'in bir soru önermesine verdiği yanıtı göre 2003'ten bu yana son 10 yılda 316 bin 687 öğretmen atanmış, buna karşın 157 bin 153 öğretmen emeklilik, istifa ve diğer nedenlere ayrılmıştır. 2011 yılı ekim ayı itibarıyla öğretmen açığı 126 bin 137'dir (27.02.2012 günlü gazetelerde haber).

Bu yüksek açığa rağmen yüz binlerce öğretmen de gelecek beklentileri ve yaşamları altüst olmuş durumda kadro beklemeye devam ediyor. Ayrıca öğretmenlerin % 40'ı bir yıldan daha uzun süreli olmak üzere toplamda % 68'i mezun olduktan sonra işsizlikle karşı karşıya kalıyor.

Tablo 10: Mezuniyet Sonrası İşsiz Kalma Durumu (%)			
	İşsiz kalmadı	İşsiz kaldı	Toplam
İş Aramayan	11,5	88,5	100,0
İşsiz/Atanmayan Öğretmen		100,0	100,0
Ücretli Öğretmen	24,1	75,9	100,0
Özel-Serbest Öğretmen	47,1	52,9	100,0
Dershane Öğretmeni	41,4	58,6	100,0
Kamu Sözleşmeli Öğr.	20,0	80,0	100,0
Kamu Kadrolu Öğretmen	56,4	43,6	100,0
Kolej Öğretmeni	42,9	57,1	100,0
Eski Kamu Öğretmeni	56,3	43,8	100,0
Eski Dershane Öğretmeni	37,5	62,5	100,0
Başka İşte	37,5	62,5	100,0
Toplam	32,1	67,9	100,0
Sayı	90	190	280

Bu araştırma tam da bu ataması yapılmayan öğretmenlerin, dershane ve kamuda çalışanlarla kıyaslamalı bir şekilde esnek çalışma koşullarına ve yaşama uyarlanma biçimleri ve otoriteryen eğilimleri arasında farklılaşma olup olmadığına; eğer varsa, hangi faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiğine odaklanmaktadır.

2. UYARLANMA BİÇİMLERİ

Ataması yapılmayan ve farklı şart ve konumlarda çalışan öğretmenler arasında yaşama uyarlanma biçimleri açısından çeşitli farklılaşmalar bulunmaktadır.

2.1- Uyarlanma 1: İşsizlik Arttıkça KPSS Hazırlığı Artıyor

Öğretmenler ortalama 1.8 kez KPSS sınavına girmiştir. Eski kamu öğretmenleri hariç tutulursa bu oran daha da yükselmekte. Bu konuda en yüksek ortalama 2.7'lik oranla “Başka işte çalışan öğretmenlere” ait. Bu kategorideki öğretmenler KPSS kursları için de en fazla masrafi yapmış grubu oluşturmaktadır.

İşsiz/Atanmayan Öğretmenlerin daha kötü şartlarda çalışmayı kabul ederek veya bulduğu başka işlere yönelerek yaşamını idame ettirmeye çalıştığı söylenebilir. Sırayla

- Ücretli öğretmen,
- Başka işte çalışan,
- İşsiz/atanmayan öğretmen,
- Kolejde çalışan,
- Özel iş yapan

öğretmenler 18-25 ay arası dershane ve özel hazırlık yaptığı halde henüz kadrolu atamaları olmamıştır.

Bu sıralama; kadrolu bir iş edinemeyen grubun öncelikle daha yüksek puan almak üzere uğraş verdiğini göstermektedir.

Ancak kadrolu atanmış kişilere göre henüz sürekli kadro bulamamış olanların çok daha uzun süre dershanelere gittiği görülmekte olup, sonuçta sınavlar ve bireysel hazırlığın o kadar belirleyici

olmadığı; daha çok mevcut dışsal koşulların (branşlara göre kadro tahsis kontenjanının) belirleyici olduğu kestirilebilir.

Tablo 11: KPSS Sınavı Giriş Sayısı ve Hazırlık-Kurs Süreleri				
	24.KPSS sınavına kaç kez girdiniz? (Sayısı...).	26.KPSS kurslarına (dershaneye) gittiniz mi? (Ay)	27.KPSS için özel ders aldınız mı? (0 Hayır, 1 Evet)	28.KPSS için KENDİ BAŞINIZA çalıştınız mı? (.....Ay)
İş Aramayan	1,6	5,14	,07	6,25
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	2,1	6,08	,47	17,95
Ücretli Öğretmen	1,8	3,51	,03	21,53
Özel-Serbest Öğretmen	2,0	7,61	,06	11,00
Dershane Öğretmeni	1,8	,97	,14	8,23
Kamu Sözleşmeli Öğr.	2,0	2,26	,13	11,00
Kamu Kadrolu Öğretmen	1,5	2,23	,05	8,17
Kolej Öğretmeni	1,8	3,71	,00	15,33
Eski Kamu Öğretmeni	,3	,00	,00	4,66
Eski Dershane Öğretmeni	1,5	3,00	,00	4,00
Başka İşte	2,7	3,25	,42	21,20
Toplam	1,8	3,29	,15	12,08

Başka işte çalışan öğretmenlerden sonra, sınava giriş sayısı ile yine bununla ilişkili olan KPSS kursları için yapılan masraf miktarı daha çok işsiz, iş aramayan, özel-serbest ve ücretli çalışan gibi güvencesiz konumdaki öğretmenler arasında artış gösteriyor.

Sadece sınav değil, bir de bunun maddi boyutu bulunmaktadır. Yaşı ve statüsü gereği para kazanması veya en azından kendi ihtiyaçlarını kendisi giderecek kadar bir gelire sahip olması beklenen fakülte mezunu bu kişiler, halen bir tüketici konumundadır ki, kişinin kendi özel masrafları bir yana KPSS kursu için yapılan masraflar kimi aileler için ciddi bir ek yük haline gelebilmektedir.

Öğretmen adaylarınca KPSS kursları için ortalama 640 TL harcama yapılmış olup, bu İşsiz/Atanmayan Öğretmenler arasında 900 TL'ye çıkmaktadır.

Tablo 12: KPSS Kursları İçin Yapılan Harcamalar		
	KPSS-Dershane için bugüne kadar kaç YTL ödeme yaptınız? (TL)	ÖZEL DERSLER için bugüne kadar kaç YTL ödeme yaptınız? (TL)
İş Aramayan	873	23
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	895	140
Ücretli Öğretmen	650	20
Özel-Serbest Öğretmen	727	52
Dershane Öğretmeni	291	0
Kamu Sözleşmeli Öğr.	610	0
Kamu Kadrolu Öğretmen	536	0
Kolej Öğretmeni	542	0
Eski Kamu Öğretmeni	0	0
Eski Dershane Öğretmeni	500	0
Başka İşte	925	300
Toplam	640	26

Dershane öğretmenlerinin kursa gitme ve özel ders alma, kendi başına çalışma süresi gibi oranlardaki düşüklük lisansın son senelerinden itibaren stajyer olarak zaten dershanelerde olmalarına bağlanabilir. Bu kategorideki öğretmenlerin yarısından fazlası mezuniyetten sonra ilk üç ay içinde dershane çalışmaya başlamış bulunuyor.

KPSS sınavına hazırlık için harcanan emek açısından oranlar ücretli, işsiz, kolej, başka işte çalışan öğretmenlerden güvenceli çalışan öğretmenlere doğru azalıyor.

“İş aramayan öğretmenler” KPSS kurslarına gitme ve masraf oranlarındaki yüksekliğe karşın, düşük ders çalışma saati ile diğer öğretmenlerden ayrılıyor. Atanma ve işe yerleşme konusunda büyük bir kaygı taşımadığı anlaşılan bu grup, diğer öğretmenlere kıyasla anne-babasından en yüksek oranda harçlık alan kesimi de oluşturmaktadır.

Özetle sonucu belirsiz faturası ağır da olsa, birinci uyarlanmanın, daha sıkı sınav hazırlığı ile öğretmenliğe geçiş şansını arama arayışı şeklinde gerçekleştiği söylenebilir.

Bu KPSS sınavına hazırlık sürecinin bir bakıma ergenlik döneminde hazırlandığı ÖSS sınavında yaşadıklarının (psikolojik, ekonomik ve sosyal) bir tekrarı olduğu söylenebilir. Kurs ücreti için gerekli olan kaynağın referans(lar)ı, kursa devam süresi, çalışma saati, kişiden aile ve çevrenin beklentisi, kişinin yaşadığı stres ve kimi zaman bunalımlar gibi örüntüler her iki dönemde de ortaklıklar taşımaktadır.

Yaşa bağlı olarak kişinin olaylar karşısındaki duruşu ile kişiden beklentilerin daha ciddi bir hal alması sebebiyle de ÖSS’ye göre KPSS sürecinde tecrübe edilen deneyimlerin daha da travmatik olduğu iddia edilebilir.

Fen Bilgisi Öğretmeni 1 – Açık Uçlu Görüşmeden

-Sınav sonucunu öğrendiniz, öğrendiğiniz anda neler değişti?

- Sınav sonucunu öğrendim.

Tekrar gireceğimi öğrendim.

(-) Ay o günleri hiç yaşamak istemiyorum

(+) o gün kendimi bir odaya kapattım.

Kabus gibi bir gündü çok üzüldüm.

Geçen sene de aynı şey oldu.

İnşallah bu sene de aynı şey olmaz.

(...)

-Birinci sınavda başarı kaydedemedin. Peki, 2. KPSS için nasıl bir hazırlık yaptın?

-Mhm farklı olarak eğitim aldım bir dershane eğitim aldım(d)..

Çünkü bunu tek başıma başaramayacağıma inandım birincisinde.

Mhm ancak bir eğitim kurumundan ciddi bir şekilde(-) sınava yönelik bir eğitim .

(+) zaten bunun eğitimini biz üniversitede almıştık.

Ama mhm(...) yani bunu sınav yöntemine, test tekniği yöntemine çıkabilecek sorular (..) soru mantığına yönelik bir eğitim kurumunda (-) ders almamın mantıklı olduğuna inandım (d).

Ve bu şekilde plan yaptım ve (..) o şekilde hazırlandım.

Fen Bilgisi Öğretmeni 2 – Açık Uçlu Görüşmeden

Ya ben şimdi KPSS’ye bundan önce (..) çok sefer girdim diyim yani.

İlk sefer girdiğimde hazırlanmadan girdim.

Şöyle hani (..) o yıl hem sınavlarım vardı.

Hem okulu bitirmeye çalışıyordum.

Kendimi denemek amaçlı girdim zaten.

O zaman 76,5 aldım, o yıl.

Ondan sonraki sene zaten atanamadım doğal olarak, mezun olduğum yıl.

Ondan sonraki sene gene dershane yazıldım ben.

Dedim ki ben geçen yıl dedim, hazırlanmadan girdim 76 aldım dedim.

Ben bu sene hazırlanırım, çok çok iyi bir puan alırım dedim yani.

O yıl da 83,5 aldım hazırlandım.

83,5 (..) O yıl atanamadım.

Çok kötü (s) oldum, atanamayınca.
Yani yanına bile yaklaşamadım puanların.
Geçen yıl gene hazırlandım.
Gene dört dörtlük hazırlandım diye biliyordum.
Geçen yıl da 84,5 aldım.

Tekrar KPSS için ne düşündünüz peki?

Nasıl bir hazırlık yaptınız?

Tekrar KPSS için ne düşündüm valla, (Gülme) işte onu hiç söylemiyim.

Yani hiç iyi şeyler düşünmedim.

Yani dedim tekrar aynı şeyler.

Tekrar aynı süreç yani.

Hiç iyi bi süreç değil yani, zaten hala daha bak yani sınava 3 ay kaldı.

Hala da kendimi böyle tam adapte etmiş değilim yani.

Geçen yıl son enerjimi vermiş gibi hissediyorum kendimi.

Bu yıl kendimi tam anlamıyla sınava veremiyorum yani.

(...)

Artık sınav stresi başladı, sınavlarla ilgili rüyalar başladı.

Ne biliyim, her gün bir rüya görüyorum, sınavla ilgili.

Uyku düzenim bozuk. (Üzüntülü)

Ya öğrenciyken daha düzenli yaşıyordum ya.

Her akşam düşünüyorum, sınavla ilgili, düşünmediğim hiçbir akşam yok.

Soruları düşünüyorum, acaba şu çıkar mıydı?

Acaba şu soru neydi?

Şu geçen yıl çıkmış mıydı?

Geçen yılki gibi bunu da gene unutmuyum? Filan

Öyle kaygılarım oluyor, yatmadan önce muhakkak.

Sabah da kalktığımda da aynı kaygılarla uyanıyorum gene. (Gülümseme).

Fransızca Öğretmeni– Açık Uçlu Görüşmeden

-Sınav sonucunu öğrendiniz, öğrendiğiniz anda neler değişti?

-Mhm ben şok oldum

Çünkü biz sağlık raporuna kadar heyet raporu bile almıştık

Çünkü önceden heyet raporu alınırdı ondan sonra müracaat edilirdi

Şimdi atama yapılıyor, ondan sonra rapor veriliyor

Bütün işlemlerimi yaptım mhm

Nişanlımın kabul edilip de benimki kabul edilmeyince müracaatım orada

Bayağı bir ağlamıştım

Üzül müştüm orda memur belki beni teselli etmek için “Hoca hanım sizin bölüm mezunları iki ay sonra atanacak” dedi.

O zaman iki ay beklerim dedim.

-Tekrar KPSS için ne düşündünüz peki?

Nasıl bir hazırlık yaptınız?

-Ya şimdi .. sertifikayı aldıktan sonra [Fransızcanın dışında bir sertifika daha alıyor] Gürün PİYO’ya atandıktan sonra çevremden gelen baskılardan dolayı işte öğretmen arkadaşlarımın tavsiyeleri doğrultusunda çalışman gerekiyor girmen gerekiyor elinin altında sertifikan var 70- 80 alırsan atanırsın çalışmalısın deniliyordu. Tabi ben hem evde hem okulda bide iki çocuğum olduğu için mhm bu çalışmanın da yine netice vermeyeceğini düşünüyordum.

İki ay boyunca KPSS’ye çalıştım ...

tabi düzenli olmasa da sıkı olmasa da çalıştım

yine o sene mhm 51 ya da 52 ... 52 aldım

Özetle mezunlar için KPSS ve Atama Sistemi hem bir bariyer ve geciktirme aracına, hem de bir değersizleştirme aracına dönüşmüş bulunuyor.

Daha da zorlu yanı KPSS hem atamamayı meşrulaştırması, hem de bunun tüm sorumluluğunu yeni Eğitim Fakültesi mezunu olmuş hayatının en verimli çağındaki insanların üzerine yıkmasıdır.

Fen Bilgisi Öğretmeni 1- Açık Uçlu Görüşmeden

-KPSS size neyi ifade ediyor?

- KPSS diyince mhm öğretmenlik aklıma geliyor. Çünkü mesleğim aklıma geliyor (...) KPSS önümde bir engel (emin). (..) o engeli aştığım zaman çok huzurlu ve mutlu olacağımı düşünüyorum.

Fransızca Öğretmeni- Açık Uçlu Görüşmeden

Kabus(‘)(emin) çok büyük bir kabus gibi geliyor bana... başka bir şey diyemem yani(.)

İngilizce Öğretmeni- Açık Uçlu Görüşmeden

-Sistem hakkında mhm bu kadar işin sonunda, hani okuyup ta bir yerlere gelememek (..) bir iş sahibi olamamak üzücü (.)

Felsefe Grubu Öğretmeni 1 – Açık Uçlu Görüşmeden

(iç çekme) mhm çok şey ifade etmiyor artık

(gülümseme)(‘) başta hadi öğretmen olacağız diye sevinmiştik ama artık bir şey ifade etmiyor.

(iç çekme) .. Biraz zorunluluk gibi geliyor artık.

mhm İlk başvururken... Gerekless zaten kazanamayacağız (-)diye başvurmuştum yani.

Sırf .. hani formatlara uyalım diye(gülümseme)

Felsefe Grubu Öğretmeni 2- Açık Uçlu Görüşmeden

KPSS benim içi neyi ifade ediyor (.)

(hızlı) birden çok şeyi ifade ediyor ...

Birden çok şeyi ifade ediyor aslında bir yandan gerekli bir şey bir yandan korkunç bir şey (.) bir yandan facia (.) bir yandan (.) aslında olsa iyi olur (.) ama (.) hepsinin gerekçeleri farklı çünkü..hayatta bir sürü olguyu birlikte yaşıyoruz (.) bir sürü olayı birlikte yaşıyoruz (.) birbiri ile etkileşim halinde bunlar (.) dolayısıyla birden çok düşünce söz konusu oluyor (.)

(hızlı) işte eğitim camiasından eski yani bizden çok daha mezun olan öğretmenlerin bilgi düzeyi yaklaşım tarzı açısından işte kendi formasyonlarını daha bilimsel daha akademik olmak açısından aslında KPDS’nin, KPSS’nin küçük de olsa bir etkisinin olduğunu düşünüyorum

hani yeni genç öğretmenler açısından fakat bir yandan diplomanızın işte hani şüpheyile karşılaşması yeterliliğinizin tekrardan sorgulanması (.)

5 yıllık bir akademik bir birikim sonrasında bunlardan gelinerek tekrardan bir sınava tabi tutulmanız elbette ki faciadır, o yüzden KPSS faciadır.

Bunun gibi farklı farklı açılardan farklı sonuçlar çıkıyor o yüzden farklı şeyler düşündürüyor. (ara)

2.2- Uyarlanma 2: Dershanelerde Çalışma Geçici Zorunlu Bir Tutunma Aracı

Atama kontenjanlarındaki sınırlı sayı ve bunun için girilen rekabet ataması yapılmayan öğretmenlerin bütün dünyasını etkilerken, hem KPSS dershaneçiliğinin, hem de dershanelerde iş arayışının temel sebeplerinden birincisini oluşturuyor.

Ataması yapılmayan öğretmenler için yaygın tutunma yollarından birini, özlükleri sıkıntılı da olsa, dershane sektörü oluşturmaktadır. Atanamayan öğretmenlerin önemli bir kısmı, mezuniyet sonrası aynı yıl dershanelerde çalışmaya başlamaktadır.

Tablo 13: Mezuniyet Sonrası İşe İlk Başlama Tarihleri (%)

	Aynı yıl	İki yıl içinde	Üç yıl içinde	Dört yıl ve daha uzun süre sonra	Hiç iş bula-madım/ Mezu-niyet sonrası hiç çalış-madım	Toplam
İş Aramayan	15,4	19,2	7,7	7,7	50,0	100,0
İşsiz Öğr.	26,7	37,8	13,3	11,1	11,1	100,0
Ücretli Öğr.	64,3	17,9	14,3		3,6	100,0
Özel-Serbest	76,5		5,9	5,9	11,8	100,0
Dershane Öğr.	76,8	15,9	5,8	1,4		100,0
Kamu Söz.	53,3	40,0		6,7		100,0
Kamu Kadrolu	87,2	10,3		2,6		100,0
Kolej Öğr.	100,0					100,0
Eski Kamu	75,0	18,8		6,3		100,0
Eski Dershane	37,5	25,0		37,5		100,0
Başka İşte	62,5	25,0		12,5		100,0
Toplam	60,9	19,7	6,1	5,7	7,5	100,0
Sayı	170	55	17	16	21	279

Dershane sektörü için de atanması yapılmayan öğretmenler “ucuz”, hatta bir kısım dershane için tümünden “angarya” işgücü olarak görülmektedir.

Felsefe Grubu Öğretmeni 2- Açık Uçlu Görüşmeden

-Mezun olunca ne işte çalışmayı düşünüyordunuz?

-Önceliğim milli eğitime atanmak. Dershaneciliği düşünmüyordum. Milli eğitime atanmak çok zor olduğu için dershaneciliğe yönelmek zorunda kaldım.

-Mezuniyet sonrası ne tür iş başvurularında bulundunuz?

-Öncelikle milli eğitimde [ücretli] öğretmenlik yaptım. tabi ondan öncesi KPSS başvurusu ve olumsuz bir sonuç. Sonra ücretli öğretmenlikten istifa ediş. Ondan sonrada dershanede çalışma.

Matematik Öğretmeni – Açık Uçlu Görüşmeden

-Peki, mezuniyet sonrası ne tür iş başvurularında bulundunuz?

Mezuniyet sonrası... Hiçbir işe başvurmadım. (gülümseme)

Yarım sene boş gezdik

ocak ayına kadar..

İşte evde boş durunca, işte, bi tanıdık vasıtasıyla,

Ee, buranın ortağıyla tanıştık.

O da, gel çalış dedi.

Öyle geldim başladım.

(..)

(ikinci dershanede) Burada da, ben işte, ücretsiz çalıştım bir sene (elini kaldırıp indiriyor)

İşte bu sene ücret almaya başladım. Stajımı yapmaya başladım.

-Sözleşme ortamınız nasıldı burada?

Sözleşme ortamım... Ya yine ilk başta fazla dert etmedim.

Ee, işte 250 milyon önerdiler, artı sigorta

İşte milletin... (hızlı) sağ solun sigorta önemli, stajyerlik önemli, o kalsın, parayı düşünme filan diyorlardı.

Biz de öyle imzaladık.

(...)

-Ee, bugün dersane öğretmenliğini ne kadar istiyorsunuz?

(bir kaç sn düşünür) hemen hemen hiç. (emin bakışla)

Peki, bundan sonra ne yapmayı düşünüyorsunuz?

Dershane öğretmenliği devam edecek.

Felsefe Grubu Öğretmeni 1– Açık Uçlu Görüşmeden

-Atanamamanın olumlu tarafları da var mı? Farklı gelişimler sağladı mı? “İyi ki atanamamışım” dediğiniz durumlar oldu mu?

- Yok faydalı olduğuna inanmıyorum(hızlı) .

Daha çok zarar verdi çünkü beni dershaneye yönlendirdi ve dershanede çalışmama neden oldu(hızlı) dershanede çalıştığım dönem daha çok gerilediğimi bile hissettim

... çünkü orada sadece belirli bir konuya adapte oluyorsunuz

Başka hiçbir şeyle .. İlgilenemiyorsunuz

ne kendinizi geliştire biliyorsunuz ne... başka bir şeyle ilgilenile biliyorsunuz

Daha çok gerilediğimi bile hissettim.

2.3-Uyarlanma 3: Kontenjan (Kadro) Azaldıkça Atama Yaşı Yükseliyor

İşsiz/Atanmayan Öğretmenlerde yaş ortalamasının 25, çalışanlarda ise 26-27 arasında olduğu öğretmenlerin yaş ortalamaları işsiz ve çalışan olmalarına bağlı olarak değişkenlik gösterirken, bu farklılaşma cinsiyet bağlamında görülmemektedir.

Tablo 14: Statülerine Göre Öğretmenlerin Yaş Ortalamaları

İş Durumu	Ortalama	Sayı	Standart. Sap.
İş Aramayan	26,14	28	5,85
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	25,06	45	2,04
Ücretli Öğretmen	25,79	29	2,87

Özel-Serbest Öğretmen	26,27	18	3,59
Dershane Öğretmeni	25,85	70	2,31
Kamu Sözleşmeli Öğr.	25,06	15	2,18
Kamu Kadrolu Öğretmen	27,17	39	2,60
Kolej Öğretmeni	27,50	8	3,16
Eski Kamu Öğretmeni	35,25	16	5,63
Eski Dershane Öğretmeni	37,62	8	9,08
Başka İşte	27,75	8	1,98
Toplam	26,88	284	4,52

İşsiz/Atanmayan Öğretmenlerin mezun olduğu branşa göre yaşları birbirinden farklılaşmakta; işsiz kalma süreleri branşlara göre büyük değişkenlikler göstermektedir. Bu ise öğretmenlerin kadrolu veya sözleşmeli olarak atanma şansı ile mezun olunan bölüm gereği piyasada iş bulabilme koşullarınca belirlenmektedir. Branşlara göre öğretmenlerdeki yaş ortalamasındaki farklılıklar yıllara göre verilen mezun sayısı ile birlikte ayrıca MEB tarafından ayrılan kadro sayısı ile doğru orantılıdır. Örneğin, 2008 yılı 2. atamalarında *Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen* kadrosu için ayrılan kontenjan 1116, KPSS sınavı için taban puanı 100 üzerinden 50 ve buna paralel olarak yaş ortalaması 23 iken, *Felsefe Grubu Öğretmenliği* kadrosuna aynı yıl için 83 kontenjan verilmiş, buna paralel olarak da KPSS sınavı için taban puan 75 olarak belirlenmiş, bu branştaki öğretmenlerin yaş ortalaması ise 24,5 olarak tespit edilmiştir.

2.4- Uyarlanma 4: Farklı İşlere Razi Olma

Atama problemi yaşayan öğretmenlerde eğitim-öğretim dışında iş arayışı içine giriyor. Bu konuda en yüksek rakamlar ücretli, işsiz ve iş aramayan öğretmenler arasında çıkıyor. Toplam ve kadrolu çalışanlar arasında % 20-25 düzeyindeki farklı işlere başvuru oranı işsiz ve ücretlilerde % 40'lara çıkıyor.

Bir başka deyişle öğretmenlik atamalarında sıkıntı arttıkça, aday öğretmenler tutunabilmek için başka işlere yönelmekte.

Tablo 15: Mezuniyetten Sonra Öğretmenlik ve Öğretmenlik Dışı İşe Başvurma Durumu (%)				
	Hayır, hiç	Sadece öğretmenlikle ilgili	Eğitim-öğretim dışında da çeşitli başvurularım oldu	Toplam
İş Aramayan	67.9	10.7	21.4	100.0
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	6.7	55.6	37.8	100.0
Ücretli Öğretmen	7.1	50.0	42.9	100.0
Özel-Serbest Öğretmen	23.5	64.7	11.8	100.0
Dershane Öğretmeni	4.3	73.9	21.7	100.0
Kamu Sözleşmeli Öğr.	20.0	73.3	6.7	100.0
Kamu Kadrolu Öğretmen	23.1	56.4	20.5	100.0
Kolej Öğretmeni	.0	100.0	.0	100.0
Eski Kamu Öğretmeni	35.7	50.0	14.3	100.0
Eski Dershane Öğretmeni	37.5	50.0	12.5	100.0
Başka İşte	.0	.0	100.0	100.0
Toplam	18.1	56.0	25.6	100.0
Sayı	50	155	72	277

Mezuniyet sonrasında farklı işte çalışma sayısı en fazla dershane öğretmenleri arasında görülüyor. Bunu işsiz, ücretli, kamu kadrolu ve iş aramayan öğretmenler takip etmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmeni 2– Açık Uçlu Görüşmeden

Peki, puanınızın yetersiz olduğunu düşündünüz mü?

Bu durumda planlarınız değişti mi?

Valla puanımın yetersiz olduğunu düşündüm, açıkçası.

Yani hedefim 90 olunca, 84 çok altta kaldı.

Bu puanla ben hani memurluğa başvurmayı filan düşündüm.

Sonra vazgeçtim, dedim son bi kez de olsun bi şansımı deniyim dedim.

Hani memurluktan, öğretmenliğe geçiş daha zor olur diye.

Daha doğrusu idealimde hani benim normal memuriyet olmadığı için bi yıl daha denemeye karar verdim o yüzden. (Gülümseme)

...

KPSS dışında ben valla kendimi pek fazla bir şeye odaklamamışım onu fark ettim.

KPSS’den düşük alınca, çok çok olsa (-) KPSS dışında farklı işlere başvururum diye düşündüm yani.

...

Ne tür aramalara, ne tür arayışlara girdim? (Düşünüyor)

Valla farklı işlere yönelmeye çalıştım.

Aynı puanla başka yerlere de başvurabiliyordum ki onlara dediğim gibi bi yıl daha deniyim, diye şansımı hiç başvurmam ki bu yıl da olmazsa, (-) kesinlikle farklı bi iş olur.

Yani kesinlikle öğretmenlik yapmam yani farklı bi alana yönelirim yani. (Üzüntülü)

...

Ya mesela gene KPSS puanımla memuriyete başvurabilirim.

Yani ki hiç istemiyorum ama gene mecburen bankalara yönelebilirim.

Ya da bilmiyorum.

Özel başka şirketler olabilir ama o da çok zor tabi, yani bu işsizlik ortamında. (Gülümseme)

Peki, şu anda öğretmenliği ne kadar istiyorsunuz?

Bundan sonra ne yapmayı, nasıl bir hayat yaşamayı düşünüyorsunuz?

Bundan sonra, öğretmen olsam acaba gerçekten mutlu olur muyum, onu düşünüyorum.

Artık hakikaten istiyor muyum onu düşünüyorum yani.

Atansam da zaten fazla da şey yapacağımı düşünmüyorum, mutlu olacağımı düşünmüyorum artık yani.

Çok fazla bunaldım çok fazla sıkıldım çünkü bu atama işlerinden yani. (Sıkıntılı)

“Keşke hiç üniversite okumasaydım, doğrudan hayata atılsaydım” diye düşündüğünüz, oluyor mu?

Evet, çok oldu, (Gülme) keşke.

Benim mezun olduğum yıl, iki yıllık üniversiteyi bitirenler, şimdi devlet memuru oldular.

Hatta sonradan dört yıllığa tamamlayıp, çok güzel mevkilere gelenler oldu.

Diyorum, keşke o zaman liseden mezun olarak girseydim, şey çalışırken açıktan okusaydım, şimdi çok güzel yerlerde olabilirdim, diyorum bazen yani. (Heyecanlı)

Felsefe Grubu Öğretmeni 2– Açık Uçlu Görüşmeden

-Bu gün dersane öğretmenliğini ne kadar istiyorsunuz? Bundan sonra nasıl bir hayat sürdürmeyi düşünüyorsunuz?

- Muhtemelen istemediğimi anlamışsınızdır. Ama şunun alternatif olarak sayısal lotodan ikramiye bana çıkar – bu arda sayısal loto oynamıyorum- ya da gökten poşetten para gelir ancak bu şekilde bırakabilirim dershaneciliği. Esasen burada karamsar bir tablo çıkıyor. Sürekli yoğun koşturmaca. Dershanecilik sonuçta sürekli koşturmacıyı gerektiren bir iş. Sürekli yoğun olduğum bir kurum. Dolayısıyla hayatımız yoğunlaştığı için kendine zaman ayıramıyorsun. Kendime zaman ayıramadığımdan yakınıyorum sürekli. Böyle bir hayat istemiyorum.ama dershanecilik sürecinin sürekli böyle bir hayatının olacağını biliyorum bu çelişik durumdan nasıl bir şey çıkar bende bilmiyorum. Bekle ve gör politikası. Bu hayatın böyle devam etmeyeceğini biliyorum bir şekilde kurtulmanın yollarını arıyorum. Ama bunu nasıl olacağı sorusuna cevap vermem şu anda. Ticarete de atılabilirim ileride.

İngilizce Öğretmeni - Açık Uçlu Görüşmeden

Öğretmenliği gerçekten ve gerçekten çok istiyorum(emin)(...) Bundan sonra Sınava kadar ders çalışmayı (,) sınavdan sonra atanırsam yeni bir düzen, hayat kurmayı, atanamazsam da(s) yeni iş olanakları aramayı düşünüyorum.

Felsefe Grubu Öğretmeni 2 – Açık Uçlu Görüşmeden

-Öğretmenliği ne kadar istiyorum ...bir yandan hani o idealist amatör ruhumu koruyorum ama(,) bir şey bir aktarmak bir kendi gücümüzle kendi irademizle somut bir sonuç yaratmak istiyorum mutlaka(,) bu bizim isteğimiz artık bu hayatta bizde, nihayetinde öğretmeniz ve öğretmek istiyoruz. (,) Yani küreklerin şehveti sarmış durumda gerçekten. Ama (,) (hızlı) bunu yapmanın koşulları söz konusu olduğu zaman, bu seferde

öğretmenlikten vazgeçme noktasına geldiğimiz anlar da oluyor.

Matematik Öğretmeni (Görüşme Tarihinde Bankacı)– Açık Uçlu Görüşmeden

-Öğretmenlik mi, bankacılık mı?

Ya ben öğretmenliği çok seven biriyim, kutsallığına da inanıyorum ama dershanede hayır, dersane öğretmenin bozuk para gibi harcandığı bir yer. Bu yüzden MEB’te öğretmenliğe evet, ama dershanede hayır... evet dersane yerine banka tabii ki.

2.5- Uyarlanma 5: Güvence Azaldıkça Daha Fazla ve Düzensiz Mesaiye Razi Oluyor

Çalışma saatleri kamuda çalışandan özelde çalışana doğru yükseliyor. Öğretmenler arasında haftalık en yüksek saatle çalışanı dersane ve özel-serbest çalışan öğretmenler oluşturuyor. Kamuda kadrolu bir öğretmen haftada ortalama 31 saat çalışırken, dersane öğretmeni haftada ortalama 49 saat çalışmakta. Çalışma saatlerindeki farklılığa paralel olarak kamu harici öğretmenlerin mesaisi kadrolu öğretmenlere göre daha çok daha düzensiz. Özelde çalışan öğretmenlerin çalışma saat sayısı kamuda çalışanlar göre daha düzensiz. Tabloda görüldüğü gibi özel-serbest öğretmenlerin çalışma saatleri 2 ile 96 saat, dersane öğretmeni 6 ile 96 ve kolej öğretmenlerinde 8 ile 40 saatleri arasında değişkenlik gösteriyor.

Tablo 16: Çalışma Saatleri Ortalamaları (Saat/Hafta)					
	Ort.	SS	Min.	Maks.	n
Ücretli Öğretmen	28,06	5,54	10	40	28
Özel-Serbest Öğretmen	43,54	30,45	2	96	11
Dershane Öğretmeni	49,31	16,77	6	96	69
Kamu Sözleşmeli Öğr.	30,17	4,46	24	40	14
Kamu Kadrolu Öğretmen	31,55	8,27	23	59	36
Kolej Öğretmeni	33,08	24,54	8	80	7
Eski Kamu Öğretmeni	26,00	7,98	8	40	16
Eski Dershane Öğretmeni	37,51	16,93	10	65	7
Başka İşte	42,08	21,65	4	70	7
Toplam	38,17	17,29	2	96	195

Hafta sonları çalışma saatlerine bakıldığında nerdeyse tüm öğretmen gruplarının hafta sonları da çalışmaya devam ettiği görülüyor.

Tablo 17: Hafta Sonları Çalışma Saati Ortalaması (Saat)					
	Ort.	SS	Min.	Maks.	n
Ücretli Öğretmen	,00	,00	0	0	27
Özel-Serbest Öğretmen	5,24	7,75	0	24	13
Dershane Öğretmeni	12,44	8,20	0	28	70
Kamu Sözleşmeli Öğr.	,32	1,59	0	6	15
Kamu Kadrolu Öğretmen	1,35	3,36	0	10	37
Kolej Öğretmeni	4,17	7,13	0	20	7
Eski Kamu Öğretmeni	1,55	4,47	0	16	16
Eski Dershane Öğretmeni	5,14	6,49	0	15	8
Başka İşte	11,00	7,18	0	20	7
Toplam	6,03	8,03	0	28	200

Bu konuda en fazla mesai dersane öğretmenleri tarafından gerçekleştiriliyor. En az mesaiyi ise hafta sonu çalışma fırsatı bulamadıkları anlaşılan ücretli ve kamu sözleşmeli öğretmenleri yapıyor.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni – Açık Uçlu Görüşmeden

-İlk çalıştığınız dershanede nasıl bir sözleşme imzaladınız? Haftada kaç saat çalışıyordunuz? Hangi tür işleri

yapıyordunuz? Şartları nelerdi, size ne kadar uyuyordu?

- Eee ilk çalıştığım dershanede 6 gün çoğu zaman 7 günün üzerinde çalıştım. İlkokul 4. sınıf dahil olmak üzere 5, 6, 7, 8, lise 1, lise 2, lise 3 bütün bu grupların derslerine girdim. Çalışma şartlarımız ilk sene çok ağırdı, 3 şubeli bir dershaneydi. İki şube arasında gidiş-geliş yapıyordum, hafta sonu 20 saat olmak üzere toplam 40 veya 50 saate yakın derse giriyordum.

Felsefe Grubu Öğretmeni – Açık Uçlu Görüşmeden

-Günün hangi saat dilimleri arasında çalışıyorsunuz?

-Sabah dokuz akşam bazen yedi ve sekizlere kalabiliyorum.

-Dershane günleri akşam çıkışlarında ne hissediyorsunuz?

-En azından bir rahatlık. Kendi alanımda istediğim şekilde hareket edebilirim. Eve gidip dinlenebileceğim bir ortama kavuşabildiğimi bildiğim için mutlu bir şekilde ayrılıyorum. Ertesi gün dokuza kadar özgür hissediyorum kendimi.

-Sabah kalktığınızda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

-Şimdiye kadar hiç iyi ki kalktım değdim olmadı. Ama en azından mutlu kalkmadığımı da biliyorum.

2.6- Uyarlanma 6: Güvence Azaldıkça Daha Düzensiz Özlüklere Razi Oluyor

Dershane, başka işte ve özel-serbest çalışanlar mesailerinin önemli bir kısmını alamıyor. Kamuda çalışanlarında bu sorun ciddi düzeyde ortaya çıkmazken, fazla mesainin yarısı veya çeyreği kadarının alınabildiği beyanı genelde özelde çalışan öğretmenlerce dile getiriliyor.

Tablo 18: Fazla Mesai ücretini Alabilme Ortalaması

Ücretli Öğretmen	1,92
Özel-Serbest Öğretmen	2,66
Dershane Öğretmeni	3,32
Kamu Sözleşmeli Öğr.	1,71
Kamu Kadrolu Öğretmen	2,00
Kolej Öğretmeni	2,75
Eski Kamu Öğretmeni	1,75
Eski Dershane Öğretmeni	4,33
Başka İşte	3,80
Toplam	2,61

Bu durum özellikle dershanede çalışan öğretmenler arasında açık bir biçimde ortaya çıkıyor.

Matematik Öğretmeni - Açık Uçlu Görüşmeden

-Dershaneyle bir sözleşme yaptınız mı?

Ya bildiğin gibi, ilk sene stajyerlik muhabbeti var ya, hükümetimiz sağ olsun dershanelere bizi peşkeş çekmesinin diğer bir adıdır, işte o olayı bunlar da iyi kullanıyor yani ilk sene anlaşma yapmıyorlar, gelip gelip gidiyorsun.. (sinirli)

Felsefe Grubu Öğretmeni 2- Açık Uçlu Görüşmeden

-Peki ilk dershanede sözleşmenizi nasıl yaptınız? Ya da bir sözleşme yaptınız mı?

-Henüz bir sözleşme yapmadım.

-Şu an sözleşmesiz mi çalışıyorsunuz?

-Evet. Sözleşme yapmadım.

-Peki neden sözleşme yapmadınız ve yapmıyorsunuz?

-Onlar öyle bir talepte bulunmadı. Daha doğrusu ben ısrarcı olmadım sözleşme yapma konusunda. Öyle kaldı. Zaten dönem arasında girdiğim için sözleşme dönemi değildi.

2.7- Uyarlanma 7: Güvence Düşükçe Daha Zor Şartlara Razi Oluyor

Hastalık ve acil durumlarda izin almada en büyük sorunu ücretli öğretmenler yaşıyor. Çalışan öğretmenler arasında ayrıca en düşük ücreti alan öğretmen gruplarından olan ücretli öğretmenler, ders başına ücretlendirildikleri için bu konuda en baskı altında bulunan kesimi oluşturuyor.

Tablo 19: Hastalık ve Acil Durumlarda İzin Alınabilirlik Durumu					
	Evet, her durumda	Evet ancak işteki pozisyonum zayıflıyor	Ücretimden kesilerek izin veriliyor	Hayır, izin verilmiyor (işten çıkarılma gerekçesi yapılıyor)	Toplam
Ücretli Öğretmen	28,6	3,6	60,7	7,1	100,0
Özel-Serbest Öğr.	63,6	27,3	,0	9,1	100,0
Dershane Öğr.	71,4	17,1	2,9	8,6	100,0
Kamu Sözleşmeli	66,7	,0	26,7	6,7	100,0
Kamu Kadrolu	55,6	2,8	36,1	5,6	100,0
Kolej Öğretmeni	62,5	37,5	,0	,0	100,0
Eski Kamu Öğr.	62,5	,0	37,5	,0	100,0
Eski Dershane Öğr.	62,5	37,5	,0	,0	100,0
Başka İşte	83,3	16,7	,0	,0	100,0
Toplam	60,6	12,1	21,2	6,1	100,0
Sayı	120	24	42	12	198

2.8- Uyarlanma 8: Angarya Çalışmaya Razi Oluyor

Dahası öğretmenler, “stajyerlik/deneme dönemi” gibi adlar altında dershanelerin bir kısmında tünden ücretsiz çalışmaya razı oluyor.

Matematik Öğretmeni - Açık Uçlu Görüşmeden

Yani ilk dershaneyle sözleşme falan olmadı mı?

Yok ya herhangi bir şey imzalamadım zaten çok ta ciddiye almadım..

(...)

ya ilk sene kimseye para yok, çok alçakça ama başvuranlara daha önce gelenlerin CVsini gösteriyorlar, yani istersen kabul etme senden çok var muhabbeti...(kızgın)

Gerçekte en büyük sıkıntı şartları iyi olmayan bir yerde gelecek planlamak işte olayın kahredici olan yönü burası, bir nevi eliniz ayağınız bağlı ve ne derlerse kabul etme durumundasınız.(...)

Yani onlara göre bu sene deneme süreciydi, çünkü SSK yatırıyor ya, girdiğim 40 saatin bedeliydi yatan 300 YTL SSK bedeli.

Çalışma koşulları dershanelerde çok ağırdır, haftanın 6 günü sabah 8 den akşam 6 ya esir ederler oraya ister dersin olsun ister olmasın. Ya aslında koşul falan yok. (sinirli)

(...)

Sonradan 2. dönem 150 YTL verdiler aylık, istersen aldığım ücret hakkında fikirlerimi söylemeyim yani bende kalsa daha iyi olur, çalışmada küfür geçsin istemem. (sinirli)

Mühendislik Mezunu- Formasyon Sahibi

-Peki, sosyal güvenceniz olmadığımı söylediniz ilk dershaneyle? Ödemeler, (es) o cüzi denilen ödemeler yapılmadı mı?

-Yapılmadı. (El hareketleri)

-Peki bu dershaneyle ilk iletişiminiz nasıl oldu?

-İlk iletişimimizi müdür (es)duyurdu Dedi kapanacağız daha doğrusu birleşeceğiz dendi. Biz de onun üzerine ee sınıflarla okullarla beraber geldik. Tanışmamız o şekilde oldu.

(...) eski müdürümüz bize emrivaki yaptığı için “İşte sigortanı sen kendin yatır falan filan” dedi. Fakat o esnada Ve orda diğerleri yeni gittiğimiz yerde benim sigortamı artı maaşımı vereceklerdi. Şu an onların yüzünden mesela ben sigortamı kendim yatırıyorum, maaş filan da almıyorum.

2.9- Uyarlanma 9: Mesleki Güvence Düşükçe Aileye Muhtaç Oluyor

a- Barınma Durumu: Evlilik durumuna paralel olarak genç öğretmenlerin yarısından fazlası “anne-babalarıyla birlikte yaşamaya” devam etmektedirler. Bu durum % 80’lik oranla en fazla İşsiz/Atanmayan Öğretmenler olmak üzere sırayla başka işte çalışan (% 75), özel-serbest çalışan(% 67) ve ücretli (% 66) öğretmenlerde daha sık görülmektedir.

Tablo 20: Birlikte Kalınan Kişi(ler)									
	Anne-baba-kardeşlerle (ailemle)	Aileden uzak kardeşle rimden biri veya birkaçıyla	Evliyim, eşimle (kendi ayrı hanemiz var)	Bir veya birkaç arkadaşımla	Yalnız başıma	Çocuklarım dan biri veya bir kaçıyla	Anne veya babadan biriyle	Diğer bir akrabay la	Topl am
İş Aramayan	57,1	7,1	7,1	17,9	10,7				100,0
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	79,5	4,5	6,8	6,8	2,3				100,0
Ücretli Öğretmen	65,5	3,4	3,4	17,2	6,9			3,4	100,0
Özel-Serbest	66,7		22,2	11,1					100,0
Dershane Öğr.	45,7	5,7	17,1	17,1	11,4			2,9	100,0
Kamu Sözleşmeli	46,7	6,7	6,7	13,3	26,7				100,0
Kamu Kadrolu	20,5	7,7	48,7	7,7	12,8		2,6		100,0
Kolej Öğretmeni	37,5		62,5						100,0
Eski Kamu Öğr.	6,3		62,5	12,5	12,5	6,3			100,0
Eski Dershane Öğr			87,5		12,5				100,0
Başka İşte	75,0				12,5	12,5			100,0
Toplam	49,1	4,6	22,6	12,0	9,5	,7	,4	1,1	100,0
Sayı	139	13	64	34	27	2	1	3	283

b- Harçlık Durumu: Mezuniyet sonrasında yetişkin birinden beklenen kendi ayakları üzerinde durması ve kendi gelirini elde etmesi durumu atanmamış öğretmenler için henüz başarılammış bir durumu oluşturuyor. Araştırma sonuçlarına göre işsiz ve iş aramayan öğretmenler halen anne-baba ve kardeşlerinden harçlık almaya devam ediyor. Öğretmenin atanmamış olması onu ekonomik anlamda ailesine bağımlı kılıyor. Bu bağımlılık elbette sadece ekonomik düzeyle kalmayıp, bunun türevleri olabilecek diğer bireysel ve sosyal bağımlılıkları beraberinde getiriyor.

Tablo 21: Gelir ve Harçlık Dağılımları (TL)					
	1.İşimden	2.Babadan	3.Anneden	4.Kardeşle rden	5.Burs, Kredi
İş Aramayan	,00	172,72	29,00	30,43	40,86
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	,00	127,05	28,48	15,15	,00

Ücretli Öğretmen	477,92	12,50	,00	,00	,00
Özel-Serbest Öğretmen	418,86	69,16	4,16	,00	,00
Dershane Öğretmeni	627,47	13,33	,00	,00	10,22
Kamu Sözleşmeli Öğr.	1151,42	,00	,00	,00	,00
Kamu Kadrolu Öğretmen	1216,74	4,54	29,54	4,54	,00
Kolej Öğretmeni	802,25	,00	60,00	,00	,00
Eski Kamu Öğretmeni	1147,85	,00	,00	,00	,00
Eski Dershane Öğretmeni	830,20	,00	,00	,00	,00
Başka İşte	1167,50	233,33	,00	,00	,00
Toplam	593,94	58,50	13,33	6,73	7,32

Aileye bağımlılık yetişkin kişilerde büyük bir kişilik ezmeye dönüşüyor.

Fen Bilgisi Öğretmeni 2– Açık Uçlu Görüşmeden

Bu süreçte geçiminizi nasıl karşıladınız peki?

Ailem, (Gülme) ailem sağ olsun.

Ailem destek çıktı, annem, babam, yani başka da (,) yani çalışmıyorum kendim zaten şimdi.

(Gülümseme) Peki, nerede kalıyordunuz?

Ailemle.

Yani daha önceki KPSS'ye hazırlanırken de şimdi de ailenizle kalıyorsunuz galiba di mi?

Evet, ben üniversiteyi bitirdim zaten, eve geldim, yani hep ailemle kalıyorum.

.Hep evdeydim yani.

Giyim, kuşam ihtiyaçlarınızı nasıl karşıladınız?

Yani ailem, ablam, annem, babam. (Gülme)

Ablanız çalışıyor mu?

Çalışıyor.

...

Ya, çok bağımlı yaşıyorsunuz.

Yani bir keresinde her harcadığınızı söylemek zorundasınız.

Fazla harcama yapamıyorsunuz.

Büyük harcamaları, haber vermek zorundasınız.

Yani bu yaşa geliyorsunuz halen böyle (-) baba parası şey yapmak, yemek biraz zor oluyor işte ya.

İnsanın bir müddet sonra gururuna dokunuyor.

İngilizce Öğretmeni – Açık Uçlu Görüşmeden

Türk ailesi olarak ekonomik bağımsızlığımızı kazanamadığımızda babaya mecbur oluyoruz (s)

Babanın verdiği paraya mecbur oluyoruz(s) ve babamla ben şahsen herhangi bir sorun yaşadığımda(-) babam

beni parayla tehdit edebiliyor(s) yani para vermem gibi söylemlerde bulunabiliyor(-)

bu da insanı gerçekten hani zorluyor

(')çünkü babadan aldığınız için parayı ekonomik bağımsızlığa ihtiyaç duyuyorsun (s)

biran önce olması gerektiğini düşünüyorsun.

2.10- Uyarlanma 10: İşsizler Evlilikten Tasarruf Ediyor

Araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bekâr durumda bulunuyor. Bu özellikle iş aramayan, işsiz ve ücretli çalışan öğretmenlerde %90'ın üzerine çıkıyor. İşsiz/Atanmayan Öğretmenlerin görece daha yüksek bekar olmaları, sosyal yaşama uyarlanabilmek için bazı yüklü sorumlulukları ertelediklerini gösteriyor.

Tablo 22: Statülerine Göre Öğretmenlerin Evlilik Durumları		
	Bekar	Evli
İş Aramayan	92,9	7,1
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	93,3	6,7
Ücretli Öğretmen	92,9	7,1
Özel-Serbest Öğretmen	77,8	22,2

Dershane Öğretmeni	82,9	17,1
Kamu Sözleşmeli Öğr.	93,3	6,7
Kamu Kadrolu Öğretmen	44,7	55,3
Kolej Öğretmeni	37,5	62,5
Eski Kamu Öğretmeni	27,2	72,8
Eski Dershane Öğretmeni	12,5	87,5
Başka İşte	100,0	,0
Toplam	75,5	24,1
Sayı	213	68

Duygusal ve sosyal olduğu kadar temelde ekonomik bir olgu olan evlilik tümüyle olmasa bile çoğu yönüyle kişinin istihdam durumuyla yakından bağlantılı bulunmaktadır. Ataması yapılmayan veya özel sektörde yeterli güvence ve ücret düzeyinde iş bulamayan kişiler evlilik sürecini ertelemek zorunda kalmaktadır. Hatta sosyo-ekonomik anlamda “evlilik olgunluğuna” erişemedikleri bile söylenebilir.

3. UYARLANAMAMA VEYA DAĞILMALAR

İşsiz veya güvencesiz işlerde çalışan öğretmenlerin uyarlanmada yaşadıkları sorunlar giderek zaman kullanımlarında, sosyal ilişkilerinde ve ruh sağlıklarında dağılmalara sebep oluyor.

3.1- Dağılma 1: Rekabet ve Karamsarlık

İşsiz/Atanmayan öğretmenlerin sınav ve atama sürecinde en yoğun yaşadıkları hislerden biri “rekabet”, “başarısızlık” ve “karamsarlık” oluyor ki, bu giderek güvensizlik ve depresyona dönüşüyor.

İngilizce Öğretmeni – Açık Uçlu Görüşmeden

.Atanma size ne ifade ediyor? Atanma sistemi hakkında neler düşünüyorsunuz

-Atanma bana maratona ifade ediyor(,) Onca insan bir maratona çıkmış(°)Herkes birbirini geçmeye çalışıyor(..)Sınavlar açıklandığında kimin kimi geçeceği, durum farkı mı var? Diğerini geçmiş mi?(...) O, bir tek bunu ifade ediyor(emin)

...

Atanma sisteminin kendisi (°) mesela (mhm) 0,1 ile bir insan kaybedebiliyor sınavı(,) O kadar uğraşıp emek verip 0,1 ile kaybetmiş olmak(s)kötü yani (..) Atanma sistemini de doğru bulmuyorum diğeri gibi.

Fen Bilgisi Öğretmeni 1– Açık Uçlu Görüşmeden

-Bu atama sıkıntıları hayata bakışınızda dünya görüşünüzde bir değişiklik yarattı mı?

-tabii yarattı (-).

Hayata (...) artık daha karamsar bakmayı mhm daha olumsuz (...) daha sınırlı mhm

Dünya görüşüm değişmedi aslında.

Ama KPSS insanları hayal kırıklığına uğrattığı için karamsarlık oluyor.

Kendine olan güvenin bitiyor.

(°) üretemiyorsun.

(+) çok kötü.

Durgunluk dönemi yaşıyorsun.

3.2- Dağılma 2: Zaman Kullanımında Bozulma

İşsiz/Atanmayan öğretmenlerin zaman kullanımı görece daha dağılıyor. Sabah 5.00-14.00 arasında kalkıyorlar. Kadrolu ve eski öğretmenlerde bu saatler 5.00-10.00 arasında değişiyor.

Tablo 23: Uyanma saatleri					
	Ort.	Min.	Maks.	SS	n
İş Aramayan	8.41	6.00	11.00	1.29	26
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	8.41	5.00	14.00	1.91	42

Ücretli Öğretmen	7.07	5.50	11.30	1.27	29
Özel-Serbest Öğretmen	8.02	6.00	11.00	1.42	16
Dershane Öğretmeni	7.05	6.00	8.30	.71	66
Kamu Sözleşmeli Öğr.	6.34	5.00	8.30	.94	15
Kamu Kadrolu Öğretmen	6.53	5.00	9.00	.88	39
Kolej Öğretmeni	6.32	5.30	7.00	.74	5
Eski Kamu Öğretmeni	7.03	5.30	10.00	1.23	16
Eski Dershane Öğretmeni	6.33	5.15	7.00	.69	8
Başka İşte	8.06	6.30	11.00	1.89	8
Toplam	7.30	5.00	14.00	1.43	270

En başta günü kullanma ve uyku düzenleri değişiyor.

Felsefe Grubu Öğretmeni 1– Açık Uçlu Görüşmeden

-Öğrenciliğinizde uykularınız, günleriniz nasıldı? Şimdi nasıl? Karşılaştırınca ne düşünüyorsunuz?

(-)evet öğrenciyken daha düzenliydi

..(-) çükü yapacak işlerime göre uykumu ayarlıyordum

(-)Ama işsizlik dönemimde çok daha düzensizleşiyordu.

Peki günleriniz nasıl geçiyordu.

Öğrenciyken mhm ... zaten dersler takip ediliyor onlara katılıyorsunuz onlarla ilgili çalışmalar yapıyorsunuz

Ama işsizken (‘) zaten yapacağınız bir şey yoktur

ama işsizken yapacağınız pek bir şey yoktur kitap okursunuz ama gün boyu okumak bir yerden sonra sıkar (gülümseme)

sonra biraz çıkar gezersiniz

ama yine değişen bir şey olmaz çünkü kendinizi çok boşlukta hissediyorsunuzdur.

Fen Bilgisi Öğretmeni 1- Açık Uçlu Görüşmeden

-Öğrenciliğinizde uykularınız, günleriniz nasıldı? Şimdi nasıl? Karşılaştırınca ne düşünüyorsunuz?

Öğrenciyken daha huzurlu uyuyordum.

Mhm şu an KPSS zorlukları ile birlikte gelecek kaygısı başladığı için huzursuzluk yaşamaya başladım.

3.3- Dağılım 3:Sosyal İlişkilerde Bozulma

Babayla son bir yıl içinde kavga-olumsuz tartışmada bulunmuş olma en sık işsiz, iş aramayan, ücretli, özel-serbest, dershane ve kamu sözleşmeli öğretmenler arasında görülüyor.

Tablo 24: Babayla Kavga-Olumsuz Tartışma Durumları			
	Hiç	Son yıl 1-2 kez	Son üç ay ve daha sık
İş Aramayan	33.3	44.4	22,3
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	42.1	18.4	39,5
Ücretli Öğretmen	34.6	38.5	26,9
Özel-Serbest Öğretmen	25.0	43.8	31,2
Dershane Öğretmeni	46.7	28.3	27,0
Kamu Sözleşmeli Öğr.	46.2	23.1	30,7
Kamu Kadrolu Öğretmen	62.9	31.4	5,7
Kolej Öğretmeni	100.0	.0	0
Eski Kamu Öğretmeni	66.7	33.3	0
Eski Dershane Öğretmeni	62.5	25.0	12,5
Başka İşte	62.5	12.5	25,0
Toplam	47.4	29.9	22,7
Sayı	119	75	57

Anneyle kavga-olumsuz tartışmaya yine iş aramayan, işsiz, ücretli, özel-serbest ve dershane öğretmenleri arasında daha fazla rastlanıyor.

Tablo 25: Anneyle Kavga-Olumsuz Tartışma Durumları			
	Hiç	Son yıl 1-2 kez	Son üç ay ve daha sık
İş Aramayan	51.9	25.9	22,2
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	36.4	20.5	43,1
Ücretli Öğretmen	55.6	14.8	29,6
Özel-Serbest Öğretmen	29.4	29.4	41,2
Dershane Öğretmeni	46.3	20.9	32,8
Kamu Sözleşmeli Öğr.	69.2	7.7	23,1
Kamu Kadrolu Öğretmen	73.0	10.8	16,2
Kolej Öğretmeni	83.3	.0	16,7
Eski Kamu Öğretmeni	56.3	37.5	6,2
Eski Dershane Öğretmeni	71.4	14.3	14,3
Başka İşte	75.0	.0	25,0
Toplam %	52.8	19.0	28,2
Sayı	142	51	74

3.4- Dağılıma 4:Değersizleşme

Ataması yapılmayan, onuruna uygun bir iş bulamayan ve üretime katılamayan kişiler kendilerini değersiz hissetmeye başlıyor.

Fransızca Öğretmeni – Açık Uçlu Görüşmeden

İşsiz kaldığınız günlerde ne hissediyordunuz? Ne düşünüyordunuz? Nasıl bir hayatı?

Kendimi çok kendimi çok mhm şey hissediyordum

Yaa ... yani nasıl anlatsam sana ... kendimi bitmiş tükenmiş yetersiz hissediyordum

Ben boşuna mı okudum bunca sene

Bunca sene boşuna mı geçti diye düşünüyordum

Çok monoton bir hayatım vardı.

Farklı bir hayatım yoktu.

Sadece yemekle içmekle uyuyup yatıp kalkmakla geçiyordu

İki çocuğumu yetiştiriyordum

Onlarla birebir ilgileniyordum

Felsefe Grubu Öğretmeni 1– Açık Uçlu Görüşmeden

-İşsiz geçirdiğim günler ... şu son zamanlar

Mhm Hani Çok şey değil ... mhm ...

Hani ... işsizim işe yaramaz falan diye kendim için kötü şeyler düşünmüyorum

... hani biraz daha zamana ihtiyacım olduğunu düşünüyorum

Ama bir süre sonra bunu yapacağım yani bu işi yapacağım

bir iş sahibi olacağım diye düşünüyorum

yani bir umutsuzluğa kapılmadım henüz

Fen Bilgisi Öğretmeni 1– Açık Uçlu Görüşmeden

-Mhm (...) ne hissettim?

Kendimi değersiz hissettim.

İşe yaramaz hissettim.

Mhm üretemeyen ama tüketen biri olarak hissettim (☹) .

Böyle.

Üretmediğim için dersiz hissettim.

Mhm o şekilde.

3.5- Dağılıma 5:Ruh Sağlığında Bozulma

Kişinin, yaşamdan zevk alma, beslenme sorunu yaşayıp yaşamama, uyku sorunu, ağlama, önemsiz hissetme gibi maddelerden oluşan ölçeğe göre depresyon düzeyi görece işsiz, ücretli, iş aramayan, özel-serbest, kamu sözleşmeli ve başka işte çalışan öğretmenler arasında daha yüksek düzeyde ortaya çıkıyor.

Tablo 26: Depresyon (7 maddelik Ölçek - 5 Puan üzerinden)					
	Ort.	Min.	Maks.	SS	n

İş Aramayan	2.52	1.25	4.38	.78	28
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	2.86	1.57	5.00	.68	43
Ücretli Öğretmen	2.67	1.38	3.75	.55	29
Özel-Serbest Öğretmen	2.52	1.25	4.63	.85	17
Dershane Öğretmeni	2.27	1.00	4.25	.66	70
Kamu Sözleşmeli Öğr.	2.46	1.13	3.63	.74	14
Kamu Kadrolu Öğretmen	2.15	1.00	3.38	.51	39
Kolej Öğretmeni	2.19	1.00	3.63	.78	7
Eski Kamu Öğretmeni	2.00	1.00	3.88	.77	16
Eski Dershane Öğretmeni	2.40	1.00	4.63	1.09	8
Başka İşte	2.41	1.38	4.25	1.04	8
Toplam	2.43	1.00	5.00	.73	279

Gerek KPSS gerekse atanmama durumu, öğretmenlerin büyük çoğunluğunu stres ve depresyona sokuyor.

Fen Bilgisi Öğretmeni 1– Açık Uçlu Görüşmeden

-Şu anda öğretmenliği ne kadar istiyorsunuz? Bundan sonra ne yapmayı nasıl bir hayat yaşamayı düşünüyorsunuz?

(.) aslında şu an öncesinden daha çok istiyorum.

(‘) aslında öğretmenliği mi istiyorum (‘) ya da göreve mi başlamak istiyorum ya da kamu mhm devlet memuru mu olmak istiyorum mhm (-) bunlar hep beynimde olan sorular .

Aslında şu an kendime (d) bile cevap veremiyorum.

Mhm neyi istiyorum ama bi şekilde KPSS’yi aşmak istiyorum.

-İyi ki atanmamışım dediniz durumlar oldu mu?

-mhm bu şekilde de hani bulunduğum yerde de hani yaşamam gezmeme eğlenmem etkinliklere atılmam gerekirken bu dönemlerimi en güzel yaşlarımı ben sınava hazırlanarak geçiriyorum.

(‘) yerimde sayıyorum.

Mhm (-) en kötüsü de insanın yerinde sayması

Bir adım ilerleyememesi.

Fen Bilgisi Öğretmeni 2– Açık Uçlu Görüşmeden

Peki, atanamamaktan dolayı ne hissettiniz, ikinci veya daha sonraki ilan dönemlerinde?

Atanamamaktan dolayı ne hissettim, o biraz karışık işte ya.

İnsan kendini bir keresinde çok (Gülümseme) işe yaramaz hissediyor.

O kadar çalıştım çalıştım, kapasitem bu mu diyorsun.

Yani çok farklı yani, bu kadar emek harcadım.

Hani sonuçta bir ay çalışıp 90 alanlar da var.

Hani neye bağlı bu, neyimi ölçüyorlar benim?

Hani genel kültür adı altında bize bir sürü soru soruyorlar.

Hani benim neyimi ölçüyorlar, neyime göre, bu puan neyin puanı?

Onu sorguluyorsun.

Yani neye göre çalışacağım ne yapacağım, (-) yani garip, çok garip bir duygu.(Gülümseme)

...

Atanamamak hayatınızda bir değişiklik yarattı mı?

Yarattı tabi, ilk önce çok idealist bir öğretmen olarak mezun oldum ben. (Gülme)

Çok özveriliydim.

Hani böyle mezun olursam şunu yaparım, atanırsam bunu yaparım, şuralara giderim filan diyordum.

Hani çok güzel planlarım vardı, kafamda ama şu an atanırsam hiçbirini yapmayacağım, ben eminim yani.

Yani soğudum resmen yani mesleğimden soğudum gibi.

Hani ben atansam bile bu saatten sonra ne yapabilirim?

Yani en verimli çağlarımı, işsiz olarak geçirdim zaten yani.

Tam böyle en verimli çağlarımda evdeydim.

Hani bu saatten sonra da atansam, ha işte beni bu kadar beklettiniz, artık benden de bu kadar mı derim, bilmiyorum.

Yani onu atanınca görürüm ne hissedeceğimi.(Gülümseme).

Fransızca Öğretmeni – Açık Uçlu Görüşmeden

Toplam 5 KPSS sınavına girdim!

Hepsine uykusuz girdim!

İşin ilginç tarafı hepsine yorgun girdim!

Hepsine morali bozuk girdim!

Hiçbir sınava istediğim şekilde giremedim!

Ataması yapılmamış veya ücretli çalışan öğretmenlerin ruh hallerini göstermeleri bakımından aşağıda internetteki ilgili forum sayfalarında gönderilmiş mesajlar da bu durumu yansıtan örnekler olarak görülebilir.

(<http://mesajgruplari.hurriyet.com.tr>)

- **8.8.2007** “Üniversiteyi okuduğuma pişmanım. Keşke okumasaydım. İnsanların “ne oldu?” “neden tercih yapamıyorsun?” sorularından sıkıldım. Gel de bunlara açıklama yap. Yok, artık eğitim sektörünün dışında çözüm bakacağım. Fakat ne yapabilirim ki? Halen babamdan harçlık alıyorum ve yaşı 25.”
- **A.K 8.8.2007 11:10** “bugün 185000 eğitim fakültesi mezunu işsiz kalacak.medyanın ve insanların niye bu kadar tepkisiz kaldığını merak ediyorum.185000 öğretmen ücretli öğretmenlik denilen saçma bir işe başlayacak.3-4 aylığına sınıfları bizlere emanet edecekler.öğrenciler bile soracak "öğretmenim geçici misiniz?" Böyle bir eğitimle nasıl bir gelecek nasıl bir eğitim bekleniyor.niye bu kadar razı olunuyor bu duruma.medya nerede. bunu 2 yıldır atanamayan,80 puanla bile atanamayan bir sınıf öğretmeni olarak soruyorum.”
- **S.T.T 7.8.2007 8:39** “Saçma sapan sınavlarla uğraşmaktansa ticarete atılsam bu zamana kadar kariyer yapmıştım! Adamı okumaya pişman ediyorlar! Hiç mi krizleri görüp de ders çıkarmadılar! İntihar eden depresyona giren öğrencileri hiç mi görmediler bu zamana kadar?”
- **İ.E 24.7.2007 10:51** “eğitim fakültelerini kapatın, gençleri 6 sene okutup işsiz, ve psikolojilerini bozarak mezun ediyorlar. branş öğretmenliklerinin hiç bir yararı yok, sadece İngilizce. bilgisayar öğretmenliği,sınıf öğretmenliği,ve din dersi öğretmenliği açık olsa yeterli çünkü devlet sadece bunları iş"e alıyor.”
- **31 Ağustos 2009 18:16&k.** “arkadaşlar kontenjanlar belli oldu haber vereyim dedim ben kendi adıma sadece yazıklar olsun diyorum umarım etiklerini bir gün çekerler sınıf öğretmeniyim 79 la başvuru toplam alım 2487 kendilerin olsun bide utanmadan çıkıp atama yaptık diyorlar bu nasıl ülke bu nasıl bir sistem anlamadım bu mesleği seçtiğim güne diploma almak için uğraştığım yıllarıma lanet olsun..bizi yıktılar karanlığa gömdüler umarım onlarda aydınlık yüzü göremezler...”
- **30 Ağustos 2009 12:32&k.** “valla tüylerim diken diken oldu...hem çok duygulandım hem çok etkilendim emeği geçen herkese binlerce kez teşekkürler. .bu (açlık grevi) burda kalmasin arkadaşlar bütün illere çoğalarak yayalım lütfen..şimdi birlik olma zamanı..bugün 30 Ağustos Zafer Bayramı Atatürk yaşasaydı da görseydi geleceği emanet ettiği gençler ne halde...öğretmenlik hakkımızı bize vermiyorlar, hakkımızı helal etmiyoruz, hakkımız zehir zıkkım olsun bunlara...bu dünyayı bize zehir ettiniz umarım o günler de sizlere zehir olur..”

4. OTORİTERYEN EĞİLİMLER: MESLEKİ KONUM DEĞİL, İDEOLOJİK KONUMLANMA ETKİLİ

Otoriter eğilimler, işsizlik ve çalışma koşullardan daha çok, tüm öğretmen kitlesinde belirli bir düzeyin üstünde bulunuyor. Tüm alt gruplarda 5 üzerinden 2,5 ve üstü puan alıyorlar.

Örneğin “Dünyada ne olup bittiğini, ancak bunları anlatacak uzman ve yöneticiler olursa anlayabiliriz.” Maddesi öğretmenlerin %34’ü tarafından onaylanıyor. Kısmen katılanlarla birlikte bu oran % 62’lere çıkıyor. Eğitim-öğretim yani bilgi ve aydınlanma rolü yerine getirecek, kendisi de fakülte mezunu olan öğretmenlerin başka otoriteler arası çok vahim bir durumu gösteriyor.

Tablo 27: Lider Arayışı

“Dünyada ne olup bittiğini, ancak bunları anlatacak uzman ve yöneticiler olursa anlayabiliriz.”		
	Sayı	%

Hiç katılmıyorum	52	19.5
Katılmıyorum	48	18.0
Kısmen katılıyorum	75	28.2
Katılıyorum	62	23.3
Tümünden katılıyorum	29	10.9
Toplam	266	100.0

Maddelerin tümü şu şekilde:

Kadere inanırım.

Dini ritüelleri yerine getiririm.

İnsan dini inanışları olmadan da ahlaklı bir şekilde yaşayabilir.

Çocuklara din eğitimi verilmelidir.

Ülke yönetiminde dini kurallar dikkate alınmalıdır.

Hayatta bazı sırlar (mucizeler, bazı olaylar, eren ermişler vb.) var ve benim yaşamımda da etkisi oluyor.

Yaptığım işlerde babamın fikri önemlidir.

Bir işi yapmadan önce aile ve büyüklerin fikrini alırım.

Büyüklere geldiğinde, mutlaka ayağa kalkarım.

Çocuklar, anne-babalarının rızasını almadan bir şey yapmamalı.

Büyüklere saygı göstermek, çocuklara öğretilmesi gereken en önemli değerdir.

Ülkemizin gerçek ihtiyacı, daha fazla insan hakkında önce, düzen ve kuralların oturtulmasıdır.

Dünyada ne olup bittiğini, ancak bunları anlatacak uzman ve yöneticiler olursa anlayabiliriz.

Neyi nasıl yapacağımızı bize gösteren liderlere müteşekkir olmalıyız

Eğer bir çocuk saygısızlık ediyor ve kurallara uymuyorsa, onu hizaya sokmak anne babanın görevidir.

Diğer maddeler de en az bu oranda veya daha yüksek düzeyde onaylanıyor. Ölçekler halinde bakarsak hem lider ve dini otorite arayışı, hem de “büyüklerin fikri” (aileye bağlılık) öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kabul görüyor. Bu ölçek ortalamaları 5 üzerinden 2.55 ile 3.24 düzeyinde değişiyor.

Tablo 28: Otoriter Eğilimler

	Dindarlık	Lider Arayışı	Büyüklere Saygı
İş Aramayan	2.52	2.68	3.11
İşsiz/Atanmayan Öğretmen	2.66	2.87	3.35
Ücretli Öğretmen	2.63	2.72	3.12
Özel-Serbest Öğretmen	2.80	3.39	3.60
Dershane Öğretmeni	2.27	2.87	3.20
Kamu Sözleşmeli Öğretmen	2.84	3.06	3.56
Kamu Kadrolu Öğretmen	2.46	2.90	3.21
Kolej Öğretmeni	2.89	2.94	3.71
Eski Kamu Öğretmeni	2.65	2.46	2.84
Eski Dershane Öğretmeni	2.64	3.15	3.45
Başka İşte	1.75	2.31	2.73
Toplam	2.51	2.85	3.24

Öğretmenlerin bazı sosyal-siyasal eğilimleri de sorulmuş olup, öğretmenler arasında milliyetçilik, laiklik, demokratlık daha yüksek, piyasacılık, küreselleşmecilik, liberallik daha düşük bulunuyor.

Siyasal eğilimler otoriter eğilimleri daha güçlü bir şekilde açıklıyor. Otoriter eğilimler belirli siyasal görüşlerle koşutluk içinde bulunuyor. Milliyetçi-muhafazakâr eğilimler arttıkça otoriter eğilimler de ciddi artış gösteriyor.

Tablo 29: Siyasal Tutumların Otoriter Eğilimlere Etkisi (Regresyon Analizi)

Açıklayıcı/ Bağımsız D.	Dindarlık	Lider Arayışı	Büyüklere Saygı	+ Artıyor -Azalıyor
R²	.45	.26	.20	
Milliyetçi	6.64	4.50	3.95	+++
Muhafazakâr	4.98	1.49	.36	++
Maneviyatçı	1.91	1.06	2.00	++

Küreselleşmeci	.92	1.78	1.24	
Halkçı	.77	.31	1.77	
Laik,Seküler	-1.18	2.84	1.94	++
Liberal	-.31	1.57	.58	
Piyasacı	1.11	-1.24	-2.57	-
Merkeziyetçi	-.08	-.56	-.59	
Çevreci	-.49	-1.27	-.02	
Toplumcu	-1.57	-1.04	-.93	
Sivilci	-1.64	-1.00	-1.18	
Devrimci	-3.10	-.40	-.84	-
Evrımcı	-2.35	-2.44	-1.53	--
Demokrat	-4.54	-3.08	-1.89	--

Demokratın otoriteye en eleştirel/uzak mesafede durması, bunun bir siyasal ilkeden daha çok, bir “tutum” göstergesi olmanın ötesine geçerek bir “kimlik/kişilik” göstergesi haline gelmeye başladığını gösteriyor.

BAZI SONUÇLAR: ANGARYAYA BİLE RAZI EDEN GÖRÜNÜR İŞSİZLİK

KPSS, atama istatistikleri ve öğretmenlerin mevcut çalışma biçimleri, esnek emek sürecini ve sosyal güvencelerin aşınma biçimlerini ortaya koymaktadır. İşsizlik giderek kronikleşirken, iş bulanların da çalışma koşulları daha da kötüleşmektedir.

Esnek emek konusunda salt işsizlik değil, aynı zamanda öğretmenlik mesleği de neredeyse uygulama alanı özelliği taşımakta; öğretmenler adaylıktan ücretli, sözleşmeli, normal, uzman, başöğretmen ve yönetici gibi çeşitli sınıflara ayrıştırılmaktadır. Özel okullar teşvik edilmekte, özel okullarda çalışanların özlükleri birbirinden farklılaşabilmektedir. Dershanede çalışan öğretmen sayısı 50 binleri geçmekte, bir kısmı stajyerliğin kaldırılması gerekçesiyle tamamıyla ücretsiz istihdam edilmektedir.

İşsiz/Atanmayan öğretmenler yaşama nasıl uyarlanmaktadır? Özetle atanma şansı azaldıkça;

- Daha fazla hazırlık kursu yapıyor,
- Farklı iş arayışlarına giriyor,
- Daha güvencesiz işlere razı oluyor,
- Daha az ücrete razı oluyor,
- Hatta ücretsiz-güvencesiz angarya çalışmaya razı oluyor,
- Ailesi ve çevresinin yardımına bağımlı hale geliyor (onlarla birlikte kalıyor ve onlardan harçlık alıyor),
- Evlilik ve benzeri sosyal projelerini ve masraflarını erteliyor.

Diğer yandan da

- Günlük düzeni bozuluyor,
- İlişkileri bozuluyor,
- Moral ve motivasyonu bozuluyor, depresyona giriyor.

Özetle işsizlik ve esnek çalışma daha kötüsüne, daha azına, hatta angarya çalışmaya zorluyor, emek sömürsünü artırıyor, özerkliği zayıflatıyor, sosyal ilişkileri ve ruh sağlığını bozuyor.

ÖNERİ VEYA ÇÖZÜM ARAYIŞLARI

Sonuçta atamama veya iş vermeme durumu daha çok ekonomi-politik bir tercih gibi gözüküyor. Smith, Ricardo, Malthus, Mill, Bastiat gibi klasik iktisatçıların; Friedman ve Chicago Okulu gibi, Hayek, Rawls, Simon, Nozick gibi yeni liberallerin tek düzenleyici güç saydığı sermayenin serbestçe hareket edebildiği piyasa düzeneği; saf liberalizmi bir yana bırakalım, kapitalizm içindeki Keynesyen sosyal devlet uygulamalarında bile ekonomik krizlere yol açmaktadır (Güzel 2008). Kapitalist sistemde sermayedar için diplomalı işsizlik bir sorun olmaktan daha çok “yedek nitelikli işgücü

rezervi” ve “nitelikli tüketici” olarak görülüyor. Kötü şartlarda ve kalabalık sınıflarda okuyan milyonlarca öğrenci bir yanda daha kaliteli hizmet beklerken (Milli Eğitim Bakanı Dinçer bile 2011 yılı için 126.137 öğretmen açığı olduğunu belirtiyor), bunlara nitelikli hizmet sunabilecek yüz binlerce yetişmiş işsiz/atanmayan öğretmen diğer yanda boş/atıl kalıyor ki, böyle bir manzara kapitalist-liberal anlayışla aşılamıyor. Atamama/iş vermeme, emeği esnetmenin, hak ve özlükleri tırpanlamanın, bir tür “postmodern köleliğin” temel mekanizması olarak tutuluyor.

Daha esaslı paradoks ise ücretli emek ilişkisinde yatıyor. Önceleri ücretli emek bir yoksulluk göstergesi sayılıyordu. Çalışma bir sevinç ve varlık nedeni idi. Zamanla “ekonomik dil, tüm değerleri tek bir değişim değerine indirgemeye başladı: insanlar, yaşam etkinlikleri, doğa, toprak, nesneler. Artık her şey bir fiyat ölçeğine göre tanımlandı ve evirildi” (Rahnema 2009:219, 221). Kapitalist toplumlar *“kullanım değerinin yeniden üretilmesi için, emek gücüne toplumsal olarak belirlenmiş bir miktarda parasal gelir (ücret) vermek yolunu seçerler. (...) Böylece emek kendi varoluşunu (...) ücret ilişkisine girerek pekiştirecek, kendisini üretirken kapitalizmi de üretecektir. Başka bir deyişle, kendi varoluşunu ücret ilişkisi ile gerçekleştiren bir sosyal varlık olarak kendisini ortadan kaldırmadan kapitalizmi ortadan kaldıramayacaktır”* (Özdemir2008). Ne yazık ki ücretli emek ilişkisi bile aranır hale getirildi ve ücretli çalışanlar ücretsiz işsizler ile terbiye edilmeye başlandı.

Çözüm aslında çok zor değil. İnsan, toplum ve doğa odaklı sosyo-ekoloji-ekonomi-politik yapılanmayı esas alan bir yaklaşım, sorunu tümünden tüketemezse de önemli oranda aşma potansiyeline sahip bulunuyor. Öğretmenin eğitim emekçisi sayılabilmesi de salt “ücretli emeğe” dönüşmesi ile sınırlı olmayıp kendisini emekçiden yana konumlandırılabilme potansiyeli ile (sınıf bilinci ve toplumsal dayanışma ile) ilgili bulunuyor.

Tartışmalar da çözüm arayışları da yeni değildir. Eleştirel ve toplumcu eğitim kuramları bunun nüvelerini içeriyor. Hem bilgi ve eğitimin, hem de öğrenci ve öğretmenin metalaşmadığı ve ticarileşmediği bir toplum modeli dileğiyle.

Kaynakça

1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

2547 sayılı YÖK Kanunu

4857 sayılı İş Kanunu

5763 sayılı İş Kanunu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması

Değirmenci, Selma. (2011) “İşsizlik Sorunu ve Bir ‘Vasıf’-sızlık Sorunu Olarak Üniversitesi”. 12. Sosyal Bilimler Kongresi, Bildiri Özeti, Ankara, ODTÜ, 14-16 Aralık 2011.

Dünya Bankası (2011). Türkiye’de Temel Eğitimde Kalite ve Eşitliğin Geliştirilmesi Zorluklar ve Seçenekler. (<http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/.../EducationQualityReport2011-tr.pdf>)

Dünya Bankası (World Bank) (2006). Türkiye İşgücü Piyasası Çalışması. Rapor No. 33254-TR. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/...:455688,00.html>)

DPT Beş Yıllık Kalkınma Planları

DPT (2001). VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001-2005. Uzun Vadeli Gelişmenin Temel Amaçları ve Stratejisi (2001–2023) (<http://http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/blm2/blm2.htm>)

Eğitim Sen (2005). 4. Demokratik Eğitim Kurultayı Kitabı. Ankara.

Göle, Nilüfer. (1988) Mühendisler ve İdeoloji. İstanbul: Metis.

Gümüş, Adnan. (2004) İlköğretim Türkiye Taraması. Eğitim Sen Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

Gümüş, Adnan. (2006) Ortaöğretim Türkiye Taraması. Eğitim Sen Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

Gümüş, A., Ecevit, M. (2009) Eğitim Emekçileri Çalışma Profilleri ve Örgütlenme Sorunları. Eğitim Sen Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

- Gümüş, A., Gömleksiz, M. 1999. Din, Milliyetçilik ve Otoriteriyenizm. Ankara: Eğitim Sen.
- Gümüş, A., Tümkaya, S., Dönmezer, T. 2004. Sıkıştırılmış Okullar. Ankara: Eğitim Sen.
- 880.
- Güzel, Ali. (2008) “Sosyal Güvenlik Yasalarında Değişim: Yeni Eğilimler.” İç: Emek Tartışmaları 1 (Ed. DİSK). İstanbul:DİSK. S. 7-27.
- Özdemir, Ali Murat (2008). “İş Hukukunun Ekonomi Politikası Üzerine Notlar”. İç: Emek Tartışmaları 1 (Ed. DİSK). İstanbul:DİSK. s. 28-43.
- Harvey, David. (1997). Postmodernliğin Durumu. İstanbul: Metis.
- Illich, Ivan. (2011) İşsizlik Hakkı (Çev. Deniz Keskin). İstanbul: Yeni İnsan.
- Jeffrey, Craig. (2011) “ ‘Kayıp Kuşak’: İşsiz Gençler Işığında Gençliği Yeniden Düşünmek”. İç: Gerçek, Yıkıcı ve Yaratıcı. Dünyada ve Türkiye’de Üniversite, Eğitim ve Geçlik Mücadeleleri (Ed. D. Öz, F.D.Atbaş, Y.Bürkev). Ankara: NotaBene. S.51-84).
- Marx, Karl., Engels, Friedrich. (2008) Komünist Manifesto. www.marxist.org.
- MEB Eğitim İstatistikleri ve öğretmen atamaları ile ilgili açıklamaları (www.meb.gov.tr)
- Okçabol, Rıfat. (2007) Yükseköğretim Sistemimiz. Ankara: Ütopya.
- Ördek, Aydın; Köse, Ahmet Haşim. (2008)“Para”, iç. Ekonomik Kurumlar ve Kavramlar Sözlüğü. Eleştirel Bir Giriş (der. F. Başkaya, A. Örnek). Ankara: Özgür Üniversite.
- ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri (osym.gov.tr)
- ÖSYM Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Lisans Programları Kılavuzları (osym.gov.tr)
- ÖSYM Yükseköğretim Programlarına Ek Yerleştirme Kılavuzları (osym.gov.tr)
- Rahnema, Macit. (2009) Sefaletin Yoksulluğu Kovduğu Bir Dünya. Ankara: Özgür Üniversite.
- Pennings, F.; Süral, N. (Ed.) (2005) Türk İşgücü Piyasasının Esnekleştirilmesi ve Modernleştirilmesi. (http://www.abgs.gov.tr/files/fasillar/spi/Esnek_Calisma_final_raporu.pdf)
- TİSK (1999). Çalışma Hayatında Esneklik. Ankara: TİSK.
- TÜSİAD (2000). Yükseköğretimin Finansmanı Yasal Düzenleme Önerileri. Ekim 2000 (Yayın No. TÜSİAD-T/2000-10/287)
- TÜSİAD (2008). Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar Yükseköğretim Sistemi Üzerine 17 Türk Üniversitesinin EUA-IEP Kurumsal Değerlendirme Raporlarına Dayanan Gözlemler ve Öneriler. TÜSİAD: T- 2008-10/473. (Higher Education in Turkey (2008): Trends, Challenges, Opportunities, TÜSİAD Publication No: T- 2008-10/473)
- YÖK (2006). Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi - Taslak Rapor. Ankara: YÖK. www.yok.gov.tr
- YÖK, (2010) Yükseköğretimde Yeniden Yapılanma: 66 Soruda Bologna Süreci Uygulamaları. http://www.yok.gov.tr/katalog/bologna_kitabi_web_icin.pdf

“Dershaneleri kapatmak”

“Dershaneye Gitmeden Kazanamazsın!” mitinden

4+4+4 muamma denizine yeni bir yolculuk

Mehmet M. Akgündüz¹

Dershaneler, Cumhuriyet öncesi dönemde ilk statüsünü 1895 tarihli Hususi Mektepler Talimatnamesi ile kazanmıştır. Meşrutiyet Döneminde basın ve yayın özgürlüğünün tanınmasıyla dershaneler daha hızlı gelişim göstermeye başlamıştır. Türk milli eğitim mevzuatında ilk defa, 20 Ağustos 1915 tarihli Mekatib-i Hususiyet Talimatnamesi’nin (Özel Okullar Yönetmeliği) 1. ve 16. maddelerinde dershanelerden açıkça söz edilmiştir:

Giriş

“Dershane” kavramı, okullarda bulunan “dershanelik, sınıf” anlamını yitireli çok oldu. Yıllardır dershane dendiğinde akla ilk gelen, “okul dışında özel nitelikte para ile ders veren kuruluştur.”

Kısaltılmış karşılıklarıyla ÖSS, OKS, SBS, KPSS, YDS, AÖS, TUS, DGS, ALES, LGS, YGS... gibi birçok adla anılan, neredeyse yediden yetmişe hepimizin gündemine oturan sınavların her biriyle ilgili özel dersler veren dershaneler, neredeyse ülkemizin temel eğitim kurumlarına dönüşmüş durumdadır. Öyle ki, artık anne-babalar, öğrenciler ve hatta öğretmenler, dershaneye gidilmeden sınavda başarılı olmanın olanaksız olduğuna inanıyorlar. Fakat gözden kaçan çelişkili bir durum var: Sınav, özel okul ve dershane sektörleri hızla gelişirken eğitim sistemi çöküyor. Eğitimin tüm aşamalarını hızla özelleştirip onu bir meta haline getirirken, eğitim hem bir «hak» olmaktan çıkıyor, hem de eğitim sistemi varlık nedeni ve misyonuna giderek daha çok “yabancılaşıyor”.

Ülke yönetiminden sorumlu politikacılar, okul yerine dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi politikalarına daha çok bel bağlar olmuştur. İşin vardığı son noktayı görmemiz açısından iyi bir örnek olarak; 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (2007 yılından başlayarak 2013 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanan önemli hedefler) ifadesini bulan “...özel dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi için teşvikler verilmesi...” hedefi son zamanlarda gittikçe daha sıklıkla gündemimizde yer bulur olmuştur.

Türkiye’de 1960’lı yılların başında uygulamaya konulan üniversiteye giriş sınavı, şimdilerde eğitim sisteminin kaçınılmaz bir parçası olan dershaneleri de beraberinde getirmiştir. Sayıları günümüze kadar gittikçe artan merkezi sınavlardan dolayı büyük-küçük bütün kentlerde sayısız dershane açılmıştır. Özellikle, büyük kentlerin merkezi semtlerinde en çok rastlanan işyerleri, dershanelerdir. Eğitimci olsun ya da

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi

olmasın, kıyıda köşede az- çok parasal birikimi olan herkese çekici gelen en kârlı yatırım alanı, dershanecilik olmuştur.

Bir zamanlar sadece büyük şehirlerde, az sayıdaki varlıklı aile çocuğunun gittiği ve sayısı oldukça az olan “özel” öğretim kurumu olarak bilinen dershaneler, ne oldu da şimdilerde kent merkezlerine de sığmayıp kenar semtlere, varoşların, kasabaların içlerine kadar girmiş, her sokak dersane tabelalarıyla donanmıştır?

Son kertede eğitim, gittikçe anayasal bir hak ve sosyal hukuk devletinin görevi olmaktan çıkmış, okullar ise ekonomik açıdan “eğitilmiş ucuz insan gücü”nü üreten en verimli üretim alanlarından birisi olarak karşımıza çıkar olmuştur. Her yönüyle sınavlara endekslenen Türkiye eğitim sistemi kamu eğitimini işlevsiz bırakarak; eğitimi dersane, özel ders, özel okul alanına kaydırmıştır. Okulun yapması gereken öğretim dershanelerden beklenmekte, bu nedenle her yıl sınav zamanlarında sınıflar boşalmaktadır. Eğitimin niteliğini olumsuz etkileyen bu durumun öncelikle sorgulanması gerekmektedir. Çalışmanın bundan sonrasına, Nejla Kurul²’un katkı ve destekleriyle hazırlanmış olan “**Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Dershanelerin İşlevlerinin Değerlendirilmesi**” isimli yüksek lisans tezinin bulgu ve sonuçlarına yer verilerek devam edilecektir.

Toplumsal süreç içinde Türkiye’de dershaneciliğin doğuşu ve gelişimini etkileyen faktörler

Türkiye için özel dershanelerin tarihteki seyri Cumhuriyet öncesi dönemden günümüze kadar uzanmaktadır. Dershaneler Cumhuriyet öncesi dönemde ilk statüsünü 1895 tarihli Hususi Mektepler Talimatnamesi ile kazanmıştır. Meşrutiyet Döneminde (1908–1918) basın ve yayın özgürlüğünün tanınmasıyla dershaneler daha hızlı gelişim göstermeye başlamıştır. Türk milli eğitim mevzuatında ilk defa,

2 Prof. Dr. Nejla Kurul: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Öğretim Üyesi

20 Ağustos 1915 tarihli Mekatib-i Hususiyet Talimatnamesi’nin (Özel Okullar Yönetmeliği) 1. ve 16. maddelerinde dershanelerden açıkça söz edilmiştir:

Madde 1- “... Bir veya birkaç fen, lisan veya sanat tahsiline mahsus olarak bu veçhile açılan dershaneler dahi mekatibi hususiyeden maduttur.”

Madde 16- “... Açılacak mekatip hakkında hükümeti mahalliye ve Maarif İdarelerince yapılması lazım gelen tetkikat ve tahkikat salıfüzzi-kir dershaneler hakkında işbu esaslar üzerine icra edilerek ruhsatname ita kılınır.” (Öz-De-Bir, 2005).

Başlangıçta fen, dil ya da sanat öğretimi için açılan ve bir özel okul gibi düşünülen özel dershaneler, 1930’lu yıllardan sonra öğrencileri okuldaki derslere dönük yetiştirmeye başlamıştır.

1924–1965 yıllar arasında gerek ilk ve ortaöğretim, gerekse yüksek öğretim gören öğrenci sayılarında hızlı bir artış yaşanmıştır. 1950’li yıllardan sonra öğrenci sayıları ve yükseköğretime olan talebin artmasıyla derslik açığı ortaya çıkmıştır. 1955 yılından sonra ise derslik ve öğretmen sıkıntısının yaşanması sınıflardaki öğrenci sayılarını da artırmıştır. İkili/üçlü öğretim yapılma kararının alınmasının ardından öğrencilerin boş zamanları artmış, bu durum; öğrencilerin zamanlarını dershanelerde değerlendirmelerine zemin hazırlamıştır. Bunun sonucunda ise, öğrencilerin dershanelere gidebilecekleri bir zaman dilimi ortaya çıkmış ve dershanelere giden öğrenci sayıları gittikçe artmaya başlamıştır.

Ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayılarının ve yükseköğretime olan talebin artması, yüksek öğretim kurumlarının kapasitelerini yetersiz duruma getirmiştir. Buna bağlı olarak, 1955’ten sonra üniversitelere yükseköğretim kurumları seçme sınavı ile öğrenci alınmaya başlanmıştır. 1960’lı yıllara gelinceye kadar lise mezunları az olduğundan pek çok fakülte kendisine başvuran mezunları sınavsız

kabul etmiştir. Lise mezunlarının artması ve lise dengi okul mezunlarına da yüksek öğretime başvurma hakkı verilmesiyle sınavsız öğrenci alımları talebe cevap veremez duruma gelmiştir. Başvuran adayları eleme ve öğrenci alımlarını tek merkezden kontrol amacıyla Üniversiteler Arası Kurul, 1974'te Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini kurmuş ve 1980 de bu kurum ÖSYM adıyla yüksek öğretim kurumlarının bir alt kuruluşu haline getirilmiştir.

Dershaneler Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 08.06.1965

tarihinde çıkarılan 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile yasal statülerine kavuşmuştur. Üniversiteye giriş her geçen yıl daha da zorlaştığı için özel dershaneler kısa zamanda hızlı gelişim göstermiştir. Ancak çok geçmeden özel dershanelerin varlıkları eğitimde fırsat eşitliğini bozdukları gerekçesiyle tartışma konusu haline gelmiştir.

17. Dönem Hükümeti, fırsat eşitliğini bozan özel dershanelerin kısa dönemde kesin kontrol altına alınması, uzun dönemde bu dershanelerin kapatılması için 625 sayılı Kanunda değişiklik yapan tasarımı Kurucu Meclis gündemine taşımıştır. Kurumları kapatılma noktasına gelen özel dershane işletmecileri bir araya gelmeye başlamış ve Ankara'da yapılan toplantılar ile yoğun lobi çalışmaları Kurucu Meclis üyeleri üzerinde etkili olmuştur. Uzun tartışmalardan sonra, özel dershanelerin kapatılmasını hedefleyen bu yasa tasarısı reddedilmiştir. Ancak zamanın onay makamı olan Milli Güvenlik Konseyi bu kararı veto ederek kapatma ile ilgili önergeyi kabul etmiş ve özel dershanelerin 31.07.1984 tarihinden itibaren kapatılmasına karar vermiştir.

Milli Güvenlik Konseyi'nin vetosu ile özel dershaneleri kapatma kararı alındıktan kısa bir süre sonra özelleştirme politikalarının ustası

olan Özal Hükümeti başa gelmiş ve özel teşebbüsün eğitim hizmetlerine yatırım yapması, hazinenin özel dershaneler yoluyla sağlanan gelirden mahrum bırakılmaması ve özel dershanelerin istihdama yaptığı katkının ortadan kaldırılmaması sebepleriyle 3035 sayılı yasayı kabul etmiştir. Bu yasa ile yine 625 sa-

Milli Güvenlik Konseyinin özel dershanelerin kapatılması kararı; özel teşebbüsün eğitim hizmetlerine yatırım yapması, hazinenin özel dershaneler yoluyla sağlanan gelirden mahrum bırakılmaması ve istihdama katkısı gerekçe gösterilerek 3035 sayılı yasayla Özal Hükümeti tarafından kaldırılmıştır.

yılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun bazı maddeleri değiştirilmiş ve bir yıl önce 2843 sayılı kanun ile getirilen kapatma hükmü iptal edilmiştir.

Dershane öğretime yönelimin temel nedenleri

Sınav sisteminde sürekli yapılan değişiklikler ve bugün neredeyse yaşamın her alanının sınava tabi tutulmasıyla birlikte, zaten ilerlemekte ve büyümekte olan dershane sektörü büyümede büyük mesafeler kat etmiştir. Cumhuriyet sonrası eğitim sistemine yasal olarak 1965'te dâhil olan ve sayıları 1974'te 174 olan dershaneler, Milli Eğitim Bakanlığı 2011 verilerine göre 4 bini bir hayli aşmıştır. Bir bu kadar da kayıt dışı çalışan dershane olduğu tahmin edilmektedir.

Yükseköğretime erişim daha fazla gelir kazanmak adına/yönünde önemli bir adımdır ve üniversite eğitimi toplumsal hareketlilik açısından oldukça belirleyici bir işleve sahiptir. Yükseköğretim düzeyinde Türkiye'de halen önemli bir arz-talep dengesizliği söz konusudur. Yükseköğretimdeki arz-talep dengesizliği nedeniyle ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, yarışmacı/rekabetçi bir ortama zemin hazırlamaktadır. Bu rekabetçi ortamda başarmak isteyen bireyler adeta bir yarış atmosferi içerisinde sınavlara girmek ve bu sınavlardan yüksek puan almak zorunda bırakılmaktadır. Ortaöğretimde aldıkları eğitimi yeterli bulmayan öğrenciler, üniversite sınavlarındaki ba-

şarılarını artırmak amacıyla dershanelere gitmekte ya da özel derslere başvurmaktadır.

Görece ayrıcalıklı kamu okullarına (Fen, Sosyal Bilimler ve yüksek puanla öğrenci alan Anadolu Liseleri vb.) giden öğrenciler, okuldaki derslerinde oldukça başarılıdırlar. Aynı zamanda bu okullara giden öğrencilerin özgüven düzeyleri de oldukça yüksektir. Buradan anlaşılan şudur ki, “okulda başarılı olmak ve başarıyı içselleştirmek” oldukça sınıfsaldır ve bireyin sınıfsal aidiyetine işaret eder. Öğrenci başarısı üzerinde öğrencinin derse duyduğu ilgi ya da okulun kaynakları, aktiviteleri ve ders içi öğrenme metotları değil, sosyoekonomik ve kültürel durum ve kendine güven belirleyici olmaktadır.

Görece ayrıcalıklı okullara devam eden ve daha yüksek gelire sahip ailelerin çocuklarının tamamı okul eğitiminin yanında dershane öğretimine de başvurmaktadır. Parası olan aileler çocuklarını dershanelere göndererek ve özel derslerle takviye ederek merkezi sınavlara daha iyi hazırlanmaktadır. Bu durum sosyal statüsü yüksek, varlıklı ailelerin çocuklarının sınava dayalı eğitim sistemimizde daha avantajlı hale gelmesine yardım etmektedir. Diğer taraftan yoksul ailelerin çocuklarının devam ettiği okullarda dershaneye gidenlerin oranı, diğer okullara göre oldukça düşük kalmaktadır. Sınav-dershane ilişkisi seçkin eğitim pekiştirici bir işlev görmektedir.

Ailelerin gelir düzeyleri yükseldikçe eğitim maliyetine katlanma oranı artmaktadır. Yüksek geliri olan ailelerin çocukları, özel ders gibi yüksek maliyetli destek alma yoluna sıklıkla başvurumaktadırlar. Öğrencilerin % 40,7’si, gittikleri dershane dışında ikinci bir dershaneye, kursa giderek ya da özel ders alarak, rekabet ortamında bir adım öne geçmeye çalışmaktadır. Ekonomik geliri yüksek ailelerin çocuklarının gittiği okullarda dershaneye gitme süresi de yüksektir. Merkezi iş bölgesi olan Kızılay’daki dershanelerin fark edilebilir, güvenli bir ortamda ve yürüyerek/araçla kolay ulaşılabilir olması buradaki dershanelerin daha çok tercih edilmesine neden olmaktadır.

Liselerin farklı dinamiklere göre birbirlerinden ayrışmasına benzer şekilde dershanelerin de farklılaştığı öğrenciler tarafından gözlemlenebilmektedir. Dershane öğretmenlerinin uzmanlığı ve dershanelerin sunduğu olanaklar bu ayrışmada ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler için sınavda çıkması muhtemel sorulara yönelik pratik ve hızlı çözüm yollarının öğrenilmesi esastır. Bu bağlamda dershanelerin test çözme tekniğini geliştirmesi, istenildiğinde etüt dersi sağlaması ve pratik ezber bilgiler sunabilmesi, **öğrencilerin gözünde o dershaneyi oldukça nitelikli kılmaktadır.**

Öğrencilerin büyük bir kısmı kitle tipi dershaneleri tercih etmektedir. Her türlü okuldaki çok sayıda öğrencinin gittiği kitle dershanelerinin tercih edilmesinin iki nedeni olabilir. Bunlardan biri, kitle dershanelerinin büro ya da butik tipi dershanelere göre daha ucuz olması yani ekonomik boyutu; diğer neden ise, kitle dershanelerinin büyük çoğunluğunun cemaat zinciri dershaneleri olması ve bu dershanelerin elinde büyük reklâm olanaklarının bulunmasıdır.

Varsıl ailelerin yüksek dershane maliyetlerine katlanabildikleri için çocuklarını genellikle öğrenci sayısı az dershanelere (büro ya da butik tipi) gönderme yolunu seçtikleri görülmektedir. Buna karşın görece yoksul ailelerin çocuklarının ise, tercihlerini kalabalık öğrenci sayısına sahip kitle dershanelerinden yana kullandıkları görülmektedir.

Dershane bedellerinin yüksek olması, yoksul ve dar gelirlinin hayati önemdeki merkezi sınavlara (SBS, YGS, LYS, KPSS gibi) yeterince hazırlanamaması ve sınavlarda başarılı olamaması gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Dershaneye odaklı ve sınava dayalı eğitim öğretim süreçleri, parası olanlara nitelikli okulların kapısını açarken; yoksulları elemekte, temel bir insan hakkı olan eğitimi gerçek bağlamından koparmaktadır.

Öğrenciler MEB’e bağlı öğretim kurumlarında/okullarda Üniversite Giriş Sınavları’na (YGS ve LYS) yönelik nitelikli bir öğretimin yapılmadığını ve üniversite

giriş sınavında başarılı olmak için gerekli olan pratik bilgiler ile test tekniğinin okullarda kazandırılmadığını, test tekniğini öğrenmek için dershaneye gidilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilere göre merkezi sınavlara hazırlanmada tercih edilen yer olarak işaret edilen dershaneler, aynı zamanda okulda öğrenilemeyen dersleri takviye etme görevini de üstlenmektedir.

Öğrenciler dershaneye gitmeden üniversite sınavını kazanamayacaklarını ve okullarda verilen eğitimin üniversite sınavını kazandıracak yeterlikte olmadığını düşünmektedirler.

Dershane öğretimi ile MEB'e bağlı eğitim kurumlarında yapılan öğretim arasındaki temel farklar

Öğrenciler, dersane öğretimini okuldan ayıran temel özellikler arasında dershanede sınav tekniğine yönelik pratik bilgilerin verilmesi ve derslerin sınav tekniğine uygun işlenmesi konularını öne çıkarmışlardır. Bunun yanı sıra, dersane sınıflarındaki mevcudun az olması, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaç ve sorunlarıyla daha yakından ilgilenmesi ve de dershanede rekabet ortamının olması, öğrenciler için dersane öğretimini okuldan ayıran diğer temel farkları oluşturmaktadır.

Dershanenin okuldan farklı olarak sunduğu olanaklar arasında en fazla kabul gören seçeneğin "dershanelerin öğrencilere yetersiz oldukları konularda etüt imkânı tanınması" olmasının altında yatan nedenleri irdelemek gerekmektedir. Bu bağlamda okullarda konuların yeterince pekiştirilmediği, her öğrenciye eşit düzeyde ulaşamadığı ve öğrencilerin farklılıklarını dikkate alan öğretim yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Gerek kalabalık sınıf mevcutları, gerekse de uygulamadaki mevcut diğer aksaklıklar bu sorunun gittikçe büyümesine neden olmaktadır.

Öğrenciler, dershanelerin bir öğretim kurumu olmaktan çok, ticari bir faaliyet alanı olduğunu ve kendilerini de müşteri gibi hissettiklerini belirtmişlerdir. Dershanedeki yüksek başarı

ve rekabet baskısının kendilerini oldukça rahatsız ettiğini belirten öğrenciler, dershaneye kayıt yaptırılırken dersane tarafından verilen sözlerin tutulmadığını ifade etmişlerdir. Dershanede ezberci öğretim yapıldığının vurgulayan öğrenciler, aynı zamanda dersane öğretmenleri tarafından daha çok başarı nedeni olmak üzere başarı, sosyal statü, ekonomik durum vb. gibi nedenlerden dolayı ayrımcılığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal statüsü yüksek ve varlıklı ailelerin çocukları dershaneye daha **çok** istekli giderken, yoksul ailelerin çocukları ise okula daha az istekli gitmektedirler. İlköğretimden sonra sınavla girilen görece ayrıcalıklı kamu okuluna devam eden öğrenciler ise, ne okula ne de dershaneye istekli gitmektedirler.

Öğrenciler okula oranla dershaneye daha istekli gitmektedirler. Okulların cazibesini yitirerek, dershanelerin okullara oranla daha ilgi çekici yerler haline gelmesi, öğrencilerin okul algısını ve okuldan beklentilerini de değiştirmiştir. Bu durum okulların, neredeyse sadece bir üst öğretim kurumuna gidebilmek için gerekli giriş koşullarının karşılandığı kurumlara dönüştüğünü göstermektedir.

Dershanelerin eğitim eşitsizliği bağlamındaki rolü

Araştırmaya katılan öğrencilere göre dershaneler, paralı oldukları için eğitimdeki eşitsizliği artırmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 60,4'ü dershanelerin eğitimdeki eşitsizlikleri ortadan kaldırmadığını, aksine her öğrenci dershaneye gidemediği için eğitimdeki eşitsizlikleri körüklediğini, yani dershanelerin eğitimdeki eşitsizlikleri yeniden üreten bir işlevinin olduğunu belirtmişlerdir.

Ticari kuruluşlar olan dershanelerin kârlarını maksimize edip, cirolarını yükseltmek için üniversiteye girme olasılığı yüksek, başarılı öğrencilerle daha çok ilgilendikleri öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Dershanelerin bu kadar palazlanıp büyümesinde milli eğitim politikalarının oldukça etkili olduğu ve eğitimdeki

eşitsizlikleri yeniden üreten dershaneler konusunda çok acil çözüm önerilerine/reformlara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir.

Üniversite eğitimi toplumsal hareketlilik açısından oldukça belirleyici ve üniversiteye erişim bu kadar rekabetçi olduğu sürece, ailenin geliri yükseköğretime erişim için belirleyici olmaya devam edecek, bu da eğitimde eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasını engelleyecektir.

Öğrencilerin % 44'ü dershaneciliğin olmadığı bir sistemde eğitimdeki başarı durumlarının değişmeyeceğini ve bunun yanında dershaneye harcadıkları zamanın kendilerine kalması vesilesiyle daha fazla boş vakitleri olacağını belirtmişlerdir. Buradan hareketle dershanelerin olmaması; öğrencilerin eğitimdeki başarı durumunu değiştirmeyeceği gibi, öğrenciler daha fazla boş zamanları olacağı için farklı ilgi alanlarına yönelebilecek, belki de bireysel yeteneklerini ortaya çıkarıp yaşadığı toplumla ve en önemlisi de kendileriyle daha barışık bireyler olabileceklerdir.

Öğrenciler, dershanelerin sadece akademik başarısı iyi öğrencilere değil ve fakat akademik başarısı oldukça düşük öğrencilere bile üniversite kapılarını açabileceğine inanmaktadırlar.

Sonuç yerine

Yarışmacı ve sınav odaklı bir eğitim anlayışına tahvil edilmiş olan günümüz eğitim sistemi; çağdaş insanın eğitim gereksinimlerini karşılamaktan uzak, toplumun tamamının eğitim istemini göz ardı ederek, sınırlı sayıdaki bireyin egemenlerin kurgusuna uygun yetiştirilmesini sağlar. Yarışmacı eğitim anlayışından beslenen her düzeydeki eğitim uygulaması, eleyici/seçkinci bir yaklaşımın ürünü olacaktır. Sınav odaklı olan günümüz eğitim sistemi; farklı bir yaşam algısı ve eğitim tahayyülü yokmuş gibi, gençliğin tek seçeneğinin üniversitede okumak, bunun için üniversite sınavını aşmak ve yarışma sürecinde rakiplere fark atmak olduğu

yanılgısını beslemektedir. Bu yanılgı, öğrencilerin dershanelere ve kurslara yüklenmesine yol açmaktadır.

Eğitime bütçeden yeterli kaynak ayrılmaması, okullarda nitelikli eğitim verilmemesi ve bireylerin merkezi sınavlara yaşamsal önem atfetmesi gibi nedenler dershane sisteminin her geçen gün büyümesine ve dershanelerin artık neredeyse okullara alternatif kurumlar olarak düşünülmesine zemin hazırlamıştır. Dershanelerin eğitim sistemindeki yükselişinin önüne geçebilmek için, merkezi sınavların eğitim sistemindeki hâkimiyetinin önüne geçilmeli, bir üst öğretim kurumuna geçişte sınava değil, sürece dayalı bir değerlendirme yapılmalıdır.

Dershaneler üniversiteye girmek isteyenlerin aşındırdığı umut kapısı olarak kalmaya devam etmemelidir. Çünkü bu kurumlar eğitimi özelleştirerek onu bir kamu hizmeti olmaktan çıkarmaktadır. Diğer taraftan dershaneler, üniversiteye giren öğrenci sayısını artırmadığı gibi, özellikle kamu okullarını değersizleştirerek, okulların en temel işlevlerini bile yerine getiremez duruma gelmelerine neden olmaktadır.

Kaynakça

Öz-De-Bir, (2005). 20. Yılında Öz-De-Bir. Ankara: Öz-De-Bir Yayınları.

T.B.M.M. (1983). 8.6.1965 Tarih ve 625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bu Kanuna İki Madde ve Bir Geçici 2. Madde Eklenmesine Dair Kanun Tasarısı ve Millî Eğitim Komisyonu Raporu. Danışma Meclisi Tutanak Dergisi.17, 531–555.

Akgündüz, M.M. (2009). Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Dershanelerin İşlevlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eğitim fabrikasının ağır işçileri

Dershane öğretmenleri

Birgül Ulutaş¹

Eğitim denilen süreç,
kişiyi özerkleştiren;
yeteneklerini, ilgilerini
keşfetmesini ve bunları
geliştirmesini sağlayan;
ona kendisi, içinde
yaşadığı sosyal ve
fiziksel çevre hakkında
“gereksinim duyduğu”
bilgileri kazandıran
özgürleşme süreci
olabilir.

Giriş

Türkiye’de dershane öğretmenlerini anlamak için “eğitim”in nasıl bir kurumsal varlığa işaret ettiğine göz atmak kaçınılmazdır. Eğitim denilen süreç, kişiyi özerkleştiren; yeteneklerini, ilgilerini keşfetmesini ve bunları geliştirmesini sağlayan; ona kendisi, içinde yaşadığı sosyal ve fiziksel çevre hakkında “gereksinim duyduğu” bilgileri kazandıran özgürleşme süreci olabilir. Fakat kişinin bir konu hakkında örneğin bir meslek hakkında ihtiyaç duyacağı teknik bilgiyi “bellemesini” sağlarken daha ziyade ezbere dayalı, kişinin ilgi ve yeteneklerini, sahip olduğu olanakları geliştirmesini temel alan bir yapısı olmadığı için kişiyi yaderkleştiren, onu toplumun beklentilerine göre biçimlendiren bir süreç olarak da yaşanabilir.

İçinde bulunduğumuz eğitim sisteminin bu iki formdan hangisine daha yakın olduğunu söylemek zor olmayacaktır. Türkiye’de eğitimin özünü, bugün öğrencileri özgürleştirmeye değil, bir üst eğitim kurumuna olan talebin yoğunluğu karşısında, onları elemeye yönelik bir eğitim oluşturmaktadır. Böyle olmasaydı, Türkiye’de toplumun bilimsel ve sanatsal açıdan üretken bir toplum olduğundan söz edilirdi. Türkiye’de bilimsel ve sanatsal üretimlerin, sahip olduğumuz eğitim sisteminin sayesinde değil, ona rağmen gerçekleştirilen üretimler olduğunu söylemek iddialı olmayacaktır. O halde şu anda içinde bulunduğumuz haliyle eğitimin, kişinin özgürleşmesi için bir araç olmaktan çıkıp, kendi başına bir varlığa dönüştüğünü;

¹Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Politikası
Anabilim Dalı, Eğitim Ekonomisi ve Planlama Doktora
Programı Öğrencisi

özneleştğini ve kişileri nesne konumuna getirdiğini söylemek de mümkündür. Eğitim kişilere ve onların gereksinimlerine göre şekillenecekken Türkiye’de toplum, kendini mevcut eğitim sistemine uydurmakta; bu sistemin arz ve talebine, daha da doğrusu piyasasına göre kendilerini biçimlendirmek zorunda kalmaktadır. İşte bu durum, eğitim kavramıyla ilgili büyük bir anlam kaymasına işaret etmektedir.

Henüz öğrenci olan fakat dershanelerde öğretmenlik yapan bir kitle var. Bu, aslında bir başka soruna, öğrenciliğin proleterleşmesine örnek olarak görülebilir.

Gelelim bu eğitim sisteminde, “dershane” dediğimiz toplumsal ve eğitimsel olgunun anlamı ve yerinin ne olduğuna... Hasan Ali Koçer ve Yahya Akyüz eğitim tarihine ilişkin çalışmalarında, bu kavramın Tanzimat dönemine kadar dayandırmaktadırlar. Kısaca “özel ders’in kurumsallaşmış hali” diye özetleyebileceğimiz dershaneler; önceleri “okuldaki eğitimin yeterli gelmediği durumlarda başvurulana”, özellikle de “fen, dil, ya da sanat eğitimi” ile ilişkilendirilen ve kişilerin okula paralel olmayan ilgi ve yeteneklerinden kaynaklı gereksinimlerine karşılık veren kurumlar iken; bugün tıpkı “eğitim” kavramının kendisi gibi bir anlam kaymasına uğramıştır. Günümüzde dershaneler bilgi edindirme ve belletme, bir üst eğitim kurumuna geçişteki talebi kontrol altına alma ve en önemlisi “eleme” sürecinde; “akranları karşısında öne geçme, avantaj elde etme, onları ekarte etme”ye bütçe ayırabilecek orandaki varlıklı ailelerin çocukları tarafından yararlanılan bir olanaktan başka bir şey değildir.

Bugün geldiğimiz noktada dershaneler, merkezi sınav sisteminin de yardımıyla, veliler tarafından eğitim adına ayrılmış çok

büyük bir bütçeyi yutan, piyasanın büyük dev haline dönüşmüş durumdadır. Konunun bu kısmı, bambaşka bir inceleme konusudur ve gerek gazete haberlerinde, gerek bilimsel çalışmalarda “dershane”lere ilişkin görüş ve değerlendirmelerin, araştırmaların çoğunlukla öğrenci ve veli gözünden ele alındığını; bu çalışmalarda dershane öğretmenleri ya da dershane emekçileri diyebileceğimiz önemli bir kitlenin görünmez kılındığını söylersek fazla iddialı konuşmuş olmayız diye düşünüyorum. Çünkü dershane öğretmenlerine ilişkin ana akım araştırmalarda, onların motivasyon düzeylerinin, derste kullandıkları yöntem ve tekniklerin, mesleki doyum ve yeterlilik düzeylerinin ya da belli bir alana, mesela tarih öğretim yöntemlerine ilişkin görüşlerinin daha çok ilgi çektiği dikkat çekmektedir. Bu da bize gösteriyor ki, gerek toplumun genel algısında, gerekse bilimsel araştırma ve incelemelerde “dershane öğretmeni”, öğrenci ve veli beklentilerini karşılayan bir aracı olmanın üstünde bir anlama sahip değildir. Biz biraz ezber bozmaya niyetlenip, dershane öğretmenlerini “özne” olarak aldık ve onların bir sosyal hak olmaktan çıkıp metaya dönüşen eğitim sisteminde, esnekleşen emek piyasasının içinde bir yerlerde nerede durduklarına; durdukları yerde kendilerine, öğrencilerine, yöneticilere, eğitime ve mesleklerine nasıl baktıklarını görmek istedik. Bu niyetle, Ankara’da dershane sektöründe çalışan, öğretmenlerden oluşan on eğitim emekçisiyle görüşmeler yaptık. Bu görüşmelerde dershane öğretmenlerine açık uçlu sorular yönelterek, onların bireysel yaşantılarına mercek tutmak istedik. Bu çalışmanın başlıca bulgularını sizlerle paylaşmak istiyorum.

İşe başlama ve stajyerlik

Öncelikle yeni nesil dershane öğretmenlerinde, üniversite öğrencisi olmalarıyla eş zamanlı olarak dershane öğretmeni olduğunu ifade eden önemli bir oran bulunduğunu söylemek

mümkün. Öğrenci-öğretmen diyebileceğimiz bu kitle, aslında bir başka soruna, öğrenciliğin proleterleşmesine örnek olarak görülebilir. Üniversite ortamında okuduğu alanın yanı sıra güzel sanatlarda, sporda ve ilgilerini geliştirebileceği pek çok başka alanda kendini yetiştirmesi, sosyalleşmesi beklenen üniversite öğrencilerinin, kendilerinden ve gelişimlerinden çaldıkları vakitte okul harçlıklarını kazanmak için dersane türü kurumlarda ve tabii başka iş ortamlarında ucuz işgücü olmaları, günümüzün dikkate değer bir olgusudur. Bu olgunun dersanelerdeki karşılığı, öte yandan “stajyerlik” adı verilen statü ile beraber yaşanmaktadır. Stajyerlik statüsü, öğretmen değil, mezun değil, pedagojik bir formasyona sahip değil, bir adım arkasından gelen ve kendisi gibi üniversite öğrencisi olmak isteyen, neredeyse akranı olabilecek bir gruba ders verme yükümlülüğüne sahip, maaştan çok “harçlık” adı verilen bir ücrete karşılık gelen emek statüsüdür.² Bu konuda bir stajyer öğretmen, şunları söylemektedir:

“Stajyer olduğun için her işe koşturman bekleniyo. Ben orda, milli eğitimin atama kağıdına baktığınyda ben İngilizce Öğretmeni diye gözüküyodum ama İngilizceden çok ben hani matematiktir, fendir, sosyal bilgiler, Türkçe, o derslerle uğraşmak durumunda kaldım. Çünkü hem stajyerim bir, ikincisi ikinci İngilizce Öğretmeniyim orda, joker gibi kullanılıyosunuz. Onun dışında şey, öğretmenlik dışındaki şey işlerle de uğraşmak durumunda kalabiliyosun mesela ben şey, sınıf temizlediğimi

de bilirim, kantine şey, hani malzeme taşıdığımızı da bilirim veya hani kantine yardım ettiğimi de bilirim, öyle diyim.”

Stajyer öğretmenlik önceleri yeni mezun öğretmenin işe oryantasyonu için başka bir öğretmenle birlikte sınıf girip kendini yetiştirdiği bir süreç iken; sonradan anlam değiştirmiş ve bugün kendini yetiştirme anlamını kaybederek tümüyle ucuz çalıştırmanın bir biçimine dönüştürülmüştür. Dersane öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, stajyerlik süreciyle ilgili dikkat çeken konulardan biri de budur. Stajyerliğinin kaldırılması vaadiyle işe alınan öğretmen, işten çıkarılması halinde daha sonra başka yerlerde çalışma olanaklarının da kısıtlanacağı bilinciyle ve korkusuyla çalışmaktadır.



Adaylık konusu ile ilgili yeni bir düzenleme, 20 Mart 2012’de Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde aday öğretmenlikle ilgili önceden var olan tüm düzenlemelerin kaldırılmış olmasıdır. Bu durum, çeşitli yayın organlarında özel öğretim kurumlarında adaylık sürecinin tümüyle kaldırıldığı ve mezun öğretmenin doğrudan asil öğretmen olarak işe başlayacağı şeklinde yorumlanmıştır³. Ancak üniversiteyi bitiren öğretmenin hiçbir adaylık sürecinden geçmeden doğrudan asil öğretmen olarak çalışma yaşamına girmesi, bu kez de eğitim kalitesine yönelik başka sorunları gündeme getirecektir.

³ Bilgi için bkz. <http://www.ogretmenlersitesi.com/haber/17516>

² “Özel Öğretim Kurumlarında Görevlendirilen Personelin Adaylık İşlemleri İle Sicil ve Disiplin Amirleri Hakkında Yönerge” nin 37. Maddesi, stajyerlik sürecinin bir sömürüye dönüşmesine yasal dayanak oluşturmaktadır. Bir stajyer İngilizce öğretmeni, aylık 200 liraya karşılık gelen (müdürünün deyişiyle) “harçlığını” alabilmesi için iki ay beklemesi gerektiğini anlatmaktadır.

Dershanelerde stajyerlik, akranı olabilecek bir gruba ders verme yükümlüğüne sahip, maaştan çok “harçlık” adı verilen bir ücrete karşılık gelen emek statüsüdür.

İş değiştirme sıklığı

Bir diğer konu, dershane öğretmenlerinin iş değiştirme sıklığı. Bu konuda dershane öğretmenlerinin bazı istisnalar dışında bir yıla bir iş değiştirdikleri dikkat çekmektedir. Ama burada üstünde durulabilecek önemli bir detay, bu öğretmenlerin şayet asgari ücretten biraz fazla bir ücret alarak çalışıyorlarsa, dershaneleriyle ikinci yıl çalışmalarını engelleyen öncelikli koşul, asgari ücretin de altında çalışacak başka öğretmenlerin kapıda bekliyor olmaları denilebilir. Örneğin yeni mezun, ama sekiz yıldır çalışan bir kadın matematik öğretmeni şöyle diyor:

“Ben zaten iki yıldan fazla bi yerde maalesef çalışmıyorum. Yani ben istesem bile onlar beni istemez hale geliyorlar. Çünkü birazcık hani dile getiriyorum problemleri, ee.. bu niye böyle, niye benim sigortam asgariden yatıyo, işte niye maaşımı geç alıyorum, ee.. işte niye beni sömürüyorsunuz diyorum, onlar da, ‘sen git biz sömürücek başka birilerini buluruz diyorlar.”

Bir başka öğretmen, yaklaşık on yıllık kimya öğretmeni, şunları söylüyor:

“... İdare ile bi sıkıntım yok, çünkü işini yapıp gidersen idare sana bişey söylemez. Yirmi saat dersin varken on saat de etüt yaparsan hoca sana bir şey demez. Yazılı çalışmasında ekstra ders yaparsan hoca sana bir şey demez. Ama bunları bi yapmayagör, dershanedeki hocalarla, idareyle kesinlikle sıkıntı yaşayacaksın. Onlar da seni tutmaz zaten. Dönemin ortasıdır, şudur budur

demey kapının önüne koyar zaten (K5-DKD5).”

Öğretmenliğe yüklenen anlam

Peki, acaba dershane öğretmenlerinin yaptıkları iş, öğretmenliğe yükledikleri anlamı karşılayabiliyor mu? Bu konuda bir kadın matematik öğretmenin sözleri, anlamlı görünmektedir.

“Hayır, kesinlikle... Ben kendimi öğretmen olarak bile görmüyorum aslında. Öğretmen aynı zamanda eğitendir yani insanı şekillendirendir. Yani karşında bir çocuk var ve sen bunu şekillendiriyosun, her anlamda şekillendiriyosun; hayata bakış açısı anlamında, işte ben kendi adıma söyleyeyim matematik anlamında... Hani biz şu anda dershanelerde sadece çocuklara matematiği ezberletiyoruz, matematik öğretmiyoruz bile. Yani keşke öğretebilsek, ben bunu çok isterdim hatta bazen yapmaya çalışıyorum ama çocuk ilk tepki çocuklardan geliyo. Mesela ben neyin ne olduğunu anlatmaya çalışıyorum derslerde, yani çocuklar evet bu formül var ama böyle bu formül şurdan geliyo aslında bakın biz bunu öğrenmiştik, bu bunun devamı şeklinde anlatmaya çalışıyorum. Ya hocam hadi hadi bize formülü ver, zaten bizim çok vaktimiz yok sınavda, bi dakkada çözmemiz lazım bu soruyu, Hani hocam, kısa kes! Yani ilk tepkiyi çocuklardan alıyorsunuz zaten. Onlar da kendilerince haklılar, çünkü sistem bunu dayatıyor, e hızlı olmak zorundasın, belli bi müfredat var önünde, bunu yetiştirmek zorundasın, hani.. ben şu an kendimi gerçekten ben öğretmenim bile diyemiyorum. Değiliz çünkü, dershanelerde çalışanların hiç biri değil.”

Dershane sektörünün içinde 27 yıldır çalışan

ve bu süreçte 1980 askeri müdahalesini de gören bir fizik öğretmeni, öğretmenliğe yüklediği anlamın karşılanması konusunda şunları söylemektedir:

“Biz, 1980 öncesi bilimin tüm topluma yaygınlaşması için mücadele eden insanlardık. Ama çok gariptir ki -hani biraz önce de söyledim, 12 Eylül sonrası 1402’lik öğretmenler- devletin kapısını kapattığı öğretmenler, maalesef özel sektörden karnını doyurmak zorunda kaldılar. Bunlardan bir tanesi de benim şöyle veya böyle. Bu çerçevede bilginin tüm topluma yaygınlaşması için canını ortaya koyan, özgürlüğünü ortaya koyan insanlar, ne yazık ki bilgisini satmak zorunda kaldılar. Bu bizim bir çelişkimizdir. Ama hiçbir zaman da özel öğretime hayır diye bağırmaktan, mitinglerde slogan atmaktan da geri durmadık işte biz bunu da yaptık. Varsın dershaneler kapansın, özel sektör kapansın, biz ekmeğimizi başka yerden de kazanırız, bu sömürü de burada sona ersin düşüncesiyle... Aradan şimdi yirmi - yirmi beş yıl geçti, hâlâ yaptığım işi içime sindirebilmiş değilim. Yani özel ders vermek, örneğin şimdi dershane öğretmenlerinin yaptığı işlerden bir tanesi.. İki saat çocuğa özel ders veriyorsunuz, bilginizi satıyorsunuz ve fiyatı şudur diyorsunuz. Bu bizim gerçekten dünyaya bakış açımızla uyuşan bir şey değil. Biz bu çelişkiyi hep yaşadık, bu olumsuzluğu hep yaşadık ve içselleştiremedik.”

Dershanenin işlevi üzerine

Peki, nedir bu dershane eğitimi, okul eğitimi ile kıyaslırsak nasıl bir anlama oturmaktadır? Bu konuda ise, bir matematik öğretmenin yanıtı oldukça açıklayıcı görünmektedir:

“...Okullar fiziksel, bedensel, duruşsal,

kültürel gelişimi için anlamını kaybetmeye başladığı andan itibaren, orda sınava endeksli bir konum almaya başladığı andan itibaren okulla dershane arasında bir fark kalmadı ve dershanenin o çalışma koşullarımızdan vesaire kaynaklı aslında okulu talileştiren bir yönü oldu. Yani bu dershaneler kendini ileri taşıdığı için değil, okulların dershaneleştirildiği için. O noktada ben bu yönüyle içerik anlamında bir öğrencinin okula giderken okuldan beklentisiyle, dershaneye giderken dershaneden beklentisi arasında bir fark kalmadığını okulun da bu noktada yetersiz kaldığı oranda dershanelerin okulları talileştirdiğini düşünüyorum. Yani şu oluyor, okulda bir dersten kalıyor öğrenci ve o dersi anlatan öğretmenin neden öğrenciye o konuyu kavratamadığı sorulmuyor, dershane öğretmene soruluyor. Benim çocuğum okulda niye kaldı? Ama okulun öyle bir anlamı var. Yani normalde o ders öğretmenin o konu konusunda öğrenciyi yetiştirmesi, belli bi derinlik kazandırması lazım. Yani şu hale dönüşüyor, öğrenciyi dershane eğitir, okul bunu sınar. Ara sınıflar için bu hale geliyor. Son sınıflar, sınava girecek öğrenciler açısından ise okul zaten birçok anlamıyla, yani o veli iznine dayalı olarak öğrenciler üç aya kadar galiba okula gitmeyebiliyor. Yani on ikinci sınıf dersleri diye bir şey yok, sadece öğrencinin okula gitmesi bir angarya haline dönüşüyor, bu da belki okulun ne kadar talileştiğini anlatır.”

Dershane koşullarında yönetici, meslektaş ve öğrencilerle ilişkiler

Dershane öğretmenleri arasında, herhangi bir demokratik kitle örgütüyle bağlantılı görülebilecek olanlar, kendilerini çalıştıran yöneticileri “patron” adıyla anarken, diğerleri “müdür“, “idare” gibi tanımlamalar

kullanmaktadırlar. Bu kişilerle olan ilişkileri hakkında ise şu açıklamaları yaptıkları görülmektedir:

“Mesela değiştirdiğim dershanelerde ortak özellik, hep bi şey kısım var üst kısım ile öğretmenler arasındaki bağlantıyı sağlayan rehberlik servisleri ya da müdür yardımcıları olurdu, onlar bağlantıyı sağlardı. Onlara karşı iyi olurdun, müdürü de iki senede bir anca görürdün, öyle tiplerdi. O tabakayla aram iyiydi ama üst tabakayla zaten muhatap olmuyorum. Onun için pek bir sorunum yoktu bu zamana kadar yani hiç kötü ayrıldığıım dershane yok diyebilirim.”

“Bunlar genelde bizi sömürge aracı işte kaç saat çalıştırabilirim, kaç saate kadar dayanır acaba bu, hangi öğrenciyle arası iyidir, öğrenci bağlayabilir mi? Yani, şunlar dönüyo dershanelerde, mesela gidip anlaşılmaya masaya oturuyosunuz, adam pazarlık yapıyo sizinle, diyo ki sen bana kaç öğrenci getirirsin, sen diyosun ki; 80 öğrenci getiririm, ha o zaman maaşın bu. 100 öğrenci getiririm, ha, maaşın bu... Hiç öğrenci getirmem, ha o zaman sen sadece derse girceksin, maaşın bu... Yani öğrenciyi pazarlıyoruz, artık kendimizi pazarlamaktan geçtik. Biz zaten kendimizi pazarlıyoruz dershanelere, bu iki iki dört, artı bir de öğrenci de pazarlamaya başladık, hani öğrencinin üzerinden para kazanmaya başlayan öğretmenler de var.”

“Bir defa, dershaneye senin kendi anlamın sen orda bilgini, kafa emeğini satıyorsun. Neticede ticari bir ilişki var. Dolayısıyla dershanede idarecilerle de patron işçi ilişkisini üretiyorsun. Orda dolayısıyla asgaride insan ilişkisini üretmek bile orda para ilişkisinin gerisinde kalıyor. Ve şu, orda yani her türlü işletmede olduğu gibi patron

işçisinden en fazla verimi almak ister. O yüzden de senin o mesai saatlerin içinde senden en büyük verimi almak istiyor. Yani sen insan olarak da talileşiyorsun orda, ya insani bir ilişki üretmen çok mümkün olmuyor, sadece birbirimizi bir sene boyunca idare ediyoruz. Daha doğrusu biz idare ediyoruz diyeyim.”

Dershane öğretmenleri, yöneticilerle olan ilişkilerine benzer şekilde, dershaneciliğin doğası gereği meslektaşlarıyla da rekabetin ön plana geçtiği bir ilişki kurduklarını; bu noktada kimi küçük dershanelerde, derslerin boş geçmesi olanaksız olduğu için, zorunlu hallerde birbirlerinin yerine derse girme yönünde bir dayanışma gözlenebildiğini; fakat büyük dershanelerde bunun da olanaksız olduğunu dile getirmişlerdir. Bu öğretmenlerin dershane koşullarında var olmalarının ön koşulu olarak, öğrencileriyle olan iletişimlerinin her zaman olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Fakat bu konuda da dershane öğretmenlerinin yer yer bu ilişkiyi sorguluyor olmaları dikkat çekici. Öğrenci ve dershane öğretmeni arasındaki ilişkiye dair bir matematik öğretmenin sözleri, konuya açıklık getirecektir:

“... bir defa derslerin yarısı durunsunla geçiyor. Tahtayı takip edin, yazın, takip edin, çözün!... Yani orda dershaneyi de belki bir on sene önce, on beş sene önce dershaneye daha zor koşullar içerisinde gelen öğrencilerin dershaneye biçtiği misyonla, bugün sıradanlaşan çünkü ortalama üç dört sene bir öğrenci dershaneye giderek istediği yeri kazanıyor. Ve birçoğu da dokuzuncu onuncu sınıftan itibaren dershaneye giden öğrenciler ve orda ... şunu sorguluyorsun, ben niye buradayım, ne yapıyorum? Yani on öğrenciden üçü dersi dinliyorsa, o yaptığın işte bir anlam bulmaya çalışıyorsun. Ama vaktinin çoğu öğrencileri anlattığın konuyu dinlemeye motive etmekle geçiyor.

Çünkü öğrenciler açısından da sadece oraya gelmek bile sanki bir şeyi bir şeye dönüştürecekmiş beklentisi var. Dershaneye gitmiş olmak, onun alacağı puanı değiştirmiyor, sınavda çıkacak sorular karşısında ona artı bir değer de yaratmıyor. O yeni kuşağın özelliği belki, mümkün olan en az emekle, en fazla şeyi yaratmaya çalışıyor. Dolayısıyla, sihirli elleri olmayan dersane öğretmenleri de, orda önce o derse motive etmeye çalışıyor.”

İş akdinden kaynaklı sorunlar

Dershanelerde öğretmenlerin iş akdinden kaynaklı sorunlarına bakılacak olursa, maaşını alamayan öğretmenin başvuracağı bir yer olmaması istisnasız şekilde sözü edilen sorunlardan birini oluşturuyor. Biri öğretmenle dersane arasında gerçek koşulları belirleyen; diğeri MEB’e gönderilmek üzere kılıfına uygun şekilde düzenlenmiş çift sözleşme uygulaması, en sık dikkat çeken uygulamalardan biri. Bu uygulamanın somut sonucu, asgari ücret altında çalışan, banka hesabına maaşı asgari ücretten yatırıldıktan sonra çektiği meblanın üstünü getirip dershaneye teslim eden bir öğretmen profili olarak belirtilebilir. Eğer çok kurumsallaşmış bir dersane değilse, anlaşmaların on ay üzerinden yapıldığını ve bu arada onuncu ay maaşının genellikle yatırılmadığı da belirtilen konular arasında. Bu arada dersane öğretmenlerinin bir kurumda iki yıl üst üste çalışsa bile yıl sonunda istifa edip yıl başında yeniden işe başlatılmaları, onların kıdem tazminatı gibi sosyal haklardan yararlanmalarını da imkânsız hale getirmektedir. Bunun yanı sıra çok sayıda kayıtsız dersane, bu kayıtsız dershanelerde sigortasız ve güvencesiz biçimde çalıştırılan çok sayıda dersane öğretmeni bulunduğunu da söylemekte yarar var. Dersane öğretmenlerinin, eğer başka gelir kaynakları yoksa aldıkları ücretle temel ihtiyaçlarını karşılayabildiğini söylemek imkansız. Bu

konuda kimi öğretmenler, şu değerlendirmeleri yapmışlardır:

“Aldığımız ücret, özel dersler olmasa tabii ki yetmiyo. Ben haftada dört gün çalışıyorum burada, yani dört gün için iyi bir ücret alıyorum ama sadece burası olsaydı tabii ki geçinemezdim. Hafta sonu futbol hakemiyim ben aynı zamanda, şehir dışları falan olduğu için hafta sonları çalışmıyorum. Ama ordan da bir getiri olduğu için yetiyo ama sadece dört gün burayla anlaşma imkânım olsaydı tabii ki kesinlikle yetmezdi yani. Tiyatro falan da gidiyorum yani, severim böyle danslı müziği falan yani, hoşuma giden şeyler. Ona para harcarken düşünmüyorum yani.”

“Ya ben şöyle diyim, kitabı sürekli okurum, her sene tatilime giderim. Ama bu sadece benim aldığım ücretle değil. Ben evliyim, eşimle beraber evi geçindiriyoruz, hani belki başkalarına göre maddi imkânlarımız biraz daha rahat, o yüzden hani ben çok yoğun da çalışmıyorum zaten. Daha az çalışıyorum, kitabımı okuyabiliyorum. Sinemadan ziyade ben tiyatroyu tercih ediyorum mesela tiyatro sezonunda oyuna gidebiliyorum. Ama bu dershanelerden aldığım ücretle mi oluyo, hayır. Kendi imkânlarımızın da iyi olmasından dolayı birçok ihtiyacımı karşılayabiliyorum yani.”

“Şimdi temel ihtiyaç dediğiniz karın doyurmak, nefes almaksa evet, karşılayabiliyorum. Ama tatil.. zaten biz hani tatil o döneminde o iki aylık dönemde maaş almıyoruz, bu onuncu maaşı da almadığımız için üç ay maaş almıyoruz biz, hani zaman oluyo para olmuyo, para oluyo vakit olmuyo hesabı bizimkisi, hani tatil gibi, kitap okuma gibi, sinema gibi, hani bunlara paradan çok vaktimiz olmuyo zaten

günde onüç saat çalışan birisi için akşam çıkıp da sinemaya gitmek, keyiften çok külfettir. Ya benim zaten 13 saat ders yaptıktan sonra sinema izleyecek gözüm kafam kalmıyo. Hani sürekli gürültünün içerisindeyim, sürekli konuşuyorum, mesela hepimiz faranjit, kronik faranjitliyizdir yani, dersane öğretmenleri olarak. Hepimizde böyle bi boyun fıtığı, bel fıtığı başlangıcı vardır. O saatten sonra hani ya boynumuz ağrıyodur, ya boğazımız ağrıyodur, ya artık eve gidip yatmak istiyoruzdur, kitap okumak... Yazı görmek istemiyorum ben bırakın kitap okumayı... Aldığımız ücret de gerçekten çalıştığımız saatin karşılığında hiçbir şey diyebilirim, yani biz ücret almıyoruz da diyebilirim o çalışma karşılığında..."

Çoğu kayıtsız çalışan dersane öğretmenleri, gerek sigorta primlerinin sağlıklı şekilde yatmaması, gerekse hastalık gibi durumlarda izin almadan kaynaklı olarak sağlık haklarından yararlanma bakımından önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Bir dersane öğretmeni, önemli bir sağlık problemi yüzünden izin alarak gittiği hastanede müdür yardımcısının kendisini acilen okula çağırması nedeniyle işten atılma korkusu yaşadığını ve bu nedenle işe yetişmek üzere tuttuğu taksinin ücreti yüzünden sıkıntı yaşadığını anlatarak, bu konudaki maddi ve manevi yıpranmışlığına vurgu yapmaktadır. Bunun dışında, dersane öğretmenlerine sağlık haklarından yararlanıp yararlanamadıklarına yönelik soruya öğretmenlerin verdikleri çeşitli yanıtlar, dikkat çekicidir.

"Ben kışın kendime dikkat ederim. Şeyi düşünürüm çünkü: Benim gelmemem, derste geri kalmam demektir. Ben farklı düşünce yapısında bir insan olduğum için izin isteme ihtiyacı hissetmedim. Ben istemedim. Hissetmedim de ama alan arkadaşlar oldu, problem de yaşamadı."

"Tabi sigorta az yattığı için, primdi olmadı etmedi... Bir kere başıma gelmişti, yani acil bir durumda gördüm ve orda sigortamın yatmadığını öğrendim. Öyle olunca tabii insan kötü oluyo. Sonradan şu genel sağlık sigortası falandı ona başvurdum. Kendim prim yatırıyorum. Bir müddet öyle yaptım, şimdi genel sağlık sigortası çıktı ona da başvurdum."

"Yok, yani sağlık haklarından kastınız SSK'ysa, ondan yararlanıyoruz ama başka hiçbir şeyden yararlanamıyoruz. ...Bir kere izin almanız her zaman zorunludur. Yani ölmeyecekseniz o dershaneye gideceksiniz. Hani, çok izin alma gibi bir lüksümüz olmuyo bizim dershanede. Ama tabi ki çok rahatsızsanız da, artık mecbur kalıyolar yani ders yapamaz hale geliyosun. Ancak o zaman. Yani seni görmesi lazım, telefonda inanmaz buna, asla, hani sen arayıp telefonda ben hastayım gelemiycem, hastaneye gidiyorum desen inanmaz. Sen gideceksin oraya kadar, o seni görecektir, evet sen hastasın diyecek, izin verecek, sen hastaneye gideceksin."

"Sigortam yatmadığı için sağlık haklarımdan yararlanamıyorum. Ama şöyle bir örnek vereyim: Bir arkadaşımız var, eşi hamile. Sigortası yatmadığı için ve doğum çok masraflı bir olay olduğu için altı ay hamile iken iki aylık olsun bir işe başladı eşi. Çünkü kendi üzerinden sigorta yaratma şansı yok ve altı aylık hamile iken işbaşı yaptı."

Sınıfsal konum ve politik örgütlülük

Dersane öğretmenlerine, kendilerini hangi toplumsal sınıfa ait gördüklerini ve politik örgütlenmeler hakkındaki görüşleri sorulduğunda, bu konuda ciddi bir karmaşa olduğu görülmektedir. Öncelikle öğretmenlerin



büyük bir çoğunluğu, kendilerini hangi toplumsal sınıfa ait gördüklerini daha önce düşünmemiş olduklarını, verdikleri yanıtlarda göstermişlerdir. Kimi demokratik kitle örgütleri ile organik bağları bulunan dersane öğretmenleri, bu konuda tereddütsüz şekilde kendilerini “işçi” sınıfına ait gördüklerini belirtmişlerdir. Bunu açıklarken de, kafa emeğini paraya dönüştürmek bakımından işçi olduklarını belirtmişlerdir. Politik örgütlülük konusunda da kimi çarpıcı değerlendirmeler, yine aynı öğretmenlerden gelmiştir:

“Şimdi, örgütlülük konusu, çalıştığım ortamda, çok büyük bi kaos. Çünkü insanlar henüz kendilerini nereye koyacağını bilmediği için, nerde örgütlenmesi gerektiğini de bilmiyorlar. Şimdi memur değiller, ki memur sendikasında ya da onların örgütlendiği bir yerde örgütlensinler. Ya bu adamlar kendilerini işçi olarak da görmüyo ki işçi sendikasında örgütlensinler, valla onlar nerde örgütleneceğini bile bilmiyo henüz. Çünkü kendilerini koydukları bir yer yok. Ayrıca biz çok böyle kaygan bir zeminde çalıştığımız için, hiç bir güvencemiz yok, yani bir insanın iki dudağının arasındayız. Git derse gidiyoruz, kal derse kalıyoruz. Ya bu adamlar çok korkuyo, işlerini kaybetmekten, yani işlerini kaybetmekten öte bana daha çok böyle mevkiilerini kaybetmekten korkuyolar gibi geliyo yani ben öğretmenim ve ben

bu mevkiyi kaybetmek istemiyorum gibi geliyo. O yüzden örgütlenmekten çok korkan, ne yapacaklarını bilmeyen bir topluluk yani, ben de anlamıyorum, neden? Artık kaybetcek neleri var, ben de bilmiyorum. Bunun ötesinde sen daha neyi kaybedebilirsin ki be adam, sen artık işte öğretmen sıfatını bile hak etmez hale gelmişsin yani, neden korkuyosun?”

“Benim çalıştığım dershanelerde senin belli bir kimliği taşıyan bir sorun teşkil etmiyor. Ama o kimliğin karşılığını dershanelerde yaratman, bir sorun teşkil edebiliyor. Mesela öğrencilerle kurman gereken ilişkinin sınırları olduğu için, öğrencilerle politik anlamda kendi dünya doğrularını onlarla paylaşman; yani orda çok, yani şey, onaylanan bir durum olmuyor. Yani tamam sen solcusun, tamam sen 1 Mayıs’a da katılıyorsun, tamam ama dur orda, derşaneye yansıtma. Öğretmenler açısından da birçok arkadaşımız birden çok dershanelerde çalışıyorlar, yani orda her boş vaktini bir şekilde özel derslerle, ikinci bir derşanede çalışmakla vesaire orda bir durup kendine zaman ayıracak, ne yaptım diye düşünebilecek fırsatı yaratmıyor o çalışma koşulları. Öyle olunca da... apolitikleşme, eğer kendi yaşamına seyircileşmekse, sadece yaşayan insanlar olarak öğretmen arkadaşlarımdan da kendi yaşamlarına seyircileştiklerini görüyorum. Çünkü hayat çok hızlı yaşamamızı zorunlu kılıyor, hızlı yaşayınca da bunun doğal sonucu olarak apolitikleşiyoruz. Ben bu noktada kendi üzerimden bir sıkıntı yaşamadım. Ama mesela bunu ortaklaştırmak, bunu paylaşdırmak koşulları var mı dersen de, yok..”

Gelecek hakkında

Anılan tüm bu koşullarda, derslane öğretmenlerinin ciddi anlamda gelecek kaygısı yaşayan bir çalışan kesimi temsil ettiklerini söylemek, zor olmayacaktır. Bu konuda sorulan soruya yaşı uygun olan öğretmenlerin büyük oranda KPSS'ye hazırlanarak güvenceli çalışma vadeden devlet kurumlarına geçmeyi hedefliyor olmaları dikkat çekicidir. Fakat bu konuda da hedeflerin net olmadığı; devlet memuru olmak isteyen bu öğretmenlerin, neden devlet memuru olmak istediklerinin de netlik taşımadığı rahatlıkla gözlenmektedir.

"Valla gelecekle ilgili aslında bu dershaneciliğin şeyi, futbolcu gibi hissediyö insan kendini. Yani bir senelik sözleşme imzalıyosun, bir artı bir opsiyonlu. Sene sonunda opsiyonunu kullanırsan devam ediyosun, yoksa kalıyosun. Yani sene sene düşünüyorum. Yani oturup da bir beş sene sonrayı düşünmem gibi bir şey olmadı yani, hep bir sene sonra acaba ne olacak. Mesela şimdi bile seneye acaba napıcam, öğrencim acaba yeterli seviyede olabilecek mi? Özel ders verebilecem mi? Yani hangi derslane, acaba bu derslanede kalabilecem mi, anlaşılabilecem mi? Hep bu sorunlar olduğu için, açıkçası böyle bir uzun vadede çalışmıyoruz. Bir de tam bu dönemlerde ulan.. KPSS'ye çalışsaydım keşke bir sene... Seneye oturuyum bir sene KPSS'ye çalışcam diyeğim zamanlar... Ama o da biraz şey yani, ütopya kaçıyor. Seneye başlıyo, eylül ekim derken, bir anda ocak geliyo, ocaktan sonra, işte bu zamanlar geliyo... öyle çok hızlı bir sirkülasyon oluyo, o zaman içinde yani çarkın içinde kayboluyoruz desek yeridir yani."

"Şimdi, gelecek için planlarım... Bir kere ben bu derslane sektöründe

artık çalışmak istemiyorum. Ama hangi sektörde çalışacağımı da bilmiyorum. Yani ben şu anda mecburiyetten bu sektörde çalışıyorum. Hani iş konusunda gelecekteki bir planım, şimdilik yok ama derslane sektöründe ömür boyu çalışmak istemediğimden eminim. KPSS'ye hazırlanmaya çalışıyorum ki o başlı başınca bir konu zaten, yani niye giriyoruz o sınava da... KPSS'ye çalışıyorum ama formasyonum olmadığı için atamam normal bir memur şeklinde olacak eğer olursa. Ama hani çok istiyö musun bunu desen, hayır çok istemiyorum işte, koyunun olmadığı yerde keçiye işte Abdurrahman Çelebi derler hesabı..."

Derslane koşulları, insanların geleceğe ilişkin kararlarında özgür olamamalarını da beraberinde getirebilmektedir. Örneğin evlenme kararını alma süreci ele alınırsa, bu konuda günde 13 saat çalıştıkları için görüşemediklerini, en azından akşamları görüşürüz düşüncesiyle evlenme kararı aldıklarını, evlenmenin finansmanını karşılamada sorunu yaşadıklarını, geleceği görememe yüzünden evlilik sonrası çocuk planı yapamadıklarını anlatan bir kadın matematik öğretmeni, sözlerini şöyle sürdürmektedir:

"...Biz evlenmeye karar verdik mesela, bu hafta sonu düşünüm var, bana derslane şöyle bir teklifte bulundu: balayını öne çek, dedi ki bizim dedi matematik kampımız var bu iki hafta boyunca. Evet dedim ben o kampa katılamayacağımı söylemiştim yani, evleniyorum. Ya hocam dedi olur mu öyle şey dedi. Balayını öne çek dedi. Nasıl yani dedim. Şimdi balayına gidip gelcekmişim, düşünüyö ondan sonra yapcakmışım, bileydim iki yıl önce de çocuğu yapar hazır bulundururdum, ondan sonra mesela cumartesi benim kına gecem var, Cuma akşam sekize

kadar derse giricem ben, cumartesi kına gecesi, Pazar düşün, pazartesi sabah dokuzda dersim var benim. Bana diyo ki balayını öne çek, derse gel. Yani bunu söyleyecek kadar kendilerinde o hakkı görüyolar. Böyle bir hakkı görmelerini sağlayanlardan en büyük bir kitle varsa o da öğretmenlerdir yani. ()'da hamile bir arkadaş iki aylık, diyo ki benim bulantılarım iyice arttı, artık çalışamıycam diyo... diyo ki (), ne kadar zamansız hamile kaldınız, mümkünse aldırın. Benim bir arkadaşımın babası vefat etti, cenazeye gitti, bu sene yaşadık biz bunu, işte gömdüler, gömdükten bir saat sonra kızı aradılar gel hocam derse gelmiyo musun, çocuklar seni soruyo diye... yani senin acının, üzüntünün, sevincinin, yaşadığın hayatın onlar için hiç hiç bir önemi yok. Yani sen insan değilsin, sen onlara para kazandıran bir makinesin. Geleceksin, dersini anlatacaksın, o senin üstünden parayı kazanacak. Bu kadar!"

Sonuç

İnsanların gereksinimlerine göre şekillenen bir eğitimin yerini, sınavlara ve eğitime göre kendini şekillendiren insanların almış olmasıyla anlam değiştiren eğitim sisteminde bugün dershaneler, kişilerin okul tarafından karşılanmayan ilgi ve yeteneklerini geliştirmek yerine, üst öğrenim kurumlarına geçişteki elemelerde bireylere avantaj kazandırmak üzere hizmet veren paralı eğitim kurumlarıdır. Var olan ve artık vazgeçilmez addedilen rekabetçi eğitim piyasasında bireylerin rekabetine destek sağlayan bu kurumlar, dersane öğretmenleri açısından da günümüz esnek çalıştırma biçimlerinin en sert uygulamalarına sahne olmaktadır.

Günde 13 saate varan, büyük oranda kayıtsız, sigortasız ve güvencesiz biçimde çalıştırılan bu öğretmenler; politik örgütlenme bir tarafa,

kendi çalışma koşullarından kaynaklı bir örgütlülüğün bile imkânsız olduğu çalışma ortamlarında ayakta kalma mücadelesi vermektedirler. Kendileriyle yapılan görüşmede eğitimin ve öğretmenliğin değişen anlamından başlamak üzere, kendilerini yenilemeyi, insani ilişki üretmeyi, çoğu kez sağlık gibi en temel haklarından yararlanmayı olanaksızlaştıran bu koşullarda dersane öğretmenleri, doğrudan ya da dolaylı biçimde özne olamamaktan yakınmaktadırlar. Yaşamlarının hızlı temposunda, koşullarını değiştirmeye yönelik bir örgütlülüğe buna fırsat bulamadıkları gibi; nerede ve nasıl bir örgütlülük içinde bulunabileceklerini bilememekte; kendilerini nereye koyacaklarını da bilememektedirler. Toplumsal geleceğin yanı sıra bireysel olarak da bir gelecek tasarımıyla yoksun kalmakta; evlenme, çocuk sahibi olma gibi kişisel kararlarda bile kendilerini özgür hissedememektedirler.

Demokratik kitle örgütleriyle organik bağları bulunan kimi dersane öğretmenlerinin, kafa emeğini paraya dönüştürdükleri için kendilerini "işçi" olarak görmelerinden hareketle; giderek daha sistemli bir fabrikaya dönüşen "eğitim" sisteminin bu ağır işçilerini görünür kılmak, onların yaşantılarına mercek tutarak, küresel kapitalist sistemdeki yerlerini yeniden değerlendirmek, eğitim bilimcileri ve sosyal bilimciler için önemli bir gereksinime dönüşmüş durumdadır.

Not: Makale, 4-6 Ekim 2012 tarihleri arasında A.Ü.de düzenlenen Kamusal Eğitim Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuş.

Dershane gerçeğini anlamak ve tartışmak

Murat Kaymak

Dershaneler, kamu eğitiminde izlenen politikaların doğurduğu, buna karşılık kamu okullarının karşılayamayacağı veya karşılayamadığı bir talebi karşılamaktadır. Sonuç olarak, kamu eğitimine (okul eğitime) paralel bir eğitim kurumu olarak dershanelerin varlığı, dershanelerin kendilerine bağlı bir durum değildir. Dolayısıyla başta eğitimin niteliğini bozdukları iddiası da ne yazık ki gerçeği ifade etmemektedir. Çünkü dershaneler birincisi verdikleri eğitimin içeriğini kendileri belirlememektedir. Eğitimin içeriğini merkezi sınavlara soru hazırlayan kurumlar belirlemektedir. İkincisi, sınava hazırlamanın kendisi zaten nitelikli eğitim kavramıyla yan yana getirilebilecek bir durum değildir.

Türkiye’de dershaneler üzerine tartışmalar önemli bazı hatalar içermektedir. Bu hatalar dershanelerin neden var olduğu sorusunu gölgeler biçimde sadece “kaldırılmalı” yâda “kaldırılsın” noktasına indirilmiş biçimde sürdürülmektedir. Oysa yapılması gereken “dershanelerin neden var olduğu”, “işlevleri”, “nasıl geliştiği” “eğitim sistemi içindeki yeri” temaları üzerinden yürütülmesi gereken bir tartışma olmalıdır. Eğer bu yapılar ise eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunlar konusunda hayli verimli bir bilgi akışı başlatılmış olur.

Bu yazıda önce, dershanelerin kaldırılması gerektiği üzerindeki söylemin tarihi üzerinde duracağız, daha sonra ise dershane gerçeğini anlamaya çalışarak, nasıl bir olguyla karşı karşıya olduğumuzu ortaya koymaya çalışacağız. Sonuç bölümünde ise dershanelerin “eğitim sistemi içindeki yerini” ve “kaldırılıp/ kaldırılamayacağını” tartışacağız.

Kaldırma/kandırma hikâyesi

Dershanelerin kaldırılması Başbakan Erdoğan’ın 9 Eylül 2012 tarihinde partisinin genişletilmiş il başkanları toplantısında yaptığı konuşma ile yeniden gündeme geldi. Aslında AKP hükümetini yakından takip edenler için bu açıklama şaşırtıcı olmadı. Çünkü bu sözlerin epeyce eski bir tarihi bulunuyor.

Bizzat katıldığım Özel Dershaneler Birliğinin kuruluşunun 25. Yılı toplantısında dönemin Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Necat Birinci, dershanelerin kaldırılmasıyla ilgili Bakanlığın bir çalışma yürüttüğünü, bu kurumların eğitim kurumu olmadığını açıklamış ve toplantı boyunca ÖZDEBİR üyeleri, Müsteşara tepkilerini dile getirmişlerdir. Bizde toplantıdaki izlenimlerimizi ve konuyla ilgili düşüncelerimizi “Özel Dershaneler ve MEB’nin Yaklaşımı” başlıklı yazımızda dile getirmiştik.

Buda gösteriyor ki AKP iktidarında dershanelerin mevcut durumuna ilişkin rahatsızlığın tarihi sadece Başbakanın son zamanlardaki açıklamalarıyla ortaya çıkmış değildir. Ayrıca Başbakan bu düşüncelerini yeni de söylememektedir, 2008 yılında da

benzer düşünceleri dile getirmiştir. 2005 yılında Müsteşar Necat Birinci'nin açıklamalarını dikkate alırsak 8 yıldır AKP, dershanelerin kaldırılacağından söz etmektedir. Ne var ki bu süre içinde dershanelerin sayısında çok ciddi artışlar olmuştur.

Dershanelerin kaldırılacağına dönük açıklamalar sadece AKP dönemine ait değildir. 2002 öncesi iktidarlar döneminde de dershanelerin kaldırılacağı, etkisinin azalacağı düşüncesi dile getirilmiştir. Özellikle 1998 yılında üniversiteye giriş sisteminde yapılan değişikliklerin (üniversiteye girişte kat sayı, ortaöğretim öğrenci başarı puanı uygulaması) temel gerekçelerinden biri dershaneler olmuştur.

9 Temmuz 1998 tarihli Cumhuriyet Gazetesinde çıkan haberin başlığı "Dershaneye Gerekisim Azalacak" biçimindedir. Haberde çok sayıda öğretim üyesinin eleştirilerinin yanında o dönem Yıldız Teknik Üniversitesi Rektörü olan ve uzun süre Üniversiteler Arası Kurul Başkanlığı da yapmış olan Prof. Ayhan Alkış yeni sistemin olumlu yönlerini şöyle açıklamaktadır:¹

- Ortaöğretimde kurslara kayan ağırlığın, olması gereken yere, yani liselere kayacak olması.
- İkinci sınav stresinin yaşanmayacak olması.
- Bilgi yoğun ÖYS'nin kaldırılmasıyla öğrencinin yaratıcılığının ve öğrenme yeteneğinin sorgulanacak olması.
- Tercihlerin sınavdan sonra yapılacak olması.
- OÖBP düzenlenmesinde kendi alanını seçecek öğrenciye ek 40 puan verilmesi de olumlu. Burada ortaöğretimdeki yönlendirmenin de önemi ortaya çıkıyor."

Daha ilginç değerlendirme ise "Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği" Başkanı Prof. Dr. Burhan Şenatalar tarafından yapılmıştır:

"İki olumlu yönü var. Birincisi; ÖYS aşırı bilgi ağırlıklıydı. Yeni sistemin muhakeme ve analize doğru kayması olumlu. Bu özelliği nedeniyle dershane ihtiyacını da bir ölçüde hafifletecek. İkincisi; liselerdeki mesleki öğretimle üniversitedeki dalları arasında daha kuvvetli bir ilişki kurulması.

¹ Cumhuriyet 9 Temmuz 1998

Olumsuz yönlerinden birincisi ise üniversiteye girişin yalnızca tek bir sınava bağlı olması. Üniversite sınavı, çok uzun bir sürecin yalnızca bir aşaması olmalı. Tek bir sınav yerine, lise 1 ve lise 2. sınıflarda başka değerlendirmelerle desteklemek yararlı olabilir.

İkinci olumsuz yön, OÖBP'nin etkisinin artırılmasıyla kent-kır, doğu- batı, var-sul arasındaki eşitsizlik daha da arttırılmış oldu."

Dershanelere yönelik eleştiriler ilginç biçimde daha çok karar alma gücünü elinde tutanlarca yapılmıştır. 2005 yılında Müsteşar Necat Birinci'nin yaptığını 1999 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü Güngör Kılınç yapmıştır. Kılınç'ın ÖZDEBİR dergisinde yer alan açıklaması karar alıcı kadronun ne kadar sığ düşündüğünün örneklerinden sadece biridir:²

"Dershaneler ticari kimliklerini öne çıkardıkları ölçüde amaçlarından o derece uzaklaşmış olacaktırlar. Bu nedenle sorumluluklarının bilinci içerisinde olmaları gerekmektedir. Aksi halde, çocuklarımız, gençlerimiz, ailelerimiz ve eğitim sistemimiz için sömürü yuvası olmaktan ileriye gidemeyeceklerdir."

Dershaneler ticari kuruluş olacak, ona göre vergi verecek, rekabet edecek ama "ticari kimliğini" öne çıkarmayacaklar, çıkarırlarsa bu kuruluşlardan sorumlu Genel Müdür tarafından "sömürü yuvası" olarak görülecekler! Anlaşılan o ki bazı karar alıcılar, ticari kuruluşların istenirse "hayır kurumu" olabileceğine inanmaktadır.

Aynı dönemde Milli Eğitim Bakanlığının dershanelerin mevcut durumuyla ilgili Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığına bir rapor hazırlattığı görülüyor³. Yazarlar Raporun Önsözünde, "Bakanlığın isteği üzerine bu çalışmayı hazırladıklarını" belirtmektedirler. Çalışmayı hazırlayanlar

² Aktaran Cumhuriyet 5 Nisan 1999

³ Şebnem Pala Ercan vd "Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Geleceği" EARGED, Ankara, 1998

“dershanelerin kaldırılmayacağı ama niteliklerinin artırılabilceği” sonucuna varmışlardır. Sorunun temelini ise üniversiteye hazırlık sınavının oluşturduğunu, eğer öğrenciler ortaöğretim döneminde mesleğe yönlendirilirse sorunun önemli ölçüde çözülebileceğini önermektedirler.

1998 yılında karara bağlanan ve 1999 yılında uygulamaya konulan yeni sınav sisteminin dershanelerin sayısını ve giden öğrenci sayısını azaltmadığı iki öğretim yılı sonunda ortaya çıkmıştır.

“1998-1999 öğretim döneminde 1759 dershanede 441 bin 348 öğrenci sınava hazırlanırken tek basamaklı sınav sistemine geçilen 1999 yılında öğrenci sayısı yüzde 10 artarak 488 bin 727’ye ulaştı. 2000-2001 öğretim döneminde ise dershane sayısı 1913’e yükselirken öğrenci sayısı da yüzde 7’lik artışla 500 bine çıktı. Bu sayılar, tek basamaklı ÖSS sistemi uygulanan 1999 yılından bu yana öğrenci sayısında yüzde 13,2’lik bir artış olduğunu ortaya koydu.”⁴

Bu tablo, ne yazık ki karar alıcıları düşündürmüş değildir. Öyle olduğu içindir ki karar alıcı komunda olan dönemin YÖK Başkanı Kemal Gürüz 1998’deki dershanelerin kaldırılması gerektiği yönündeki düşüncesini 2002 yılında daha sert sözcüklerle dile getirmiştir. Bilkent Üniversitesi tarafından düzenlenen “Türkiye’de Bilim ve Eğitim” konferansına katılan Gürüz, “Dershaneler milletin kanını emiyor. Hiç kimsenin, özellikle Milli Eğitim camiasındaki bakan, müsteşar, genel müdür düzeyinde olanların dershanelerin avukatlığına soyunmasına gerek yoktur”⁵ cümlelerini rahatlıkla söyleyebilecektir.⁶

Yukarıdaki alıntılar göstermektedir ki “dershanelerin kaldırılması” noktasında karar alıcılarda, 14 yıldır bir fikir birliği bulunmaktadır. Buna rağmen dershanelerin ve buralara giden öğrencilerin sayısı artmıştır. Dolayısıyla “dershaneler” üzerine kaldı-

rılmalı biçiminde geliştirilen söylem bir kandırma hikâyesine dönüşmüştür.

Kandırma hikâyesinin 4 yılı DSP, MHP, DTP koalisyon hükümetine, 10 yılı ise AKP Hükümetlerine aittir. Bu süreçte ortaya çıkan tablo, “dershanelerin kaldırılmasının” içi boş bir söyleme dönüştüğünü göstermektedir. Öyle ki, Başbakan Erdoğan “dershanelerin kaldırılmasından” söz etmesine karşın

Okul, öğrenciye temel özellikleri kazandırma çabasında iken, dershane, bu özellikleri kazanmış öğrencilerden önce çıkanların özelliklerini sınavın gerektirdiği biçime dönüştürmektedir. Okul ve dershane arasındaki bu temel farklılık, dershanelerin neden okul olamayacağını ya da yerine geçemeyeceğini de açıklamaktadır.

Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer bunun mümkün olmayacağını söylemektedir. Bakan Dinçer Anadolu Ajansına yaptığı açıklamada “-Dershanelerin kapatılması sadece hukuki bir mesele değil.-Şayet talebi belli oranda düşürmeksizin sadece hukuken dershaneleri kapatma noktasına gidersek o zaman bunun başka alanlara kanallanacağını, bu taleplerin farklı türde karşılanacağını da varsaymamız gerekiyor” diyerek, konuyla ilgili Başbakan Erdoğan’dan farklı düşündüğünü göstermiştir⁷.

Dershaneden ne anlaşılıyor?

Dershaneler üzerine yürütülen tartışmalardan anlaşılıyor ki dershane denildiğinde “Üniversiteye Giriş” ile “Liselere Giriş Sınavı”na yönelik eğitim-öğretim kurumları akla gelmektedir. Tartışmanın bu kurumlar üzerinde yoğunlaşmış olması anlaşılabilir olmakla birlikte “dershane” adını kullanan ve bu sınavların dışındaki sınavlara öğrenci hazırlayan yâda ara öğretim kademelerinde öğrenciye

⁴ Cumhuriyet, 16 Mayıs 2001

⁵ Cumhuriyet 06.Kasım 2002

⁶ Kemal Kürüz, benzer düşüncelerini 15.10.2012 tarihinde yayınlanan Cumhuriyet Gazetesi’nin Bilim Teknik ekine yazdığı Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş ve Dershaneler Nasıl Kapanır?” başlıklı yazısıyla yeniden gündeme getirmiştir.

⁷ <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=9757> Bakan Dinçer’in açıklamalarından anlaşılmalıdır ki Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılı için bazı dershanelerin özel okula dönüştürülmesi için dershanelerin profillerini ortaya çıkarabilmek için bir anket çalışması başlatmış bulunmaktadır. Bkz: http://oogkm.meb.gov.tr/www/ozel-dershaneler-bilgi-toplama-formu/icerik_gorme_engelli/92

destek eğitimi veren kurumlar da bulunmaktadır. Buna rağmen örneğin Açık Öğretim Fakültesi, Açık Öğretim Lisesi, Kamu Personeli Seçme Sınavına öğrenci hazırlayan kurumlar genel olarak bu tartışmanın dışında tutulmaktadır. Oysa Özel Öğretim Kurumları mevzuatı açısından bunlarda ders-hane ismini kullanmaktadır. Çünkü Özel Öğretim Kurumları Kanununa göre, ders-hane, “Öğrencileri; bir üst okulun veya yüksek öğretime giriş sınavlarına hazırlamak, istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek amacıyla faaliyet gösteren özel öğretim kurumlar” biçiminde tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre yukarıda belirttiğimiz kurumları “kurs” olarak adlandırmak gerekmektedir. Oysa bu kurumlar kendilerini ders-hane olarak tanıtmakta ve böyle bilinmektedirler. Bu da gösteriyor ki ders-hanelerin “bir üst kuruma hazırlama ve Üniversiteye hazırlama” ölçütü bu kurumların kendisini tanımlamada yeterli bulunmamaktadır. Onlar daha çok Bakanlığın ders-hane tanımının “istedikleri derslerde yetiştirmek ve bilgi düzeylerini yükseltmek” ölçütünü esas almaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığının benimsemiş olduğu tanım aslında tartışmalardaki kafa karışıklıklarının da temelini oluşturmaktadır. Ders-hanelerin kaldırılması gerektiğini söyleyenler genellikle sınava öğrenci hazırlayan kurumları dikkate almaktadırlar. Oysa bu kurumlar genellikle merkezi sınavlara öğrenci hazırladıkları gibi ara sınıflarda okuyan öğrencilere de tıpkı okulda olduğu gibi eğitim vermektedirler. Açık Öğretim Fakültesi sınavlarına öğrenci hazırlayan ders-hanelerde verilen eğitim üniversitelerin aynı bölümlerinden pek farklı olmamaktadır.

Dolayısıyla bu kurumlara dair değerlendirmelerimizde sadece üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin durumundan bakarsak, resmi eksik görmüş oluruz.

Ders-hanelere yönelik önemli eleştirilerden biri de bu kurumların eğitim kurumu olmadığı şeklindedir.

Bunun da gerçeği ifade etmediği çok açıktır. Bece-ri ve yetenek dersleri hariç ders-hane adını taşıyan kurumlarda da aynı dersler, aynı müfredatlar paralelinde işlenmektedir. Öğrencilerin sosyalleşmesi

bakımından okula oranla öğrencilerde daha fazla özgüven geliştirdiği, katkı sağladığını söylemek abartma olmayacaktır. Bu kurumlardaki öğrencilerin, ücret karşılığı kendi istekleriyle orada bulunmaları, derslere ve diğer etkinliklere katılımında hazır bulunmuşluk düzeyini yüksek tutmaktadır. Ayrıca okuldaki sınıfların kalabalıklığı karşısında özel olarak ilgilenilmeyen öğrenci buralarda müşteri sıfatıyla fazlasıyla ilgi görmektedir. Ayrıca bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin kamu okullarında çalışan öğretmenlerde aranılan nitelikler taşıdığı dikkate alınmalıdır.

Mevcut eğitim sistemi için başarının temel ölçütü merkezi sınavda başarılı olmaktır. Başarının ölçütü bu olunca kimi ders-hanelerin okullardan daha başarılı olduğu söylenebilir.

Ders-hanelerde de eğitim yapıldığını kabul etmekle birlikte aşağıda açıklayacağımız üzere okullardaki eğitimden temelde farklı özellikler göstermektedir.

Ders-hane olgusunu anlamak

Yukarıdaki açıklamalarımız göstermektedir ki ders-haneleri anlama noktasında bir yöntem sorunu-muz bulunmaktadır. Bunun temel nedeni ise ders-hane gerçeği karşısında eğitim sistemimizi bir bütün olarak düşünmemek, ders-hane olgusunu tekil bir olgu gibi ele alıp yarattığı sorunlar noktasından görmektir. Bu metodolojik yanlış, sonuç olarak doğru şeyler söyleyen ama etkisi olmayan bir söylemin gelişmesine neden olmaktadır. Hatta öyle ki kimi sivil toplum örgütleri, sol partilere ait belediyeler ve partiler, ders-hanelere karşı çıkmakla birlikte kendileri alternatif üniversiteye hazırlık kursları düzenleyebilmektedirler. Bu kuruluşların sorunu, önemli ölçüde “ders-hanelerin” ücretli olması noktasından kavradıkları ileri sürülebilir.

Ortada bir ders-hane sorunu bulunmaktadır ve bu noktada tam bir düşünce birliği bulunmaktadır. O halde bir sorunu anlamanın yolu, onu oluşturan bileşenlere ve bu bileşenlerin içinde yer aldığı olgu ve kurumlara bakmaktan geçmektedir. Böyle bakıldığında üç temel alandaki gelişimleri dikkate almak durumundayız. Bunlar eğitim, ekonomi ve politikadır. Ders-haneler konusunda okullara, piyasalara ve politik karar alıcılara odaklanmayan, sa-

dece eğitimin ücretli olmasına dayanan analizler, konuyla ilgili hiçbir şey söylemiş olmayacaktır.

Tekrar edersek, dersane gerçeğini anlamanın yolu okullara bakarken, piyasaya ve politik karar alıcılara bakmaktan geçmektedir.

Günümüz eğitim sistemi içinde dershanenin anlamı

Kısaca dershanenin ne olduğu sorusuna cevap vermek gerekirse;

- a) Dershane kamu denetiminde piyasa koşullarında oluşmuş yardımcı ve tamamlayıcı bir özel eğitim öğretim kurumudur.
- b) Dershane kamu okullarının yarışmacı, ele-yici eğitime dayalı yapısının doğurduğu yeter-sizlikleri giderme amaçlı eğitim kurumlarıdır.
- c) Dershane nitelikli eğitim talebi üzerinden para kazanmayı amaçlayan bir iş yeridir.
- d) Okullardaki eşitsizliği piyasa ortamında sürdüren eğitim sektörünün lokomotif kurumu-dur.

Sıraladığımız bu özelliklerin tümü, bağımsız ve kendiliğinden ortaya çıkan özellikler değildir. Tüm-üyle kamu eğitiminin yapısına bağlı olarak or-taya çıkmaktadır. Bu durum dersane gerçeğinin ortaya çıkış nedenlerine de ışık tutmaktadır.

Dershaneler, istenilen biçimde işlemeyen, yapı-lanamamış yâda yapılandırılmamış eğitim siste-minde neden değil, bir sonuçtur. Temel nedeni ise eğitim kademeleri arasındaki geçişlerin yarışmaya dayalı merkezi sınavlar aracılığıyla yapılıyor ol-masıdır. Ayrıca bu temel nedenin yanında okulla-rımızın donanım ve nitelik bakımından eşitsizliği ile piyasa ekonomisinin her tür talebi örgütleme, piyasa içine çekme yeteneği, dersane gerçeğini ortaya çıkarmıştır.

Ortada yarış ve eleme var ise bu yarışta elenme-mek, geride kalmamak için daha avantajlı bir ko-num edinme isteği, talebi, kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Kamu okulları ne yazık ki bu talebi kar-şılalamaktan uzaktır.

Kuşkusuz bunun çok sayıda nedeni bulunmaktadır. En başta ilköğretimden, orta öğretime; orta öğre-timden yüksek öğretime; yüksek öğretimden kamu

istihdamına geçişin objektiflik adına merkezi sı-navla yapılması bulunmaktadır. Kademeler arasın-daki bu geçiş sistemi, öğretim kademelerinin kendi bütünlüğünü de tümüyle bozmaktadır. Çünkü bu şekilde yapılandırılmış olan eğitim kademelerinin amacı o kademe için öngörülen hedeflerin gerçek-leştirilmesinden çok, bir üst kademeye öğrenciyi hazırlamak biçimine dönüşmektedir.

Bu noktada karşımıza iki önemli kavram çıkmak-tadır. Birincisi “kazandırma/edinme”, ikincisi ise “hazırlama”dır. Görünürde her ikisi arasında önemli bir farkın olmadığı ileri sürülebilir. Ne var ki durum tam olarak böyle değildir. Okullar, müf-redatların öngördüğü kazanımları öğrencinin bir biçimde kazanmasını/edinmesini sağlamak ama-cındadır. Bu nedenle okullarda ölçme ve değerlen-dirmenin, her iki yanı “ölçme” ve “değerlendirme” bir arada, dengeli biçimde gözetilir. En azından te-orik olarak okullar için durum budur.

Oysa “hazırlama” eksenli yaklaşımı benimseyen kurumlar olarak dershanelerde sadece “ölçme” öne çıkmaktadır.

Bu küçük farklılık, okulu temel amaçlarından uzaklaştırmaya yetmektedir. Hazırlayıcı eğitim ku-rumu, müfredatın kazandırmak amacını final yarı-şının gerektirdiği özelliklere indirgemektedir.

Bu iki yaklaşım arasındaki farklılığı daha somut hale getirmek için şu örneği verebiliriz. “Kazanma/ edinme” yaklaşımında bireyin (burada öğrenci) koşma eylemi için gerekli özellikleri edinmesidir. Hazırlama yaklaşımında ise bir koşu yarışmasının dereceyle bitirilmesi için gerekli özellikler bireye (öğrenciye) kazandırılır. Kazandırma yaklaşımı, geride kimsenin kalmamasına özen gösterirken, hazırlama yaklaşımı öne çıkanları esas alır.

Bu örnek üzerinden bakıldığında aslında dershane-lerin önemli ölçüde okulda öne çıkan öğrencilere yatırım yaptığı yâda öne çıkan öğrencilerin daha fazla dershaneyi tercih ettiğini söyleyebiliriz. Kısa-cası okul, öğrenciye temel özellikleri kazandırma çabasında iken, dersane, bu özellikleri kazanmış öğrencilerden öne çıkanların özelliklerini sınavın gerektirdiği biçime dönüştürmektedir.

Okul ve dershane arasındaki bu temel farklılık, dershanelerin neden okul olamayacağını yâda yerine geçemeyeceğini de açıklamaktadır.

Ne var ki giderek okulların da dershane gibi olmasını isteyen güçlü bir eğilim bulunmaktadır. Kanımızca bu eğilim, dershanelerin varlığından daha tehlikeli sonuçlar doğurmaktadır. O nedenle bir başka yazımızda tekrar ettiğimiz düşüncemizi burada tekrar etmekte yarar görmekteyiz: “Önemli olan, dershanelerin varlığı değil, okullarda ne olduğudur.”⁸

Görüldüğü üzere dershaneler, kamu eğitiminde izlenen politikaların doğurduğu, buna karşılık kamu okullarının karşılayamayacağı veya karşılayamadığı bir talebi karşılamaktadır. Sonuç olarak, kamu eğitimine (okul eğitimine) paralel bir eğitim kurumu olarak dershanelerin varlığı, dershanelerin kendilerine bağlı bir durum değildir. Dolayısıyla başta eğitimin niteliğini bozdukları iddiası da ne yazık ki gerçeği ifade etmemektedir. Çünkü dershaneler birincisi verdikleri eğitimin içeriğini kendileri belirlememektedir. Eğitimin içeriğini merkezi sınavlara soru hazırlayan kurumlar belirlemektedir. İkincisi, sınava hazırlamanın kendisi zaten nitelikli eğitim kavramıyla yan yana getirilebilecek bir durum değildir. Ayrıca bu yaklaşım, dershaneler olmasa okullarda nitelikli eğitim olur gibi örtük bir kabule sahiptir ki bu da gerçeği yansıtmayan bir başka nedendir. Çünkü okullarımızda zaten başka nedenlerle nitelikli bir eğitimden bahsedememekteyiz. Kalabalık sınıflar, ikili eğitim, öğretmen yetersizliği ve müfredatların yarattığı sorunların dershanelerle uzak yakın bir ilgisi bulunmamaktadır.

Dershane sayılarının artması

Dershanelerin sayılarının artması, bu kurumları ortaya çıkaran nedenlerin sayıca ve etkilerinin artmasıyla yakından ilgilidir. Örneğin merkezi sınavların sayılarının artması, devlet okulları arasındaki nicelik ve nitelik farklılığının yüksek olması, yarışan öğrenci sayısındaki artış, buna karşılık ulaşılacak hedefin sınırlı kalması, güvenli ve nitelikli istihdam alanlarının daralması, dershaneye olan talebi arttırmakta ve güçlendirmektedir. Bu ise aynı oran-8 Muharrem İnce, Murat Kaymak, “Önemli Olan, Dershanelerin Varlığı Değil, Okullarda Ne Olduğudur” (Yayınlanmamış Rapor), 24 Haziran 2008.

da talebi karşılayacak kurumları çoğaltmakta ve çeşitlendirmektedir.

Resmi istatistiklere göre üniversiteye giriş sınavına öğrenci hazırlayan dershanelerin sayısı 2000 yılında 1730 iken 2011’de yüzde 134 artışla 4 bin 55’e çıkmıştır. Öğrenci sayısı ise 488 284’den %153 artışla 1 milyon 234 bin 738’e ulaşmıştır. Ne var ki bu rakamlar da tümüyle gerçeği açıklamamaktadır. Çünkü bu rakamlarda kayıt dışı büro dershaneleriyle, belediyelerin, vakıf ve derneklerin sınava hazırlık etkinlikleri yer almamaktadır.

Dershanelerin ortadan kaldırılması

Yazımızın başında da belirttiğimiz üzere dershanelerin ortadan kaldırılması bugün için sadece bir söylemden ibarettir. Mevcut eğitim sistemi içinde kademeler arası geçiş bu şekilde kaldığı sürece, okullar arasında nicelik ve nitelik farkı devam ettikçe, hatta okulda öğrencilere sunulan eğitim ortamı, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını gideremedikçe, dershanelerin kaldırılacağından bahsetmek mümkün değildir.

Dershanelerin kaldırılmasına yönelik bir proje yukarıda saydığımız durumu ortadan kaldıracak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle eğitim sistemi bir bütün olarak ele alınmalıdır. En önemlisi kademeler arası geçiş ile eğitim ve istihdam arasındaki ilişkinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Sonuç

Gelinen noktada dershanelerin ortadan kaldırılması talebi mutlaka örgün eğitim kurumlarının nasıl olması gerektiği üzerinden gerekçelendirilmelidir. Bugünkü koşullarda dershanelerin kaldırılması gerektiğini söyleyenlerin önemli bir kısmının evlerde özel ders verilmesine ve ücretsiz kurslar açmaya payanda olmaları, sorunla yüzleşmekten çok, sorunun piyasa içinde şekillenişinden rahatsız olduklarını göstermekte.

“Dershanecilik olayını kaldıracağız”ın politik analizi

Dershaneler, Erdoğan-Gülen iktidar mücadelenin arenası mı?

Ünal Özmen

Gülen, Erdoğan için güvenilir bir müttefik değil; onu, gücün peşine takılan, kendisinden sonraki iktidar adayı ile kuracağı yeni ilişkilere odaklanmış bir işadamı olarak görüyor ve diğerleri gibi onu da tehditle çevresinde tutmaya çalışıyor. Her şeye rağmen aralarındaki hukuka binaen Erdoğan “*Kim gücenirse gücensin*”, “*Eğitim öğretime hizmet verecekseniz okullaşın*” gibi Cemaat üzerinde balyoz etkisi yapacak kararını yumuşak ifadelerle doğrudan Gülen’e gönderdi.

Arada bir dershanelerin kapatılmasından söz edip, ardından dershane üreten politikalarına devam etmesi, AKP hükümetinin çok yönlü politik bir hep peşinde olduğunu gösteriyor. Başbakan Recep Tayyip Erdoğan, “Garabet” olarak adlandırdığı dershanelerin kapatılması gerektiğini ilk olarak Haziran 2008’de dile getirmiş, Mart 2012’de ise bir yurtdışı gezisi sırasında “ya liseye dönecekler ya da kapanacaklar” demişti. 9 Eylül 2012’de konuya tekrar girdi. “*Dershanecilik olayını kaldıracağız. Bundan kim gücenirse gücensin kusura bakmasınlar. Bu benim halkımın, vatandaşımın ortak talebidir. Eğitim öğretime hizmet verecekseniz, okullaşın, okullar kurun.*” dedi. Tarih de verdi “*er geç, 2013-2014’e de biz o sistemle girmiş olacağız*”.

Erdoğan’ın ilk açıklamasında, dershanelerin okula dönüşmesi gibi bir önerisi yoktu. Son iki çıkışında dershanelerin okullaşmasından söz ediyor. Anlıyoruz ki dershanelerin devlet desteği ile oku-

la dönüşmesi, ruhsatlı dershanelerin yüzde 60’ını, dershane yayıncılığının yüzde 80’ini¹ kontrol eden Gülen Cemaatinden gelecek tepkiye karşılık bir ödün, ikna aracı olarak geliştirilmiş. Başbakan, sektörün en büyüğü ve hükümet ortağı Gülen Cemaatini faaliyet alanı üzerinden kontrol etmek isterken iç karışıklığa neden olmayacak bir yöntemle başvuruyor. Onlara “*Sizden hizmet alımı yapalım ve sizin sınıflarınızı öğrencilerimizle biz dolduralım. Bedeli neyse biz verelim. Sizi açıkta bırakacak değiliz.*” diyor. Fakat Başbakanın açıklamasının ardından Cemaat çevrelerinin verdiği tepkiye bakılırsa Gülen, dershanelerin kapatılmasından yana değil.² Cemaat, devlet teşvikini umursamıyor, çünkü Cemaat, kitle dershanesi zincirlerinin en büyük müşterisi yoksul halk çocuklarının, okula dönüşen dershanesi yerine halen devam etmekte olduğu okulunu tercih edeceğinin farkında. Dershane-ye gitmek zorunda kalmayacak olan öğrencinin, önünde aynı müfredata tabi devlet okulu gibi daha az maliyetli seçenek dururken üstte para ödeyeceği bir okulu tercih etmesi düşünülmüyor. Kaldı ki okullaşma, dershane müşterisinin yarısına tekabül eden “mezun”ların ne olacağını da açıklayamıyor. Mezun durumundaki dershane öğrencileri evinde oturup sınav gününü beklemeyeceğine göre mutlaka yeni bir arayışa girecektir. Dershane sektörü, sistemin, bu potansiyel müşteriye ek olarak sürekli talep yarattığını elbette biliyor ve büyük oranda bu nedenden dolayı okullaşmayı, devlet teşvikine rağmen ödün olarak görmüyor.

Gülen ve diğer cemaatler, gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimde kendilerine yönelecek öğrenci talebini karşılayacak özel okullara zaten sahipler. Yeni talep ortaya çıktığında okul açmalarına engel bir durum olmadığı gibi devletten yeterince teşvik de görüyorlar. Kaymakamından cumhurbaşkanına kadar bilumum zevatin ek teşvik gerektirmeyecek ölçüdeki değerli katkısı devam ederken ne ölçüde talep göreceği belli olmayan yerlerde okul açmak hiçbir sermaye grubunun yatırım stratejisine uygun düşmez. Cemaat, okullaşma karşılığı sunulan ayrıcalıkların, kendilerine ait özel okulları kısıktırarak derecede dincileştirilen devlet okullarından

¹ Cumhuriyet, 14 Eylül 2012

² Bkz. “Dershaneleri kapatmak (1-2), İbrahim Öztürk, Zaman (12-13 Eylül 2012).

kaçan/kaçacak olan laik orta sınıfa hitap etmek üzere kurulan/kurulacak özel okulların işine yarayacağını da hesap etmiş olmalıdır. 4+4+4 olarak kodlanan kesintili eğitim yasasından sonra açılan özel okulların çoğunlukla laik orta sınıftan gelecek öğrencilere hitap etmesi ve hedef kitlenin onların bu beklentisini boşa çıkarmamış olması bu savımızı doğrulamaktadır.³

Peki ama bu tespit Erdoğan'ın *dershaneler kapatılacak* çıkışının "halkçı" olduğu anlamına gelmiyor mu? Politik de olsa dershanelerin kapatılması, eğitim kurumlarını "destek eğitimine" ihtiyaç duymayacak şekilde yapılandırın ve dershaneleri kaldırın diyen sol muhalefet talebine kısmi karşılık oluşturmuyor mu? Erdoğan, büyük oranda küçük ve orta ölçekli İslamcı esnafın yöneldiği yatırım alanına neden onların çıkarına ters bir müdahalede bulunuyor? Bu soruların biri basit diğeri oldukça karmaşık iki yanıtı var: Basit olanı popülizm; yüksek öğrenim harçlarının kısmen kaldırılması; seçilebilme yaşının on sekize indirilip er statüsündeki askerlerin de seçime katılması projesiyle birlikte düşündüğümüzde AKP'nin önümüzdeki üç yılda gerçekleşecek olan üç seçimin belirleyici unsuru olarak gençlerin gönlünü kazanmaya çalışıyor.

İkincisi ve karmaşık olanı, ilk zamanlarda pek inandırıcı bulmadığımız Erdoğan-Gülen çekişmesi; Erdoğan, bütün devlet gücünü ele geçirmiş olmasını ve seçimlerdeki başarılarını kendi iradesine bağlıyor. Buna rağmen içeride Cemaatin vesayeti altında ayakta durduğu gibi bir algı var ve böyle bir algı, gücünü pekiştirdikçe onu daha da rahatsız ediyor. Egemenliğinin sorgulanmasına yol açan bu algının oluşmasından Cemaatin rahatsızlık bir yana haz alması onu hepten çileden çıkarıyor. İşte bundan dolayı Erdoğan, Gülen'in zayıf halkasından tutarak ona meydan okuyor; yüzünü topluma dönerek Gülen'e bu memleketin bir imamı var o da benim diyor. Cemaat ise hem ekonomik hem ideolojik olarak kendisini yeniden üreten dershanelerini korumaya çalışıyor.

Basit bir irade meselesi gibi gözüken bu çekişme, ele geçirilen zenginliğin (Türkiye) bölüşülmesiyle doğrudan ilgili. Çünkü her iki taraf da

biliyor ki Türkiye'de devlet eliyle dağıtılan rant, gücü elinde bulundurana akıyor, onu daha da güçlendiriyor. Bundan dolayı dershane konusu, Erdoğan'ın Gülen'i çekmeye çalıştığı bir oyun alanı. Türkiye'de sermayenin hızla el değiştirmesi, eğitimin gittikçe daha karlı bir yatırım alanına dönüşmesi kaçınılmaz olarak iş çevrelerini alanını koruma ve genişletme mücadelesine itiyor. Eğitimin piyasalaşmasına önemli katkı sunmuş, kitleleri eğitim alanındaki "başarı"sıyla ikna etmiş, sermayesini çaresiz öğrenciler üzerinden biriktirmiş Gülen, Erdoğan için güvenilir bir müttefik değil; onu, gücün peşine takılan, kendisinden sonraki iktidar adayı ile kuracağı yeni ilişkilere odaklanmış bir işadamı olarak görüyor ve diğerleri gibi onu da tehditle çevresinde tutmaya çalışıyor. Her şeye rağmen aralarındaki hukuka binaen Erdoğan "*Kim gücenirse gücensin*", "*Eğitim öğretime hizmet veracekseniz okullaşın*" gibi Cemaat üzerinde balyoz etkisi yapacak kararını yumuşak ifadelerle doğrudan Gülen'e gönderdi.

Cemaat, Erdoğan'ın, MİT Müsteşarı operasyonuna verdiği tepki ve dershaneler üzerinden gönderdiği tepki karşısında sessiz kalmadı: Erdoğan'ın bu yazıya konu olan 9 Eylül günü Genişletilmiş İl Başkanları Toplantısında yaptığı açıklamanın hemen ardından, 14-19 Eylül günlerinde yaptırdığı bir anketle Cemaat, Erdoğan'ın gücünü tartışmaya açtı.⁴ Metropol araştırma şirketinin Türkiye Siyasal Durum Araştırması'nın anket sonucu "AKP seçmeninin yaklaşık üçte birinin hayatlarından memnun olmadıkları, ülkenin kötüye gittiği ve güvenlik-özgürlük yoksunluğu dile getirmekte"ydi. Dahası anket, 2014'te halkoylamasıyla gerçekleşecek cumhurbaşkanlığı seçiminde R. T. Erdoğan ve Abdullah Gül tercihlili bir seçimde, halkın yüzde 59.9'unun Gül'ü, ancak yüzde 22.7'sinin Erdoğan'ı tercih edeceği sonucunu veriyordu. Gül aday olmalı diyen AKP'li seçmen oranı yüzde 74.1. Aynı ankette 4+4+4 reformunu (!) onaylamayanların oranı ise yüzde 72.8. Gelişmeleri ucu ucuna eklediğimizde Başbakan Erdoğan'ın, her ne kadar "*Bu benim halkımın, vatandaşımın ortak talebidir*" dese de niyetinin dershaneler sorununu çözmek olmadığı, dershaneleri bir operasyon aracı olarak kullanmak niyetinde olduğu görülüyor.

3 2012-13 öğretim yılında Ankara Batıkent'te açılan 6 özel okulun tamamı bu kategoridedir.

4 Bkz., Taraf, 26 Eylül 2012.

İkinci dil olarak Türkçe

İnci Dirim*

Türkiye’de Kürtçe gibi azınlık dillerinin çok yoğun konuşulduğu bölgelerde ikidilli okullar uygun bir çözüm olabilir, ancak yine de bu okullarda da Türkçenin ikinci dil olarak anadilinden farklı bir şekilde öğrenilmesinin ve kullanılmasının dil gelişimi açısından ne anlama geldiği ve didaktik metot olarak nasıl uygulanacağı, ayrıca öğretmen eğitimi açısından neler gerektirdiğinin bilinmesi ve buna uygun şekilde ders verilmesi gerekir.

Dünyanın pek çok ülkesinde resmi dillerin eğitimi didaktik açıdan üç farklı konsept aracılığıyla gerçekleşmekte. Bu konseptleri Almancayı örnek alarak açıklamak ve “ikinci dil” konseptinin Türkiye’de uygulanmasının ne gibi bir yararı olacağını tartışmak istiyorum.

Birinci, ikinci ve yabancı dil olarak Almanca

Almanca, Almanya, Avusturya, İsviçre, İtalya (Trentino bölgesinde), Liechtenstein, Lüksemburg ve Belçika’da resmi dil olarak geçerli. Avusturya örnek olarak alındığında, Almancanın yanı sıra ülkede pek çok başka dilin konuşulduğu görülmekte. Yerli azınlıkların dillerinin bazıları (Slovençe, Macarca ve Hırvatça) resmi dil konumunda. Ayrıca Avusturya’da ikinci dünya savaşı sonrası ülkeye yabancı işçi olarak gelmiş ve yerleşmiş göçmenler (örneğin Türkler, Sırlar vd.) ve son yıllarda gelmiş mülteci grupları (örneğin Çeçenler) bulunmakta. Bu grupların dilleri grup üyelerinin sayısı ile ilgisi olmaksızın herhangi bir resmi konuma sahip değil, buna bağlı olarak aile ortamında bu dilleri öğrenerek büyümekte olan çocuklar yasal olarak bu dillerde eğitim görme hakkına sahip değiller. Bu çocukların yoğun olarak gitmekte oldukları resmi okullarda kısmen yine de kendilerine kısıtlı oranda “anadili” derslerine katılma olanağı sağlanmakta. Resmi dili Almanca olan diğer ülkelerde de durum buna benzer. Avusturya örneğinde kalınırsa, bu ülkede okul eğitimi yerel azınlıkların ikidilli okulları veya bir takım özel okullar (örneğin Viyana’daki Musevi Okulu) ve yukarıda sözü geçen anadili dersleri gibi istisnalar dışında Almanca olarak verildiği görülmekte. Eğitimin Almanca verilmesi, aile ortamında Almanca konuşmaksızın veya az Almanca konuşarak, daha çok başka diller konuşarak büyümekte olan çocukların pek çok zorlukla karşılaşmasına yol açmakta. PISA gibi ampirik araştırmalar ve eğitim istatistikleri sosyal sorunların yanı sıra dil yetersizliği sorunundan dolayı iki veya çokdilli büyümekte olan göçmen kökenli öğrencilerin eğitimlerinin aile ortamında Almanca öğrenerek büyümekte olan çocuklara oranla yay-

Prof. Dr., Viyana Üniversitesi

gın olarak başarısız olduğunu ortaya çıkarmakta. Ulus-devlet modelinin uygulandığı diğer ülkelerde olduğu gibi Avusturya’da da ampirik gerçek farklı olduğu halde halk-devlet-dil birliğinden yola çıkılarak eğitimin – yabancı dil dersleri ve istisnalar hariç - resmi dilde verilmesi “normal” karşılanmakta, ikidilli ve çokdilli eğitim gerçekleştirilmesi çok zor bir ütopya olarak algılanmakta.

Almancayı az öğrenerek okula başlayan çocukların eğitim sorunlarının nedenlerinden biri de ders dilinin sadece Almanca olmasından öte, Almancanın anadili Almanca olan çocuklara yönelik bir anlayışla kullanılması. Bu durum genel olarak bütün dersler için geçerli, her derste Almanca, anadili Almanca olan öğrencilerin anlayacağı ve onların dil gelişimine uygun şekilde kullanılmakta. Resmi dili Almanca olan ülkelerde uzun yıllardır bu soruna çözüm aranmakta. Yabancı işçi göçünün ilk yıllarında işçilerin ve çocuklarının Almanca sorunlarını çözebilmek için destek ders konseptleri hazırlandı ve uygulamaya geçirildi. İlk zamanlarda yurt dışında yabancıdil olarak verilen Almanca derslerinden esinlenilerek göçmen çocukların eğitimi için çeşitli yabancı dil eğitimi metotları uygulandı, ancak bu metotların çocuklar Almancayı yabancı dil olarak öğrenmedikleri, her gün okulda çeşitli derslerde Almanca kullandıkları için tam uygun olmadığı anlaşıldı. Bu nedenle “ikinci dil olarak Almanca” başlıklı yeni konseptler hazırlandı. Bu konseptler çeşitli araştırmalarla denendi ve geliştirildi. Eğitimde kullanılan Almancanın özellikleri araştırıldı; günlük Almanca ile “eğitim Almancası”nın farkları ortaya çıkarıldı. Araştırmalar, “eğitim dili”nin iyi bir şekilde öğrenilebilmesi için öğrencilere okullarda en azından dört yıl destek verilmesi gerektiğini ortaya çıkardı. Ayrıca tüm derslerin öğretmenlerinin dillerini Almancayı ikinci dil olarak öğrenmekte olan çocukları derste dışlamadan, hatta onlara destek verecek şekilde nasıl kullanmaları gerektiğinin metotları araştırıldı. Almanya’da artık pek çok üniversitenin eğitim bölümünde ikinci dil olarak Almanca derslerine girilmesi şart koşuluyor. Her öğretmenin,kendi dersine giren ve Almancayı ikinci dili olarak öğrenmekte olan çocuklarla nasıl en verimli şekilde çalışılması gerektiğini bilmesinin zorunlu olduğu düşünülüyor. Avusturya’da da Almanya’yı takiben ikibuçuk yıl önce Viyana Üniversitesinde “Yaban-

cı Dil Olarak Almanca” kürsüsünden sonra ülkenin ilk “İkinci Dil Olarak Almanca” kürsüsü kuruldu.

Özet olarak,resmi dili Almanca olan ülkelerde bilimsel ve pratik anlamda aşağıdaki üç dil eğitimi konsepti söz konusu:

1. Anadili olarak Almanca (aile ortamında Almanca öğrenen öğrencilere yönelik dil eğitimi konsepti)
2. Yabancı Dil Olarak Almanca (Yurt dışında, örneğin Türkiye’de yabancı dil dersi olarak Almanca eğitimi konsepti)
3. İkinci Dil Olarak Almanca (Resmi dili Almanca olan ülkelerde aile ortamında Almancadan farklı dilleri öğrenmekte olan azınlık ve göçmen öğrencilere yönelik dil eğitimi konsepti. Bu konseptin bir özelliği, yalnız öğrencilerin nasıl Almanca öğrenebilecekleri konusuyla yetinmemesi, bunun yanında öğretmenlerin de dillerini öğrencilere yararlı olacak şekilde kullanmalarını içermesi)

Anadili olarak Almanca ve ikinci olarak Almanca arasındaki farklardan birini bir örnekle açıklamak istiyorum: Almancayı anadili olarak öğrenerek büyüyen çocuklar Almancada ön ekli yüklem-leri kullanmada bir zorluk çekmiyorlar. Ancak Almancayı ikinci dil olarak öğrenmekte olan öğrenciler bu ön ekleri kullanmayı unutabiliyor veya çok anlam farklılığı oluşturan bu ekleri birbirleriyle karıştırabiliyorlar. Yukarıda açıklanan ikinci dil konseptine göre öğretmenler, bu konuda bilgilendiriliyor ve ders verirken bu eklerin doğru kullanılmasına ve eklerin kullanıldığı cümlelerin anlaşılmasına özel itina gösteriyorlar.

İkinci dil olarak Almanca konseptinin Türkiye’ye uyarlanması

Kanımca ve katıldığım araştırmaların sonuçlarında göre azınlık veya göçmen ailelerin çocuklarına dil açısından en uygun ders verme şekli ikidilli okullar kurulması (Dirim ve Döll 2008). Bu konu-¹Almanya’daki Potsdam, Bielefeld ve Bigi Üniversitesinin ortak projesi LAS çerçevesinde Kürtçe anadilli ve Türkçe anadilli öğrencilerin İstanbul’da okul çerçevesinde Türkçe öğrenmeleri arasındaki farkların araştırılması didaktik metotların geliştirilmesi açısından önemli bir temel oluşturdu.Bkz.: <http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/las.html>)

da son yıllarda Kürtçe ve Türkçe açısından araştırma ve öneriler yapıldı (Coşkun ve ark. 2011)¹. Ancak her okul ortamı, okulun bulunduğu çevrede ikiden fazla dil kullanıldığı takdirde veya resmi dilin dışında bir dil konuşan öğrenci sayısının düşüklüğünden dolayı veya öğretmenlerin eğitim yetersizliğinden dolayı iki dilli okul kurulmasına uygun değil. Bu nedenle Türkiye’de de aile ortamında Türkçeyi az kullanarak veya Türkçeyi hiç konuşmadan büyüyen öğrencilere yönelik derslerin Türkçe olarak verildiği okullardaki öğrencilerin, ev ortamında Türkçe öğrenerek büyümekte olan çocuklara kıyasla, fırsat eşitsizliği oluşmaması açısından nasıl eğitim görmeleri gerektiğinin araştırılması ve bu araştırmaların sonucu olarak uygun didaktik modellerin geliştirilmesi azami bir önem oluşturmaktadır.

Türkiye’de Kürtçe gibi azınlık dillerinin çok yoğun konuşulduğu bölgelerde ikidilli okullar uygun bir çözüm olabilir, ancak yine de bu okullarda da Türkçenin ikinci dil olarak anadilinden farklı bir şekilde öğrenilmesinin ve kullanılmasının dil gelişimi açısından ne anlama geldiği ve didaktik metot olarak nasıl uygulanacağı, ayrıca öğretmen eğitimi açısından neler gerektirdiğinin bilinmesi ve buna uygun şekilde ders verilmesi gerekir.

Resmi dili Almanca olan ülkelerde geliştirilen metotlara ve bu ülkelerdeki araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de okullarda Türkçenin okutulması ve iletişim dili olarak kullanılmasının aşağıda önerildiği şekilde geliştirilmesinin ve temellendirilmesinin eğitimde dilden dolayı meydana gelen eşitsizlikleri azaltma açısından çok faydalı olacağı düşüncesindeyim:

1. Anadili Olarak Türkçe (aile ortamında Türkçe öğrenerek büyümekte olan çocuklara yönelik didaktik)

2. İkinci dil olarak Türkçe (aile ortamında az Türkçe öğrenerek büyümekte olan çocuklara yönelik didaktik)²

²“İkinci Dil Olarak Türkçe“ konseptinin “ikinci yabancı dil olarak Türkçe“ modeliyle karıştırılmaması gerekir. Bu modelin amacı yurt dışında yabancı dil olarak İngilizce veya başka dillerin yanı sıra Türkçe öğretilmesi tartışmasıyla ilgili olup burada işlenen konunun içine girmemektedir.

3. Yabancı Dil olarak Türkçe (örn. Türkçe öğrenmek için yaz kurslarından yararlanan yabancı üniversite öğrencilerine yönelik didaktik)

Son olarak dikkati çekmek istediğim bir nokta, Türkiye’de anadili Türkçe olmayan öğrencilerin özel metotlarla eğitilmesinin dil açısından ve öğrencilerin eğitim başarısını yükseltme açısından yararlı olacağı, ancak bu özel uygulamalarla aynı zamanda bir „ötekileştirmenin“ meydana geleceği sorunu. Bununla ulusal devlet anlayışının hakim olduğu okul sistemlerinde azınlık öğrencilerinin gereksinimlerinin karşılanmasının çözülmesi gereken yeni sorunlar doğuracağı paradoksuna işaret etmek istiyorum. Ancak öğrencilerin gereksinimlerini karşılamamak da çözüm değil. Bu paradoksu çözmek ulus-devlet anlayışı çerçevesinde sanırım olanaksız olsa gerek (Mecheril 2006, Dirim 2012).

Kaynakça

Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (2008): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Baltmannsweiler (Schneider)

Coşkun, Vahap; M. Şerif Derince; Nesrin Uçarlar (2011): Scar of Tongue: Consequences of the Ban on the Use of Mother Tongue in Education and Experiences of Kurdish Students in Turkey. Diyarbakır: DİSA Publications.

Dirim, İnci; Marion Döll (2008): Hamburg's Bilingual Elementary School Project as an Example of Bilingual Education in Germany. In: Dzalalova, Anna & Ekatarina Protassova (Eds.): Issues of Multiculturalism and Multilingualism in Modern Education System. p. 31-42

Dirim, İnci (2012): Türkçe Derslerinin ve Türkçe Kullanımının Ötekileştirme Potansiyeli. Die Gaste, Sayı 23, Mayıs-Temmuz 2012; <http://diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2304.html>

Mecheril, Paul (2006): Die Unmöglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte. np Sonderheft 2005, 124-140

Kamusal Demokratik Okul*

Kemal İnal

Kamusal demokratik okul (KDO), her yönüyle kapitalizm karşıtı olmalı, kapitalizmi kendi içinde yeniden üretecek hiçbir pratiğe ve düşünceye yer vermemelidir. Bu okul, piyasaların işgücü talebine göre değil, halkın sorunlarını çözecek bir modele göre işlemelidir. O halde KDO, sorun merkezli, yerel ve birlikte öğrenmeye dayalı olmalıdır. Örneğin bir bölgenin asıl, öncelikli, acil ve temel sorun(ları) neyse, KDO orada o sorunları çözecek şekilde örgütlenmelidir. Yani KDO, soyut bir takım dersler, merkezden belirlenen idealler ve muhafazakâr/kapitalist değerlere değil, halkın sorunlarını çözmeye yönelik olmalıdır.

İnsanın organize olduğu, kurallara uymayı öğrendiği, sosyalleştiği, bilgilendiği ve bir mesleğe/işe yönelik işgücü olarak yetiştirildiği eğitim-öğretim mekânına okul diyoruz. Okul, insan hayatının her zaman ayrılmaz bir parçası değildi; okulun kitleleşmesi, yoksul halk çocuk ve gençlerine açılmasının üzerinden sadece birkaç yüz geçmiştir. Matbaanın icadının tetiklediği modern okul düşüncesi ve pratiğine gelinceye değin okul, daha çok hali-vakti yerinde olan aileler içindi, çünkü okulda çocuğu okuyan bir ebeveynin öğretmene çocuğunun eğitimi karşılığında bir şeyler vermesi gerekiyordu. Modern akım, düşünce ve süreçlerin (Rönesans, Reform, Aydınlanma, Rasyonalizm, Pozitivizm, Sanayileşme, kapitalizmin gelişmesi vs.) yarattığı uygun ortam olmasıydı okul, büyük ölçüde özel çevre, amaç ve kişiler için anlam ve zemin bulmaya devam edecekti. Okulun kitleleşme, zorunlu ve demokratik olması, modern dönemlerin bir sonucudur ve büyük ölçüde bu gelişim, bilim, akıl ve kapitalizmin gelişimiyle bağlantılıdır.

Okul, tarihsel bir kurum olarak epey eski bir geçmişe sahiptir. Sümerlerdeki (M.Ö. 3500-2000/Mezopotamya) "Tablet Evi" (*geleneksel eğitim*), Platon'un (M.Ö. 424-348) "Akademi"si (*Kuşkucu Okul*) ve Aristo'nun (M.Ö. 384-322) "Lise"sine (*işbirliğine dayalı araştırma*) değin en eski okullarda bilimlerin anası felsefe eğitimi esastı. Özellikle Eski Yunan okullarında felsefe (öğrenimi), okulun temel varlık nedeniydi. Sparta gibi savaşçı sivil toplumda okulun temel işlevi ise, bedensel formasyonu kazandıracak sert ve disiplinli bir eğitimdi. Sonrasında, Ortaçağlarda Manastır Okulları, Cizvit Kolejleri, Katedral Okulları, dokuzuncu yüzyıldan itibaren İslam temelli eğitim veren medreseler gibi skolastik okullar, gelenek temelli eğitim vermişlerdir. Bu okullarda, belirlenen kutsal metinlerin ezberle içselleştirilmesi (öğrenilmesi değil) ve ustaya/öğreticiye

* Bu yazı, BirGün gazetesinin Pazar ekinde (14 Ekim 2012) yayımlanan "Bir başka okul mümkün: Kamusal Demokratik Okul" adlı yazının genişletilmiş ve gözden geçirilmiş biçimidir.

olduğu gibi aktarılması tek ve biricik yöntem olarak kabul edilmiştir. Meşru kabul edilen metinlerin hemen tamamına yakını da dinsel nitelikli, kadim metinlerdi. Ne var ki, kapitalizmin gelişimiyle birlikte “Modern Okul” dediğimiz yeni biçimlenmelerle (Ütopist Okul, Milli Okul, Otantik Okul, Özgür Okul vb.) karşılaştık. Modern okulun en önemli niteliği, geleneksel eğitime karşı daha dünyevi, seküler veya pratiğe dayalı olmasıydı. Bu anlamda modern okullar, kitlesel, demokratik ve zorunlu okul modelleri olarak tarihte yerini almıştır. 20. yüzyılda ise daha kolektif deneyimler üretildi: Politeknik Okul, Kibbuz Okulu, Köy Enstitüleri, İş Okulu, Faşist Okul vd. Bu okullar büyük ölçüde bir ideolojinin rehberliğinde bireyi topluluk içinde eğitmeyi/eritmeyi amaç edinen kolektivist deneyimler içermiştir. Bir başka önemli niteliği de, eğitimi iş/çalışma veya üretim içinde ele alması; eğitimi daha çok iktisadi amaçlar (kalkınma, gelişme, refah seviyesini yükseltme vs.) çerçevesinde ikincilleştirilmesi veya araçsallaştırmasıydı. Bu bakımdan kolektif düşünce ve deneyimlere dayanan okullar, genellikle sosyalizan nitelikler göstermiştir. Haliyle bu okulları, basit ve sıradan birer pedagojik eğitimi olarak değerlendirmek mümkün değildir, zira iktidarla doğrudan bir ilişkisi vardır.

İktidar ve eğitim

Tarihin en eski eğitim-öğretim örgütlerinden olan okul, çoğu zaman iktidarların denetiminde olmuştur. Yani okul, iktidarların hedef ve niyetlerinden dolayı basit bir pedagojik merkez olarak işlev görmemiş; bilakis, siyasal iktidarlar okuldan yönetsel meşruiyet edinmede sonuna değin yararlanmıştır. Bu bağlamda okul, çoğu zaman statükoya hizmet etmiş, egemen bilgi ve değerleri aktarmış, muhafazakârlığın kalesi sayılmıştır. Dolayısıyla okulun tarihinde geleneksel bilgi, değer ve uygulamaların büyük ölçüde resmiyet kalıpları üzerinden aktarılması rolü ve işlevi çok önemli bir yer kaplamaktadır. Ancak Aydınlanma dönemiyle birlikte modern okula ilişkin görüşler, geleneksel okulu kıyasıya eleştirmeye başlamıştır. Pedagog ve eğitimcilerin yanı sıra filozoflar da eğitim ve haliyle okul üzerine epey

kafa yormuşlardır. Rousseau, modern okulu, uygarlığın krizi içinde değerlendirmiş ve modern okulun bireyi eksilttiğini söyleyerek doğal eğitimi/okulu savunmuştur. Ona göre ancak bir toplum sözleşmesiyle bir araya gelip iradelerine büyük bir güce (devlete) bırakan yönetilenler için en iyi eğitim ve okul sistemi, uygarlığın değil doğal hayatın içinde mümkün olabilir. Buna karşıt olarak Locke ise doğuştan bireyin zihninin boş (tabula rasa-boş yapı) olduğunu, bu boşluğu doldurma görevinin öncelikle öğretmen ve ebeveyne ait olduğunu ileri sürmüştür. Rousseau uygar okulu/eğitimi eksiltten bir süreç olarak ele alırken Locke ekleyen bir sistem olarak görmüştür. Bu kuramsal tartışmalar birkaç yüzyıl sürdükten sonra bilhassa 20. yüzyılda eğitimin/okulun pratik değeri üzerine olan görüşler öne çıkmaya başlamıştır. Bu bakımdan modern eğitim yanlısı filozoflar (örneğin John Dewey), eski eğitimi fazla geleneksel ve skolâstik bularak okulun çevresine duyarlı, pratiğe dayalı (yaptırarak yaşıtarak öğreten) olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

İdeolojilere göre okul

Bugün okulun nasıl olması gerektiğine ilişkin bir dolu tartışma külliyatına sahibiz. Marksistler (Gramsci, Althusser, Bowles ve Gintis vd.) okulu sınıfsal olarak analiz etmiş ve temel işlevinin kapitalizm için gereken işgücünün yeniden üretimi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Pozitivizm ise okulu bilim ile özdeşleştirmiştir (bilimin kalesi olarak okul). Muhafazakâr sosyolojik akım fonksiyonalizm ise okulu, düzen için işlevsel bir örgüt olarak görmüştür. Faşizm, okula bozulmamış/saf özlere/temellere (otantisite) döndürecek kurum olarak bakmıştır. Liberalizm göre okul özgürleştirici bir ortamdır. Tüm modernist ideolojiler okulun bireyi modernleştirdiğinde hemfikirler. Postmodernistler ise okulun asıl görevinin çokkültürlülükçü felsefeyi yaymak ve işlemek olduğuna inanırlar.

Tüm bu görüşler okul ile, içinde ve üzerinden çeşitli ideolojilerin aktarılması veya işlenmesini esas olarak almışlardır. Yani okul hep bir şeylere (bilgi edinme, işgücü yetiştirme,

düzeni koruma vs.) göre tanımlanırken aslında ideolojilerin kendilerini var ettikleri ya da rüştlarini ispatlamaya çalıştıkları mekânlar olmuştur. Bu da okulun, ideolojilerden bağımsız saf bilim ve öğretim kurumları olarak ele alınıp incelenemeyeceğini göstermektedir.

Liberal alternatif okullar gerçekten alternatif olabilir mi?

Günümüzde, bilhassa ABD’de bir dolu liberal alternatif okul vardır (ki bunların bir kısmı ilk olarak Avrupa’da ortaya çıkmıştır): Ev Okulları, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Sözleşmeli Okullar, Küçük Okullar, Mıknatıs Okulları, Paideia Okulları, Risk Altındaki Çocuklar için Okullar, Uluslar arası Okullar, Özgür Okul vd. Bu okulların öne çıkardığı noktalar ise şunlar olmuştur: a) *Rehabilitasyon*: Bu okullar kapitalizmin yarattığı pedagojik sorunların (baskıcı/otoriter eğitim, öğrenmenin yetersizliği, tekbiçimli müfredat vs.) nedenini teknik bir dille pedagojide aramakta ve bulmaktadırlar. b) *Piyasacılık*: Bu okullar, alternatif olarak görüldüğü için normal okullardan çok daha pahalıdır. Bu okulları açabilmek için bile okulların bağlı olduğu üst birliklere para ödemek gerekir. Bu okulların kayıt parası, materyalleri, kırtasiye malzemeleri oldukça pahalıdır ve öğrenciyi/velileri sürekli bir para harcama makinesine dönüştürmektedir. c) *Bireycilik*: Bu okullar, öğrenciyi toplumsal bir özne değil, kendi başına soyut bir birey olarak almaktadırlar. Okullar, öğrencilerini çok özel olarak tanımlamakta, bu yüzden “bireye özel eğitim” vermektedirler. Rekabet, yarışma, başarıma felsefesi bu okullarda esastır. Özel ilgiler, özel yapılar, özel öğrenme stilleri, özel “özellikler”, okul yönetimleri tarafından velileri çocuklarının “dünyanın en özel varlıkları” olduğu konusunda ikna etmek için kullanılır. d) *Demokrasi*: Bu okullar, öğrencilerini demokratikleştirip özgürleştirdiklerini iddia ederler. Oysa okul içi reformcu düzenlemelerle öğrencinin özgürleştiği iddiasına temel teşkil eden uygulamaların aslında ileride yönetici olacak olan öğrencileri yönetim pozisyonlarına hazırlamaktan başka bir işlevi yoktur. Sözde demokratik uygulamalar (öğrenci temsilciliği, sınıf mümessilliği, konseyde öğrencilerin de

bulunması, kooperatif kolları vs), özgürleşme yanılısamasını yeniden üreten biçimsel uygulamalardır. e) *Yenilik*: Yenilikçilik iddiası bazı yeni kavram ve uygulamalar (öğrenen örgüt, öğrenci merkezli pedagoji vs.) ile birlikte sunulmaktadır. Fakat bunlar piyasadan devşirilen ve piyasaya dönük şeylerdir.

O halde liberalizm, liberal okulların gerçekten alternatif olduklarına ilişkin ideolojik destek sağlamaktadır. Buna göre liberal nitelikli okullarla ancak birey özgürleşebilir, zira özgürlükçü felsefe sadece ve sadece liberal okullarda hayat bulabileceği içindir ki birey için en ideal öğretim ortamı mutlaka liberal olmalıdır. Oysa bu anlayış hem özgürleşmeyi bir yanılısama haline getirmekte hem de eğitimi/okulu başka bazı şeylerin (piyasa, para vs) basit bir uzantısı ve aracına dönüştürmektedir.

Liberal olan alternatif olamaz

O halde bu okullar, neyin alternatifidir? Aslında bu okullar için kullanılan “alternatif” kavramı, sistem içi yer değiştirme, mevcut sorunlara reformcu düzeyde çözüm bulma, işgücünün piyasa taleplerine göre yeniden tasarlanan öğretim ilke ve yöntemleriyle yetiştirilmesini ifade eder. Alternatif eğitime ihtiyaç duyan çeşitli dezavantajlı kesimlerin (risk altındaki, çeşitli ayrımcılıklara uğrayan, dışlanmış, yoksul, engelli çocuklar vb.) sorunları basit bir pedagojik sorun gibi algılanmaktadır. Bunun için sunulan alternatifler (küçük boyutlu okul, destekleyici çerçeve, bireysel programlama, çok seçeneklilik, yönetime katılma, iyi tanımlanmış standart ve performans kuralları, hesap verir olma, sürekli değerlendirme vs.) sorunun çözümünü sadece okul içine sıkıştırdığı için okul dışından gelen saldırılara cevap verememektedir. Kaldı ki okul, dışarıdan gelen saldırılara yanıt verecek güçlü bir donanıma da sahip değildir. Mesela medya ve piyasa değerleri okul öznelerini (öğrenci, öğretmen, idareci) okuldan daha fazla etkilemekte, hatta belirlemektedir.

Yukarıda özetlenen okul modelleri kuşkusuz birçok noktada eğitimin demokratikleştirilmesinde katkıda bulunmuştur. Fakat bizim istedi-

ğimiz, bir başka okul olmalıdır. Ama bu nasıl olabilir? Yani, kamusal demokratik okul (KDO) mümkün mü? Buna ilişkin neler söyleyebiliriz?

Kamusal demokratik okul

Öncelikle kamusal demokratik okul (KDO), her yönüyle kapitalizm karşıtı olmalı, kapitalizmi kendi içinde yeniden üretecek hiçbir pratiğe ve düşünceye yer vermemelidir. Bu okul, piyasaların işgücü talebine göre değil, halkın sorunlarını çözecek bir modele göre işlemelidir. O halde KDO, sorun merkezli, yerel ve birlikte öğrenmeye dayalı olmalıdır. Örneğin bir bölgenin asıl, öncelikli, acil ve temel sorun(ları) neyse, KDO orada o sorunları çözecek şekilde örgütlenmelidir. Yani KDO, soyut bir takım dersler, merkezden belirlenen idealler ve muhafazakâr/kapitalist değerlere değil, halkın sorunlarını çözmeye yönelik olmalıdır. Bu anlamda KDO, eğitimin her türlü gereksiniminin (müfredat, ders kitabı, çeşitli eğitsel materyaller, kadro, atama vs.) yerelde çözümüne dayanmalıdır. Diyelim bir bölgenin ekonomisi arıcılığa dayanıyorsa, bölge ormanlarla kaplıysa, sık yağış alıyorsa, bitki örtüsü zenginse, bu doğal ortamın sunduğu olanaklar, sorunlar ve çelişkiler çok görünür ise, bütün bunlar KDO'nun pedagojisinin merkezinde olmalıdır. Tüm okul personeli, öğrenciler ve veliler, eğitim sürecini uygulamalı hale getirebilirler. Bu uygulama, çevreyi tanıma ve çevre bilinci geliştirme, doğal kaynaklardan haberdar olma, geçim ekonomisi gibi birçok konuda bilinci besler ve geliştirir. KDO, okul dışına da açılarak tüm çevreyi ve toplumu eğitsel süreçlere katar; bu da katılımcı felsefeyi güçlendirir. Haliyle, KDO, çevreye açılarak öğrenenlerin (öğretmen, öğrenci, veli, halk) değer ve sosyal ilgilerini kullanır, onlara cevap verir. Çevredeki her türlü sorun KDO'nun öğrenme/öğretme konusu haline gelerek kuramsal ve uygulamalı bilgiler birleştirilir.

Birlikte öğrenme sürecinde, başka ilerici grupların, ezilen kesimlerin, dışlananların vs. deneyimleri de ders konusu olur ve müfredat zenginleşir. Halkın sorun, ilgi ve değerleri eğitimin asıl konusunu oluşturdukça devletin her türlü

merkeziyetçi, otoriter, skolâstik, muhafazakâr ve piyasacı müdahaleleri güç kaybeder. Çünkü KDO, halkın okulu haline geldikçe eğitim halkın bizatihi demokratik bir deneyim yaşadığı bir ortam, mekân ve fırsat haline gelebilir. Halk ve çocukları KDO'da ve KDO aracılığıyla öğrendikçe, pedagoji üzerinden demokratik gelenek ve deneyimler zenginleşir; bu da halkın okulunu daha fazla sahiplenmesine yol açar.

Sonuç, kamusal eğitimidir; kamudan kasıt, halktır. Bugün HES direnişleri, çevre kirliliği, doğanın yağmalanması, türlü-çeşitli sömürü, emek hırsızlığı, çarpık yapılaşma, trafik, halkın zararına işleyen kentsel dönüşüm, özel okul ve dershanelerin eğitimi piyasalaştırması, güvencesiz/esnek çalış(tır)ma, düşük ücretler, eşitsiz gelir dağılımı, burjuvazinin lüks tüketimi, borsa ve arsa üzerinden işleyen spekülasyon gibi halkı doğrudan ilgilendiren bir dolu sorun, müfredat ve ders kitaplarında, derslik içi öğretmen anlatımlarında, çeşitli eğitsel süreçlerde yer almamaktadır. İşte bu sorunların işlendiği ve çözüm bulunmaya çalışıldığı noktada ortaya çıkacak radikal alternatif okul, KDO'dur. Kamusal eğitimin başladığı nokta burasıdır. Kamu eğitime müdahale ettikçe eğitim kamusallaşır. Devletin resmi eğitim kalıp ve değerleri eğitimi yeterince kamusallaştıramamaktadır. Eğitimin kamusallaşması da büyük ölçüde KDO ile gerçekleşebilecek bir hedeftir. Bu hedefe varıldığında artık eğitimde özel bir yer tutan özellikler (piyasa değerleri, muhafazakâr değerler vs.) büyük ölçüde güç kaybeder.

“Eleştirel Eğitimin Bugünü ve Geleceği” konulu toplantının ardından

Hasan Hüseyin Aksoy*

Eğitim Sen ve A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından ortaklaşa düzenlenen “Eleştirel Eğitimin Bugünü ve Geleceği” konulu toplantı, Malta Üniversitesi Yetişkin Eğitimi Bölümü Başkanı ve tanınmış eleştirel eğitimci Peter Mayo’nun da katılımı ile 14 Mayıs 2012’de Ankara’da gerçekleştirildi. Eleştirel Eğitim konusunda oldukça sınırlı olan bir kültürel ve eğitimsel iklim içinde gerçekleştirilen bu Konferans ve Panel etkinliğinin sadece izleyebilenlere hitap etmekle sınırlı kalması ve yayın ile paylaşıl-maması, eleştirel eğitim bilimi ile ilgili kültürel tanışıklığın geliştirilmesi bakımından eğitimciler için önemli bir kayıp olacaktır. Bu kaybı azaltmaya yönelik olarak, bu yazı ile Peter Mayo’nun sunusunun temel başlıklarının ve mesajlarının Eleştirel Pedagoji okurları ile paylaşılması hedeflenmiştir. Mayo’nun sunusunun başlığı “Eleştirel Eğitimciler Olarak Öğretmenler” Panelin tema başlığı ise “Eleştirel Eğitimin Bugünü ve Geleceği” olarak belirlenmiştir. Prof. Dr. Meral Uysal’ın yönettiği Panelin konuşmacıları ve konuşmalarının başlıkları ise şöyle idi: Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, “Eleştirel Eğitim Yoluyla Gündelik Yaşamın Kavranması”; Dr. Fevziye Sayılan, “Feminizmden Öğrenmek: Toplumsal hareketler ve Radikal Yetişkin Eğitimi”; Dr. Mustafa Sever, “Eleştirel Eğitim Araştırmaları”. Bu çalışma Mayo’nun sunusunun temel başlıkları ve bazı betimlemeleri ile sınırlandırılmıştır.

Prof. Peter Mayo’nun konuşmasından kesitler

Toplantının Konferans kısmında Peter Mayo tarafından yapılan sunum sonrasında izleyicilerin de gösterdiği ilgi ve sabır ile iki saate yaklaşan bir süre soru- yanıt kısmı gerçekleştirilmiştir. Bu süreç içinde, eş zamanlı çeviri yoluyla gerçekleştirilen

sunum ve soru - yanıt kısmında Peter Mayo’nun paylaştığı görüşler içinde öne çıkanlardan bir kesit burada paylaşılmaktadır.¹

Profesör Peter Mayo, konuşmasının ilk aşamasında eleştirel pedagojinin “öğretmenlere öğretmenlik süreçleri ile yüzleşme, onlara karşı çıkma ve herhangi bir soruna veya sorun çözmeye yönelik baskılamaya yönelik uygulamaları, alışkanlıkları, adetleri, varsayımları, egemen toplumsal yapıları sorgulama olanağı sunan bir yaklaşım” olduğunu belirterek, buradaki beklentinin “eleştirel bir farkındalık geliştirmek” olduğunu söyledi. Mayo eleştirel pedagojiyi, öğrenciler bakımından da benzer şekilde tanımlamıştır: “eleştirel pedagoji öğrencilere egemenlik süreçleriyle yüzleşme, onlara karşı çıkma ve aynı zamanda yaygınlaşmış mitleri, pratikleri, alışkanlıkları, varsayımları ve toplumsal yapıları sorgulama/sorunsallaştırma olanağı sağlayan bir yaklaşımdır”. Mayo konuşmasında şunları söyledi;



Eğitim alanında eleştirel pedagojiye ilham Brezilya’dan, Paulo Freire’nin çalışmalarından gelmiştir. Paulo Freire kendisinden önce gelen John Dewey gibi eğitim alanında bir çok bağlamda çok büyük bir etkiye sahip olmuştur. John Dewey’in son derece güçlü endüstrileşmiş bir ülkeden, ABD’den olması, buna karşın Freire’nin bir üçüncü dünya ülkesi olan Brezilya’dan olması nedeniyle çok farklı etkileri olmuştur. Eleştirel Pedagoji fikri orjinal olarak, eleştirel teori anlamında Frankfurt okulunun etkisinden türevlenmiştir. Eleştirel teori, özellikle de Habermas gibi yazarlar da bu konuda önemli. Özellikle Habermas’ın Türkiye’de çok iyi tanındığını biliyorum, kitabevlerine baktığımda, O’nun hakkındaki her şey çevrilmiş durumda. Eleştirel teori anlamında Habermas yanında, Dewey’in demokrasi ve eğitimde eylem konsepti de önemli, sadece öğretmiyoruz,

1 Burada paylaşılan konuşma içeriğinin saptanmasında, Mayo’nun konuşması esnasında yazarın tuttuğu notlar, sunum için hazırlanan slaytlar ve sunu sırasındaki eşzamanlı çeviriden alınan kayıtlardan yararlanılmıştır.

*Doç. Dr., A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

gösteriyoruz da. Foucault'nun 1980'lerin sonlarında, 1990'larda büyük etkisi olmuştur. Tabii ki, Gramsci 'nin eğitim ve hegemonya konularındaki fikirleri önemlidir. Bunlar, etkili, ilham verici yazarlar.

“Çağdaşlarımıza gelelim şimdi de. Diğer bir çok yazar, bunların bir çoğunun kitapları Türkçeye çevrilmiştir. Peter McLaren, Michael W. Apple, Henry A. Giroux, Roger I. Simon, Ira Shor, Antonia Darder, Douglas Kellner, Shirley Steinberg, Deborah Britzman, Edmund O'Sullivan, bell hooks, Philip Corrigan, Patti Lather, ... Bunlar bizim çağdaşımız olan yazarlardır. Benim de buradan etkilendiğim kaynaklar var. Artık bizimle olmayan, çok önemli tarihi kişiler var. Bazıları eleştirel pedagoğ olarak tanınmayabilir ama çalışmaları öyledir. Her zaman, özellikle eğitimde ırkçılık karşıtı çalışmaları olan, bugün dünyada fenomen olan ülke içi ya da dışından göçmenlik konularında çalışmaları olanlar var. Eleştirel eğitimcilerin bu konuları görmesi gerekiyor. ABD'den, siyah çocukların, Afrikan Amerikan çocukların eğitimi için mücadele vermiş W.E.B. DuBois de, öğretmenlerin eleştirel pedagoğlar olarak bu konuları görmesi gerektiğini belirtiyor. Paulo Freire yanında Paula Allman, Jesus 'Pato' Gomez, Joe Kincheloe, Aldo Capitini, Danilo Dolci de önemli isimler arasında. Paula Allman'ı, yakında kaybettik, Marksizm ve eğitimle ilgili çalışmaları var, bence çevirisi yapılmalı. Amerika yazınından olmayan başka bazı isimlerden bahsetmek istiyorum. Lorenza Milani'den bahsetmek istiyorum. O'nun Barbiana Öğrencilerinden Mektuplar, ezilenlerin pedagojisi bakımından benim için önemli bir kitaptır. ... Orta sınıftaki avantajlı öğrenciler ile çalışan çocuklar, köylüler arasındaki ayrımları istatistikî olarak, sayısal verilerle incelemiş, ...bu çok ciddi bir şekilde tavsiye ettiğim bir kitaptır. ... İtalyanca olarak yazılmış, daha sonra İngilizceye çevrilmiş. Türkçeye çevrildiğini biliyorum. Sınıf ve eğitim hakkında ders verirken kullandığım kitap buydu. Kapitalist bir toplumda, okulun sınıf temelinde nasıl ayrımcılık ortaya koyduğunu gösteriyordu, bu kitapta.

Peter Mayo, Türkiyeli okurların, eleştirel eğitimci ve akademisyenlerin aşına oldukları isimler yanında eserleri çevrilmediği için tanınmayan bazı

eleştirel isimlerin de temel çalışmaları ve görüşleri ile ilgili olarak bilgi verdi. Halen yeterince tanınmadığını düşündüğüm ve Mayo tarafından kısaca tanıtılan isimler arasında Capitini ve Dolci yanında farklı ülke ve kültürden bir çok yazarı belirtmek mümkün görünmektedir.

Öte yandan Mayo, eleştirel pedagojinin etkilenme alanlarına ilişkin betimlemelerde bulunmuştur. Bu etkilenme alanlarının başlıkları arasında şunlar bulunmaktadır.

- Marksizm
- Eleştirel Teori
- Feminizm
- Kültürel Çalışmalar
- Eleştirel Irk/Irkçılık Teorisi
- Postkolonyal Çalışmalar
- Gay/Lezbiyen Çalışmaları
- Kimi Postmodern Etkiler

Mayo konuşmasında bu çalışma alanlarında tanınmış isimler ve katkılarında değinerek, eleştirel eğitime bu alanların etkileri konusunda özet bir betimleme sunmuştur.

Eleştirel Pedagojinin yapmaya çalıştıkları

Mayo konuşmasında, eleştirel pedagojinin iktidar-bilgi ilişkileriyle ilgilendiğini vurgulayarak bu konudaki temel sorular olarak şunları paylaşmıştır: Okullaşma ve eğitim kimin çıkarlarını? Kimin tarihini? Kimin geleceğini? Kimin kültürel arzularını temsil eder?

Konuşmada ayrıca, eleştirel pedagojinin yapmaya çalıştıklarına ilişkin bir sınıflandırma çabası için bir özet sunulmuştur. Buna göre eleştirel pedagojinin yapmaya çalıştıkları arasında şunlar yer almaktadır:

- Yeni bilme biçimleri yaratmak, disiplinler bölünmüşlükleri ortadan kaldırmaya vurgu yapmak ve disiplinler arası bilgiyi oluşturmak .
- Okullarda, üniversitelerde, bütünüyle toplumda iktidar merkezleri ve çevredekiler arasındaki ilişkileri sorgulayan sorular ortaya atmak.
- iktidar ve kimliği, toplumsal sınıflar, “ırk”/

etnisite, cinsiyet ve sömürgecilik sorunlarıyla ilişkili olarak ele alan politik pedagojik bir projenin parçası olarak, tarihsel okumayı özendirmek,

- “Yüksek” ve “alt” kültür arasındaki ayrımı halkların yaşamlarıyla ve günlük kültürel öyküleriyle ilişkilenen ve aşama aşama bunun da ötesine geçebilen bir müfredatla aşabilmek

- Eğitim sürecinde etik bir dilin kurulmasına önem vermek.

Mayo , eleştirel eğitimin etkilenme alanları ile yapmaya çalıştıkları arasındaki bağları açıklayan saptamalar yapmıştır. Bu çerçevede, hem eleştirel eğitim alanında olan hem de bu alan dışında, örneğin kültürel çalışmalar, feminist çalışmalar gibi alanlarda çalışanların eleştirel eğitimin gündemine aldığı konulara ilişkin getirdiği katkılardan örnekler vermiştir.

Eleştirel pedagoglar olarak öğretmenler

Mayo’nun konuşması, eleştirel pedagojiden harekete öğretmenlere yönelik sunulabilecek bazı önerileri de içermiştir. Bu öneriler arasında yer alanların bir kısmı şu şekilde başlıklandırılmıştır:

- Eğitimin politik olduğunu kabul etmek
- Bilgi politikalarına karşı duyarlılık geliştirmek
- Rahatsız edici bir soruyla yüzleşebilmek: Öğrettiğim zamanlarda hangi taraftayım?

Bu çerçevede öğretmenler; Hem içerik hem de toplumsal ilişkiler bakımından verili içeriği eleştirel olarak değerlendirir, önyargılara, neyin seçilip neyin dışarıda bırakıldığına, bunlarda halkların, toplulukların nasıl temsil edildiğine işaret eder-eleştirel bir okuma yapar.

Öğretmenler, gerçek anlamda diyaloga dayalı bir yaklaşıma sahip olmalıdırlar. Bu yaklaşımda öğretmenler, öğrencilerine karşı alçakgönüllü olmalı ve aynı zamanda onlardan da öğrenmeye hazır olmalıdır. Eşit seviyede olmasalar da öğretmen ve öğrenen bilgi nesnesini birlikte keşfettikleri sürece birbirlerinden öğrenirler.

“Öğretmenlerin ve öğrencilerinin zihinlerini, Avrupa merkezli çerçevenin ötesindeki/dışındaki

okuma, düşünme ve eylemlerle sömürgecilikten kurtarmak” Mayo’nun eleştirel pedagoji içerisinde öğretmenler açısından önemli gördüğü temalar arasında öne çıkanlardan biri olmuştur.

Peter Mayo, konuşmasında, ileri sürdüğü beklentilerin gerçekleştirilmesinin güçlükleri üzerinde de durmuş ve bu amaçla şu saptamaları yapmıştır:

1. Birini konforlu alandan dışarı çıkarmanın güçlüğünü göze alabilmek.
2. Öğrencileri nesne olarak değil özne olarak görebilmek
3. Basmakalıplaşmış “yukarıdan aşağıya” sonuçlarla mücadele ederken “eleştirel” sonuçlara ulaşabilmek için de mücadele etmek ve bu mücadeleden doğan gerilimi kabul etmektir.

Peter Mayo, konuşması sonrasında sorular için ayrılan uzun süre içinde kendisine yöneltilen soruları da sabırla ve olabildiğince kapsamlı bir biçimde yanıtladı. Toplantı, yazının başında belirtilen panel çalışması ile tamamlandı.

Son sözler

Eleştirel eğitimcilerin ve eleştirel eğitimciler olarak öğretmenlerin temel sosyal bilimler alanında olduğu gibi, eleştirel eğitimin etkilendiği belirtilen alanlardaki çalışmalara da yakınlık göstermesi ve okumaları arasına almalarının gerekliliği bu toplantı ve Peter Mayo’nun konuşması vesilesi ile çıkarılabileceğimiz bir sonuç olarak belirtilebilir. Peter Mayo’nun sunuşu, eğitimcilerimizin kendi özgün tarihsel ve kültürel birikimleri olmakla birlikte, eleştirel pedagoji konusunda dünyadaki birikim ve erişilebilecek kaynakların oldukça dışında kaldığını göstermektedir. Bu durumun değiştirilmesi için geçmiş birikimlerin paylaşılması yanında önemli bir gelişme ve yayılma ivmesi gösteren eleştirel eğitim – eleştirel pedagoji- eleştirel eğitim bilimi alanındaki yazarların “eleştirel bir mesafe” korunarak okunması, izlenmesi ve tartışılmasını gerektirmektedir.

21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinden İzlenimler

Canan Aratemur Cimen¹

Her yıl farklı bir üniversite tarafından düzenlenen ulusal eğitim kongresinin sonuncusu bu yıl 12-14 Eylül 2012 tarihleri arasında Marmara Üniversitesinde yapıldı. Kongrenin ana teması “21. Yüzyılda Okuryazarlık ve Geleceği” olarak belirlenmişti. Ben de hem bildiri sunarak hem de dinleyici olarak katıldığım bu kongre aracılığıyla Eğitim Bilimleri alanındaki mevcut çalışmaların hem sayısal hem de niteliksel olarak kısa bir değerlendirmesini yapmak istedim.

Önce sayılarla başlayalım... Kongre Düzenleme Kurulu, kongrede sunulmak üzere 750 bildiri özeti gönderilmiş olduğunu, bu bildirilerden 577 tanesinin kabul, 173 tanesinin ise reddedildiğini belirtmektedir. Bildiri özetlerinin yer aldığı program kitapçığı incelendiğinde, kabul edilen bildirilerin 35 ayrı konu başlığı altında, toplam 140 oturumda sunulduğu görülmektedir. Bununla birlikte, her konu başlığına ayrılan oturum sayısı büyük farklılıklar göstermektedir. Kongrenin ana teması olması nedeniyle farklı alt başlıklarda (matematik, çevre, medya, kültür, sanat, vb.) değerlendirilen “okuryazarlık” konusu 28 ayrı oturumda tartışılmıştır. En fazla bildirinin sunulduğu konu başlığı ise, 19 oturumun ayrıldığı “Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi” olmuştur. Bu konuyu, 16 oturumla “Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri” ve 12 oturumla “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” konuları izlemektedir. Diğer konu başlıklarında ise, çoğunlukla farklı alanların (fen, kimya, müzik, resim, vb.) öğretimi konusundaki çalışmalar paylaşılmıştır. Bu tabloda dikkati çeken en önemli nokta, “Eğitim Sosyolojisi”, “Eğitim Tarihi”, “Eğitim Felsefesi” ve “Yetişkin Eğitimi/Halk Eğitimi” gibi konu başlıklarındaki araştırmaların

1 Boğaziçi Üniversitesi Doktora Öğrencisi

sadece birer oturumda tartışılmış olmasıdır. Her oturumda en fazla dört veya beş bildirinin sunulduğu düşünüldüğünde, Türkiye’de eğitim alanında çalışmakta olan akademisyenler ve pratisyenler arasında bu konulara duyulan ilginin diğer konulara oranla çok daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında, 1997 yılında Eğitim Fakültelerindeki yeniden yapılanma politikalarına paralel olarak ders programlarının değiştirilmesi, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” dışında kalan eğitim alanlarındaki lisans programlarının (Halk Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Yönetimi, vb.) istihdam sorunu öne sürülerek kapatılması (Okçabol, 2005) ve “Eğitim Sosyolojisi” dersinin zorunlu ders olmaktan çıkarılmış olması gibi değişiklikler sayılabilir. Diğer yandan, en fazla iki oturumun ayrıldığı “Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi” konusunda sayıca bu kadar fazla çalışmanın olması, bu alanda son yıllarda açılmış olan tezli veya tezsiz yüksek lisans programlarının, terfi süreçlerinde sağlayacağı düşünülen avantajlar nedeniyle öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmiş olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Yukarıda sayılan nedenlerden dolayı, Eğitim Bilimleri alanındaki mevcut çalışmaların uygulamalı alanlara yönelmiş olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu doğrultuda, toplam 577 bildiri arasında tutum ve görüş değerlendirmesine, durum incelemesine, uygulama etkilerinin ölçülmesine ve düzey belirlemeye yer veren betimleyici çalışmaların fazlalığı göze çarpmaktadır. Diğer bir deyişle yapılan çalışmalar, mevcut uygulamalara odaklanan problem merkezli çalışmalardır. Bu çalışmaların önemi ve değeri yadsınamaz ancak, eğitim bilimleri alanında eksikliği hissedilen bahsi geçen diğer konuların da araştırma alanı olarak kendilerine yer bulması aynı derecede önemlidir.

Sayılardan sonra biraz da sunulan bildirilerin niteliksel özelliklerine bakalım. Kongrede, eğitim alanına katkıda bulunmak üzere pek çok farklı

çalışma sunulmuştur. Bununla birlikte, bilimsel ölçütler tam anlamıyla gözetilmeden paylaşıldığı için sorgulanan sunumlar da olmuştur. Örneğin sunulan bir bildiride, yapılan çalışmanın tarihi bir raporun değerlendirmesi üzerine yapılmış olduğu belirtilse de, sunum sırasında rapora dayalı bulgulardan hareket edilmediği, tam tersine genellemeler yapıldığı anlaşılmıştır. Konuyla ilgili soru sorulduğunda ise, aslında raporun içinde böyle bir veri bulunmadığı ve raporu yazan kişinin genel görüşlerinin bildiride öne sürülen temel fikri desteklediği ifade edilmiştir. Benzer şekilde, herhangi bir teorik altyapısı ve araştırması olmayan diğer bir çalışmada(!) depremler sonrasındaki dayanışma ve yurt dışında oynayan Türk futbolcular gibi bilimsellikte hiçbir ilişkisi olmayan örnekler verilerek ne kadar yüce bir millet(!) olduğumuz, ancak bunu fark edemediğimiz için eğitim sisteminde çocuklarımızı gerçek potansiyellerini ortaya çıkartacak şekilde hareket etmediğimiz sonucuna varılabiliştir. Dolayısıyla, bir yandan eksik bilimsellik ölçütlerine, diğer yandan milliyetçilik ve muhafazakârlık söylemlerine dayandırılan bu iki çalışmada sonuçların hangi bulgularla ortaya konulduğu tam olarak anlaşılamamış, çalışmaların güvenilirliği ve bilimsel tarafsızlıkları konusunda soru işaretleri oluşmuştur.

Yukarıda bahsedilen konuyla bağlantılı olarak ifade edilmesi gereken diğer önemli bir konu da, eğitim ve eleştirel düşünce arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Hepimizin bildiği gibi eğitimin en önemli hedeflerinden biri, eleştirel düşünceye sahip, sorgulayan bireylerin yetişmesine katkıda bulunmaktır. Ancak, bu alanda çalışan akademisyenlerin ve pratisyenlerin kendilerinin ne oranda eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları ayrıca üzerinde durulması gereken bir konudur. Örneğin bir bildiri sunumunda öğretmenlik mesleğiyle bağlantılı olarak kadınların geleneksel rollerini sorgulamamız gerektiği konuşulurken tartışmacı olarak katkıda bulunan bir “Doçent”, bunun Türk aile yapısına uymayacağını dile getirmiştir. Diğer bir örnek de, şu an eğitim alanındaki en güncel konulardan biri olan 4+4+4 modeli ile ilgilidir. Bildiri özetinde

“insan odaklı toplum ve esnek ekonomik yapının bir gereği olarak eski-yeni, evrensel-millî, birey-toplum dengesi arayışına dayalı bir orta yol olarak” gösterilen bu modelle ilgili ne eğitimcilerin pedagojik anlamdaki eleştirel düşünceleri, ne de modelin uygulanmasının arka planındaki politik, ideolojik, ekonomik ve sosyal nedenler göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın da bilimsel yeterliliği ve tarafsızlığı konusunda soru işaretleri oluşmuştur.

Kongreler, akademik çalışmaların paylaşılması, değerlendirilmesi ve gelişmesi için oldukça önemli ortamlardır. Ben de, 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nin kısa bir değerlendirmesini yapmaya çalıştığım bu yazı aracılığıyla, gelecek yıllarda yapılacak kongrelerde “Eğitim Politikaları”, “Eğitim Sosyolojisi”, “Eğitim Tarihi”, “Eğitim Felsefesi ve “Yetişkin Eğitimi/Halk Eğitimi” gibi konulardaki çalışmaların sayısının artarak, bu alanların Eğitim Bilimleri’nde hak ettikleri yeri bulmasını diliyorum. Diğer yandan, hem sunulan çalışmaların eğitim alanına katkıda bulunmak amacıyla gereken bilimsel özenin gösterilerek yapılması, hem de her bir çalışma için ayrılacak tartışma zamanının artırılması ile akademik paylaşımların çok daha etkili olması sağlanabilir diye düşünüyorum. Aksi takdirde kongreler, unutulmak üzere paylaşılan çalışmaların yer aldığı akademik buluşma ortamları olmaya devam edecektir.

Kaynakça

Okçabol, R. (2005), Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz, Ütopya Yayınevi, Ankara.

Yaratıcılık üzerine

“(...)benim arayışımdan söz ediyorlar,
ben aramam ki bulurum!
(...)durduğunuz an yeniden başlamalısınız,
son hiçbir zaman gelmez.”
Picasso

Hakan Yaman*

Hayatı anlamlandırmaya çalışan her insan, üzerine durmaksızın söz söylenen yaratım süreciyle karşılaşır. Algıladığını, anladığını sanır önce, ardından doğrularını geneller, kendini kutlar. Ne olursa ondan sonra olur ve insan, kendini bulduğu -bulduğu sandığı- düşüncelerin içine atar. Düşünceleri bulan biri değil, aynı zamanda her anını o düşüncelere adayan biri olup çıkar. Bundan böyle O, yaratma süreci içinde bir yaratandır. Sanat içinde, sanatı içinde hisseden biri. Kendine inanma yanılgısının ne kadar kolay olduğunu, insanların birbirine olan inanışlarını gördüğünde anlayıp gülümseyecektir belki.

“La Bruyère in söylediği gibi ‘Her şey daha önce söylenmiştir’” (Aktulum, 1999, s.18). Söz, yaratıcının, ‘söylenecek yeni hiçbir şey kalmadı mı’ sorusundan çok önce vardır aslında. Sorulan sorular da olanlara bir yenisini eklemeyiz; onlarda yanıtları gibi çok önce var olmuştur. Her söz geçmişe özgüdür, her şey daha önce söylenmiştir, yapılan her şey geçmişe çağırır; böyle bir ortamda bulunduğunu sanan ve yanılgısına inan insan, kendinden öncekileri tekrarlayan biri olup çıkar. Yazmak için yazan, boyamak için boyayan; yazmak için kalemlere, boyamak için tuvale sarılan; yanılan ve yanılgılarını seven insanın bir isim olmak ve geleceğe kalmak yanılgılarına yön veren en büyük hayaldir. O, hayallerinin arasında yanılgılarını yaşarken geleceğe kalma endişesinden uzaklarda ressam, şairler, yontucular ölür.

Ölü bir ozan olmak için ozan olarak ölmenin gerektiğini bilenler yalnızca yaşayanlardır¹;

1 “Ölü Ozanlar Derneği” yazarı Kleinbaum romanın baş kahramanı Keeting ile derneği bize şöyle aktarır:

* Okulöncesi Öğretmeni, hknyaman@gmail.com

hiçbir yazar ölü bir ozan olmak için yazmaz çünkü. Yaratmada da geleceğe kalmada da başarıya ulaşanlar bu gerçeği bilenlerdir.

Anılarak yaşamak, üzerine söz söylenildiğini düşünmek sadece istektir, amaç değil. Amacın yaratım gereğinden geldiğini bilen **Lautréamont** “on dokuzuncu yüzyılın sonu görece kendi şairini” (Laturéamont, 1999, s.71) dediğinde şiirin temellerini sarsacağını ve birkaç yıl sonra yirmi iki yaşında öleceğini bilmiyordu. Geride iki kitap ve yedi mektup bıraktı, nasıl bir yüzü olduğunu bilense yok. **Maldoror’un Şarkıları** bir başyapıt ve yazarı ölü bir ozan.

Sanat eserinin yaratma gereğinden geldiğini bilenlerden **Beethoven**, eserlerini sanatçı olmak adına besteledi. Sanat eseri yaratma gereğinden gelmeseydi **Ay Işığı Sonatı** olmazdı: Beethoven Ay Işığı Sonatını bestelediğinde sağırdı; çalmadığı piyanonun başına artık duymayan kulaklarıyla geçmiş ve birkaç amaçsız dokunuşun arkasından yaratmıştı o harika besteyi.

Beethoven çalmasaydı, bestelemeseydi belki çıldırırdı. O böyle söylemiş olabilir mi? **Tolstoy** yazmasaydım çıldırırdım diyebilir mi? Sayfalarca yazan, eşsiz kitaplara imza atan **Dostoyevski** daha hiçbir şey yazmamış olabilir mi? Neden olmasın?

Kimi sözcükler basmakalıp gibi gelebilir ama yaratıcılık söz konusu olduğunda sanki bir gereklilik simgesi olarak da *görünür o sözcükler*. Başka başka insanların birbirinden habersiz aynı sözcükleri kullanması dilin yetersizliğinden midir; yoksa kavramın yaşattığı duygunun anlatılmaz oluşundan mıdır? Yaratıcılık kavram olarak özgünlüğün kapılarını ne

“Derneğe katılabilmek için ölü olmak gerekiyordu. Yaşayanlar adaydı yalnızca (...) ömür boyu sürececek bir çıraklık döneminden geçmek gerekiyordu ” (Kleinbaum, 2006, s.53).

kadar aralarsa aralasin, kendi kendisini ifade ederken, her zaman *daha önce söylenmiş* sözlerle gönderir.

“(....)’yazmak benim için bir yaşam biçimi’, ‘yazmazsam çıldırabilirim’, ‘yarattığım karakterler bazen kendi kendilerine hareket ediyor gibiler’, ‘her olaydan her şeyden bir hikaye çıkabilir’, ‘yazarken soyunur insan’, ‘yazar-ken başka bir âleme geçiyorum’ gibisinden ifadeler, bunları dinleyen sıradan okur için ne ulaşılmaz ne müthiş bir tanrısallığın ifadeleridir.” (Gülsoy, 2004, s.36).

Öte yandan bu sözlerin basmakalıp ekseni, kavramın içini doldururken kavramı da doğrulayan, güçlendiren, hatta oluşturan bir görünüme büründürür. *“Nietzsche ‘doğrunun’ aslında eskiden kalma eğretilmelerin sağlama-sından ibaret olduğunu belirtmişti. O halde bu gözle bakılacak olursa, basmakalıp düşünce doğrunun güncel yüzüdür.”* (Barthes, 2000, s.125). Bu *güncel yüzü* yaratma sürecinde ki yaratıcı da kullanır, büyük bir yazarda kullanılmaktan geri durmaz. Biri, kendini bulduğu -bulduğu sandığı- düşüncelerin içine atar ve geleceğe kalma hayallerine yürürken, gerçek yaratıcılar yalnızca yaratmanın hazzını yaşamakla ilgilenirler. Hayata avukat olarak başlayıp tarihe bir yazar olarak geçen **Kafka** 23 Eylül 1912 tarihinde günlüğüne aşağıdaki notu düşer:

“Yargı öyküsünü ayın 22sini 23üne bağlayan gece akşam saat ondan sabah saat altıya kadar bir çırpıda yazıp çıkardım. Oturmaktan uyuşmuş bacaklarımı masanın altından çekip alamadım adeta. Öykü gözümün önünde gelişir, ben sanki öykünün içinde ilerlerken gösterdiğim müthiş çaba, duyduğum müthiş haz (...) esinler ateşte yok olup sonra yeniden diriliyor, (...) Saat ikide son kez saate bakıyorum. Hizmetçinin sabah ilk kez holden geçişinde öykünün son cümlesi yazılıyor. Lambanın söndürülüşü ve gün ışığı. Kalp bölgesinde hafif bir sızı. Gece yarısı uçup giden yorgunluk. (Kafka, 2000, s.293).

Sanat, gelecek ve isim kaygısı yaratma gereğinin önüne geçemiyor hiçbir zaman. Kafka gerçekten yaratmak için yazdıysa neden “yazdıklarının yakılmasını vasiyet etti”? ² (Wagenbach, 1997, s.177). Neden

2 Kafka’nın, dostu Max Brod’a vasiyeti yazın

kendi yakmadı da vasiyet bıraktı? sorusu sorulabilirse de unutulmaması gereken Kafka’nın yazına yeni bir yaklaşımı getirmek için yazmadığı ama yazın kuramcılarının onu post-modernist yazının öncülerinden yaptığıdır. Kafka’nın yakılmasını vasiyet ettiği o yazılar yazın kuramcılarınca satır satır incelendi ve belki de yazarın düşünmediği yaklaşımlara, sebeplere bağlandı.

Kafka, yazını sarstı ve bundan haberi yok!

Kafka’ya yapılan Melih Cevdet Anday’a yapılıyor. Oyunları çözümleniyor **Anday**’ın. Ortaya konan yapılar aklımızı karıştırıyor. Bu yapılar bilinçli olarak mı ortaya konmuştur? **Anday**’ın 11 Ağustos 1981 tarihli mektubunda yazara verdiği yanıt şöyle: *“Oyunlarımın yapısal niteliğini daha önce bilseydim, onları yazamazdım. Oyunlarımın bilinçsizlik içinde ortaya çıktığını söylemek istemiyorum elbet; ama şu da var ki, sonradan oyunumun temel direği olduğunu anladığım kimi ilişkiyi, yazarken, çalışırken, yazınsal odaklarda sanki kendimi yitirerek bulduğumu söyleyebilirim”* (Yüksel, 1995, s.8).

En büyük şairlerden **Goethe**, tarihe on dört bin mektuba imza atarak da geçti. Bu sayıda o zamanın olanaklarının gerçeği elbette unutulmamalı ama Goethe, sayısı kadar, dili ve o mektuplardaki ruhuyla da tarihe geçti. Goethe **Mektuplarla** tarihe geçmek isteseydi, kardeşine, *“karşındaki ile konuşuyormuş gibi yaz, o zaman güzel bir mektup yazarsın”*³ (Goethe, 1992, s.7). diyebilir miydi?

Taşın fazlasını atıyorum geriye heykel kalıyor, diyen **Rodin** 1858 yılında üç defa başarısız bulunduğu Ecole des Baux-Arts sınavlarında başarısız bulunduktan (Néret, 2007, s.87). sonra neden kendini atölyelere adasın?⁴

dünyasınca bilinen ve Kafka’nın yapıtları söz konusu olduğunda sıklıkla sözü edilen bir konudur. Öyle ki Tükçe yeni çeviriler (İthaki yayınları, Kafka - Dönüşüm, 2011) Max Brod’a teşekkürler ile açılır. 3 Seçkisine 1767 yılı ile başlayan M.Togar, seçki sunusunda Goethe’nin 1765 yılında daha on altı yaşındayken bu cümleyi kardeşi Corneli’ye bir mektubunda yazdığını aktarır.

4 Okula girememek de aynı okulun sergilerine kabul edilmemek de yıldırma Rodin’i. **Kırık Burunlu Adam** “hurdacı dükkanında keşfettiği eşsiz güzellikte

Yıllarca uğraştığı **Balzac** yontularından birini⁵ bitirmenin heyecanıyla gecenin bir yarısı öğrencisini uyandıran Rodin'in nasıl bir cevabı beklediğini söylemesi yontunun yıkımına sebep olur. Rodin, bak, der: duymak istediği övgüden ötedir, yorgun Rodin sanatçıdır, yontuysa en büyük sanat eserlerinden biri. Yontu için, harika, deyip ellerden gözlerini alamayan yalnızca ilk öğrenci değildir. İkinci hatta üçüncü öğrencide aynı cevabı verir: "*hiçbir şey yapmasanız da bu eller sizi ölümsüz kılmaya yeter.*" Sinirlenen Rodin "*Hiç bir parça bütünü önüne geçmemeli*" (Egri, 1996, s.55). deyip öfkeyle elleri parçalar. Rodin sanatçıdır ve onun için yalnızca yarattığı, fazlasız gördüğü kaya önemlidir.

Başladığı kitabı bir üçleme olarak düşünürken yedi ciltlik dev bir romana çeviren **Proust** yazmak zorunda değilse neden tekrar tekrar yazarak onu büyüttü? Yazmak bir yeniden yazma süreci olduğundan mı, yoksa aklında oluşan o ilk imgeyi kovaladığından mı? Oluşan yapıt Proust'un yapıtıydı ve Proust'un ona nasıl baktığı önemliydi: "*Alışkanlıklarımızla, toplum içinde davranışımızla, kötü huylarımızla sergilediğimiz benliğin değil, başka bir benliğin ürünüdür kitap*" (Betton, 2000, s.113).

Yirmi üç yaşında şiiri tamamladığını görerek yazmayı bırakan **Rimbaud**, yaratım sürecinde ve görünürdeki benlerinin ayrımını on altı yaşında görüp "*ben, bir başkasıdır*" (Rimbaud, 1999, s.68). diyor. Belki de *ben, başkası* olduğu için yaratıyor **Rodin**, **Goethe Anday** gibileri; bu işin *ben* dışında yapıldığını biliyorlar.

Bir çok insan tarafından ressamlığıyla tanınan **Da Vinci** jeolojinin en büyüklerinden. Düşün insanlığının yanında bilimle uğraştı. **Mona Liza**'nın gülümsemesini inceledi Mona Liza'nın gülümsemesine inanmayanlar

Onlar yazıyor yaratıyor ve kafalarımız karışıyor arkalarından. Bu yazı yazılamaz, bu yontu yontulamaz, bu resim yapılamaz diyoruz; inceliyoruz **Kafka**'yı **Anday**'ı, **Da Vinci**'yi

klasik *bir büst*" olarak arkadaşının eliyle sergiye sunulur, kabul edilir. O zaman çalışmanın sahibi açıklanır. Rodin! (Néret, 2007, s8).

5 Rodin'in Balzac Yontusu için uzun yıllar çalışmış ve yedi ayrı çalışmayı tamamlamıştır. (Rodin Exhibition Catalogue, Royal Academy of Arts, 2006, s.240-241).

Onlar yaratmaya adıyor kendilerini ve **Proust** gibi ölümlerini bile bilir oluyorlar. Tüm yaşamlarını hayatın anlamını yakalamak, hayata ulaşmak için yaratmaya adıyorlar. Başka türlü yaşayamıyorlar. Yazmasaydım çıldırırdım diyorlar, yontularını parçalıyorlar. Mona Liza'nın gülümsemesinde arayışa çıkanlar belki de bunu göremiyor.

Hayata neden geldiğin cevabı yaratım sürecini yaşamak onlar için ama o da olmuyor, hayata bir defa gelen insan, avuçlarına sıkıştırılan hayatı yaşamaya girişiyor ve olabilecek dünyaların en iyisini aramak her şeyi unutturuyor, belki bunun için **Voltaire** "*bahçemize bakmamız gerek*" (Voltaire, 2000, s.239). diyor. **Tolstoy** donarak ölüyor.

Belki **Da Vinci**, **Tolstoy**'un, **Dostoyevski**'nin yazmakta; **Rodin**'in yontmakta bulduğunu ne resimde ne bilimde buldu. Ve **Da Vinci** bu yüzden ölümlerini söyledikleriyle de tarihe geçti: "*Nasıl yaşamam gerektiğini anladığımda nasıl çaresizce öldüğümü gördüm*" (Yıldırım, 1995, s.71).

Kaynaklar

- Aktulum, K. (1999). Metinlerarası İlişkiler Ankara: Öteki yayınevi.
- Barthes, R. (2000). Metnin hazzı. Yazı üzerine çeşitlemeler-Metnin hazzı, (1.Baskı) içinde (95-142) İstanbul: YKY.
- Betton, A. (2000). Proust yaşamımızı nasıl değiştirebilir (B.Tellioğlu, Çev.). İstanbul: Sel yayıncılık
- Egri, L. (1996). Piyas yazma sanatı, (3. Baskı). (S.Taşer, Çev.). İstanbul: Papirüs yayınları.
- Goethe, J.W. (1992). Seçme mektuplar, (3. Baskı). (M. Togar, Çev.). İstanbul: Can yayınları.
- Gürsoy, M. (2006). Büyü bozumu: Yaratıcı yazarlık (3. Baskı) İstanbul: Can yayınları.
- Kafka, F. (2000). Günlükler 1 (2. Baskı). (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem yayınevi.
- Kleinbaum, N.H. (2006). Ölü ozanlar derneği (8. Baskı). (G. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Nokta kitap.
- Lautréamont. (1999). Maldoror'un şarkıları (Ö.İnce, Çev.). İstanbul: Gendaş A.Ş.
- Néret, G. (2007). Rodin heykel ve çizimler (S.Suman, Çev.). İstanbul: Taschen/Remzi kitapevi. (Orijinal çalışma basım tarihi: 1994.)
- Rimbaud, A. (1999). Ben bir başkasıdır (Ö.İnce, Çev.). İstanbul: Gendaş A.Ş.
- Royal Academy of Arts. (2006). Rodin Exhibition Catalogue
- Voltaire. (2004). Candide ya da iyimserlik (8.Baskı). (S.Tanilli, Çev.). İstanbul: Adam yayınları.
- Wagenbach, K. (1997). F.Kafka yaşam öyküsü (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem yayınevi.
- Yıldırım, C. (1995). Bilimin öncüleri (4. Baskı) Ankara: Tübitak.
- Yüksel, A. (1995). Yapısalcılık ve bir uygulama M. Cevdet Anday tiyatrosu (2.Baskı) Ankara: Gündoğan yayınları

“Okumuş İnsan Halkının Yanındadır”

Ezgi Ünsal*



2008 yılında Öğrenci Kolektifleri'nin yaz aylarında yoksul mahallere gidip çocuklara gönüllü dersler vererek başlattığı *Okumuş İnsan Halkının Yanındadır* kampanyası, bu zamana kadar onlarca gönüllü üniversitelinin katılımıyla yüzlerce çocukla buluştu. Kampanyada önceleri kurulan yaz okullarında sadece çocuklara dersler ve atölyeler verilirken, kampanya ilerledikçe üniversiteliler bazen engellilerle bazen kadınlarla bazen de mahallenin diğer bileşenleriyle buluştu.

Neden yoksul mahallere gidiliyor?

Üniversitelerin ticarethanelere dönüştürüldüğü, gerici kadrolaşmaların gün geçtikçe hızlandığı, üniversitelinin aydın olma bilinç ve sorumluluğunu unuttuğu ve halkla olan bağını gün geçtikçe kopardığı günlerde *Okumuş İnsan Halkının Yanındadır* kampanyası, tüm bunları hem üniversitelilere hatırlatmış hem de yoksul mahallelerde rekabetçi ve bireyci eğitim anlayışına karşı bir alternatif oluşturmuştur. Kampanyanın, gönüllü üniversiteliler için de farkındalık yaratmak adına, hedeflerinden biri, içi boş kariyer balonları yerine birlikte üretmek ve paylaşmak, bilimi halk yararına üretmekti.

Neler yapıldı?

Okumuş insan halkının yanındadır kampanyasıyla beş yıl boyunca çocuklara matematik, İngilizce, Türkçe gibi okul derslerinin yanında, sanata ucube diyenlere inat heykel, evrimi kitaplardan silenlere inat bilim, yaratıcı işler, satranç, yaratıcı yazarlık, halk oyunları, modern dans, patomim, belgesel atölyesi, drama, yüzme, çocuk hakları gibi birçok alternatif dersler verildi. Eğlenerek öğrenmenin ilk hedef olduğu kampanyada alternatif bir eğitim modeli denenmeye çalışıldı. Yani kampanyanın bir amacı da, okula destek kursu olmak değil, aynı zamanda çocukların ilgi alanlarının fark edilmesine ve çok yönlü gelişmesine yardımcı olmaktı.

Kampanya gönüllüleri önceleri sadece çocuklara ders verirken, sonralarda mahallenin diğer bileşenlerini de bir araya getirmeyi hedef haline getirdiler. Kimi zaman açık hava film günleri, kimi zaman kadın sağlığı söyleşileri yaptılar. Bunların yanı sıra, ailelere gönüllü PDR uzmanları eşliğinde, çocuk gelişimi, çocuk ve aile iletişimi gibi birçok konuda seminer verildi. Ayrıca kampanya boyunca İstanbul'da Diş Hekimleri Birliği Öğrenci Kolu çocuklara diş sağlığı ile ilgili seminerler verdi. Yine kampanya kapsamında çocuklarla üniversitelere, bilim merkezlerine, müzelere veya doğa parklarına geziler yapıldı. Bu geziler sayesinde çocuklar başka yaşam alanlarını da görmüş oldular.

Kampanya kapsamında bu sene farklı bir deneyim yaşandı. Bursa'da BizimEV engelliler sosyal yaşam destek merkezinde gönüllüler engelli kardeşleriyle buluştu ve dayanışmanın güzel bir örneğini daha oluşturdular.

Kampanya sonunda beş yıldır kampanyaya ev sahipliği yapan Halkevleri Yaz Okulu ile birlikte mahallelerde şenlikler düzenlendi. Bu şenliklerde çocuklar kimi zaman ürettikleri şeyleri sergilediler kimi zaman da “Yaşasın

*Hacettepe Üniversitesi Öğrencisi ve Öğrenci Kolektifleri Üyesi
<http://okumusinsan.kolektifler.net/>

Çocukların Kardeşliği” diyerek Türkçe-Kürtçe şarkılar söylediler. Farklı yörelere ait halkoyunlarını ve ezgileri sahneye taşıdılar. Yüzlerce kişinin katılımı şenliklere birçok aydın ve sanatçı da gönüllü destek verdi.

4+4+4’ün Karanlığına Okumuş İnsan Tepkisi

Ülkede gericiği her alanda yaymaya çalışan AKP, 4+4+4 ile birlikte dindar nesil projesini hayata geçirmeye çalışıyor. Yaz ayları boyunca ülke gündemine sessiz kalmayan üniversiteliler 4+4+4’e kimi zaman bilgilendirme toplantılar yaptı, kimi zaman da “karanlığa meydan okuyoruz” diyenlerle buluşarak bu gerici ve piyasacı uygulamaya karşı kapı kapı dolaşıp imza topladı.

Kampanyadan Notlar

İstanbul Ümraniye’de Barış Çocuk Parkı

Yoksul mahallerde yapılan kentsel dönüşüme inat üniversiteliler tüm mahalle bileşenleriyle kolektif bir çalışma sonucu ümraniye’de Barış Parkı’nı yaptı. Birlikte üretmenin en güzel örneği olan Barış Parkı’nın yapımında çocuk, genç, yaşlı demeden herkes birlikte üretti ve mahalleye ortak bir yaşam alanı kazandırdı.

Van’da Okumuş İnsan Kütüphanesi

Yaklaşık bir yıl önce 7.2’lik şiddetindeki depremle sarsılan Van’a üniversiteliler ilk andan itibaren kardeşlik köprüsünü kurmaya gittiler. Kış aylarında Van Çocuk Evi’nde çocuklara dersler veren ve onlarla birlikte üreten üniversiteliler, yazın da Temmuz ayı boyunca Van halkıyla dayanışmanın en güzel örneğini sergilediler. Kampanya sonunda

Halkların Kardeşliği Şenliği ile birlikte Okumuş İnsan Kütüphanesi de kurulmuş oldu.

Ankara’da Konur Sokak Çocuk Şenliği

Ankara’da kampanya sonunda tüm mahallelerden gelen çocuklar Konur Sokak’ta buluştu. Konur Sokak o gün çocukların üretimlerinin sergilendiği panayır alanına dönüştürüldü. Çeşitli oyunlar ve şarkılarla çocukların birbirini tanıması ve kaynaşması sağlandı.

Okumuş insan Karadeniz’de

Bu sene ilk defa Hopa-Kemalpaşa ve Düzköy-Çayırbağı’nda düzenlenen Okumuş İnsan Halkının Yanında kampanyası, dereleri yıkanlara inat doğa bilincini geliştirmek için çocuklara büyük katkılar sağladı. İki hafta boyunca yolların gidemediği yere giden üniversiteliler çocuklarla çeşitli atölyeler gerçekleştirdiler.

Okumuş İnsan Halkının Yanındadır kampanyası, yoksul mahallelerde gericiğe ve sadece parası olanın okuduğu eğitime inat bir alternatiftir. Üniversitelerinde parasız eğitim mücadelesi veren Öğrenci Kolektifleri, parasız, bilimsel eğitimin, üretmek, paylaşarak ve eğlenerek öğrenmenin mümkün olduğunu gösteren alternatif bir eğitim modeli yaratmaya çalışmıştır.

Şimdilerde ise *Okumuş İnsan Halkının Yanındadır* kampanyası kış aylarında da yoksul mahallelere gidecek, “yapabileceğim bir şey var” diyen yeni gönüllülerini arıyor.

<http://okumusinsan.kolektifler.net/>

Türkiye öğretmen örgütlerine ait en eski üye kayıt defteri

Eğitim emekçilerinin örgütlenme tarihi bir bakıma öğretmen örgütlenmesinin tarihidir ve oldukça eskilere dayanır. Elimizdeki belgelere göre 1906 yılında kurulan **Muallimin-i İslamiye Cemiyeti** ile örgütlü öğretmen hareketi başladı. Ancak eğitim sendikaları dahil konunun muhatabı olan tüm kişi ve kuruluşlar hâlâ öğretmen örgütlenmesini 1908 yılında kurulan **Encümen-i Muallimin** ile başlatmak eğilimindedirler. (Bu konunun belgelerini de önümüzdeki sayılarda yayınlayacağım.) Bu sayımızda **Türkiye Muallimler Birliğine** ait bir belgeyi paylaşmak istiyorum sizinle.

Belgeden önce bu öğretmen örgütü hakkında kısa bir bilgilendirme gereği duymaktayım. Bu kuruluş 1920’de **Muallim ve Muallimler Cemiyeti** olarak kuruldu. 7 Mayıs 1921’de **Türkiye Muallim ve Muallimler Cemiyeti Birliği** adını aldı. Tüzüğü 9 Mayıs 1921’de **Hakimiyet-i Milliye Gazetesi**’nde yayınlandı. Cumhuriyetin ilanını müteakip 1924 yılından itibaren **Türkiye Cumhuriyeti Muallimler Birliği** adını aldı. Atatürk’e “Başöğretmenlik” ve “manevi başkanlık” payesi vermiş, adının başına “Türkiye Cumhuriyeti” ibaresini koyarak devletin

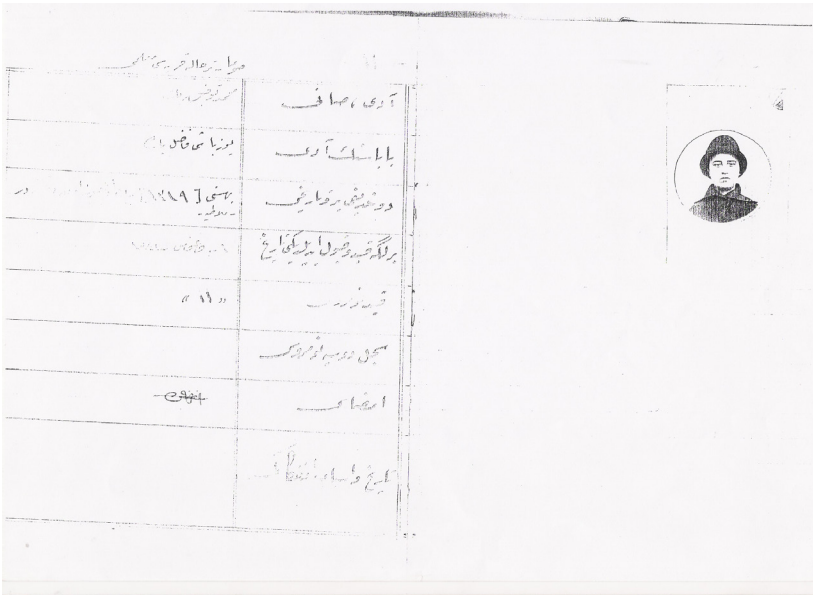
Adı Soyadı Sıfatsı	آری، صافی	برایان
Babasının adı	بابا آری	محمود آری
Doğduğu yer ve tarihi	دوغدنی برات	عشام [۱۸۹۸] بابا آری و محمد آری
Birliğe kayıt ve kabul edildiği	برایان قید قبول	۱ - ۱۸۹۸
Kayıt numarası	قید نورس	« ۱۶ »
Birlik dosya numarası	سجل و دروس نورس	
İmzası	امضاء	
Tarih ve eshab infikahi (ayrılış tarihi ve nedeni)	تاریخ و اسباب انفکاح	

“yarı resmi” kuruluşu haline gelmiştir. Aşırı “devlet yanlılığı” ve “politikadan uzak tavırları” nedeniyle “dokunulmazlık” kazanan **Türkiye Muallimler Birliği**, 1925’deki Takrir-i Sükun Kanunu’na rağmen kapatılmamış, faaliyetlerine devam etmiştir. Birlik parçalandıktan sonra yöresel öğretmen dernekleri şekline dönüşerek lokalci örgütler olarak varlıklarını sürdürmüş, bir süre sonra da sönümlenmeye başlamıştır.

Yanda gördüğünüz belge, bir öğretmen örgütüne ait bu güne kadar bulunabilen en eski üye kayıt defteri. Defterin kapağındaki “eski Türkçe” yazının çevirisi: **Türkiye Cumhuriyeti Muallimler Birliği Soma Şubesi Kayıt ve kabul defteri Sene 1926.**

Defteri bir çalışmam sırasında Ankara’da **Atatürk Eğitim Müzesi**’nde bulmuştum. Üye kayıt defteri müzede 1378 numara ile kayıtlıdır. Defter 25 numaralandırılmış sayfadan ibarettir.

Defterde kayıtlı üye sayısı 19’dur. Üyelerin 6’sı kadın, 13’ü erkek öğretmendir. O dönemde Soma kazasındaki öğretmen sayısının yaklaşık kayıtlı üye sayısı kadar olduğunu sanıyorum. Bu durumda Muallimler Birliğinin örgütlülük düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir (1923 yılında Türki-



ye'deki öğretmen sayısının toplamının 12 bin 31 olduğu düşünülmelidir). Defter kayıtlarında üye öğretmenlerin 12 tanesinin fotoğrafları bulunmaktayken diğerlerinin fotoğrafları yoktur.

Soma Muallimler Birliğine kayıtlı erkek üyelerin adları: Ali Nazmi, Kemalettin, Mustafa Kaşif, Mehmet Şükrü, Kasım Şükrü, Ömer, Mustafa Şevket, Ahmet Hakkı, Osman Şükrü, İbrahim, Mustafa Naip, Sırrı ve Hasan Fehmi. **Kadın üyelerin** adları: Hüsnîye, Vacide, Saniye, Hayriye, Emine ve adı okunamayan bir kadın üye daha. (Kayıtların tutulduğu dönemde henüz soyadı kanunu yoktur).

Kayıt defterinde, üyelerle ilgili bilgi sütunlarında ise üyenin **Adı, sıfatı - Baba adı - Doğduğu yer ve tarihi -Birliğe kayıt ve kabul edildiği tarih - Kayıt numarası - Sicil dosya numarası - İmzası - Tarih ve esbab infikaki** (ayrılış tarihi ve nedeni) bilgilerine yer veriliyor.

Deftere kayıtlı 5 üyenin imzası, 17'sinin sicil numarası yok. Bir kişinin üyelikten ayrıldığı bilgisi var.

Müze kayıtlarında rastladığımız ve oldukça düzenli tutulmuş olduğunu gördüğümüz defterdeki bilgilerden üyelerin çalıştığı okulları da öğrenebiliyoruz.

Soma (Erkek) İlk Mektebi, Soma (Kız) İlk Mektebi (defterde kayıtlı üyelerden Hüsnîye Hanım bu okulun Başmualimmesidir). Akçasu Karyesi İlk Mektebi, Sütçüler Karyesi İlk Mektebi, Enez Karyesi İlk Mektebi, Musa Hoca Karyesi İlk Mektebi, Yağcılar Karyesi İlk Mektebi, Bayat Karyesi İlk Mektebi ve Kızılhisar Karyesi İlk Mektebi.

Eğitim tarihimizin isimsiz kahramanları dediklerimiz bunlar olsa gerek... Hepsine bir kez daha saygımızı sunuyoruz.

صفا آلیه طاسه ایالت ارطسیتی سلسله ندرت	
علی نری یاک	آدی ، صافی
عثمان آغا	بابا سنک آدی
مطرا [۱۲۱۷] بیچ ایشور اوره برید	دوغدنی برور ایشور
۱- آغسوس ۱۹۱۷	برگه قید قبول ایشور ایشور
۲- ۱۹۱۷	قید ایشور
صافون ولای معانی سیرتی	سجلی دوسیه ایشور
۱۹۱۷	امضای
	تاریخ و سبب انفکاک



(Muallimler birliği soma şubesi üye kayıt defteri)