T.C. BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI
SOSYOLOJİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLİĞİN PREKARİZASYONU: KAMUDA SÖZLEŞMELİ ve ÜCRETLİ ÇALIŞMA ÜZERİNE İNCELEME

(YÜKSEK LİSANS)

Asiye Tubanur ÖZEL

BURSA – 2025

T.C. BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

SOSYOLOJİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLİĞİN PREKARİZASYONU: KAMUDA SÖZLEŞMELİ ve ÜCRETLİ ÇALIŞMA ÜZERİNE İNCELEME

(YÜKSEK LİSANS)

Asiye Tubanur ÖZEL

Danışman:

Doç. Dr. Mustafa Berkay AYDIN

BURSA-2025

T. C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sosyoloji Anabilim, Sosyoloji Bilim Dalı'nda 702244027 numaralı Asiye Tubanur Özel'in hazırladığı "Öğretmenliğin Prekarizasyonu: Kamuda Sözleşmeli ve Ücretli Çalışma Üzerine İnceleme" başlıklı yüksek lisans tezi ile ilgili savunma sınavı, 12/12/2025 günü 15.00 – 17.30 saatleri arasında yapılmıştır. Alınan cevaplar sonunda adayın başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı)
Doç. Dr. Mustafa Berkay AYDIN
Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Şenol BAŞTÜRK
Uludağ Ünivesitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Çağdaş CEYHAN
Anadolu Üniversitesi

12/12/2025

Yemin Metni

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum "Öğretmenliğin Prekarizasyonu: Kamuda Sözleşmeli ve Ücretli Çalışma Üzerine İnceleme" başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma, yazma ve etik kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığına ve tezde yapılan bütün alıntıların kaynaklarının usulüne uygun olarak gösterildiğine, tezimde intihal ürünü cümle veya paragraflar bulunmadığına şerefim üzerine yemin ederim.

12.12.2025

Adı Soyadı: Asiye Tubanur ÖZEL
Öğrenci No: 702244027
Anabilim Dalı: Sosyoloji
Programı: Sosyoloji
Statüsü: ● Yüksek Lisans O Doktora

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA İNTİHAL YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 30/10/2025

Tez Başlığı / Konusu: Öğretmenliğin Prekarizasyonu: Kamuda Sözleşmeli ve Ücretli Çalışma Üzerine İnceleme

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 151 sayfalık kısmına ilişkin, 30/10/2025 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dâhil
3- 10 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

30/10/2025

Adı Soyadı:	Asiye Tubanur ÖZEL
Öğrenci No:	702244027
Anabilim Dalı:	Sosyoloji
Programı:	Sosyoloji
Statüsü:	■ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
(Mustafa Berkay AYDIN,)

*** Turnitin programına Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.**

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	**Asiye Tubanur ÖZEL**
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Sosyoloji
Bilim Dalı	Sosyoloji
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	154
Mezuniyet Tarihi	……/……../20….
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Mustafa Berkay AYDIN

Öğretmenliğin Prekarizasyonu: Kamuda Sözleşmeli ve Ücretli Çalışma Üzerine İnceleme

Bu araştırma, geç kapitalist dönemde emeğin istihdam edilme biçimlerindeki farklılaşmanın öğretmenlik mesleği üzerinde inşa ettiği yapısal kırılganlığa prekarizasyon olgusu etrafında teorik çerçeve çizmeyi amaçlamaktadır. Erken modern dönemin klasik istihdam biçimlerine içkin emeğin güvence ve istikrarlılık üzerinde temellenişi fikrinin esneklik rejimleriyle birlikte çözülmesiyle öğretmenlik mesleği süreksizleştirilmiş ve kırılgan bir pozisyona sürüklenmiştir. Söz konusu pozisyon, sosyolojik açıdan bir dizi problematiği doğurmuştur. Artık öğretmenler, toplumun norm ve değerlerinin yeniden üretilmesini sağlayacak alışılagelmiş misyonlarından koparak neoliberal rasyonalite tarafından kuşatılmış bir güvencesizliğin öznesi olarak varlık göstermektedir.

Bu araştırmanın ulusal ölçekte önemi haizdir. Çünkü prekarizasyon olgusu toplumsal yapının her katmanında varlığını her geçen gün giderek daha çok hissettirmektedir. Bu zamana kadar prekarya hakkında yapılan çalışmalar, bilhassa emeğin kullan-at tarzı istihdam edilme biçimlerine yoğunlaşmıştır. Ancak prekarizasyon olgusu, yalnız çalışma hayatına ilişkin güvence kayıplarıyla sınırlı kalmamalıdır. O, siyasi, ekonomik, sosyolojik ve psikolojik açıdan multidisipliner bir perspektifle ele alınması gereken bir konudur.

Bu araştırmada tarih boyunca toplumların kendilerini yeniden ürettiği eğitim kurumlarının ve sembolik sermayeye sahip olan 'öğretmenlik' mesleğinin neoliberal politikaların ayyuka çıkmasıyla paralel olarak ortaya çıkan prekarizasyon olgusuna tabi olduğunu varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: prekarya, eğretili istihdam, öğretmenlik, neoliberalizm

ABSTRACT

Name & Surname	Asiye Tubanur ÖZEL
University	Bursa Uludag University
Institute	Institute of Social Sciences
Field	Sociology
Subfield	Sociology
Degree Awarded	Master
Page Number	154
Date of Degree Awarded	……/……../20….
Supervisor	Doç. Dr. Mustafa Berkay AYDIN

Precarization of Teaching: Rewiew on Contracted and Paid Work in the Public Sector

This research aims to draw a theoretical framework around the phenomenon of precarization, which is the structural fragility created by the differentiation in the forms of employment of labor in the late capitalist period on the teaching profession. The idea that labor is based on structural security and stability, inherent in the classical professional definitions of the early modern period, was dissolved with the emergence of flexibility regimes, and the teaching profession was dragged into a discontinuous and fragile position. This position has given rise to a series of sociological problems. Teachers are now breaking away from their traditional roles and missions that will ensure the reproduction of the norms and values of society and are now the subjects of insecurity surrounded by neoliberal rationality.

This research topic has importance on national, global and individual scales. Because the phenomenon of precarization makes its presence felt more and more every day in every layer of the social structure. This phenomenon, which affects educational institutions, should be taken into consideration on a national and international scale. Studies on the precariat to date have focused particularly on the disposable forms of employment of labour. However, the phenomenon of precariousness should not be limited to the loss of security related to working life. It is an issue that needs to be addressed with a multidisciplinary perspective from a political, economic, sociological and psychological perspective.

In this research, it is assumed that the educational institutions through which societies have reproduced themselves throughout history and the profession of 'teaching', which has a high social status and habitus, are subject to the phenomenon of precarization that emerged in parallel with the emergence of neoliberal policies.

Keywords: precariat, precarious employment, teaching, neoliberalism

ÖNSÖZ

Öğrencilik hayatım boyunca bilgi birikimi, rehberliği ve sabırlı yönlendirmeleriyle bana yol gösteren, beni motive eden ve cesaretlendiren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Mustafa Berkay Aydın'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Görüşlerini ve deneyimlerini paylaşarak bu araştırmanın anlamlı bir zemine oturmasına katkı sunan tüm hocalarıma ve bu sürecin her aşamasında yanımda olan; maddi ve manevi destekleriyle bana güç veren aileme teşekkür ederim.

Son olarak, tez yazım sürecinin zorlu ve yıpratıcı anlarında sabrı, anlayışı ve hiç eksik etmediği desteğiyle yanımda olan, beni her daim cesaretlendiren ve heyecanımı canlı tutmamı sağlayan Ahmet'e gönülden teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI II
YEMİN METNİ III
ÖZET IV
ABSTRACT V
ÖNSÖZ VI
İÇİNDEKİLER VII
GİRİŞ 1
Araştırmanın Amacı Ve Önemi 5
Araştırmanın Kapsamı Ve Sınırlılıkları 7
Veri Toplama Aracı 7
Veri Toplama ve Analiz Süreci 8

1. PREKARYANIN AYAKİZLERİ: KÜRESELLEŞME, ESNEK KAPİTALİZM ve BELİRSİZLİK KÜLTÜRÜ 10

1.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve 10
1.1.1. Eğretiliğin Sınırlılıkları: Atipik Çalışma ve Normatif İstihdam 13
1.1.2. Eğretilik Üzerine Kuramsal Tartışmalar 16
1.2. Kapitalizmi Yeniden Yapılandıran Güç Olarak Eğreti İstihdam 18
1.2.1. Eğreti İstihdamın Sosyolojik Katmanları: Risk Toplumu, Performans Toplumu ve Toplumsal Cinsiyet 21
1.3. Dijitalleşme Çağında Emek, Risk ve Tahakküm 25
1.3.1. Dijital Platformlarda Öğretmen Emeğinin Eğretileşmesi 30
1.4. Sendikaların Zayıflaması ve Kolektif Hakların Erozyonu 32
1.5. Prekarya Tartışmaları 35
1.5.1. Proleterleşme mi, Prekarya mı? 37
1.6. Disipliner Akıl ve Fordist Rejim: İtaat, Rutin ve Uzun Vadeli Hayat 41
1.7. Sanayi Kapitalizminden Esnek Kapitalizme 46

2. ÖĞRETMEN EMEĞİNİN METAMORFOZU 49

2.1. Praxis Biçimi Olarak Öğretmenlik: Emek, İş ve Eylemin Seyri 49
2.1.1. Öğretmenliğin Özgürleştirici Bir Eylem ve Yurttaşlık Bilinci Üreten Bir Praxis Olarak Değerlendirilmesi 54

2.2. Eğitimin Kavramsal Çerçevesi Bağlamında Öğretmen Figürü 58
2.2.1. Educare-Educere Gerilimi Üzerinden Antik Yunan'da Eğitim Anlayışı.. 60
2.2.2. Ortaçağ Avrupası'nda Eğitim Nosyonu 64
2.2.3. Modern Çağın Ulus-Devlet İdeolojisi Işığında Öğretmenlik 64
2.3. Cumhuriyet İdeolojisinin Misyoneri Olarak Öğretmen 69
2.3.1. Osmanlı Modernleşmesinde Maarifin Dönüşümü ve Öğretmenliğin İdeolojik İnşası 69
2.3.2. Cumhuriyetin Modernleşmesi Projesinde Öğretmenlik..... 71
2.4. Cumhuriyetten Günümüze Öğretmen İstihdam Rejimleri..... 75

3. ÖĞRETMENLİĞİN PREKARİZASYONU..... 80

3.1. Araştırmanın Bulguları ve Değerlendirme 80
3.1.1. Araştırma Örnekleminin Genel Görünümü..... 81
3.1.2. Araştırma Bulgularının Tematik Dağılımı 86
3.2. Öğretmenlik Tercihinin Arka Planı: Hazırlık Yılları ve Geçim Stratejileri 87
3.3. İşyerinde Emeğin Konumu: İşyeri ve Çalışma Koşulları, Statü Farklılıkları.... 99
3.3.1. Öğretmenliğe Tutunamamak: Gelir Belirsizliği, Hayat Planlamaları ve Aidiyetin Aşınması 100
3.3.2. Kurumsal Ayrımcılık ve Sembolik Şiddet 106
3.4. Mekân ve Sembolik Sermaye: Taşra ve Büyükşehirde Öğretmenlik 115
3.4.1. Taşrada Görev Yapan Sözleşmeli Öğretmenler 116
3.4.2. Büyükşehirde Öğretmenlik: Anonimleşen Meslek 120
3.5. Öğretmenler Direniyor mu? Prekaryada Sendikal Bilincin Erozyonu 125

SONUÇ 135

KAYNAKÇA..... 142

EKLER..... 152

GİRİŞ

> - "Zamanın oku kırıldı artık; sürekli olarak yeniden tasarlanan, rutine düşman olan ve kısa vadeye odaklı bir politik ekonomide hedefine varamaz oldu bu ok. İnsanlar uzun süreli insani ilişkilerin ve kalıcı hedeflerin yokluğunu hissediyor.!"[1]
>
> -Richard Sennett

Bu ifade, çağımızın toplumsal bağlarını kuşatan temel gerçekliği, kırılganlıkla malul oluşunu özetler mahiyettedir; çağdaş kapitalizmin bireylere sunduğu deneyim, istikrardan ziyade süreksizlik, aidiyetten ziyade köksüzlüktür. Zira 1970'li yıllardan itibaren ivme kazanan küreselleşme, yalnızca sermayenin sınır tanımaz dolaşımıyla değil; toplumsal yapının bütün katmanlarına sirayet eden dönüştürücü gücüyle de hayatlarımızı belirlemektedir.[2]

Sanayi Devrimi'nin ardından ulus-devletler, ulusal finansı ve toplumsal politikaları denetleyerek bir tür istikrar ve güvence vadetmişken; günümüzde bu model çözülmüş, ekonomi ile toplumsal düzen arasındaki rabıta gevşemiştir.[3] Küresel kapitalizm, istikrarı geri plana iterek hareketliliği ve esnekliği merkeze alan yeni bir paradigma inşa etmiştir. Bu paradigmanın tesiri, yalnızca makroekonomik göstergelerle sınırlı değildir; siyasetten aileye, sağlıktan eğitime kadar tüm kurumlar bu dönüşümden nasibini almıştır. Meslekler de bu dönüşümden bağışık değildir. Guy Standing'in "küreselleşmenin çocuğu" olarak nitelediği prekarya, modern toplumlarda emeğin yeni biçimlerini anlamak bakımından anahtar bir kavramdır.[4] Prekarya, proletaryanın yerini alan yekpare bir sınıf değil;

---

[1] Richard Sennett, *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri*, çev. B. Yıldırım (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017), 112.
[2] Zygmunt Bauman, Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları, çev. A. Emre Pilgir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2023.
[3] Bauman, Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları, s. 72.
[4] Guy Standing, Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf, çev. E. Bulut. İstanbul: İletişim Yayınları, 2022, s. 38.

kimliksizleşmiş, köksüz, sürekli belirsizliğe mahkûm edilmiş bir emek rejiminin ürünüdür. Bu emek rejiminde bireyler, bugünü yaşamanın imkânından mahrum kalarak, sürekli geleceği düşünmek, bir sonraki adımı planlamak ve varlıklarını sürdürebilmek için sonsuz stratejiler geliştirmek zorundadır.[5] Çalışma hayatı artık bir ömür boyu sürecek meslek ideali değil; kısa vadeli kurslar, sertifika atölyeleri ve ardı arkası kesilmeyen yeniden vasıflandırma süreçleriyle parçalanmış, kesintili bir döngü haline gelmiştir.

Oysa Marksist teoride emek, yalnızca bedensel değil aynı zamanda zihinsel bir etkinliktir; bedeninin kuvveti, zihninin tasarlama gücü ve tecrübe ile yoğrulmuş becerilerinin bileşkesidir.[6] Sanayi kapitalizminin olgun evrelerinde, emeğin sürekliliği, yaratıcı ve düşünsel boyutlardan arındırılarak, yalnızca beden emeğinin rutinleşmiş, tekrarlayıcı ve itkisel işlevleriyle sınırlandırılmıştır.[7] Günümüzün yeni emek rejimlerinde ise sanayi kapitalizmine özgü istikrarın yerini, parçalanmış, kesintili ve kolayca ikame edilebilir bir emek deneyimi almıştır.

Prekarya kavramı, literatürde hem kuramsal hem de politik düzeyde tartışmalı bir nitelik taşımaktadır. Standing'in prekaryayı yeni tehlikeli sınıf olarak tanımlayan yaklaşımı, birçok düşünür tarafından eleştirilmiştir. Bu çalışma, prekarya kavramını, öğretmenlik mesleğinin güvencesizleşme sürecini çözümlemeye imkân veren bir araç olarak kullanmaktadır. Dolayısıyla burada amaç, "prekaryanın varlığı" tartışmasında bir pozisyon almak değil; öğretmen emeğinin kamusal ethos'tan uzaklaşıp piyasa rasyonalitesiyle biçimlenen prekarizasyon sürecini sosyolojik bir bağlamda incelemektir.

Standing'in kuramsal çerçevesi, öğretmenliğin bu dönüşümünü yalnızca ekonomik-sınıfsal çözülme olarak değil, aynı zamanda aidiyet eksikliği, kimlik erozyonu ve mesleki özsaygı kaybı gibi psikososyal boyutlarıyla kavramaya olanak tanıdığı için bu tezde tercih edilmiştir. Nitekim prekaryayı farklılaştıran temel unsurlar; mesleki bir kimliğe sahip olamama, çalışma zamanı üzerindeki denetim yoksunluğu, düşük sosyal hareketlilik, aşırı kalifikasyon (çoğu zaman kullanılmayacak uzmanlıkların dahi zorunlu hâle gelmesi),

[5] Guy Standing, Prekarya Bildirgesi: Hakların Kısılmasından Yurttaşlığa, çev. Sercan Çınar& öçSanem Demiralp. İstanbul: İletişim Yayınları, 2017, s. 26.
[6] George Ritzer, Klasik Sosyoloji Kuramları, 6. baskı, çev. H. Hülür (Ankara: De Ki, 2011), s. 163.
[7] Lewis A. Coser, Sosyolojik Düşüncenin Ustaları, çev. H. Hülür, S. Toker ve İ. Mazman (Ankara: De Ki, 2008), s. 61.

belirsizlik ve yoksulluk tuzaklarına saplanma biçiminde tezahür etmektedir.[8] Her an yeni bir beceri edinme baskısı altında kalan birey, istihdam piyasasının keyfî taleplerine uyum sağlayabilmek için kendini sürekli yeniden inşa etmenin yollarını aramaya mecburdur. Kariyer, bu nedenle bir meslekten diğerine geçişlerle, sektör değişimleriyle ve geçici işlerle şekillenmekte; 'hayat boyu iş' idealinin yerini, 'hayat boyu geçicilik' gerçeği almaktadır.[9] Bugün üniversite mezunları, diplomalarının iş güvencesi sunmadığı koşullar altında, çoğu kez vasıf dışı işlerde istihdam edilmekte ya da sürekli sınavlar, ek eğitimler ve sertifika programlarıyla kendilerini yeniden tanımlamak zorunda kalmaktadır.

Zygmunt Bauman'ın sözünü ettiği "akışkan modernite" içinde artık hiçbir ilişki biçiminde aidiyet kalıcı değildir; bireyler sürekli hareket hâlinde yaşamakta, güven ve süreklilik hissi yerini anlık stratejilere bırakmaktadır.[10] Bauman'a göre sürekli hareket hâlinde olmak artık bir tercih değil, var olmanın ön koşuludur.[11] Sennett'e göre bu var oluş hali, uzun vadeli amaçlar kurmayı, kalıcı ilişkiler geliştirmeyi ya da güven hissi inşa etmeyi giderek imkânsız hatta olumsuz ve geçersiz addedilen bir strateji hâline getirmektedir.[12] Bu yeni toplumsal nizamda öğretmen, akademisyen yahut satış elemanı aynı güvencesiz kaderi paylaşmaktadır. Prekarizasyon, emeği "kullan-at" mantığına indirgeyen esnek istihdam biçimlerinin müşterek adıdır. Yarı zamanlı, sözleşmeli, ücretli, çevrimiçi ya da 'sıfır saat'lik iş sözleşmeleri, güvencesiz emeği toplumsal yaşamın normatif bir unsuru haline getirmekte; böylelikle 'iş'in ontolojisi de kökten dönüşmektedir. Bu dönüşümün etkilerini belirgin şekilde açığa çıkaran alanlardan biri eğitim kurumlarıdır.

Kadim bir meslek olarak öğretmenlik, tarih boyunca kültürün, etiğin ve toplumsal hafızanın taşıyıcısı olmuştur. Ancak günümüzde öğretmenlik, piyasa mantığının etkisi altında farklı istihdam biçimlerine konu olmakta; bu durum mesleğin tarihsel itibarını tehdit eden bir tablo ortaya çıkarmaktadır. Özel sektör bir yana, maliyet-etkinlik ilkesinin kamu

[8] Guy Standing, Prekarya Bildirgesi: Hakların Kısılmasından Yurttaşlığa, çev. Sercan Çınar ve Senem Demiralp (İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2017), s. 28-35.
[9] Fatma Can ve Seyhan Aksoy, "Güvensiz Toplumda Güven(sizlik) Halleri: Bir Televizyon Programının Analizi," Selçuk İletişim Dergisi 13(2), 2020, s. 580.
[10] Zygmunt Bauman, Akışkan Modernite, çev. Sinan Okan Çavuş, (İstanbul: Can Sanat Yayınları, 2017), 238.
[11] Zygmunt Bauman, Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları, çev. Akın Emre Pilgir (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2023), s. 115.
[12] Richard Sennett, Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri, çev. B. Yıldırım, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.

politikalarına sirayet etmesi, özellikle kamu okullarında 'ücretli' ve 'sözleşmeli' statüyle çalışan öğretmenlerin mesleğe dair aidiyet hislerini zayıflattığı; bu statülerin öğretmenliğin kamusal rolü açısından tartışma yarattığı görülmektedir.

Bugün ücretli öğretmenler, sürekli yer değiştirmeye hazır olmakla mükellef ve hayatlarına ilişkin süreklilik geliştirmekte zorlanan bir işgücü profiline işaret etmektedir. Antik Yunan'da *skhole*, yani boş zaman, yurttaşların düşünsel faaliyetlerle kendilerini gerçekleştirdiği, kolektif hafızayı yeniden ürettiği bir toplumsallaşma alanını ifade ederken; günümüzde öğretmenler bu alandan giderek mahrum kalmakta ve belirsizlik ile kaygı koşullarında mesleki kimliklerini inşa etmektedir.[13] Bu süreç, öğretmenlik mesleğinin tarihsel olarak üstlendiği işlevlerin aşınması ihtimalini gündeme getirmektedir.

Türkiye özelinde mesele daha da çarpıcıdır. Mustafa Kemal Atatürk'ün "yeni nesil sizin eseriniz olacaktır" hitabı, öğretmenlere yüklenen tarihsel misyonun veciz bir ifadesidir.[14] Keza Cumhuriyet'in kurucusu Atatürk'e verilen 'başöğretmen' unvanı, eğitime yüklenen önemin ve öğretmenlerin Cumhuriyet'in inşasındaki hayati rollerinin en güçlü sembollerinden biridir. Türkiye'yi modern ve çağdaş bir toplum düzeyine taşıyacak asli araç olarak modern eğitim kurumları görülmüş; bu nedenle erken Cumhuriyet döneminde öğretmenlik, ayrıcalıklı bir meslek olarak konumlanmıştır. Keza "bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum" yahut "eti sizin kemiği benim" gibi ifadeler, öğretmene, ustaya yahut müderrise duyulan hürmetin ifadesi olarak toplumsal belleğimizde varlığını sürdürmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin arkasında hem kültürel hem ideolojik anlamda güçlü koruma mekanizmaları bulunmaktadır.

Öğretmene toplumsal alanda yüksek statü bahşeden bu durum, söz konusu koruma mekanizmalarına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak 1980'lerin ikinci yarısında neoliberal politikaların uzantısı olarak özelleştirme politikalarıyla birlikte devletin eğitim yatırımlarında bütçe kısıtlamalarına gitmesi, öğretmenlik mesleğinin geleceğine dair yeni tartışmaları gündeme taşımıştır.[15] Eğitim, bu süreçte giderek ekonomik bir değer ve rekabet

[13] Richard E. Nisbett, Doğulular ile Batılılar Nasıl –ve Neden– Birbirinden Farklı Düşünürler? Düşüncenin Coğrafyası, çev. Gül Çağalı Güven (İstanbul: Varlık Yayınları, 2005), 21.
[14] Yahya Akyüz, Atatürk Öğretmenlere Dedi ki (Ankara: Atatürk Üniversitesi Yayınları, 1981), 11.
[15] Naciye Yıldız, "Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim," Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11 (2008): 20.

alanı olarak konumlanmaya başlamıştır. Böylece öğretmenlik, tarihsel olarak kamusal sorumluluk ve ulusal idealle özdeşleşmiş bir meslekten, piyasa mantığının belirlediği esnek ve güvencesiz bir emek biçimine doğru evrilmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin çalışma biçimerindeki bu dönüşümü Standing'in 'prekarya' perspektifiyle çözümlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, neoliberal dönemin etkisiyle emeğin istihdam biçimlerinde yaşanan dönüşümün öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerini Guy Standing'in prekarya kavramsallaştırması çerçevesinde incelemek ve bu istihdam biçimlerinin öğretmenlerin yaşam koşullarını, çalışma ilişkilerini, aidiyet duygularını ve vatandaşlık pratiklerini nasıl dönüştürdüğünü nitel veriler aracılığıyla analiz etmektir. Böylelikle hem Türkiye'de öğretmenlerin özgül sorunlarını anlamak hem de prekarya literatürüne öğretmenlik ekseninde katkı sunmak hedeflenmektedir.

Zira Türkiye'de prekarya üzerine yapılan çalışmalar genellikle dijital emek, platform ekonomisi ve klasik güvencesiz işgücü biçimlerine odaklanmış; toplumsal statüsü geleneksel olarak güçlü olmakla birlikte giderek kırılganlaşan meslekler yeterince incelenmemiştir.

Literatürde ücretli öğretmenlik uygulamasını 'prekarya' bağlamında ele alan çalışmalar mevcuttur. Ancak literatür, daha çok kurum içi işleyişe odaklanmakta; öğretmenlerin Standing'in tanımladığı biçimiyle kurum-dışı yaşam alanlarına; geçim stratejilerine, sosyal ilişkilerine, toplumsal konumlanmalarına ve gündelik hayatın daha geniş ölçekli prekaryal dinamiklerine yeterince değinmemektedir. Buna karşın sözleşmeli öğretmenlerin deneyimlerine, kurumsal statü farklılıklarının yarattığı güvencesizlik biçimlerine ve bu iki grubun karşılaştırmalı sosyolojik çözümlemesine yeterince yer verilmemektedir.

Bu doğrultuda araştırma, öğretmenlikte prekarizasyon dinamiklerini, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin deneyimlerini kıyaslamaya olanak verebilecek biçimde incelemeyi amaçlamaktadır.

Son olarak mekânsal farklılaşma, öğretmenlikte güvencesizlik deneyiminin bağlama göre değişen yönlerini görünür kılması bakımından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin duygu, düşünce ve deneyimlerinin; farklı mekânsal konumlar üzerinden sosyoekonomik koşullar, sosyal sermaye ağları, kurumsal kapasiteler ve yerel toplumsal ilişkiler çerçevesinde incelenmesi analitik açıdan anlamlıdır. Zira Guy Standing'in prekaryayı "küreselleşmenin çocuğu" olarak kavramsallaştırmasından bu yana, söz konusu yaklaşım çeşitli eleştirilere konu olmuştur. Bu eleştirilerin temel dayanaklarından biri, prekaryanın küresel ölçekte homojen ve tekil bir sınıf olarak ele alınamayacağı; güvencesizliğin algılanma ve deneyimlenme biçimlerinin kültürel, toplumsal ve mekânsal bağlamlara göre farklılık göstereceği yönündedir. Nitekim bazı bağlamlarda normatif istihdam ilişkilerinin dışında kalan çalışma biçimleri yaygınlaşsa dahi, bireylerin Standing'in vurguladığı türden varoluşsal bir belirsizlik hissini ve buna eşlik eden bütüncül bir aidiyet kaybını her zaman deneyimlemeyebileceği ileri sürülmektedir. Bu çerçevede, formel haklar bakımından benzer konumda bulunan öğretmenlerin güvencesizlik deneyimlerinin büyükşehir-taşra ekseninde karşılaştırmalı olarak ele alınmasının analitik açıdan uygun olduğu değerlendirilmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın birinci bölümünde, neoliberal dönemde emek rejimlerinde meydana gelen dönüşüm ile Standing'in prekarya kavramsallaştırması kuramsal bir çerçeve içerisinde tartışılmaktadır. İkinci bölümde ise Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi, öğretmen istihdam rejiminde yaşanan yapısal değişimler ve sözleşmeli ile ücretli öğretmenlik uygulamalarının ortaya çıkışı ele alınmakta; söz konusu uygulamaların öğretmen emeği üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir.

Üçüncü bölümde araştırma bulguları ve analizlere yer verilmekte; öğretmenlerin deneyimleri, prekaryanın temel özellikleri doğrultusunda incelenmektedir. Bu kapsamda esnek ve güvencesiz çalışma koşulları, düşük ve düzensiz gelir yapısı, mesleki kimlik ve kariyer olanaklarının zayıflığı, vasıfların değersizleşmesi ve iş tanımının belirsizliği, örgütlenme ve temsil güvencesinden yoksunluk, güvencesizliğin psikososyal etkileri, kısmi vatandaşlık deneyimi ile zaman ve mekân üzerindeki denetimin kaybı gibi boyutlar sosyolojik bir çerçevede ele alınmaktadır.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırma, öğretmenliğin prekarizasyon sürecini kamudaki güvencesiz istihdam biçimleri üzerinden incelemeyi hedeflemektedir. Bu nedenle saha araştırması, kapsamı sınırlı tutmak amacıyla yalnızca sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerle yürütülmüştür. Kadrolu öğretmenler, özel okul öğretmenleri ya da mesleklerini dijital platformlar üzerinden icra eden öğretmenler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu sınırlamanın nedeni, öğretmenliğin özellikle kamudaki istihdam biçimleri üzerinden gözlemlenebilir olması ve 'sözleşmeli'-'ücretli' öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırmaya elverişli bir zemin sunmasından kaynaklanmaktadır.

Örneklem seçiminde olabildiğince çeşitlilik gözetilmiş; sosyodemografik ve kültürel farklılıkların temsili sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı profilinde özellikle cinsiyet dengesi, medeni durum, merkez–taşra ayrımı, dünya görüşü ve yaşam tarzı açısından seküler ve muhafazakâr eğilimlerin dengesi gibi parametreler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda toplam 21 öğretmenle görüşülmüş; katılımcıların 10'u ücretli, 11'i sözleşmeli öğretmen olarak ayrılmıştır. Bu iki grubun hem iş güvencesi hem ekonomik-sosyal haklar bakımından belirgin farklılıklar taşıması, araştırmanın amaçladığı karşılaştırmalı analiz için uygun bir yapı sunmaktadır.

Bu araştırma, Standing'in prekaryanın temel özelliklerine ilişkin çerçevesi üzerinden öğretmenlerin deneyimlerini anlamaya yöneliktir. Bu nedenle çalışma, öğretmenlerin hem işyeri içi ilişkilerini hem de işyeri dışı yaşam koşullarını kapsayan geniş bir deneyim alanını incelemekte; ancak makro düzeydeki sınıfsal tartışmalar, prekaryanın yeni bir sınıf olup olmadığına dair kuramsal polemikler teorik altyapı olarak sunulmakla beraber araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini, çalışma koşullarını, güvencesizlik algılarını, kimlik ve aidiyet duygularını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Görüşme formu dört ana tema altında yapılandırılmıştır:

I-Mesleki Arka Plan ve Genel Görünüm,
II- İşyeri, Çalışma Koşulları ve Gelir Güvencesi,
III- Statü Farklılıkları ve Aidiyet Deneyimi,
IV-Yurttaşlık Pratikleri ve Örgütlenme Deneyimleri.

Her tema altında katılımcılara; mesleğe başlama süreçleri, KPSS hazırlık dönemleri, gelir kaynakları, geçim stratejileri ve ek iş deneyimleri, motivasyon unsurları, iş güvencesine dair algıları, mesleki kimlik ve tatmin düzeyleri, geleceğe yönelik beklentileri ile sendikal katılım ve vatandaşlık pratiklerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Görüşme formunun tam metni Ek-1 bölümünde sunulmuştur.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Ücretli öğretmenlerle yapılan görüşmelerin tamamı yüz yüze, sözleşmeli öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise görev yaptıkları okulların çoğunlukla taşrada bulunması nedeniyle çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların açık rızası alınarak ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Ortalama görüşme süresi 40–60 dakika arasında değişmiştir.

Bu çalışmada veriler, nitel anlatı çözümlemesi tekniğiyle değerlendirilmiştir. Temalar, görüşme metinlerindeki tekrarlayan anlam örüntüleri dikkate alınarak tümevarımsal biçimde belirlenmiştir. Her katılımcıya "K1, K2, K3..." biçiminde bir kod atanmıştır. Bu kodlama sistemi, bulgular bölümünde yer alan kısa yaşam anlatılarında ve alıntılarda kullanılmıştır. Kodlar, katılımcıların yaş, cinsiyet, yaşam tarzı, branş ve istihdam statüsü gibi temel özelliklerinin korunmasını; ancak kişisel kimliklerinin ifşa edilmemesini sağlamaktadır.

Veri doygunluğu, yeni görüşmelerin mevcut temalara yeni bir anlam veya kavramsal genişleme katmadığı noktada sağlanmıştır. Toplam 21 katılımcıyla yapılan görüşmeler sonucunda, temaların tekrarlayıcı örüntüler göstermesi ve yeni kavramsal kategoriye ulaşılmaması, araştırmanın kuramsal doygunluk aşamasına ulaştığını göstermiştir.

Alıntı seçimi kriterleri ise, her temayı en açık biçimde yansıtan, katılımcının duygu, deneyim ve düşüncelerini bağlama özgü olarak görünür kılan örneklerin seçilmesi esasına dayanmıştır. Bu seçimlerde temsil gücü, çeşitlilik (cinsiyet, statü, mekân) ve kavramsal yoğunluk ölçütleri birlikte değerlendirilmiştir. Böylelikle hem örneklemin heterojen yapısı hem de her temanın farklı sosyo-demografik boyutlarda nasıl tezahür ettiğinin ortaya konması amaçlanmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM
PREKARYANIN AYAKİZLERİ: KÜRESELLEŞME, ESNEK KAPİTALİZM ve BELİRSİZLİK KÜLTÜRÜ

1.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Prekarya kavramı, yirminci yüzyılın son çeyreğinde neoliberal ekonomi politikalarının belirginleşmesiyle birlikte sosyal bilimlerde sıklıkla anılmaya başlayan ve toplumsal yapıdaki kırılmalara ilişkin analiz çerçevesi sunan, ihtilaflı bir kavramdır. Bu zamana kadar prekarya hakkında yapılan çalışmalar, çoğunlukla parçalı, istikrarsız, güvencesiz ve esnek istihdam biçimlerini tanımlama amacıyla kullanılsa da onun çalışma hayatından daha öteye giden yapısal bir çözülmenin göstergesi olduğu aşikârdır.

Prekarya kavramı ilk defa Fransa'da bir grup sosyolog tarafından işsizlerin ve düzensiz çalışanların mücadele biçimleri arasındaki ortaklıkları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır.[16] Ancak etimolojik kökeni bakımından incelendiğinde kavramın Latince *precarius* sözcüğünden türediği görülmektedir. *Precarius,* kökeni *precor* fiilinden gelmekte olup; "yalvarmak, rica etmek, dua etmek"; *precarius* ise "lütfa bağlı olan, geçici olarak verilmiş" anlamlarını taşımaktadır.[17] Benzer bir kırılgan bağımlılık formu, Antik Yunan düşüncesinde *charis* kavramında da görülmektedir. *Charis,* Antik Yunan'da tanrılar tarafından insanlığa bahşedilen karşılıksız lütuf, iyilik ya da minnettar olma durumunu tanımlamaktadır.[18] Bu bağlamda birey, kendisine yapılan iyiliğe karşı sürekli bir minnettarlık ve karşılıklılık döngüsü içerisinde var olur.

Antik Yunan'da insanların tanrılara karşı hissettiği bu bağımlılık formu, Orta Çağ feodal sisteminde köylünün malikinin takdirine bağımlı olma durumuna benzemektedir. Feodal toplum yapısında üretim, mülkiyet vb. toplumsal ilişkiler, hiyerarşik bağımlılık ağları üzerine inşa edilmekte olup, toplumsal konumlar, bireylerin doğuştan sahip oldukları statülere göre belirlenmektedir. Lord, toprağın sahibi ve siyasi otoritenin temsilcisi olarak

[16] Şebnem Oğuz, "Tekel Direnişinin Işığında Güvencesiz Çalışma/Yaşama: Proletaryadan 'Prekarya'ya mı?," *Mülkiye Dergisi* 35(271), 2011), s. 7–24.
[17] Güngör, D. *Latince-Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılap Kitabevi,2017.
[18] Ministry Voice. Charis Kelimesinin Yunanca Anlamı*: Lütuf kavramına yakından bakış*. Erişim adresi: https://ministryvoice.com/tr/charis-in-greek/

serfin korunmasını, güvenliğini ve asgari geçimini sağlamakla mükellefken; buna karşılık serf, lordun toprağında çalışmakla mükelleftir.[19] Bu bağımlılık ilişkisi, salt ekonomik değil; siyasal, geleneksel ve dinsel normlarla da pekiştirilmiştir.[20] Max Weber'in patrimonyal egemenlik ya da statü toplumu tanımlamalarıyla kategorizasyona tabi tuttuğu bu toplumlarda, üretim araçlarının mülkiyeti, bireylerin hukuki ve sosyal statülerine içkin olarak belirlenir.[21]

Roma hukukunda *precarium* kavramı, toprak ve mülkiyet ilişkileri açısından önemli bir anlam taşımaktadır. Ortaçağ Avrupa'sında, kilise topraklarının mülkiyeti korunmakla birlikte, bu toprakların belirli süreyle ve her an geri alabilmek üzere bireylere kullanım hakkı olarak devredilmesi uygulamasına "*precarium*" adı verilmektedir.[22] Bu geçici, belirsiz ve koşullu hak devrediş biçimi, zamanla kalıcılığı ve statüsü muğlak olan toplumsal durumları tanımlamak üzere *precarius* kavramının etimolojik kökenini oluşturmuştur. Dolayısıyla Ortaçağ Avrupası'nda *precarium*, malikinin keyfiyetine bağlı, geçici kullanım ilişkilerini temsil etmektir. Roma hukukuna göre malik, bu izni dilediği zaman sonlandırabilme serbestisine sahiptir. Bu açıdan ele alındığında *precarium*, hukuki bir dayanak içermeden ancak malikin rızası ve lütfuyla var olunabilen kırılgan bir var oluş biçimini temsil eder. Modern mülkiyet anlayışının temellerini oluşturan 'sahip olma' ve 'güvence' fikirlerinin aksine[23], muğlaklık ve varlığını ancak geçici bir lütfa borçlu olan durumu yansıtmaktadır.

Bu tarihsel bağlam, *prekarya'*nın modern kullanımında da anlamını şekillendirmiştir. Günümüzde kavram, güvencesizlik, belirsizlik ve tek taraflı iradeye bağımlı olma durumlarını tanımlarken, kökenindeki bu mirası taşımaktadır. Modern zamanlara gelindiğinde kavramı çalışma hayatıyla ilişkilendiren ilk sosyolog Pierre Bourdieu olmuştur.[24] Bourdieu, 1963'te Cezayir'deki çalışma koşulları üzerine yaptığı araştırmada

[19] Pınar Ülgen, "Ortaçağ Avrupa'sında Feodal Sisteme Genel Bir Bakış," *Mukaddime* (1), 2010, s. 7.
[20] Ülgen,P. s.8.
[21] Satuk Buğra Çetinkaya, "Bir Devlet Tipi Olarak Patrimonyal ve Neopatrimonyal Devlet Kavramlarının İmkânı," *GJEBS* 11(21). 2022, s. 1-18.
[22] Bourriaud, N. (2010). *Precarious Constructions. Answer to Jacques Rancière on Arts and Politics* (aktaran: Vatansever, A). 2013, s. 3.
[23] Kürşat Akça, "Anayasa Mahkemesi Kararlarında Mülkiyet Hakkı," İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, cilt 1, 2015, s 556.
[24] Mustafa Günerigök ve Kübra Oğur, "Prekarya Sosyolojisi: Ücretli Öğretmenler Örneği," Din ve Bilim - Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi 1(2), 2018, s. 139.

düzenli ve düzensiz işlerde çalışan işçilerin yaşam koşulları arasındaki ayrımı vurgulamak üzere *précarité* kavramını kullanmıştır. Bourdieu'nun *précarité*'yi güvencesizliğin artık hayatın her alanına yayılmaya başladığı yönündeki fikriyle birlikte kavram, çalışma ve yaşama koşullarındaki belirsizliklere işaret eden bir kavram olarak kanıksanmaya başlamıştır.[25]

İngiliz iktisatçı Guy Standing'in 'Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf' adlı eserinde sistematik biçimde incelediği prekarya, neoliberal politikaların etkisiyle istikrarsızlık ve güvencesizliğin bir sonucu olarak oluşmakta olan yeni çalışan sınıfı ifade etmektedir. Standing, söz konusu eserde 20. yüzyılın sonlarına doğru küreselleşmeyle paralel olarak ayyuka çıkan ve neoliberal perspektiflerden kaynaklanan ekonomik yaklaşımların etkisiyle yaşadığımız çağda esneklik ve güvencesizlik fırtınası estiğine işaret etmektedir.[26]

Onun yaklaşımına göre, emek piyasalarının esnekleştirilmesi, üretim maliyetlerini azaltarak rekabet gücünü artıracak; sermaye, üretim süreçlerini düşük maliyetli bölgelere kolaylıkla kaydırabilecektir. Bu doğrultuda ücret esnekliği, işgücü talebindeki dalgalanmalara anında uyum sağlayabilmek anlamına gelirken; istihdam esnekliği, firmaların işgücü düzeylerini hızlı ve maliyetsiz biçimde değiştirebilme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Ne var ki bu türden bir esneklik, istihdam güvencesinin fiilen zayıflaması anlamına gelmektedir. İş esnekliği, çalışanların şirket içinde kolayca birimden birime aktarılabilmesi; görev, statü ve çalışma biçimlerinin minimum muhalefetle yeniden düzenlenmesi olarak görülmüştür. Benzer biçimde, vasıf esnekliği de işçilerin niteliklerinin işverenin ihtiyaçlarına göre kolaylıkla yeniden biçimlendirilebilmesini ifade etmektedir.[27]

Prekarya, İngilizce 'precariousness' (güvencesiz) ile klasik Marksist teori içerisinde üretim araçlarından yoksun, yaşamını yalnızca emek gücünü satarak sürdüren sınıfı ifade eden 'proletariat' kavramının bileşiminden türetilmiş olup süreksiz, parçalı ve kuralsız istihdam biçimlerine mahkûm edilen yeni bir toplumsal sınıfa işaret etmektedir. Bu meçhul girdapta yaşayanların çalıştığı işler de *istikrarsız, muğlak, eğreti* olarak nitelendirmektedir.

[25] Şebnem Oğuz, "Tekel Direnişinin Işığında Güvencesiz Çalışma/Yaşama: Proletaryadan 'Prekarya'ya mı?", *Mülkiye Dergisi* 35(271), 2011, s. 12.
[26] Guy Standing, Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf, çev. Ergin Bulut, İstanbul: İletişim Yayınları, 2022.
[27] Guy Standing, Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf, çev. Ergin Bulut, Ankara: İletişim Yayınları,2014, s. 39.

Söz konusu eğretilik, bir yandan bireylerin faydacı siyasetin gerekliliği olan rekabet ortamında kendilerine yer bulamamalarından kaynaklanmakta; bir yandan da bir dizi yapısal dönüşümün sonucunda benimsenmiş stratejik bir yönelimin tezahürü olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışma yaşamındaki dönüşümün niteliğini anlamak için öncelikle eğreti istihdam kavramının içeriğinin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

1.1.1. Eğretiliğin Sınırlılıkları: Atipik Çalışma ve Normatif İstihdam

Eğretilik, iktisat ve sosyoloji literatüründe farklı biçimleriyle tanımlanmış olsa da kavramın ortak vurgusu, belirsizlik ve güvencesizlik koşullarının sürekliliğidir. Eğreti istihdam, kimi çalışmalarda normatif istihdamın dışında kalan ve yalnızca geçici sözleşmeler, kayıt dışı işler, kendi hesabına çalışma, yarı-zamanlı veya taşeron çalışma gibi istihdam biçimleriyle sınırlandırılırken[28] kimilerinde güvencesizlik, esneklik ve iş-yaşam dengesizliği gibi unsurları da kapsayan daha geniş bir çerçevede ele alınmaktadır.[29]

Bu yaklaşım, 1990'lı yıllardan bu yana dijitalleşmenin etkisiyle işgücü piyasalarında giderek yaygınlaşan esnek istihdam biçimleri ile özdeşleştirilmiştir.[30] Dolayısıyla kavramsal düzlemde eğreti istihdamın yalnızca standart dışı istihdam biçimleriyle sınırlı olup olmadığı ya da daha geniş bir güvencesizlik alanına işaret edip etmediği sorusu önem kazanmaktadır. Bu ayrımı netleştirmek, çalışmanın teorik çerçevesini berraklaştıracaktır.

Alsulami ve Makhbul, *precarious employment* yani eğreti/güvencesiz istihdam kavramını sistematik biçimde tanımlamak, sınırlarını belirlemek ve bunun boyutlarını, nedenlerini ve sonuçlarını sınıflandırmak için bir taksonomi geliştirmiştir. Öncelikle kavramı sınıflandırmayı amaçlamış ve sonuç olarak literatürdeki yaklaşımları; eğreti işleri doğrudan atipik işlerle eşitleyenler, belirli bazı atipik işlerle açıklayanlar ve standart veya atipik her türlü istihdam biçiminde var olabilecek çok boyutlu bir olgu olarak görenler olarak üç gruba

[28] Bu yaklaşımda eğreti istihdam; geçici, sözleşmesiz ya da yarı-zamanlı işler eğreti olarak değerlendirilmiş; ülkeler arası karşılaştırmalarda bu tür işlerin oranı, eğretiliğin düzeyini belirleyen temel ölçüt olmuştur. Böylece eğreti istihdam, sosyal sigorta ve tam zamanlı iş güvencelerinden yoksun çalışma ilişkileri olarak tanımlanmıştır. (Detay için bkz. Joan Benach ve Carles Muntaner, "Precarious Employment and Health: Developing a Research Agenda," *Journal of Epidemiology and Community Health* 61(4), 2007, s. 276.
[29]Gonca Konyalı ve Sine Kontbay Busun, "İşgücü Piyasalarında Eğreti İstihdam Biçimleri ve Çalışan Yoksullar," Çalışma ve Toplum 4(75), 2022, s. 2667.
[30] Konyalı ve Busun, "İşgücü Piyasalarında Eğreti İstihdam Biçimleri," s. 2665.

ayırmıştır.[31]

ESOPE projesi kapsamında Avrua Birliği Araştırma Genel Müdürlüğü tarafından desteklenen 2004 tarihli raporda, Frade, Darmon ve Laparra "atipik istihdam" ile "eğreti istihdam" arasında ayrım yapmak gerektiğinin altını çizmiştir. Atipik istihdam, biçimsel bir sınıflandırmadır. Standart, tam zamanlı ya da sürekli sözleşmeli yani normatif istihdamın dışında kalan her şey 'atipik'tir. Bu kapsamda kısa süreli sözleşmeler, kısmi zamanlı çalışmalar, geçici işler, evden çalışma biçimleri, düzensiz vardiya ya da proje bazlı işler atipik çalışmaya örnektir. Atipiklik, yalnızca standart istihdam normundan biçimsel sapma anlamına gelir ve ayırt edici niteliği, ölçülebilir normların dışına tekabül etmesidir. Bu nedenle söz konusu işler, sözleşme türü, çalışma süresi ya da kayıtlılık durumuna ilişkin kriterler aracılığıyla istatistiksel yöntemlerle kolaylıkla saptanabilmektedir.[32]

Tipik istihdam, normatif istihdamdır; Fordist üretim döneminde, baskın istihdam biçimi olarak ortaya çıkan standart istihdam modelidir; işçi, işveren ve devlet arasında kurulan üçlü mutabakat çerçevesinde şekillenmiştir.[33]

1945–1975 yılları arasında, literatürde "altın çağ" olarak anılan dönemde, istihdam, sosyal güvenceler ve temsil alanlarında emeği koruyan güçlü yasal mekanizmalar geliştirilmiştir. Bu koruma düzeninin arka planında, dönemin istikrarlı ekonomik büyüme dinamikleri yer almaktadır. Ancak 1970'lerin ortasından itibaren, Batı Avrupa başta olmak üzere pek çok gelişmiş ülkenin yaşadığı ekonomik kriz sonucu işgücü piyasaları yeniden düzenlenmiş ve giderek daha fazla çalışan, geleneksel standart istihdam çerçevesinin dışında kalmaya başlamıştır.[34]

Eğreti istihdam ise atipik istihdama ek olarak güvencesizlik ve belirsizlik içeren istihdamdır. Dolayısıyla eğreti istihdam, atipik olabilir ama her atipik iş eğreti değildir.

---

[31] Hamad Atiah J. Alsulami ve Zafir Khan Mohamed Makhbul, "Employment Precariousness Taxonomies – Definition, Dimensions, Influencing Factors and Consequences," PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology 17(9), 2020, 298.

[32] C. Frade, I. Darmon ve M. Laparra, Precarious Employment in Europe: A Comparative Study of Labour Market Related Risk in Flexible Economies. Final Report, ESOPE Project (SERD-2000-00202, 2004), s. 12.

[33] C. Frade, I. Darmon ve M. Laparra, 40.

[34] Hasan Ejder Temiz, "Eğreti İstihdam: İşgücü Piyasasında Güvencesizliğin ve İstikrarsızlığın Yeni Yapılanması," Çalışma ve Toplum Dergisi, (2), 2004, s. 56.

Nitekim kimi zaman biçimsel olarak "standart" kabul edilen tam zamanlı ve sürekli sözleşmeli işlerde de düşük ücret, temsil yoksunluğu veya sınırlı haklar gibi unsurlar nedeniyle eğretilik söz konusu olabilir.[35]

Bu sebepledir ki Guy Standing, eğreti istihdamı yalnızca "atipik işlerle" özdeşleştirilmez. Standing'in eğretiliğin sebebi olarak işaret ettiği, küresel kapitalizmin ortaya çıkardığı yapısal bir dönüşümdür; farklı sektörlerde, statülerde ve sözleşme biçimlerinde tezahür edebilir, fakat ortak payda güvencesizliktir. Bu nedenle Standing, analizlerinde, eğretiliği ve güvencesizliği, işin statüsünden çok, güvenceden yoksunluk, gelirin ve çalışma süresinin istikrarsızlığı, mesleki kimliğin aşınması ve sonuç olarak yaşam anlatısının parçalanması gibi daha geniş kapsamlı sonuçları olan bir olgu olarak ele alır. Standing, prekaryayı sınıfsal bir çerçevede genişleterek ele almıştır. Prekarya, yeni tehlikeli sınıftır; çünkü ne geleneksel işçi sınıfının kolektif örgütlenme gücüne ne de orta sınıfın toplumsal sermayelerine sahiptir. Aynı zamanda yarım kalmış bir sınıf oluşumudur; kendi çıkarlarının bilincinde tam anlamıyla örgütlenmiş değildir; fakat ortak deneyim zemini, sürekli belirsizlik halidir.[36] Bu nedenle prekarya, onun bakışında, belirsizliğin ve güvencesizliğin süreklilik kazandığı bir yaşam döngüsüne hapsolmuş bireyleri temsil eder.

Dolayısıyla, kadrolu bir işte çalışan da, eğer iş güvencesinden ve mesleki süreklilikten yoksunsa, prekaryalaşma riskleriyle yüzleşebilir. Bu bakış açısına göre eğretilik olgusu yalnızca istihdamın biçimsel formuna değil, içerdiği güvencelere ve fiili çalışma koşullarına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, hastanelerde tam zamanlı ve kadrolu olarak çalışan hemşireler ya da hekimler, düşük ücret, ağır nöbet yükümlülükleri ve sınırlı temsil hakkı gibi unsurlar nedeniyle 'güvenceli' kabul edilen istihdam biçimi içerisinde dahi güvencesizlik deneyimleyebilmektedir. Keza, sözleşmeli çalışan bir öğretmen de, ücretlerin yetersizliği, tayin hakkının kısıtlılığı ve sendikal temsil eksikliği gibi nedenlerle, görünürde 'standart' bir istihdam biçimi içerisinde olsa dahi, eğreti koşullar altında çalışmak durumunda kalabilmesi mümkündür. Bu örnekler, eğretiliğin

[35] Düll, Is Precarious Employment Shaping European Labour Markets?, aktaran Konyalı ve Busun, "İşgücü Piyasalarında Eğreti İstihdam Biçimleri," s. 2667.
[36] Guy Standing, Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf, çev. Ergin Bulut. İstanbul, İletişim Yayınları, 2022, 46.

yalnızca atipik işlerde değil, görünürde normatif işlerde de içkin olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü üzere eğretiliğin sınırlarını sabitlemek zordur; çünkü kavram hem atipik işlerde hem de normatif görünen istihdam biçimlerinde farklı yoğunluklarda var olabilmektedir. Bu nedenle literatürde kapsamına ilişkin tam bir uzlaşı bulunmamakla birlikte üzerinde mutabakata varılan nokta, eğreti istihdam kavramının modern işgücü piyasalarının geçirdiği yapısal dönüşümlerin merkezinde yer aldığıdır.

1.1.2. Eğretilik Üzerine Kuramsal Tartışmalar

Kavram, farklı düşünürler tarafından çeşitli boyutlarıyla tanımlanmıştır. Örneğin, Benach ve Muntaner, geçici sözleşmeli, sözleşmesiz ve yarı zamanlı işleri eğreti iş olarak değerlendirirken[37] Düll, eğretiliğin yalnızca atipik istihdamla sınırlı olmadığını savunur.[38]

Alsulami ve Makhbul'un "*Employment Precarıousness Taxonomıes-Definıtıon, Dımensıons, Influencıng Factors And Consequences*" adlı makalesinin literatüre katkısı, güvencesiz istihdamın çok boyutlu bir olgu olduğunu ve tek bir tanımla sınırlandırılamayacağını, ancak sistematik bir sınıflandırma ile daha anlaşılır hale getirilebileceğini ortaya koymasından kaynaklanmaktadır. Çalışmada, sendikaların güç kaybı, teknolojik gelişmeler, krizler, özelleştirme ve küçülme politikaları ve taşeronlaşma gibi süreçlerin güvencesizliği besleyen temel dinamikler olduğu vurgulanmış; geliştirilen taksonomi aracılığıyla iş güvencesizliği, karar süreçlerinden dışlanma, yetkisizlik, düşük ücret, hakların zayıflığı, risk ve kırılganlık gibi altı boyut belirlenmiştir.[39] Ayrıca prekaryanın yalnızca standart dışı işlerle sınırlı olmadığı, hem standart hem de standart dışı istihdam biçimlerinde güvencesizlik barındırabileceği ortaya konmuştur.

[37] Joan Benach ve Carles Muntaner, "Precarious Employment and Health: Developing a Research Agenda," Journal of Epidemiology and Community Health 61(4) 2007, s. 276–77.
[38] Nicola Düll, "Is Precarious Employment Shaping European Labour Markets? Assessing and Accounting for Precarious Employment in Five European Countries" (bildiri, 15th Annual Meeting of the Society of Advanced Economics, Aix-en-Provence, 2003).
[39] Hamad Atiah J. Alsulami ve Zafir Khan Mohamed Makhbul, "Employment Precariousness Taxonomies-Definition, Dimensions, Influencing Factors and Consequences," PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology 17(9), 2020, s. 298.

Benach, Vives ve Amable ise eğretiliği daha genel manada toplulukların doğrudan sağlığını etkileyen bir istihdam biçimi olarak görürken,[40] Barbier, 'eğretilik' unsurunun toplumdan topluma değişen bir unsur olduğunu, her ülkenin kendi siyasal ve iktisadi tarihi içinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Çünkü her ülke söz konusu soruna farklı perspektiflerden yaklaşarak kavramı tanımlama girişiminde bulunmuştur. Barbier, kavramların anlamının diller ve politik kültürler arasında farklı olduğunu vurgular. Çünkü her ülke, kendi tarihsel bağlamında güvencesizliği farklı biçimlerde deneyimlemekte ve adlandırmaktadır. Örneğin Fransızca'daki "*précarité*" kavramı yalnızca istihdam biçimlerini değil, aynı zamanda yoksulluk, dışlanma ve toplumsal kırılganlık gibi daha geniş toplumsal sorunlara işaret eden, siyasette ve günlük dilde yaygın biçimde kullanılan bir kavramdır.[41]

İngiltere'de ise "*precariousness*", güvencesizlik kavramı uzun yıllar istihdam tartışmalarında yer edinmemiş, bunun yerine daha çok "atypical employment", atipik istihdam; "non-standard work", standart dışı çalışma veya "vulnerable workers", korunmasız işçiler gibi terimler tercih edilmiştir.[42] Bu durum, Barbier'e göre, İngiliz siyasi kültüründe ve refah rejiminde güvencesizliğin dar anlamda "iş sözleşmesinin tipi" ile ilişkilendirilmesi, yani daha teknik ve sınırlı bir çerçevede ele alınmasıyla bağlantılıdır.[43] Bu farklılık, kavramın evrensel bir tanımının önünde engel oluşturmakla birlikte, aynı zamanda eğreti istihdam tartışmalarını zenginleştiren çoğulluğun kaynağıdır.

Türkiye'de eğretilik kavramı, literatüre özellikle 1980 sonrası dönemde uygulamaya konulan neoliberal politikaların etkisiyle girmiş; bu süreçte devletin sosyal politika alanından çekilmesi, özelleştirmeler, taşeronlaşma ve esnek istihdam biçimlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte tartışılmaya başlanmıştır.[44] Kavram, sonraki yıllarda sendikal örgütlenmenin zayıflaması, işçi sınıfının parçalı yapısının derinleşmesi ve toplumsal

[40] Joan Benach, Ana Vives, Marc Amable, Carlos Vanroelen, Gemma Tarafa ve Carles Muntaner, "Precarious Employment: Understanding an Emerging Social Determinant of Health," Annual Review of Public Health 35 (2014): 229–53, https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182500.
[41] Jean-Claude Barbier, "Employment Precariousness in a European Cross-National Perspective: A Sociological Review of Thirty Years of Research" (Working Paper, Centre d'Économie de la Sorbonne, 2011), https://shs.hal.science/halshs-00654370.
[42] Barbier, Employment Precariousness, 17.
[43] Barbier, 15.
[44] Aziz Çelik, Sınıfın Görünmeyen Yüzü: Eğreti Çalışma. İstanbul: Evrensel Basım Yayın, 2010, 45–52.

cinsiyet ilişkileri bağlamında özellikle kadın emeğinin kırılgan konumuyla birlikte ele alınmıştır.[45] Bu nedenle Türkiye'de eğretilik, kayıt dışı çalışmanın yaygınlığı, kadınların aile içi ücretsiz işçiliği ve düşük ücretli güvencesiz işlerde yoğunlaşması, sendikaların kapsayıcılık sorunları ve refah devletinin sınırlılıkları üzerinden içerik kazanmıştır.[46]

1.2. Kapitalizmi Yeniden Yapılandıran Güç Olarak Eğreti İstihdam

Jessop, eğreti istihdama yaklaşımında işgücü piyasalarındaki dönüşümü kapitalizmin genel yeniden yapılanma sürecinden bağımsız değerlendirmez. Schumpeter'e atıfla, kapitalizmin sürekliliğinin inovasyon ve "yaratıcı yıkım" yoluyla mümkün olduğunu vurgular.[47] Schumpeter, kapitalizmi durağan bir sistem değil, içsel olarak sürekli dönüşüm üreten bir yapı olarak tanımlar. Ona göre kapitalizmin ayırt edici niteliği, mevcut üretim biçimlerini, teknolojileri ve iş modellerini sürekli olarak yıkarken, onların yerine daha yenilikçi, verimli ve kârlı düzenekler yaratmasıdır. Bu süreçte eski olan değerini yitirir, yeni olan ise piyasanın merkezine yerleşir.[48] Yani kapitalizmin dinamizmi, inovasyonla birlikte var olanı tasfiye etme ve yerine daha üstün görülen yapıları koyma pratiğiyle açıklanır.

Jessop ise bu Schumpeteryen mantığı yalnızca ekonomik üretim alanıyla sınırlı görmez, onu toplumsal ve siyasal politikalara da taşır. Özellikle işgücü piyasaları ve refah rejimleri bağlamında, "yaratıcı yıkım" mantığının devlet politikalarında da belirleyici hale geldiğini vurgular. Klasik refah devleti döneminde devlet, istihdam yaratmayı ve toplumsal güvenceleri sağlamayı asli bir görev olarak üstlenirken kapitalizmin yeniden yapılanma süreçleriyle birlikte bu yaklaşım terk edilmiş, istihdam politikalarının odağı doğrudan iş yaratmaktan çok bireylerin "istihdam edilebilirliğini" artırmaya kaymıştır.[49]

---

[45] Gülnur Acar-Savran, Beden, Emek, Tarih: Diyalektik Bir Feminizm İçin (İstanbul: Dipnot Yayınları, 2004), 121–130.
[46] Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, Yeni Yoksulluk ve Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi (İstanbul: İletişim Yayınları, 2003), 85–92.
[47] Bob Jessop, "Changes in Welfare Regimes and the Search for Flexibility and Employability," in The Political Economy of European Employment: European Integration and the Transnationalization of the (Un)Employment Question, ed. Henk Overbeek (London: Routledge, 2003), 29–51.
[48] Joseph A. Schumpeter, Kapitalizm, Sosyalizm ve Demokrasi, çev. Prof. Dr. Mustafa Acar (Ankara: Serbest Kitaplar Yayınevi, 2022, 103.
[49] Merve Kayaduvar, "İşgücü Piyasasında Güvenlik Anlayışının Dönüşümü: İş Güvencesinden İstihdam Güvencesine," ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi, (7), 2019, s. 84–90.

Bu bağlamda yaratıcı yıkım, sosyal hakların, iş güvencelerinin ve kolektif refah mekanizmalarının çözülmesi anlamında bir "yıkım" üretirken, onların yerine piyasa mantığıyla uyumlu, bireysel beceri geliştirme, performans ve verimlilik merkezli yeni stratejilerin ortaya çıkması bakımından bir "yaratma" sürecini temsil eder.

Buna paralel olarak devletler de artık işsizliği doğrudan azaltmaktan ziyade bireyleri yaşam boyu öğrenme, beceri geliştirme ve esnek çalışma gibi mekanizmalar aracılığıyla piyasa için sürekli hazır kılmaya yönelmektedir. Böylece sosyal politika, büyümeyi destekleyen bir maliyet olmaktan çıkıp girişimciliği ve esnek işgücünü besleyen bir yatırım olarak görülmektedir.[50] Bu anlayış somut olarak, Türkiye'deki İŞKUR programlarında ve eğitim alanında girişimcilik odaklı düzenlemelerde somut biçimde gözlemlenmektedir.[51] Bununla birlikte, söz konusu uygulamalar çeşitli eleştirel tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Özellikle sosyal riskin bireyselleşmesi, güvencesizlik olgusunun yaygınlaşması ve sosyal politikanın insan sermayesinin piyasa değeri üzerinden tanımlanması yönünde değerlendirmeler yapılmaktadır. Dolayısıyla sosyal politikanın odağının, bireylerin sosyal haklarını güvence altına almaktan ziyade onların piyasa konumunu güçlendirmeye doğru kaydığı ileri sürülmektedir.

Örneğin işsizlik maaşı ya da doğrudan gelir desteği yerine, işsizlere kurslar açılması, "yaşam boyu öğrenme" programlarıyla sürekli beceri güncellemesi yapılması ya da girişimcilik hibeleri verilmesi, sosyal politikanın bireyin ekonomik sisteme yeniden entegre edilmesini hedeflediğini göstermektedir. Bu durumda işsizlik ve güvencesizlik gibi sorunlar toplumsal eşitsizlikten değil, bireyin yeterince 'yatırım yapılmamış insan' sermayesine sahip olmasından kaynaklanıyor gibi sunulur.[52] Böylece sosyal politika, refahı koruyan bir kamusal araç olmaktan ziyade, sermaye piyasasının ihtiyaçlarını karşılayan, insanı üretkenliği ölçüsünde değerli gören bir mekanizma haline gelir. Son kertede bu dönüşüm, klasik koruyucu devlet mantığının yerini piyasa taleplerine uyumlu işgücü üretmeyi amaçlayan rekabetçi devlet anlayışına bıraktığının göstergesidir.

[50] Jessop, "Changes in Welfare Regimes," 34.
[51] Dilan Örenç, Canan Öykü Dönmez Kara ve Suat Uğur, "Türkiye'de Uygulamalı Girişimcilik Eğitimlerinin İstihdam Kapasitesinin Artırılmasındaki Rolü," Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (11), 2020, s. 418.
[52] Mevlüt Yılmaz ve Zehra Genel, "Neoliberalizm ve Çalışma Hayatının Biyopolitik İnşası," KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 23(41), 2021, 254.

Benzer bir biçimde McDaniel ve Berry de eğretiliğin geçici bir olgu değil, kapitalizmin yeni büyüme modelinin temel unsuru haline geldiğini savunmaktadır. Onlara göre sendikaların zayıflaması, krizler ve kemer sıkma politikaları ile yüksek ücretli işlerin daralması, güvenceli istihdamı geriletmiş; düşük ücretli, geçici ve parçalı işler ise giderek yaygınlaşarak büyümenin bizzat dayanağı haline gelmiştir.[53] Bu koşullar altında gençlerin de güvencesiz işgücü piyasası koşullarını "yeni normal" olarak içselleştirdiği öne sürülmektedir. Onların alan araştırmalarına göre birçok genç, güvencesizliğin ekonomik düzenin ayrılmaz bir parçası olduğunu düşündüğü için yapısal değişim talep etmektense mevcut sistemde nasıl başarılı olabileceklerine odaklanmaktadır.

Meseleye kapitalizmin yeniden yapılanma süreci olarak yaklaşan bir diğer isim de Alphan Telek'tir. Telek, eğretiliği siyasal ve sosyal bir ilişki biçimi, bir yönetim metodu olarak yorumlamaktadır; bireyler üzerinde belirsizlik, kontrolsüzlük, yalnızlık ve güçsüzlük hali yarattığını ve bunun "uçurumun kıyısında yaşamak" gibi kronikleşmiş bir risk hali olduğunu gözler önüne sermektedir.[54]

Türkiye literatüründe ise Aziz Çelik, eğreti emeği işverenlerin "istihdam etmek bizim işimiz değil" anlayışının bir sonucu olarak değerlendirmektedir; bu ifade, Türkiye'de sermayenin 1980 sonrası esnekleşme stratejilerini özetleyen bir saptamadır. Çelik'e göre, işverenler giderek daha fazla "doğrudan istihdam etme" sorumluluğundan kaçınmakta ve işgücünü kendi bünyelerinde kadrolu biçimde barındırmak istememektedir.[55] Bunun yerine, taşeronlaştırma, geçici istihdam büroları, sözleşmeli veya çağrı üzerine çalışma gibi yollarla üretimin sürekliliği sağlanırken, işçilerin iş güvencesi ortadan kaldırılmaktadır.

Bu anlayış, emeğin klasik işçi-işveren ilişkisi içindeki bütünlüğünü parçalamakta; işveren artık emek sürecinin doğrudan örgütleyicisi olmaktan çok, onu alt sözleşmeler ve aracılar üzerinden yöneten bir aktör konumuna geçmektedir. Çelik, bu durumun "eğreti emek" kavramının merkezinde yer aldığını vurgular. İşçilerin çalışma süreleri düzensizleşir,

[53] Craig Berry ve Sean McDaniel, "Post-Crisis Precarity: Understanding Attitudes to Work and Industrial Relations among Young People in the UK," Economic and Industrial Democracy 43(1), 2020, 322–43.
[54] Alphan Telek, Artık Hepimiz Prekaryayız: Tehlikeli ve Umutlu Gelecek, İstanbul: NotaBene Yayınları, 2020.
[55] Aziz Çelik, "Eğreti Emek, Parçalanan Sınıf," Birikim, (217), 2007, s. 1–3.

gelirleri belirsizleşir, sosyal haklara erişimleri kısıtlanır ve en önemlisi, işten çıkartılma riski, neredeyse bir rutin olarak gündelik hayatın bir parçası haline gelir.[56]

1.2.1. Eğreti İstihdamın Sosyolojik Katmanları: Risk Toplumu, Toplumsal Cinsiyet ve Performans Toplumu

Çelik'in işaret ettiği "istihdam etmek bizim işimiz değil" yaklaşımı, emeğin bir maliyet unsuru olarak görülmesinin ifadesidir. Bu yaklaşım, işgücü piyasasında farklı istihdam statülerinin yaygınlaşmasına zemin hazırlarken, sendikal örgütlenmenin zayıflaması ve riskin giderek bireyselleşmesi tartışmalarını da beraberinde getirmektedir. Kadrolu ve sürekli istihdamın yerini parçalı ve geçici işlerin alması, ortak bir sınıf bilincinin oluşumunu sınırlandırmakta; temsil mekanizmalarındaki zayıflık ise çalışanları risk karşısında daha kırılgan hale getirmektedir.

Bu bağlamda eğreti istihdam literatüründe en sık başvurulan isimlerden biri Arne L. Kalleberg'dir. Kalleberg, kavramı iş güvencesi, gelir istikrarı, işin sürekliliği ve örgütlenme hakkı gibi temel unsurların zayıfladığı ya da ortadan kalktığı istihdam biçimleri olarak açıklar.[57] Ona göre eğretilik; istihdamın "belirsiz, öngörülemeyen ve risk barındıran" formudur. Ancak bu riskler, klasik sosyal devlet anlayışında olduğu gibi işveren ya da devlet tarafından kurumsal mekanizmalar aracılığıyla üstlenilmek yerine, doğrudan çalışanların omuzlarına yüklenmektedir.[58] Böylelikle istihdam ilişkileri, riskin bireyselleştiği bir alan haline gelmektedir.

Ulrich Beck'in *Risk Toplumu* kuramı, Kalleberg'in bu gözlemleriyle kesişen bir çerçeve sunmaktadır. Beck, modern kapitalizmin sistematik olarak risk üreten bir düzenek olduğunu vurgulamaktadır. O, risk toplumunu, "sanayi toplumunun şimdiye dek izlediği yolda yaratılan tehditlerin ağır bastığı bir modernlik evresi" olarak tanımlamaktadır.[59] Söz konusu riskler, öngörülemez ve sigortalanamaz olduklarından, klasik modernliğin

[56] Çelik, "Eğreti Emek, Parçalanan Sınıf" s. 1-12.
[57] Arne L. Kalleberg, "Precarious Work, Insecure Workers: Employment Relations in Transition," American Sociological Review 74(1), 2009, s. 1–22.
[58] Arne L. Kalleberg and Steven P. Vallas, "Probing Precarious Work: Theory, Research and Politics," in Precarious Work, Research in the Sociology of Work, vol. 31 (Bingley: Emerald Publishing Limited, 2018), 1–30.
[59] Ulrich Beck, Risk Society: Towards a New Modernity, London: Sage Publications, 1992, s. 10.

güvenlik mekanizmalarını aşındırır. Beck'e göre artık toplumsal konumlar, üretim araçlarına erişimden çok, riskler karşısındaki kırılganlık üzerinden belirlenmektedir. Bu durumun işgücü piyasalarında karşılığı, toplumun daha kırılgan kesimlerinin işsizlik, düzensizlik ve belirsizlik gibi unsurlarla doğrudan yüzleşmek zorunda kalmasıdır.[60]

Guy Standing, bu süreci "prekarya" ile toplumsal bir sınıf formuna dönüştürmektedir. Nitekim prekarya, ne geleneksel işçi sınıfının örgütlü dayanışmasına ne de orta sınıfın sahip olduğu sermaye kaynaklarına sahiptir. Geleceğe dair güvencesizlik, bu grubun yaşam stratejilerini kısa vadeli manevralara indirger. Standing'e göre prekarya, çalışmaya dayalı güvenceye yaslanan bir kimlik inşa edemeyenler ya da böylesi bir kimliğin yokluğuyla yüz yüze kalanlar yahut yüz yüze kalma potansiyeline sahip olanlardan oluşur. Bu açıdan eğreti istihdam, yalnızca işgücü piyasasında bir kategori değil; riskin bizzat insana sinmiş hâlidir. Bireyin varoluşunu belirsizliğin gölgesinde şekillendiren, modern kapitalist toplumun kurumsallaştırdığı bir kırılganlık rejimini temsil eder.[61]

Türkiye'de ise eğreti istihdam literatürü, refah rejiminin geçirdiği çözülme ve toplumsal cinsiyet ilişkilerinin biçimlenişiyle de ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, küçük esnaf, gündelikçiler, kendi hesabına çalışanlar ve özellikle kırsal kadın emeğini eğreti istihdamın en görünür örnekleri olarak değerlendirir. Bu kesimlerin çoğu, sosyal güvenlik sistemlerinin dışında kalmakta; kayıt dışı, düzensiz ve düşük gelirli işler nedeniyle ekonomik dalgalanmalara karşı en savunmasız grupları oluşturmaktadır.[62]

Bu durum, emeğin toplumsal değerinin nasıl belirlendiği sorusunu da yeniden gündeme taşımaktadır ve Nancy Fraser, emeğin değerinin salt piyasa tarafından değil, toplumsal tanınma ilişkileri üzerinden şekillendiğini belirtmektedir. Ona göre Kapitalist üretim mantığı, kadınların aile içi bakım emeğini ekonomik karşılığı olmayan bir alan olarak kodlar; dolayısıyla bu emek biçimi hem görünmezleşir hem de değersizleşir.[63]

---

[60] Ulrich Beck, *Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru*, İstanbul: İthaki Yayınları, 2019.
[61] Guy Standing. *Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf.* Çeviri: Ergin Bulut ve Barış Çoban. İstanbul: İletişim Yayınları, 2014, s. 9.
[62] Ayşe Buğra ve Çağlar Keyder, Yeni Yoksulluk ve Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi (İstanbul: İletişim Yayınları, 2003), s. 45–46.
[63] Nancy Fraser, Feminizm, Kapitalizm ve Tarihin Fırlatılıp Atılanları (İstanbul: Metis, 2016).

Bourdieu'ye göre emeğin konumu, yalnızca ekonomik değil, kültürel ve sembolik sermaye ile de belirlenir; emeğin değeri, toplumsal normlar, kültürel kodlar, hiyerarşiler ve sembolik tanınma biçimleriyle de belirlenmektedir.[64]

Bu çerçevede feminist literatür, eğreti istihdamı, patriyarkal işbölümünün yeniden üretildiği bir alan olarak ele almaktadır. Beverley Skeggs, kadın emeğinin ahlaki ve "ikincil" biçimlerde temsil edilişine dikkat çekerken;[65] Gülnur Acar Savran ve Funda Başaran, kadınların düşük ücretli, yarı zamanlı ve sosyal güvenceden yoksun işlerde yoğunlaştığını, bu nedenle eğreti istihdamın kadınları daha yoğun bir biçimde etkilediğini vurgular.[66] Bu nedenle Feminist yaklaşımlar, güvencesizliğin; kapitalist ekonominin "esnekleşme" söylemi altında yaygınlaştırıldığını vurgularken, aynı zamanda bu durumun toplumsal cinsiyet rolleriyle birleşerek kadınların kırılganlığını artırdığı yönünde ortak paydada buluşmaktadır.[67]

Feminist yaklaşımların vurguladığı emeğin görünmezliği durumu, aslında modern kapitalizmin daha geniş ölçekte işleyen bir denetim mantığının parçası olarak okunmalıdır. Zira kapitalist üretim ilişkileri, genel olarak tüm emek biçimlerini görünürlük ve değer ölçütleri bakımından yeniden tanımlamaktadır. Bu yeniden tanımlama süreciyle, emek, piyasa mantığına tâbi kılınmakta ve üretkenlik, ölçülebilir performanslara indirgenmektedir. "Performans toplumu" ve "yorgunluk toplumu" kavramları, çağdaş emeğin dinamiklerini anlamada temel anahtardır.

Richard Sennett, esnek emek rejimleri hakkındaki analizlerinde, modern iş dünyasının süreklilik, uzmanlık ve sadakat gibi değerlere yabancılaştığını; çalışanın artık bir "usta" değil, sürekli biçim değiştiren bir "proje öznesi" hâline geldiğini belirtmektedir. Emeğin değeri, artık yaratıcılığa, çevikliğe ve fırsatları sezme yetisine bağlıdır. Bu durum, bireyi,

[64] David Swartz, "Kültür ve Din İncelemeleri Arasındaki Köprü: Pierre Bourdieu'nun Sembolik Gücün Politik Ekonomisi," çev. İlkay Şahin, Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi 1(17) , 2013, 186.
[65] Beverley Skeggs, Formations of Class and Gender: Becoming Respectable (London: Sage Publications), 1997.
[66] Gülnur Acar-Savran, "Kadın Emeği ve Neoliberalizm," Birikim 276 (2012): 35–46.
[67] Ayşe Buğra, "Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi: Neoliberalizm, Kültürel Muhafazakârlık ve Yeniden Tanımlanan Toplumsal Dayanışma," in Türkiye'de Refah Devleti ve Kadın, ed. Saniye Dedeoğlu ve Ayşe Y. Elveren (İstanbul: İletişim Yayınları, 2012), 47–69.

istihdam edilebilirliğini koruyabilmek adına durmaksızın kendini güncellemeye zorlamaktadır.[68]

Byung-Chul Han'a göre bu dönüşüm, sanayi toplumlarına özgü disipliner rejimlerin yerini performans toplumuna bırakmasıyla açıklanabilir. Bu yeni düzende özne, artık dışsal baskı ve zorlamalarla değil; içselleştirilmiş öz-disiplin ve sürekli daha fazlasını başarma zorunluluğu üzerinden biçimlendirilmektedir.[69] Disiplin toplumu, yasak ve sınır kavramları etrafında inşa edilmiş bir negatiflik düzenidir. Disiplin toplumunda birey "yapmalısın" türünden negatif buyruğa tâbi iken, performans toplumunda bireye "yapabilirsin" denilmektedir. Bu olumlu çağrı, bireye özgürlük yanılsaması sunar; oysa gerçekte özne, sürekli kendini aşma, üretme, görünür olma baskısı altındadır. Han bu durumu "olumluluk şiddeti" olarak nitelendirir. Artık yasaklayan, engelleyen bir iktidar değil; teşvik eden, performansa yönlendiren bir iktidar söz konusudur.[70] Bu yeni düzen, denetimin görünürde azalmasıyla birlikte, kendi üretkenliği aracılığıyla denetleyen, bireye içkin bir iktidar formuna dönüşür. Bireyler, kendi özgür iradesiyle sisteme uyum sağlıyor gibi görünse de aslında sürekli performans sergileme zorunluluğu altında ezilmektedir. Sennett ve Han, emeğin artık beceri ve performans döngüsü içinde kalıcı bir potansiyel olarak yeniden tanımlandığını belirtmektedir.

Performansın bireyselleştiği ve istihdamın kesintisiz bir kendini yenileme sürecine dönüştüğü bu yeni düzende dijitalleşme, belirleyici bir rol üstlenmektedir. Dijital teknolojiler, emeğin denetimini mekândan ve zamandan bağımsızlaştırarak, güvencesizliği kalıcılaştıran yeni bir üretim mantığı yaratmaktadır. Bu bağlamda, eğreti istihdamın dijitalleşme çağında kazandığı biçimleri tartışmak önem taşımaktadır. Zira birçok araştırmada eğreti istihdam kavramı; dijital emek, platform ekonomisi ya da Endüstri 4.0 ile ortaya çıkan yeni iş kolları üzerinden ele alınmaktadır.[71]

[68] Richard Sennett, Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri, çev. Barış Yıldırım (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2008), 124–143.
[69] Byung-Chul Han, Yorgunluk Toplumu, çev. Samet Yalçın (İstanbul: Açılım Kitap, 2020), s. 18.
[70] Byung-Chul Han, Yorgunluk Toplumu, s. 22.
[71] Serpil Çiğdem, "Endüstri 4.0 ve Dijital Emek Platformlarının İnsana Yakışır İş Bağlamında Değerlendirilmesi". Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, (77), 2019, s. 157-99.

1.3. Dijitalleşme Çağında Emek, Risk ve Tahakküm

Dijitalleşme, kapitalist üretim tarzının yapısında dönüşüm yaratarak emeğin örgütlenme biçimlerini değiştirmiştir. Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması, emek süreçlerinin zamansal ve mekânsal açıdan örgütlenmesini, geleneksel işyeri bağlamından çıkararak çevrimiçi platformların kurallarına tabi kılmıştır.[72] Castells'in "ağ toplumu", ekonomik ve toplumsal ilişkilerin merkezsiz, esnek ve ağ temelli yapılara evrildiğini göstermektedir. Bu dönüşüm, emeğin klasik tanımlarını aşındırarak üretim-emek-zaman üçgeninin yeniden kurgulanmasına yol açmıştır.[73]

Platform ekonomisi, dijitalleşmenin bu yeni biçimlerinin merkezinde yer almaktadır. Boyacı'ya göre, platformlar klasik iş sözleşmesinden farklı bir düzen yaratarak; müşteri, platform çalışanı ve platform sağlayıcısı olarak üçlü bir ilişki kurar. Bu yapıda platform sağlayıcısı yalnızca teknik bir aracı değil, aynı zamanda algoritmik işleyiş sayesinde tüm süreci kontrol eden egemen aktördür.[74] Schmidt'in belirttiği gibi, platform mimarisi bilgi asimetrisine dayanır; platform sağlayıcı veri ve algoritmaların tek sahibi olarak diğer taraflar üzerinde belirleyici bir güç tesis eder. Bu durum, dijital platformlarda taraflar arasında eşit bilgiye sahip olunmamasından kaynaklanmaktadır. Platform sağlayıcı, işin organizasyonunu belirleyen algoritmalara, kullanıcı verilerine, müşteri tercihleri ve işçi performansına ilişkin ayrıntılı bilgilere tek başına sahiptir. Buna karşılık platform çalışanı ve müşteri, yalnızca kendilerine sunulan sınırlı bilgiye erişebilmektedir.[75]

Bu durum, platform sağlayıcının diğer iki taraf üzerinde görünmez ama güçlü bir denetim kurmasına yol açar. Örneğin bir yemek dağıtım platformunda algoritma, hangi kuryeye hangi siparişin verileceğini, ücretin nasıl hesaplanacağını ve çalışanın performans puanlarını belirler. Kurye, bu sistemin işleyişini bilmediği gibi algoritmanın karar kriterlerine de hâkim değildir; sadece kendisine iletilen görevi yerine getirir. Benzer şekilde müşteri, sipariş sürecinde yalnızca kullanıcı arayüzünde gördüğü bilgilerle sınırlıdır. Dolayısıyla bilgi ve karar verme gücü platform sağlayıcıda yoğunlaşır, bu da

[72] Simge Arslantaş, Karşılaştırmalı Hukuk Perspektifinden Platform Çalışanlarının Hukuki Statüsü (Ankara: Adalet Yayınevi), 2025, s. 43–48.
[73] Manuel Castells, Ağ Toplumunun Yükselişi (Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1), çev. Ebru Kılıç (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları), 2005, s. 21–25.
[74] Nil Belgin Boyacı, Dijital Emek Platformları ve Sendikalar 2020, s. 3–5.
[75] Florian Schmidt, "Digital Labour Markets in the Platform Economy," Friedrich Ebert Stiftung 2017, 5.

onu tarafsız bir aracı olmaktan çıkarıp, aslında iş sürecinin görünmeyen işvereni haline getirir. Dolayısıyla platform ekonomisi, görünürde tarafsız bir aracılık pratiği gibi sunulsa da, fiilen işverenin yetkilerini devralan; buna karşın işverenin yükümlülüklerinden kaçınan bir örgütlenme biçimidir.

Platform ekonomisi, literatürde "paylaşım ekonomisi", "ortaklaşa tüketim" ya da "işbirlikçi ekonomi" gibi adlarla anılsa da, bu terimler çoğu kez idealize edici bir söylem üretir.[76] Oysa Belk, gerçek paylaşımın karşılıksız ve maddi bir kazanç hedefi olmaksızın gerçekleştiğini, ticari platformların ise bu tanıma uymadığını vurgulamaktadır.[77] Nitekim bugün Uber, Airbnb ya da Amazon gibi devasa platformlar, kolektif paylaşımın değil, özel sermaye birikiminin araçlarıdır. Bu nedenle, olguyu daha nötr biçimde tanımlamak için sıklıkla "platform ekonomisi" kavramı tercih edilmektedir.[78]

Aloisi, bu platformların işçi simsarları gibi hareket ettiğini, hatta bazı açılardan doğrudan işveren işlevi gördüklerini belirtir.[79] Ancak platformlar, kendilerini yalnızca aracılık yapan teknolojik altyapılar olarak sunarak işveren statüsünün getirdiği sorumluluklardan kaçınmaktadır. Bu çelişkili konum, platform çalışanlarının statüsünü belirsiz kılmakta, onları çoğu zaman "bağımsız yüklenici" olarak tanımlayan sözleşmelerin muhatabı haline getirmektedir.[80]

Manuel Castells'in ağ toplumu kuramı, platform çalışmasını küresel ağların hem özgürleştirici hem de denetleyici boyutlarıyla birlikte kavramamıza imkân tanır. Castells'e göre ağ toplumu, bilgi çağının özgün toplumsal biçimidir. Klasik sanayi toplumunda üretim fabrika, ulus-devlet ve bürokrasi ekseninde örgütlenirken; ağ toplumunda ilişkiler, dijital teknolojilerin ördüğü esnek ve çok merkezli ağ yapıları içinde gerçekleşir.[81] Bu bağlamda gig ekonomisi, ağ toplumunun tipik bir yansımasıdır.

[76] Rachel Botsman and Roo Rogers, What's Mine is Yours: The Rise of Collaborative Consumption (New York: Harper Business, 2010), s. 67.
[77] Russell Belk, "You Are What You Can Access: Sharing and Collaborative Consumption Online," Journal of Business Research 67(8), 2014, s. 1596.
[78] Boyacı, Dijital Emek Platformları, s. 7–8
[79] Antonio Aloisi, "Commoditized Workers: Case Study Research on Labour Law Issues Arising from a Set of 'On-Demand/Gig Economy' Platforms," Comparative Labour Law & Policy Journal 37(3), 2015, s. 655.
[80] Boyacı, Dijital Emek Platformları, s. 19–21.
[81] Manuel Castells, Ağ Toplumunun Yükselişi (Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1), çev. Ebru Kılıç. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005.

Friedman'a göre gig işleri, kısa vadeli ve tek seferlik görevler üzerine kurulu, süreksiz çalışma biçimleridir. Çalışan yalnızca belirli bir işi tamamlamak için istihdam edilir; bu esneklik sermaye açısından maliyet avantajı yaratırken, emek açısından kalıcı bir belirsizlik doğurur.[82]

On-demand economy (talep ekonomisi), gig ekonomisiyle iç içe işleyen ve tüketici taleplerini anlık olarak karşılamak üzere dijital platformlarca örgütlenen bir üretim biçimidir. Jaconi'ye göre bu modelde işçiler, "talep geldiği anda" erişilebilir olmalı ve işverenin ihtiyacına göre hızla devreye girmelidir. Böylece boş zaman ile çalışma zamanı arasındaki sınır silinir; işçi her an hazır bekleyen potansiyel bir emek rezervine dönüşür.[83]

Algoritmalar, çağdaş emek rejimlerinde güvencesizliğin en görünür araçlarından biri olarak işlev görmektedir. Görünürde tarafsız ve matematiksel mekanizmalar biçiminde sunulsalar da, gerçekte işçilerin görünürlüğünü, gelir düzeyini ve istihdam sürekliliğini belirleyen temel denetim aygıtlarına dönüşmektedir. Namlı'nın da vurguladığı üzere, bu yapıda emeğin öznesi kimliğinden arındırılarak anonim, sayısallaştırılmış ve kolaylıkla ikame edilebilir bir varlığa indirgenmektedir.[84] Sibel Taşçı, gig ekonomiyi analiz ederken söz konusu çelişkiye odaklanır; platform işçiliğinin sunduğu esneklik söyleminin ardında örgütsüz ve süreksiz çalışma biçimlerinin gizlendiğini savunur. Ona göre, esneklik retoriği, çalışanların sürekli olarak "yeterli performans" kaygısına hapsolduğu, parçalı ve geçici düzeneklerle yeniden kurgulandığı bir söylemsel maskeden ibarettir.[85] Bir yandan zaman ve mekân sınırlılıklarını aşan bir çalışma biçimi gibi görünürken, diğer yandan algoritmik sıralamalar, derecelendirme sistemleri ve piyasa dalgalanmaları aracılığıyla işçiyi sürekli bir yeniden konumlanma zorunluluğu altına sokmaktadır. Gig ekonomisinde algoritmik sıralamalar ve derecelendirme sistemleri, tam da Sennett'in işaret ettiği bu esnekliğin yıkıcı boyutunu gözler önüne serer; işçi, her an yeniden değerlendirilmekte, performans puanlarına göre sürekli bir yeniden başlamaya zorlanmaktadır.[86]

---

[82] Ömer Ünal ve Hatice Ejder Temiz, "Gig Ekonomisi Bağlamında İş İlişkisinin Değişen Yüzü: Uber Örneği," Çalışma ve Toplum 1(72), 2022, s. 167–206, https://doi.org/10.54752/ct.1060793

[83] Chris Jaconi, "The On-Demand Economy," TechCrunch (2014).

[84] Ali Namlı, Platform Kapitalizmi ve Dijital Emek (İstanbul: Notabene), 2019, s. 133.

[85] Serpil Çiğdem, "Endüstri 4.0 ve Dijital Emek Platformlarının İnsana Yakışır İş Bağlamında Değerlendirilmesi," Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi (77), 2019, s. 192.

[86] Richard Sennett, Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri, çev. Barış Yıldırım (İstanbul: Ayrıntı Yayınları), 2008, s. 118.

Nitekim söz konusu sorunlar, uluslararası kurumların hazırladığı raporlar aracılığıyla da görünürlük kazanmış; Avrupa Parlamentosu, ILO, OECD ve ETUC gibi kuruluşlar, platform ekonomisinin yarattığı yeni kırılganlık biçimlerini hem teorik hem de ampirik düzeyde tartışmaya açmıştır. Avrupa Parlamentosu için Kasım 2017'de hazırlanmış olan *The Social Protection of Workers in the Platform Economy* adlı çalışma, platform ekonomisinin yükselişiyle birlikte "eğreti istihdam" kavramının yeni anlam katmanları kazandığını vurgulamaktadır. Bu çalışmada, platform çalışanlarının çoğunlukla "self-employed" (kendi hesabına çalışan) statüsünde sınıflandırılmasının, gerçekte işsizlik sigortası, ücretli izin ve sendikal haklar gibi temel sosyal koruma mekanizmalarından mahrum bırakılmalarıyla örtüşmediği temel bir sorun olarak ortaya konulmuştur.[87]

ILO'nun Ocak 2024'te yayımladığı *Realizing Decent Work in the Platform Economy* raporu ise bu tespitleri ileri taşıyarak, platformların işçi statüsünü muğlaklaştırarak riski bireye yüklediğini ve sosyal güvenlik sistemlerinden dışlanan geniş bir çalışan kitlesi yarattığını göstermiştir. Rapor, platform ekonomisinde çalışanların mevcut uluslararası iş standartlarıyla ne ölçüde korunduğunu değerlendirmek üzere yeterli ve kapsamlı uluslararası düzenlemenin bulunmadığını vurgulayarak, dijital platformlarda çalışanlar için yeni, özel uluslararası iş normlarının geliştirilmesi gerektiğinin önemine vurgu yapmaktadır.[88] OECD'nin 31 Mart 2023 tarihli *Handbook on Measuring Digital Platform Employment and Work* çalışması, platform temelli çalışmanın ölçüm ve analizinin önemini öne çıkarırken, bu işlerin iş-gelir güvencesizliği, kariyer gelişimi zorlukları ve algoritmik ayrımcılık gibi sorunlarla iç içe olduğunu belirtmiştir.[89] Son olarak, ETUC (Avrupa Sendikalar Konfederasyonu), Mayıs 2022 tarihli kararları ve Haziran 2024 Yürütme Komitesi toplantısında, platform çalışanlarının asgari ücret, hastalık izni, yıllık

[87] European Parliament. Precarious Employment in Europe: Patterns, Trends and Policy Strategies. Study for the Committee on Employment and Social Affairs. Brussels: European Parliament, 2017, s. 19-30.
[88] International Labour Organization (ILO), Realizing Decent Work in the Platform Economy (Geneva: ILO, January 2024), https://www.ilo.org/resource/conference-paper/ilc/113/realizing-decent-work-platform-economy.
[89] OECD, Handbook on Measuring Digital Platform Employment and Work (Paris: OECD Publishing, March 31, 2023), https://doi.org/10.1787/0ddcac3b-en

izin ve sosyal güvenlik gibi temel haklara erişiminin sağlanması ve sendikal temsil ile toplu pazarlık mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiği savunulmuştur.[90]

Sosyolojik literatürde eğretilik, yalnızca dijital platformlardaki kırılganlıklarla açıklanmamaktadır; meseleye daha bütüncül bakan yaklaşımlar, bunun temelinde modern kapitalizmin yarattığı yapısal dönüşümlerin, iktidar ilişkilerinin ve söylemsel düzeneklerin bulunduğunu ileri sürmektedir. Bu bağlamda eğreti istihdam, ekonomik bir olgudan ziyade, toplumsal örgütlenmenin ve iktidarın bireyler üzerindeki yönetimsel tekniklerinin bir tezahürü olarak ele alınmaktadır. Zira Telek'e göre eğretilik, siyasal ve toplumsal bir yönetim tekniğidir. O, eğreti istihdamı, iktidarın yönetimsellik teknikleri aracılığıyla işleyen, politik-toplumsal bir ilişki biçimi ya da iktidarın mikro-fizik düzeydeki tahakküm rejimi olarak görünür kılmaktadır.[91]

Eğreti istihdam, piyasanın yapısal işleyişine bağlı olmanın ötesinde, bireylerin; belirsizlik, kontrolsüzlük ve işverenler, devlet kurumları gibi güçlü aktörler karşısında yalnızlaşma ve güçsüzleşme hissiyatı yaşamasına neden olan süreklileşen bir yönetim biçimidir.[92] Bu tanım, eğreti istihdamı, modern kapitalizmin ürettiği disiplin, gözetim ve bağımlılık ilişkilerinin bir ifadesi olarak kavramsallaştırmayı gerektirir.

Bu bağlamda, eğreti istihdam yalnızca mavi yaka ya da düşük vasıflı işlerde değil; bilgiye dayalı ve kamusal niteliği yüksek mesleklerde de görünür hale gelmektedir. Neoliberal dönemde kamu istihdam rejimlerinin dönüşümü, öğretmenlik gibi tarihsel olarak güvence ve prestij ile özdeşleşmiş meslekleri de güvencesizlik sarmalına çekmiştir. Dijitalleşmenin hız kazandırdığı yeni emek biçimleri, öğretmen emeğini yalnızca okul ve sınıf bağlamında değil, giderek çevrimiçi platformlar aracılığıyla da örgütlenmeye zorlamaktadır. Bu durum, eğretilik ve prekarizasyon tartışmalarının kapsamını

[90] European Trade Union Confederation (ETUC), Resolution on tackling new digital challenges to world of labour (particular crowdwork) (May 19–23 2022); ETUC, Executive Committee Meeting Conclusions (June 24–25 2024).

[91] Burada "mikrofizik" terimi, Michel Foucault'nun iktidar analizlerinde kullandığı "gücün mikrofiziği" kavramına göndermede bulunur. Foucault, bu terimle, iktidarın yalnızca makro düzeyde (devlet, yasa, kurumlar) değil, gündelik yaşamın en küçük ölçekli toplumsal ilişkilerinde, bedenler üzerinde ve yerel pratiklerde işleyişini ifade eder. Böylece eğreti istihdamın, sadece ekonomik bir düzenleme değil; aynı zamanda disiplin, gözetim ve bağımlılık ilişkilerini mikro ölçekte yeniden üreten bir yönetimsellik biçimi olduğu vurgulanmaktadır.

[92] Alphan Telek, *Artık Hepimiz Prekaryayız: Tehlikeli ve Umutlu Gelecek* (Ankara: Notabene Yayınları), 2020, s. 137–174.

genişleterek, öğretmenliğin de dijital kapitalizmin piyasa mantığı içinde yeniden konumlandığını göstermektedir

1.3.1. Dijital Platformlarda Öğretmen Emeğinin Eğretileşmesi

Dijitalleşme ile birlikte öğretmenlik mesleği, çevrimiçi platformlar ve dijital uygulamalar üzerinden de icra edilmeye başlanmıştır. Bu platformlar, öğretmen emeğini küresel ölçekte arz ve talep ilişkisine tabi kılarak yeni bir istihdam alanı yaratmaktadır. Ancak bu istihdam biçimi, klasik iş sözleşmelerinden farklı olarak güvencesizlik, süreksizlik ve algoritmik denetime dayalı bir çalışma düzeni üretmektedir.

Uluslararası örnekler arasında öne çıkan Udemy, Preply, Cambly, Italki gibi platformlar, öğretmenlere ders verme imkânı sunarken aynı zamanda belirli sınırlılıkları da beraberinde getirir. Örneğin Udemy, öğretmenlerin kendi kurslarını hazırlayıp pazara sundukları bir sistemdir; ancak kurs fiyatlarının alt sınırları, indirim politikaları ve görünürlük kriterleri platform tarafından belirlenir. Bu nedenle öğretmenin geliri, yalnızca ders içeriğinin niteliğine değil, aynı zamanda platformun algoritmik pazarlama tercihine bağlıdır. Preply ve Italki gibi platformlar ise birebir özel ders mantığıyla işler; öğretmenler, profil ve öğrenci değerlendirmelerine göre sıralanmaktadır. Burada öğretmenin emeği, öğrenci yorumları ve algoritmik puanlama sistemleri üzerinden sürekli ölçülür, yeniden derecelendirilir ve görünür kılınır. Öğretmenin iş sürekliliği, büyük ölçüde bu sıralamalardaki konumuna bağlıdır.[93]

Cambly gibi popüler platformlarda öğretmenler, öğrencilere anlık olarak bağlanmakta ve dakikalık ücret üzerinden çalışmaktadır. Ancak öğretmenin hangi öğrenciyle eşleşeceği, hangi saatlerde görünür olacağı ve hangi derslerin öne çıkarılacağı tamamen platformun algoritmik işleyişi tarafından belirlenir. Bu yapı, öğretmeni biçimsel olarak "bağımsız yüklenici" konumunda gösterse de, fiilen sürekli denetim ve performans baskısı altında tutar. Böylece öğretmen, tıpkı Amazon işçileri gibi, hukuken bağımsız görünmesine karşın, işverenin yükümlülüklerini taşımaksızın yönetilen görünmez bir denetim

[93] Udemy, Instructor Terms (erişim: 20 Temmuz 2025), https://www.udemy.com/terms/instructor;
Preply, Tutor Terms of Use (erişim: 20 Temmuz 2025), https://preply.com/en/teach;
Italki, Teacher Terms and Conditions, (erişim 20 Temmuz 2025), https://www.italki.com/teacher/terms;
Cambly, Tutor Guide, (erişim 20 Temmuz 2025), https://organizations.cambly.com/turkey.

mekanizmasının parçasına dönüşür. Türkiye bağlamında da benzer örnekler yaygınlaşmaktadır.[94] Özel ders platformları, öğrencilerle öğretmenleri buluşturan dijital aracı kurumlar olarak işlemektedir. Ayrıca *Kunduz* ve *Tonguç Akademi* gibi son yıllarda yaygınlaşan yerli dijital eğitim uygulamaları, öğretmen emeğini çevrimiçi dersler, soru-cevap hizmetleri ve dijital içerik üretimi aracılığıyla dijital platform mantığı içinde yeniden düzenlemektedir. Bu platformlarda öğretmenler, hazırladıkları ders materyalleri ya da verdikleri bireysel destekler üzerinden gelir elde ederken, çalışma biçimleri giderek daha fazla algoritmik görünürlük kriterleri, kullanıcı talepleri ve platform politikaları tarafından şekillendirilmektedir.[95] Bu örnekler dışında pek çok öğretmen, *YouTube, Instagram, TikTok* gibi sosyal medya kanallarını bir tür dijital sınıf haline getirerek içerik üretmekte ve takipçi/abonelik gelirleri ya da reklam gelirleri üzerinden geçim sağlamaya çalışmaktadır.

Bu sistemde öğretmenin görünürlüğü, artık dersin pedagojik niteliğinden çok, sosyal medyanın "beğeni", "izlenme" ve "etkileşim" odaklı algoritmik mantığına bağlı hale gelmiştir. Böylece öğretmenlik, dijital platformlarda yeni bir güvencesizlik biçimi kazanır. Öğretmen, okulun görece özerk alanından uzaklaşıp piyasanın ve algoritmaların dalgalanmaları içinde konumlanır. Yüzeyde "esneklik" ve "özgürlük" söylemleriyle cazip görünen bu model, gerçekte sürekli performans ölçümleri, öğrenci yorumları, puanlama sistemleri ve görünürlük algoritmaları aracılığıyla denetimi yoğunlaştırır.

Böylece öğretmen emeği, arz–talep ilişkilerinin belirlediği bir hizmet biçimi olarak tartışmaya açılabilir hale gelmektedir. Dijital platformlarda öğretmen emeğinin yaşadığı bu dönüşüm, aslında tekil bir örnek değil, günümüz istihdam rejiminin daha genel eğilimlerinin bir yansımasıdır. Platform ekonomisi, kapitalizmin güncel işleyiş mantığının merkezinde yer alan temel bir üretim eğilimini temsil etmektedir.

[94] Kunduz, Hakkımızda Sayfası (erişim: 20 Temmuz 2025), https://kunduz.com/tr/hakkimizda/; Tonguç Akademi, Anasayfa, erişim 20 Ekim 2025, https://www.tongucakademi.com/anasayfa.

[95] Bu yerli dijital eğitim platformları, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün (YEĞİTEK) Dijital İçerik Strateji Belgesi (Ankara: YEĞİTEK, 2023) kapsamında tanımlanan "öğretim materyali" ve "öğrenme nesnesi" yaklaşımlarıyla uyumlu biçimde çalışmaktadır. Öğretmen emeği bu sistemlerde çevrimiçi içerik üretimi, soru-cevap hizmeti ve dijital ders materyali hazırlığı biçiminde yeniden düzenlenmekte; platform politikaları, algoritmik görünürlük kriterleri ve kullanıcı etkileşimi üzerinden şekillenmektedir.

1.4. Sendikaların Zayıflaması ve Kolektif Hakların Erozyonu

Prekarya literatüründe sendikal örgütlenme, emek dayanışmasının zayıflaması ve kolektif bilincin çözülmesi bağlamında ele alınmaktadır. Güvencesizleşme süreci, emeğin temsil edilebilme kapasitesini ve örgütlenme araçlarını da dönüştürmüştür. Bu bağlamda sendika kavramının tarihsel kökenine dönmek, onun geçirdiği değişimini kavrayabilmek açısından önem taşımaktadır.

Sendikal örgütlenmenin kökleri Antikçağ'ın temsil kurumlarına kadar uzanır. Latince *syndicus* ve Fransızca *syndicat* sözcüklerinden türeyen kavram, "kentin çıkarlarını gözeten" yahut "güvenilir temsilci" anlamını taşımakta; böylelikle sendika fikri bireysel çıkarların ötesinde, toplumsal faydayı önceleyen bir temsil anlayışına yaslanmaktadır.[96] Antik Yunan ve Roma toplumlarında bu kurumlar, yurttaşların kolektif yararını gözeten ve demokratik temsilin ilk nüvelerini barındıran yapılar olarak işlev görmüştür.[97]

Ortaçağ Avrupa'sında gelişen lonca sistemi, mesleki örgütlenmenin tarihsel sürekliliğinde bir dönüm noktası teşkil etmiştir. 11. yüzyıldan itibaren şehir ekonomilerinde filizlenen bu yapılar, yalnızca üretim ilişkilerini düzenlemekle kalmamış; meslek ahlakını, dayanışma ruhunu ve toplumsal aidiyeti pekiştiren birer cemaat formu olarak da işlev görmüştür. Usta-çırak ilişkisi aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarılan bilgi, el emeği disiplini ve karşılıklı sorumluluk anlayışı, modern sendikal örgütlenmenin kültürel ve etik temellerini şekillendirmiştir.[98]

Sanayi kapitalizminin yükselişiyle birlikte lonca sistemi çözülmüş, üretim süreçleri makineleşmenin etkisi altında yeniden örgütlenmiştir. Bu dönüşüm, emeğin niteliğinde köklü bir değişime yol açmış; üretim süreci, el emeğine dayalı zanaatkârlıktan fabrika temelli kitlesel üretim modeline evrilmiştir. Fabrika sistemiyle birlikte düşük ücretler, uzun çalışma süreleri ve artan iş kazaları, işçilerin ekonomik ve sosyal konumunu belirgin

[96] Naci Önsal, Endüstri İlişkileri Notları (Ankara: Türk Metal Sendikası Yayınları), 2010, s. 25.
[97] Murat Demircioğlu, Dünyada İşçi Sendikaları (İstanbul: BASİSEN Yayını, 1987), s. 87–89.
[98] Şevket Pamuk, Osmanlı-Türkiye İktisadi Tarihi, 1500–1914 (İstanbul: İletişim Yayınları, 2007), s. 56–57.

biçimde zayıflatmıştır. Bu koşullar, bireysel dayanışmanın sınırlarını ortaya koymuş ve işçileri, hak ve güvence arayışları doğrultusunda kolektif örgütlenmeye yöneltmiştir.[99]

19. yüzyıl boyunca sendikalar, grev ve toplu pazarlık hakkı uğruna verilen mücadelelerle liberal demokrasinin kurumsal temellerini sarsarken aynı zamanda onu dönüştüren bir toplumsal güç hâline gelmiştir. İşçi hareketleri, anayasal hakların genişlemesi ve siyasal temsilin kitleselleşmesinde belirleyici rol oynamış; 20. yüzyıla gelindiğinde ise sosyal devlet düzeninin inşasında başat bir aktör konumuna yükselmiştir. Refah devletinin görece istikrarlı yapısı, örgütlü emeğin uzun soluklu mücadelelerinin ürünüdür.[100]

Bu bağlamda sendikalar, çalışma yaşamını düzenleyen aktörler olmanın ötesine geçerek siyasal sistemin işleyişinde de etkin rol üstlenmiştir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında Batı Avrupa'da kurulan refah devletleri, sendikaların "sanayi vatandaşlığı" anlayışını kurumsal zemine taşıdığı dönemi temsil eder.[101] T. H. Marshall'ın geliştirdiği "sosyal vatandaşlık" kavramı bu çerçevede kritik bir öneme sahiptir. Nitekim vatandaşlık, aynı zamanda ekonomik ve sosyal hakların da bütüncül biçimde güvence altına alınmasını gerektirir. Demokrasinin gerçek anlamda işleyebilmesi, bireylerin ekonomik ve sosyal güvenlik temelinde özgür yurttaşlar olarak kamusal yaşama katılabilmeleriyle mümkündür.[102] Ne var ki, 1980'lerden itibaren neoliberal politikaların yükselişi ve küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte bu tablo köklü değişmiştir. Ekonominin serbestleşmesi, özelleştirme uygulamaları, istihdamın esnekleştirilmesi ve sosyal devlet anlayışının geri çekilmesi gibi bir dizi faktörün etkisiyle birlikte sendikaların toplu pazarlık gücünü zayıflamış; bu süreç, sanayi vatandaşlığı modelinin çözülmesine yol açmıştır.

Bu nedenle, eğreti istihdamın tehlikeli sonuçlarını tartışan pek çok düşünür, özellikle sendikal temsiliyetin aşınması meselesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Zira sendikal temsiliyetin zayıflaması, siyasal yurttaşlık haklarının daralmasına ve demokrasinin

[99] Hasan Hüseyin İyilikli, "Sendikal Örgütlenmenin İncelenme" 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 11(33) 2023, s. 561.
[100] Levent Şahin ve Mustafa Öztürk, "Küreselleşme Sürecinde Sivil Toplum Kuruluşları ve Türkiye'deki Durumu," Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 54. Kitap (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 2008), s. 10–11.
[101] Mehmet Merve Özaydın, "Değişen Refah Anlayışı ve Sendikacılık," Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi 49(1), 2014, s. 68.
[102] Abdülkadir Şenkal, "Sosyal Politika ve Sosyal Vatandaşlık: Kölelikten Sosyal Vatandaşlığa (Avrupa Birliği Sosyal Vatandaşlık Örneği)," Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi (50), 2010, s. 225–258.

aşınması tehlikesini beraberinde getirmektedir. Aşağıdaki tablo, Standing'in şematikleştirdiği biçimde, sanayi vatandaşlığının sağladığı güvenceler ile prekaryanın bu güvencelerden yoksun kaldığı alanları karşılaştırmalı biçimde ortaya koymaktadır:

Sanayi Vatandaşı	Prekarya
Emek Piyasası Güvenliği	
Tam istihdamı hedefleyen ve gelir getirici fırsatların sürekliliğini makro düzeyde sağlayan bir ekonomik düzenin varlığıyla ilgilidir.[103]	İstihdamın piyasa dalgalanmalarına bağlı olması, bireyi sürekli bir belirsizlik atmosferinde tutar. Yapısal işsizlik riski ve süreksiz, parçalı çalışma biçimleri, geçim stratejilerini kısa vadeli ve kırılgan kılar. Bu durum, bireyi kalıcı bir "iş arama döngüsü"ne hapseder.
İstihdam Güvenliği	
Keyfi işten çıkarmalara karşı yasal koruma, işe alım ve işten çıkarma süreçlerinde adil düzenlemeler ile bu kuralları ihlal eden işverenlere yönelik yaptırımlar anlamına gelir.[104]	İstihdam ilişkisinin süreksizleşmesi, bireyin çalışma yaşamını "koşullu aidiyet" duygusu içinde sürdürmesine yol açar. İşten çıkarılma tehdidinin kronikleşmesi, mesleki kimliği istikrarsızlaşmasına ve gelecek ufkunun daralmasına neden olur.[105]
İş Güvenliği	
Bireyin mevcut istihdamı içinde statü ve gelir açısından ilerleyebilmesi, belirli bir mesleki konuma ulaşabilmesi için gerekli fırsatların bulunmasıdır.	Dikey hareketlilik kanallarının tıkanması, statü geçişlerini imkânsızlaştırır. Bu durum, bireyi "kalıcı astlık" konumuna mahkûm eder.
Vasıf Güvencesi	
Mesleki becerilerin geliştirilmesi, çıraklık ve iş başında eğitim olanakları aracılığıyla mevcut yetkinliklerin korunması ve yenilenmesidir.	Vasıf güvencesinin aşınması, bireyin uzmanlık alanındaki yetkinliklerini yitirmesine yol açar. Yetkinliklerin güncellenememesi, yatay ya da dikey mesleki geçiş imkânlarını daraltarak işgücü piyasasında yapısal bir bağımlılık yaratır.
Çalışma Güvenliği	
İş sağlığı ve güvenliği standartlarının korunması, çalışma sürelerinin sınırlandırılması, gece veya düzensiz mesai gibi koşulların düzenlenmesi ve iş kazaları ile meslek hastalıklarına karşı koruma mekanizmalarının işletilmesini kapsar.	İş sağlığı ve güvenliği standartlarının erozyona uğraması, bireyi iş kazaları, meslek hastalıkları ve kronik aşırı çalışma risklerine sürekli maruz bırakarak, bedensel ve zihinsel yeniden üretim kapasitesini zayıflatır.
Gelir Güvenliği	
Asgari ücret düzenlemeleri, adil gelir dağılımını hedefleyen vergi sistemleri, sosyal güvenlik ağları ve düşük gelirlileri destekleyen politikalarla istikrarlı bir gelir düzeyinin sağlanmasıdır.	Gelir akışının istikrarsızlaşması, bireyin temel ihtiyaçlarını karşılamada süreğen bir yetersizlik deneyimlemesine yol açar. Bu güvenceden yoksun olmak, geçimin tesadüflere bırakılması halidir.
Temsil Güvenliği	
Çalışanların bağımsız sendikalar aracılığıyla örgütlenebilmesi, grev hakkını kullanabilmesi ve emek piyasasında kolektif bir söz hakkı elde edebilmesidir.	Kolektif temsil mekanizmalarının zayıflaması, çalışanı hak arama kanallarından yoksun bırakır. Bu durum, bireyi işveren karşısında yalnızlaştırarak, emek ilişkilerini asimetrik bir güç dengesine mahkûm eder.[106]

[103] Pınar Soysal, Türkiye'de İstihdam Politikalarının Yoksulluğa Etkisi (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2019), s. 35–38.
[104] Gülten Kutal, "İstihdam Güvencesi," Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, (30), 2011, s. 178–79.
[105] Savul, Güven. "Güvencesiz İstihdam ve İstihdam Gerilimi Modeli". *TTB Mesleki Sağlık Ve Güvenlik Dergisi* 9(33) 2009, s. 9.
[106] Savul, "Güvencesiz İstihdam ve İstihdam Gerilimi Modeli ," s. 11.

Not: Guy Standing, *Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf, çev. E. Bulut. İstanbul: İletişim Yayınları,* 2022, s. 46'dan uyarlanmıştır.

Standing'e göre sanayi vatandaşlığında emek, üretim süreçlerinin pasif bir unsuru değil; zira kararların şekillenmesinde müzakere edici bir özne konumundadır. Oysa prekarya üyeleri, bu kolektif katılım biçiminden dışlanmıştır. Çalışma ilişkilerinin bireyselleşmesi, işverenin yönetimsel gücünü mutlaklaştırırken, emek öznesini yalnızca uygulayıcı konumuna indirgemiştir. Bu durum, Standing'in vurguladığı üzere, prekaryayı siyasal olarak da sessizleştirilmiş bir sınıf haline getirir. Emek öznesinin karar mekanizmalarından dışlanması, toplumsal düzeyde yurttaşlık bilincinin zayıflamasıyla sonuçlanır; böylece emek yalnızca üretim sürecinde değil, kamusal alanda da temsil krizine sürüklenir. Bu bağlamda, kavramı tartışan düşünürlerin önemli bir bölümü, prekaryayı pejoratif ve uyarıcı bir tonla ele almış; onu, çağdaş kapitalizmin ürettiği en mühim tehlikelerden biri olarak değerlendirmiştir.

Bu tablo, aynı zamanda eğreti istihdamın geleneksel sınıfsal sınırları aştığını ve toplumsal dokunun tamamına yayılan bir kırılganlık ürettiğini açığa çıkarır. Bu nedenle Guy Standing, "prekarya kimlerden oluşur?" sorusuna radikal bir biçimde "herkes" yanıtını vermektedir.[107] Bu tespit, prekaryanın farklı düzeylerde toplumsal kesimleri içine alan bir deneyim alanı olduğunu göstermektedir.

1.5. Prekarya Tartışmaları

Standing'in prekaryaya ilişkin analizlerinde kavramsal bir tanım yapma girişimi süregelmektedir. Onun "Prekaryayı Tanımlamak"[108] başlığı altında geliştirdiği yaklaşım, söz konusu tabakanın toplumsal yapı içindeki konumunu belirginleştirme amacını taşırken, aynı zamanda olgusal düzeyde çeşitli tartışmalı noktaları da gündeme getirmiştir. Standing'e göre prekaryanın özgünlüğü, işçi sınıfının yerine ikame edilen bir toplumsal kategori olmasından değil, toplumsal yapıda yeni bir kırılganlık hattı yaratmasından kaynaklanmaktadır. Böylelikle kavram, yalnızca istihdam formuna değil,

[107] Guy Standing, Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf, çev. Ergin Bulut (İstanbul: İletişim Yayınları, 2017), s. 34.
[108] Guy Standing, Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf: Prekarya (çev. Ergin Bulut) 2014, s. 21–22.

istihdamın deneyimlenmesine ve bu deneyimin bireysel kimlik ile toplumsal aidiyet üzerinde yarattığı etkilere de gönderme yapar.

Prekaryanın kimliği, tekil bir üretim pratiğiyle de değil süreksizlik koşullarında şekillenir. Bu kimlik, işçi sınıfının sınırlarına dâhil edilemeyecek kadar farklı, ama bazı düşünürlere göre yeni bir sınıf olarak tanımlanamayacak kadar dağınıktır; Standing'e göre tam da bu muğlaklık, prekaryaya potansiyel olarak patlayıcı bir sınıf olma niteliğini kazandırır.[109] Standing'in bu yaklaşımı, literatürde önemli tartışmaları tetiklemiştir. Öncelikle onun prekaryayı "yeni ve tehlikeli bir sınıf" olarak nitelemesi, kavramın sınıfsal mahiyetine dair ihtilaf doğurmuştur.[110]

Standing, "Prekarya Bildirgesi: Hakların Kısılmasından Yurttaşlığa" adlı çalışmasında prekaryayı yalnızca istihdam pratikleri üzerinden tanımlamanın ötesine geçerek, toplumsal-siyasal bir özne potansiyeli taşıyıp taşımadığını tartışmaktadır. Bununla birlikte, tartışmayı "sınıflılık" eksenine taşımasına rağmen, prekaryanın bir sınıf mı yoksa farklı toplumsal grupların bileşiminden oluşan muğlak bir kategori mi olduğu sorunsalı karşısında, prekaryanın heterojen yapısının bir sınıf oluşturmasının önünde engel teşkil etmediği yönünde pozisyon alır. Standing'in bu noktada izlediği yol, prekaryayı Marx'ın sınıf kavrayışına birebir yerleştirmekten ziyade, çağdaş kapitalizmin doğurduğu yeni emek rejimlerinin ürünü olan özgün bir tabaka olarak değerlendirmektir. Ancak onun analizlerinde prekarya, kolektif bir özneye dönüşebilecek potansiyel barındırsa da, henüz örgütlülük ve ortak çıkar bilinci bakımından tam anlamıyla "sınıf" statüsüne erişmiş değildir. Bu nedenle Standing, prekaryayı bir "yarım kalmış sınıf oluşumu" olarak nitelendirir.[111]

Standing'e göre 20. yüzyılın son çeyreğinde emek piyasası artık yalnızca proletarya ile burjuvazi arasındaki karşıtlık üzerinden açıklanamaz hâle gelmiştir. "Prekarya, eğer Marksist anlamda henüz kendisi için bir sınıf değilse de, oluşmakta olan bir sınıftır" diyen Standing, bu kavramı, neoliberal küreselleşmenin yarattığı yeni bir emek kategorisini

[109] Çelik, Tuna. "Prekarya Yeni Tehlikeli Sınıf". Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi 15, (1), 2025, s. 76-83. https://doi.org/10.20493/birtop.1648930.
[110] Hacısalihoğlu, Elif. "Kitap İncelemesi: Prekarya: Yeni ve Tehlikeli Bir Sınıf (Mı?)". Ankara Üniversitesi SBF Dergisi 70, (1), 2015, s. 1-5. https://doi.org/10.16987/ausbf.19550.
[111] Standing, s. 53.

tanımlamak için kullanır. Çünkü bu yeni dönemde sınıfsal ayrımlar yalnızca üretim araçlarına sahip olup olmamaya göre değil, istihdam biçimleri, güvencelilik düzeyi ve yurttaşlık haklarına erişim üzerinden belirlenmektedir. Standing, küresel kapitalizmin oluşturduğu toplumsal yapıyı yedi katman hâlinde tasnif etmektedir:[112]

- ✓ Dünya nüfusunun çok küçük bir kesimini oluşturan ve ekonomik gücün neredeyse tamamını elinde tutan elitler,
- ✓ Kurumsal yönetici sınıfı temsil eden, yüksek gelirli ve uzun süreli sözleşmelere sahip salarya,
- ✓ "Profesyonel" ve "teknisyen" terimlerinin birleşiminden türettiği, genellikle bağımsız ya da proje bazlı çalışan profisyenler,
- ✓ Kol emeğine dayalı üretim yapan, sendikal koruma ve belirli bir iş güvencesine sahip proletarya,
- ✓ Üretim sürecinin dışına itilmiş işsizler,
- ✓ Artan biçimde güvencesiz, esnek ve kısa vadeli işlere yönlendirilen prekarya,
- ✓ Sistemin hiçbir koruma ağına sahip olmayan, sosyal dışlanmanın uç noktasında yer alan lümpen prekarya.

Standing'in bu tasnifi, Marx'ın sınıf analizini reddetmekten çok, onun tarihsel bağlamını güncellemeyi amaçlamaktadır. Standing, söz konusu yapısal eğilimin günümüzde proleterleşmeden farklı bir biçim aldığını savunmaktadır. Nitekim modern kapitalizm artık sadece üretim araçları üzerindeki mülkiyet farkına değil, güvencelilik, aidiyet, süreklilik ve hak temelli yurttaşlık farklarına da dayanır. Dolayısıyla prekarya, klasik anlamda üretim araçlarından yoksunlukla değil; sosyal haklardan, vatandaşlıktan ve öngörülebilir bir yaşam biçiminden yoksunlukla tanımlanan bir sınıftır.

1.5.1 Proleterleşme mi, Prekarya mı?

Kapitalist üretim ilişkilerinin tarihsel evrimi, Marx'ın *Kapital*'de ortaya koyduğu üzere, emeğin üretim araçlarından koparılması ve artı-değer üretim sürecine tabi kılınması üzerine kuruludur. Marx, kapitalist üretim tarzının zorunlu sonucunun toplumun

[112] Standing, Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf, s. 21-22.

burjuvazi ve proletarya olarak iki büyük sınıfa ayrışması olduğunu belirtmiştir. Ona göre burjuvazi, kendi varlığını sürdürdükçe, orta tabakaların büyük kısmını proleterleştirir ve küçük üreticiler, zanaatkârlar ve orta sınıf mensupları, sermaye birikimi sürecinde yok olur.[113] Dolayısıyla, proleterleşme kapitalizmin yapısal bir eğilimidir.

Nitekim Standing'in yaklaşımına yöneltilen en kapsamlı eleştirilerden biri de mevcut durumu, küreselleşme çağında Marksist emek kuramının yeniden inşası olarak okuyan önemli çağdaş teorisyenlerden Ronaldo Munck'a aittir. Munck'a göre prekaryayı "yeni bir sınıf" olarak tanımlamak aceleci bir yargıdır; zira homojen ve kurumsallaşmış bir sınıf kategorisinden ziyade, güvencesizleşmenin tarihsel süreç olarak anlaşılması gerektiğini öne sürmüştür. Bir başka ifadeyle, bu olgunun aslında kapitalizmin uzun süredir ürettiği kırılganlık biçimlerinin güncel tezahürü olarak okunması gerektiğini savunmuştur. Munck, prekarya kavramını reddeder çünkü bu kavramın Marksist sınıf çözümlemesini bulanıklaştırdığını düşünmektedir. Ona göre Standing'in "prekarya"sı, kapitalizmin tarihsel sürekliliğini göz ardı ederek güvencesizliği sanki yeni bir olguymuş gibi sunmaktadır. Oysa güvencesizlik, kapitalist üretim tarzının yapısal bir özelliğidir; bu nedenle prekarya diye adlandırılan kesimler, aslında proletaryanın neoliberal dönemde aldığı yeni biçimlerden ibarettir. Munck, bu yaklaşımın politik açıdan da sakıncalı olduğunu savunmaktadır. Nitekim prekarya söyleminin ortak sınıf bilincini parçalayarak emek-sermaye karşıtlığını kültürel bir kimlik sorununa indirgediğini düşünmektedir.[114]

Munck, ayrıca kavramın Avrupa-merkezcilik içerdiğini vurgular. Güvencesizlik, Güney toplumları için yapısal bir gerçekliktir; dolayısıyla kavram, esasen Kuzey'in neoliberal kriz sonrası deneyimlerini adlandırmaktadır. Oysa Güney toplumlarında -Latin Amerika, Afrika, Asya'nın birçok bölgesinde- işgücü piyasaları zaten güvencesiz, düzensiz ve enformel karakterdedir. Kayıt dışı istihdam, ücretsiz aile işçiliği, gündelikçilik, çocuk emeği ya da taşeronlaşma gibi formlar bu toplumlarda uzun süredir görülmektedir. Bu perspektif, prekaryanın "evrensel tekil bir sınıf" olarak değil, farklı bağlamlarda farklı bileşimlerle ortaya çıkan bir süreç olarak okunmasını önermektedir.[115]

---

[113] Karl Marx ve Friedrich Engels, Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri, çev. Mehmet Erdost, 4. baskı (Ankara: Sol Yayınları, 1998), 49–50.
[114] Hacısalihoğlu, Elif. "Kitap İncelemesi: Prekarya: Yeni ve Tehlikeli Bir Sınıf (Mı?)". Ankara Üniversitesi SBF Dergisi 70, sy. 1 (2015): 1-5. https://doi.org/10.16987/ausbf.19550.
[115] Ronaldo Munck, "The Precariat: a view from the South", Third World Quarterly, 34(5), 2013 s.751.

Munck'un eleştirileri, prekaryanın yeni bir sınıf olarak tanımlanmasının sorunlu olduğunu vurgularken, benzer bir yaklaşım Erik Olin Wright'ın "Is the Precariat a Class?" başlıklı makalesinde de görülür. Wright, prekaryayı bağımsız bir toplumsal sınıf olarak değil, mevcut sınıf yapısı içerisinde belirli bir konum olarak değerlendirmektedir. Ona göre, prekaryanın yaşadığı güvencesizlik biçimleri, kapitalizmin emek piyasalarındaki hiyerarşik farklılaşmaların ürünüdür; dolayısıyla prekarya, işçi sınıfının yerine geçebilecek bir "yeni sınıf" değil, proletarya içindeki kırılgan bir alt tabakadır. Wright'ın bu yaklaşımı, Munck'un "yeniden proleterleşme" tezini tamamlar niteliktedir; her ikisi de Standing'in kavramsallaştırmasını sınıf mücadelesinin maddi temellerinden kopuk, betimleyici bir model olarak görmektedir.[116]

Wright'ın bu yapısal çözümlemesini tamamlayan bir diğer eleştirel yaklaşım, Sofia Näsström'ün "A Democratic Critique of Precarity" başlıklı makalesinde görülmektedir. Näsström, prekaryayı sınıfsal bir konumdan ziyade, demokratik yurttaşlığın çözülme biçimi olarak değerlendirir. Ona göre prekarite, neoliberal dönemde toplumsal ve siyasal sorunların bireysel sorumluluk alanına indirgenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte işsizlik, yoksulluk ya da güvencesizlik gibi yapısal olgular, artık kamusal meseleler değil, bireyin kişisel başarısızlığı veya "risk yönetimi" yetersizliği olarak görülür.[117] Böylelikle neoliberal söylem, demokrasiye özgü kolektif sorumluluk ilkesini aşındırır ve yurttaşları piyasa rasyonalitesi içinde kendi kaderlerinin girişimcisi hâline getirir.

Standing'e göre prekaryayı sınıf bilincine kavuşturacak unsur; ortak yapısal konumdan kaynaklanan kolektif bir deneyime sahip olması ve bu konumun potansiyel olarak siyasal özneleşmeye zemin sunmasıdır. Başka bir ifadeyle, prekarya, yalnızca esnekleşen kapitalist üretim biçimlerinin, sosyal devletin gerilemesinin ve piyasa mantığının toplumsal alanı kuşatmasının sonucu olarak ortaya çıkan dağınık bireylerden oluşmaz; aynı zamanda bu koşullar altında ortak talepler etrafında birleşebilecek, eylem kapasitesi kazanabilecek ve siyasal alanda görünürlük talep edebilecek bir toplumsal aktör niteliği de taşır. Näsström, tam da bu noktada söz konusu dönüşümün Standing'in iddia ettiği

[116] Erik Olin Wright, "Is the Precariat a Class?" Küresel Emek Dergisi 7(2), 2016, s. 124. https://www.researchgate.net/publication/303743121_Is_the_Precariat_a_Class.
[117] Sofia Näsström, "A Democratic Critique of Precarity," Global Discourse 5, no. 3 (2015): 382. https://doi.org/10.1080/23269995.2014.992119.

gibi yeni bir demokratik özne doğurmadığını, Standing'in prekaryaya atfettiği eyleme geçebilme potansiyeline sahip olma özelliğinin son derece iyimser olduğunu, aksine güvencesizliğin demokrasinin ortaklık ilkesini zayıflatarak yurttaşlığı bireyselleştirilmiş bir kırılganlık hâline getirdiğini savunmaktadır.[118]

Bu eleştirileri destekler nitelikte Türkiye literatüründe de benzer sorgulamalar yapılmaktadır. Denizcan Kutlu (2015), prekaryayı bağımsız bir sınıf olarak tanımlamanın teorik açıdan yetersiz olduğunu belirtmekle birlikte, kavramın mevcut kapitalist emek rejimlerini anlamada açıklayıcı bir potansiyel taşıdığını vurgulamaktadır. Ona göre Standing'in prekaryayı ayrı ve özerk bir sınıf olarak konumlandırması, işçi sınıfının tarihsel sürekliliğini göz ardı etme riski taşır; ancak Kutlu'nun amacı bu yaklaşımı Marksist bir reddiye olarak bütünüyle ortadan kaldırmak değildir. Aksine, kavramı dönemin emeğe ilişkin dönüşüm dinamiklerini kavramaya yardımcı bir çerçeve olarak ele almaktadır. Dolayısıyla Kutlu, prekaryayı yeni bir sınıf olarak değil, mevcut toplumsal gerçekliği açıklamaya yönelik analitik bir deneme olarak değerlendirmektedir.[119]

Benzer biçimde Orkun Saip Durmaz (2014) ise "Emek Süreci ve Yeniden Proleterleşme: Türkiye'de Öğretmen Olmak" başlıklı doktora tezinde, prekarya yerine "yeniden proleterleşme" kavramını tercih ederek, 1980 sonrası neoliberal yeniden yapılanmayı sınıfsal bir kopuş değil, süreklilik içinde yorumlamaktadır. Durmaz'a göre, neoliberal dönemde öğretmenler ve benzeri beyaz yakalı kesimler, "yeni bir sınıf" haline gelmemiş; aksine üretim araçlarından kopuş, emek süreci üzerindeki denetimin kaybı ve meta-dışı alanların metalaşması yoluyla yeniden proleterleştiğini vurgulamaktadır.[120]

Bu yaklaşımla paralel biçimde, Halil Buyruk (2015) da Öğretmen Emeğinin Dönüşümü adlı çalışmasında, öğretmenliğin kamusal alanın ticarileşmesiyle birlikte yeniden proleterleşen, yani ekonomik, mesleki ve simgesel özerkliğini yitirerek piyasa mantığına eklemlenen bir emek biçimine dönüştüğünü belirtmektedir.[121]

---

[118] Näsström, s. 370–388.
[119] Kutlu, Denizcan. "Kitap İncelemesi: 'Prekarya' Üzerine Eleştirel Notlar ve Düşünceler". Ankara Üniversitesi SBF Dergisi 70(1), 2015, s. 223-36. https://doi.org/10.16987/ausbf.41646.
[120] Orkun Saip Durmaz, Emek Süreci ve Yeniden Proleterleşme: Türkiye'de Öğretmen Örneği (Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014), 57.
[121] Halil Buyruk, Öğretmen Emeğinin Dönüşümü (İstanbul: İletişim Yayınları, 2015), 85–90.

Bu çalışma, söz konusu eleştirel hattı takip ederek prekarya kavramını bağımsız bir sınıf kategorisi olarak değil, öğretmenlik mesleğinin güvencesizleşme sürecini anlamaya imkân veren analitik bir kavram olarak kullanmaktadır. Dolayısıyla burada odak, "prekaryanın varlığı" tartışmasından ziyade, öğretmen emeğinin kamusal ethos'tan uzaklaşıp piyasa rasyonalitesine tabi hale geldiği prekarizasyon sürecidir. Bu yaklaşım, öğretmenliğin neoliberal dönemde sınıfsal konum, statüsel itibar ve simgesel sermaye kaybı üzerinden nasıl dönüşüme uğradığını sosyolojik düzeyde açıklamayı amaçlamaktadır.

Bununla birlikte, yeni istihdam biçimlerinin Standing çalışmalarında ortaya koyulduğu üzere aidiyet eksikliği, kimlik inşasının zayıflığı ve mesleki özsaygı kaybı gibi psikososyal ve kültürel boyutlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Standing, analizlerinde, eğretiliği ve güvencesizliği, işin statüsünden çok, güvenceden yoksunluk, gelirin ve çalışma süresinin istikrarsızlığı, mesleki kimliğin aşınması ve sonuç olarak yaşam anlatısının parçalanması gibi daha geniş kapsamlı sonuçları olan bir olgu olarak ele alır. Bu nedenle Standing'in kuramsal çerçevesi, öğretmenliğin prekarizasyon sürecini yalnızca ekonomik-sınıfsal çözülme olarak değil, aynı zamanda öznel ve kültürel bir aşınma biçimi olarak anlamaya imkân tanıdığı için bu çalışmada tercih edilmiştir.

Prekarizasyonun doğasını anlayabilmek, onun tarihsel temellerini de göz önünde bulundurmayı gerektirir. Zira Standing'in prekaryası, emek süreçlerinin tarihsel evrimiyle şekillenmiş kompleks bir yapının sonucudur. Bu bağlamda, emeğin dönüşümü; Fordist üretim anlayışından esnek çalışma düzenlerine geçiş ve neoliberal politikaların emek üzerindeki yansımaları çerçevesinde ele alınmalıdır.

1.6. Disipliner Akıl ve Fordist Rejim: İtaat, Rutin ve Uzun Vadeli Hayat

Kapitalist üretim ilişkilerinin gelişimi, 16. yüzyıldan itibaren bir dizi ekonomik, kültürel ve ideolojik etkenlerle meydana gelmiştir. Ortaçağ Avrupası'ndaki toprağa dayalı, sadakat ilişkileriyle örgütlenen feodal üretim tarzının çözülmesi sonucunda feodal beylerin mülkleri özelleştirilmiş ve köylüler topraksızlaştırılarak ücretli işçilere

dönüşmüştür.[122] Bu süreçler üretim araçlarının tek bir sınıf tekelinde toplanmasını sağlayan, kapitalist üretim ilişkilerinin tohumlarını atan dönüşümler olsa da kapitalizmin kurumsallaşması, 18. yüzyılda Sanayi Devrimiyle birlikte olmuştur. Üretim modeli lonca tipi geleneksel zanaatkârlıktan çıkmış, üretim araçları özel mülkiyete geçmiş ve bu süreçte ücretli emek de sistemin belkemiği haline gelmiştir.

Özellikle buharlı makinelerin üretim süreçlerine dâhil edilmesi, insan emeğinin niteliğinde köklü bir değişim yaratmıştır.[123] Emek artık ustalığa, kişisel beceriye ya da deneyime değil; makineye uyum sağlama kabiliyetine indirgenmeye başlamıştır. Bu dönüşüm, işgücünün niteliğini değiştirerek zanaatkârın merkezî konumunu sarsmış; onun yerine, makinelerin ritmine tabi, uzmanlaşmış ama bütüncül üretim bilgisinden yoksun bir işçi profili geçmiştir.

Sennett'e göre zanaatkâr, yalnızca bir ürün ortaya koyan değil, aynı zamanda emeğiyle kendini şekillendiren bir öznedir. Çünkü zanaatkârın günlük rutine dayalı üretim tarzı, bireyin hem kimliğini hem de yaşam öyküsünü istikrarlı biçimde kurmasını mümkün kılar. Zanaatkârlık, bir işin niteliğine odaklanarak, uzun süreli dikkat, sabır ve tekrar yoluyla ustalık kazanmayı içerir. Bu süreç, aynı zamanda toplumsal ilişkilerin de taşıyıcısıdır; zira zanaat öğrenimi çoğu zaman kuşaklar arası aktarıma, yani bir tür ailevi bağa benzer mahremiyet ve sürekliliğe dayanır.[124] Sanayi kapitalizmiyle birlikte Sennett'in işaret ettiği anlam üretimi imkânı daralmış ve yerini makinenin ritmine bağlı, rutin ancak parçalanmış iş deneyimlerine bırakmıştır.

19. yüzyıl boyunca sermaye birikimi yoğunlaşırken, klasik liberal ekonomi politikalarının simgesi haline gelen Adam Smith'in "*görünmez el*" metaforu, piyasayı kendi kendini düzenleyen bir mekanizma olarak sunmuştur.[125] Ancak yaşanan ekonomik krizler ve

---

[122] Karl Marx, *Kapital, Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili: Cilt I*, çev. M. Selik (Ankara: Sol Yayınları, 2011), "İlksel Birikim" bölümü.
[123] Eric Hobsbawm, Sanayi ve İmparatorluk, çev. Osman Akınhay (İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1997), s. 51–68.
[124] Richard Sennett, Zanaatkâr, çev. Melih Pekdemir (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2009).
[125] Adam Smith, *Ulusların Zenginliği* adlı eserinde '*görünmez el'* metaforundan bahsetmektedir. Bireyler, kendi çıkarlarını maksimize etmeye çalışırken, aslında toplumsal yarara da katkıda bulunurlar. Dolayısıyla herkesin kendi kazancını düşüneceğini senaryoda piyasadaki arz-talep, rekabet dengeleri, kaynakları dengeli ve verimli biçimde dağıtmaktadır.

işçilerin kötüleşen yaşam koşulları, bu iddianın gerçekliğini sarsmıştır. İşçiler uzun saatler ağır koşullarda çalışırken, toplu pazarlık, sendikal örgütlenme ve hukuki koruma mekanizmalarından yoksun bırakılmıştır. Nitekim sağlık, eğitim ve barınma gibi temel insani ihtiyaçların da piyasa mantığına entegre edilmesi, geniş kitleleri kronik bir yoksulluğa mahkûm etmiştir. Bu durum, Marx'ın işçi sınıfının sömürülmesini kapitalizmin yapısal mantığına dayandıran analizlerini doğrular niteliktedir.[126]

Sanayi Devrimi'nin ikinci dalgası olarak nitelendirilen 19. Yüzyılın son çeyreği ve 20. yüzyıl başları, kapitalist üretim ilişkilerindeki dönüşümlerinin sistematikleştirildiği dönemdir. Bu dönemde artan nüfus ve hızla büyüyen kentleşme olguları, üretim taleplerinde büyük bir artışa yol açmış, hızla yoğunlaşan rekabet koşulları ve piyasa talepleri, işletmelerin daha fazla ürün üretmesini ve aynı zamanda maliyetlerini kontrol altında tutmasını zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla daha az kaynak kullanarak daha çok üretim yapmak, işletmeler için hayati bir hedef haline gelmiştir.[127] Keza üretimde verimlilik sağlama amacıyla da üretim biçimleri, mekanikleşme ve işbölümü ile parçalanarak standartlaştırılmaya başlanmıştır. Ancak, bu süreçte henüz tam bir rasyonelleşme ve disiplin mekanizması oluşturulamadığı için işçi hareketleri üzerindeki kontrol de sınırlı kalmıştır.

Amerikalı İktisatçı ve mühendis Frederick Winslow Taylor'un 1880'lerde geliştirdiği ve 1911 yılında yayımlanan *Bilimsel Yönetimin İlkeleri,* üretim süreçlerindeki bu açıklıklarla ilgilidir. Taylorizm, emeğin rasyonelleştirilmesi için işçi hareketlerinin zaman ve mekân açısından ölçülmesini, gereksiz hareketlerin elimine edilmesini ve işçi faaliyetlerinin belirli, optimize edilmiş prosedürlere bağlanması koşuluyla tam bir disiplin ve denetim mekanizmasının kusursuz bir biçimde işleyeceğini savunmaktadır.[128] Bu bağlamda, işçiler üzerindeki öznellik unsuru azaltılarak üretim hattında verimlilik önemli ölçüde artarken, işçilerin süreç üzerindeki otonomileri daralmakta; iş, mekanik ve tekrarlayıcı

[126] Pelin Tuştaş, "Adam Smith'in *Milletlerin Zenginliği'nde* Bir Etik Tasarı Olarak Kapitalizm." *Mülkiye Dergisi* 48, no. 3 (2024): 693–713.
[127] Didem Koca, "Sanayi Devrimlerinin Tarihsel Arka Planı ve İşgücü Becerileri Üzerindeki Yansımaları." *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 16(31), 2020. 4537.
[128] Fettah Kayra, "Taylor'dan Ötesi Bir Miras Olarak Bilimsel Yönetim Yaklaşımı: Derinlemesine Bir Bakış, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, 19(1), 2024, s. 73 – 109.

işlevlerle sınırlandırılarak işçi bedeninin bir üretim aracı olarak işlev görmesi sağlanmaktadır.

Rasyonelleşme süreçleri, sermayenin mekânsal ve zamansal tahakkümünü de derinleştirmiştir. İşgücünün mesai saatleri, iş temposu, molalar ve izin günleri gibi zamansal düzenlemeler ve fabrika yerleşimleri, montaj hatları gibi mekânsal organizasyonlarla kapitalist üretim biçimlerinin istikrarlılığı da güvence altına alınmıştır.[129] Böylelikle yeni yapılanma, üretim sürecini topyekûn disipliner bir düzen içinde yeniden kurgulayarak işçi sınıfı üzerindeki kontrolü sağlamlaştırmıştır.[130]

Fordist üretim süreci, araçsal aklın somut bir yansımasıdır.[131] Ford'u Taylor'dan ayıran temel unsur, yalnızca üretim süreçlerindeki teknik farklılıklar değil, aynı zamanda Ford'un bu sürecin toplumu topyekûn dönüştürebileceğine dair geliştirdiği vizyondur. Ford, kitle üretiminin yalnızca ekonomik bir model değil, aynı zamanda kitle tüketimini teşvik eden ve bu tüketimi sürdürebilecek yeni bir toplumsal düzenin inşasına hizmet eden bir sistem olduğunu öngörmüştür.[132] Onun öngördüğü sistem, emeğin kullanım biçimlerinden onun denetim politikalarına, tüketim kültüründen bireysel psikolojiye ve estetik algılara kadar uzanan köklü bir dönüşüm yaratmıştır.[133]

Foucault'ya göre iktidar, yalnızca yasalarla ya da ekonomik zorunluluklarla değil, gündelik yaşamı kuşatan disipliner kurumlar aracılığıyla işler. Fabrikalar, okullar, kışlalar, hastaneler ve hapishaneler bu toplumun merkezî mekânlarıdır; burada bireyler sürekli gözetim altında tutulur, hareketleri ölçülür, zamanı parçalanarak düzenlenir ve normlara uyum sağlamak üzere eğitilir. Foucault bu süreci "*docile bodies*" kavramıyla açıklamaktadır; beden, itaatkâr, ölçülebilir ve verimli hale getirilen bir araçtır. Disiplin,

[129]Michel Foucault, *Hapishanenin Doğuşu*. İstanbul: İmge Kitapevi Yayınları, 2019.
[130]Fordist üretim sistemleriyle birlikte zaman ve mekân kurgularının bürokratik yeniden yapılanması, modern zamanları karakterize eden ve hayatı topyekûn kuşatan bir paradigmaya işaret etmektedir. Söz konusu kurgu, proletarya için yaşamın her kademesinde bir baskı mekanizması olarak işlemekteyken geç kapitalist toplumların prekaryası, hayatlarının her alanında bu kurgunun yokluğunu çekecektir.
[131] Bu noktada Jürgen Habermas'ın araçsal akla yönelik eleştirileri, süreci açıklar mahiyettedir. Habermas'a göre modern kapitalist toplumlarda akıl giderek anlam üretme işlevinde uzaklaşıp salt 'etkinlik, kontrol ve verimlilik' hedeflerine indirgenmektedir. Bu anlamda rasyonalite, sistemin teknik işleyişini sürdürecek şekilde biçimlenir.
[132] Ali Rıza Saklı, "Fordizm'den Esnek Üretim Rejimine Dönüşümün Kamu Yönetimi Üzerindeki Etkileri," *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12(44), 2013, s. 111, https://www.esosder.org.
[133] David Harvey, The Condition of Postmodernity (Massachusetts: Blackwell, 1991), 125–126.

yalnızca bedeni eğitmekle kalmaz, aynı zamanda zihinsel bir içselleştirme yaratarak bireyi kendi kendini denetleyen bir özneye dönüştürür.[134]

Byung-Chul Han ise bu dönemi "dışsal baskıların çağı" olarak tanımlar. Ona göre disiplin toplumu, bireyin dış çeperine dayanan yasaklarla ve emirlerle işler: "yapma", "itaat et", "uy" gibi olumsuz buyurular bireyin davranışlarını şekillendirir. Bu nedenle disiplin toplumu, bireyin özgürlüğünü değil, onun zihinsel uyumunu hedefler. Han'ın ifadesiyle bu düzen, bireyi normlara uygun kılan ve herhangi bir sapmayı cezalandıran bir düzendir. Nitekim tüm bunlar fordist rejimin ruhunu karakterize eder; işçi, açık emir, ceza ve rutinle koşullanır; zaman çizelgeleri, fabrika sirenleri, vardiya disiplinleri bu iktidarın somut tezahürleridir. Benzer bicinde Antonio Gramsci, *Hapishane Defterleri* adlı eserinde bu üretim tarzınının aynı zamanda işçi sınıfının alışkanlıklarını, aile yapısını ve kültürel yaşamını disipline etmeye yönelik bir ahlaki proje olarak görmüş, bu yönüyle onun ideolojik hegemonyayı üretimindeki rolünü vurgulamıştır.[135]

Sennett, *Karakter Aşınması*'nda bu düzenin, bireylerin uzun vadeli hayat anlatıları kurabilmesine olanak tanıdığına işaret etmektedir. Fordist rejimde birey, geleceğini görece öngörebilmekte; çalıştığı fabrikanın ritmiyle aile hayatını, toplumsal rollerini ve yaşam döngüsünü uyumlu hale getirebilmektedir. Böylece zaman, modern kapitalizmin sürekli deviniminden ziyade, görece durağan, doğrusal ve güven verici bir çizgide yaşanır.[136] Dolayısıyla bu dönemde söz konusu olan standardizasyon, bireye tekdüze fakat öngörülebilir bir ritim sağlamış; karakterin biçimlenişi de bu ritmin sürekliliği üzerinden mümkün olmuştur.

20. Yüzyılın ortalarına kadar Fordist üretim rejimleri ve Keynesyen iktisat politikaları, kapitalizmin altın çağı olarak adlandırılan dönemde birbirlerini tamamlayan iki dinamik olmuştur.[137] Ancak tarihte bu tür ekonomik sistemlere olan inanç, genellikle onların fiiliyatta işliyor ve sonuç veriyor oluşuyla ilgilidir. Fordizmin de sınırlılıklarına işaret

[134] Ejder Çelik ve Emine Babaoğlan, "Michel Foucault'da İktidar–Disiplin İlişkisi ve Zamansallaştırma," Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 24(4), 2024, s. 1793–1814.
[135]Antonio Gramsci, *Hapishane Defterleri*, çev. Adnan Cemgil (İstanbul: Belge Yayınları, 2014).
[136] Richard Sennett, Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri, çev. Barış Yıldırım. (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2008), 118.
[137] Oğuz Topak, Refah Devleti ve Kapitalizm: 2000'li yıllarda Türkiye'de Refah Devleti, İstanbul, İletişim Yayıncılık,2012, s.124.

eden bir dizi problem baş göstermiş ve Keynesyen ekonomik modeli çeşitli toplumsal krizlerle sarsmıştır. 1970'lerde yaşanan petrol krizleri, üretim maliyetlerinin yükselmesi ve kâr oranlarının düşmesiyle birlikte fazla birikmiş sermayenin değerlendirilememesi, Fordist üretim sisteminin sürdürülebilirliğini ciddi biçimde sorgulatmıştır.[138] Bu tıkanma, yalnızca ekonomik bir krizi değil, aynı zamanda zamanı ve mekânı topyekûn dönüştüren yeni bir üretim paradigmasının, 'esnek kapitalizmin' ortaya çıkışını da beraberinde getirecektir.

1.7. Sanayi Kapitalizminden Esnek Kapitalizme

1970'li yıllara gelindiğinde, söz konusu krizlerle devletlerin iktisadi hayattaki aktif rolü ve kamu harcamalarına dayalı ekonomik müdahaleciliği sorgulanmaya başlamış ve böylelikle, piyasa düzenini merkeze alan ve devletin ekonomideki rolünü minimize etmeyi amaçlayan, kökleri Klasik İktisat düşüncesine uzanan Neo-Liberal yaklaşımlar, yeniden talep görmeye başlamıştır.[139] Bu dönemde neoliberalizmin yeniden egemen olması, yalnız ekonomi politikle değil, aynı zamanda siyasal ve toplumsal yapının da yeniden biçimlenmesini beraberinde getirmiştir. Yeni perspektif, devletin ekonomideki rolünün müdahaleci değil, düzenleyici olması gerektiğini, evrensel bir ilke olarak kabul etmektedir. Neo-liberalizmin omurgası, bireysel çıkarlarını önceleyen birey anlayışına dayanmaktadır.[140]

Bu minvalde üretici ve tüketici davranışları, devletin müdahaleciliğiyle değil, piyasa sinyalleri ve bireysel tercihler üzerinden belirlenmelidir. Bu nedenle işletmeler, küresel çapta konjonktürel değişikliklere, taleplerdeki dalgalanmalara ve tüketicilerin çeşitlenen yönelimleriyle uyumlu bir üretime ihtiyaç duymuş; şirketler, değişen paradigmaya uyumlu bir üretimi mümkün kılan ve emek süreçlerini yeniden organize eden stratejilere yönelmeye başlanmıştır.[141] Küreselleşmeyle birlikte ayyuka çıkan o strateji 'esneklik' stratejisidir. Dolayısıyla Fordist kitle üretimi ve standartlaşmış bileşenler çözülerek, yerini farklılaşan taleplere uyumlu ve teknolojik gelişmelere adapte esnek emek

[138] Emre Ünal, Fransız düzenleme teorisi: Fordizmden Post-Fordizme 2008 Krizi. İstanbul Üniversitesi, 2013, s. 80-81.
[139] Metin Altıok, "Keynes ve Keynesçi Kuramda Kriz ve İktisat Politikası Tartışmaları", Toplum ve Demokrasi, 3 (6-7), (2009): s. 75-102.
[140] Faruk Ataay, Neoliberalizm ve Devletin Yeniden Yapılandırılması, Ankara: De Ki Basım, Ocak 2007.
[141] Özge Selvi Yavuz, *Türkiye'de Emek Piyasası Esnekliği*, İstanbul Üniversitesi, (2016): s.7.

rejimlerine bırakmış; esneklik şirketlerin yeniden yapılanmasının merkezine yerleşmiştir. Artık üretimde belirleyici olan temel parametre, katı işbölümü ve uzmanlaşma değil; hız, esneklik ve verimliliktir.[142]

David Harvey, neoliberalizmin bu tercihini bir emek düzenleme stratejisi olarak yorumlamaktadır. Ona göre yeni düzende sermaye, kâr oranlarını koruyabilmek için işgücü maliyetlerini düşürmek, düzenlemelerden kurtulmak ve daha ucuz emek alanlarına ulaşmak zorundadır. Bu nedenle, kalıcı istihdam ve sosyal haklara dayalı Fordist üretim rejimleri terk edilir, yerine geçici, taşeronlaşmış, güvencesiz ve mobil emek biçimlerine dayalı esnek üretim modeli geçer.[143]

Harvey'e göre söz konusu dönüşüm, salt ekonomik bir zorunluluk değil, aynı zamanda siyasal bir projedir. Devlet, artık refahın üreticisi değil; sermaye için rekabet avantajı sağlayacak koşulların kurucusu konumuna çekildiğinde, eğitim, sağlık ve sosyal güvenlik gibi kamusal alanların piyasa normlarına göre yeniden düzenlenmesi de yapısal bir sonuç haline gelir. Böylelikle esneklik ideolojisi, yalnızca iş piyasalarının değil, toplumsal dokunun tüm katmanlarının işleyiş mantığına nüfuz eder. Bu süreç, sermayenin kendi birikim krizini aşmak adına zaman ve mekân üzerinde kurduğu denetimi tahkim eden; toplumsal ilişkileri, kültürel formları ve gündelik yaşam pratiklerini baştan sona dönüştüren kapsamlı bir yeniden yapılanma süreci olarak belirginleşmektedir.[144]

Sonuç olarak devletin koruyucu rolünden çekilmesi, toplumsal yapının sınıfsal örüntülerinde çözülmelere yol açmış; istikrarın yerini geçiciliğin, öngörülebilirliğin yerini belirsizliğin aldığı ve uyarlanabilirliğin asli erdem haline geldiği bir yaşam rejimi ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimler literatüründe Fordizm sonrası ortaya çıkan bu yeni düzen, "Esnek Üretim", "Post-Fordizm", "Esnek Uzmanlaşma" ve yeni bir "Birikim Rejimi" gibi terminolojilerle tanımlanan bir dönüşüm evresi olarak değerlendirilmektedir.[145]

---

[142] Çiğdem, Serpil. "Endüstri 4.0 Ve Dijital Emek Platformlarının İnsana Yakışır İş Bağlamında Değerlendirilmesi", *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 2019, s. 163.
[143] Zafer Çelik, "Neoliberalizmin Kısa Tarihi". İDEALKENT, 3(7) (2012): 187-193.
[144] David Harvey, Sermayenin Sınırları, çev. Utku Balaban, yay. haz. Nazan Bedirhanoğlu (İstanbul: Sel Yayıncılık, 2015).
[145] Ali Rıza Saklı, Fordizm'den Esnek Üretim Rejimine Dönüşümün Kamu Yönetimi Üzerindeki Etkileri. *Sayıştay Dergisi*, 12(44) (2013): s. 108.

Bu tarihsel arka plan, araştırmanın merkezinde yer alan öğretmenliğin prekarizasyon sürecini kavrayabilmek açısından açıklayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Zira kamu istihdam politikaları, özel sektörün yönetim mantığıyla giderek daha fazla kesişen bir yönelim sergilemektedir. "Maliyet-etkinlik", "performans ölçülebilirliği" ve "esneklik" gibi piyasa temelli ilkeler, kamusal alanın yeniden düzenlenmesinde belirleyici hale gelmiş; böylece kamu hizmeti mantığı yerini verimlilik odaklı bir yönetsel akla bırakmıştır. Eğitim alanı, bu dönüşümün gözlemlendiği sahalardan biridir. Çalışma ilişkilerindeki esneklik, performans denetimleri ve geçici istihdam biçimleri, öğretmenliğin kamusal niteliğini tartışmaya açmakta; mesleğin hem toplumsal görünürlüğünü hem de öznel anlam dünyasını yeniden tanımlamaya zorlamaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

ÖĞRETMENLİĞİN METAMORFOZU

2.1. Praxis Biçimi Olarak Öğretmenlik: Emek, İş ve Eylemin Seyri

Kuramsal tartışmalar, tek başına olgunun somutluğunu açıklamaya yetmez; bu nedenle öğretmenliğin tarihsel seyrine odaklanmak, kavramların pratik karşılığını görünür kılacaktır. Halil Buyruk'a göre "öğretmen emeği", yalnızca ekonomik üretim süreçlerinin bir bileşeni olarak değerlendirilmekle kalmaz; aynı zamanda toplumsal dönüşümün asli unsurlarından biri olarak da anlam kazanır.[146] Bu çerçevede öğretmenlik pratiği, bilgi aktarmakla sınırlı değil; bireylerde davranış örüntüleri ve alışkanlıklar inşa eden, toplumsal aidiyetin kurulmasına aracılık eden, kültürel mirasın kuşaklar arasında aktarımını sağlayan, bireylerdeki potansiyeli açığa çıkarmayı hedefleyen ve onları toplumsal hayata dair belirli rollere hazırlayan bir dizi etkileşim sürecini de temsil etmektedir.[147]

Bu çok yönlü niteliğiyle, kimi bağlamlarda bir "meslek", kimi zaman bir "iş" veya "çalışma", hatta "emek" olarak tanımlanır.[148] Ancak bu çeşitlilik, mesleğin anlamını toplumsal düzlemde netleştirmeyi ve kavramsal olarak sınırlandırmayı güçleştirir. Hannah Arendt'in insani varoluşu emek, iş ve eylem kategorileri üzerinden tasnif eden yaklaşımı, öğretmenlik pratiğinin bu varoluşsal düzlemlerden hangisine karşılık geldiğini kavramada sınır çizici bir kuramsal harita işlevi görebilir.

Arendt, bu faaliyetlerin her birinin insanın doğa, toplum ve kamusal alanla kurduğu ilişkinin özgün bir boyutunu yansıttığını savunmaktadır. Emek, insanın var oluşundan kaynaklanan ve onu doğaya bağımlı kılan, biyolojik ihtiyaçlarını karşılama yönelik tüm yapıp etmelerini kapsar; toplumsal hayata dair kalıcı unsurları barındırmaz. Emeğin varlığı, insanı doğaya içkin hale getirir; o, döngüseldir ihtiyaca ve hemen tüketilmeye yöneliktir.[149]

---

[146] Halil Buyruk, *Öğretmen Emeğinin Dönüşümü*. İstanbul: İletişim Yayıncılık, s. 2015, 19.
[147] Hüseyin Öztürk, Sosyolojik Yansımalar, Ankara: Babil Yayıncılık, 2005, s. 140.
[148] Buyruk, Öğretmen Emeğinin Dönüşümü, s. 19.
[149] Hannah Arendt, İnsanlık Durumu, çev. Bahadır Sina Şener.İstanbul: İletişim Yayınları, 1994, s. 127.

Bu nedenle öğretmenlik pratiği, Arendt'in emek kuramı bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli maddi koşulları sağlayan bir araç olarak işlev görür; bu anlamıyla öğretmenlik, ekonomik bir gereklilik düzeyinde tanımlanabilir. Ancak öğretmenlik pratiği salt yaşamı idame ettirebilmek adına maddi koşulları sağlayan bir araç olarak görülseydi, bu, onu Bourdieu'nun ekonomik sermaye kavramsallaştırmasının temel koşulu olan sermayenin doğrudan paraya dönüştürülebilirliği ve birikimsel niteliği yönündeki ölçütlerini karşılamış olurdu.[150] Ancak tarihsel olarak öğretmenliğin ilk görünümlerine bakıldığında, Antik Yunan'da sofistler, belirli bir ücret karşılığında erdem ve bilgi aktarmış, bu nedenle tarihteki ilk ücretli öğretmenler olarak anılmışlardır.[151]

Öğretmenlerin kazancı, öğrencilerin sayısı ve ailelerinin ekonomik gücüyle doğrudan bağlantılı olduğundan, meslek maddi açıdan cazip bir nitelik taşımamıştır. Roma dönemine gelindiğinde öğretmenliğin itibarı kısmen artsa da öğretmenler yine de görece düşük gelirlerle geçimlerini sürdürmek zorunda kalmışlardır.[152] Bu nedenle Arendt'in terminolojisine göre öğretmenlik pratiğini salt emek olarak düşünmek, emeğin geçici olması, sürekli tekrarlanması ve tüketilmesi temeline dayandığı için, mesleğin tarihsel ve toplumsal boyutlarının görünmez kılınmasına yol açar.

Dolayısıyla öğretmenlik pratiğini Arendt'in tanımladığı biçimiyle 'emek' kategorisine indirgemek, bu faaliyetin taşıdığı kültürel ve sembolik anlam katmanlarını göz ardı etmek anlamına gelir. Zira öğretmenlik pratiği, Pierre Bourdieu'nün hem kültürel hem de sembolik sermaye biçimlerinin yoğun olarak dolaşıma girdiği bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.[153] Öğretmenin sahip olduğu formel eğitim, pedagojik yeterlilikler, alan bilgisi ve aktarma becerileri, doğrudan doğruya onun sahip olduğu kültürel sermayesinin bir yansımasıdır. Bu bağlamda öğretmen, yalnızca bilgi taşıyıcısı değil, aynı zamanda kültürel mirasın ve meşru bilgi formlarının yeniden üreticisi konumundadır.[154]

---

[150] Âdem Palabıyık, "Pierre Bourdieu Sosyolojisinde 'Habitus', 'Sermaye' ve 'Alan' Üzerine," *Liberal Düşünce* 16(61-62), 201, s. 134.
[151] David Corey, "The Case against Teaching Virtue for Pay: Socrates and the Sophists," History of Political Thought 23(2). 2002, s. 189–210.
[152] Macit Gökberk, Felsefe Tarihi, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 39.
[153] Pierre Bourdieu, Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine, çev. Hülya Tufan (İstanbul: Kesit Yayıncılık, 1995), 122–131. Bourdieu'nun kültürel ve sembolik sermaye kavramları bu çalışmada öğretmenlik pratiğinin toplumsal konumunu çözümlemek için kuramsal bir çerçeve olarak kullanılmaktadır.
[154] Yunus Emre Avcı, "Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin İncelenmesi", Gaziantep

Özellikle okul gibi kurumsal yapılar içerisinde öğretmen, egemen kültürel kodların aktarımında ve yeniden üretiminde merkezi bir figür olarak işlev görür.[155] Bu konum, öğretmenin bilgi, dil yetkinliği ve pedagojik niteliği gibi bireysel düzeyde içselleştirdiği gömülü kültürel sermaye kadar; diploma, atama belgeleri ve uzmanlık sertifikaları gibi kurumsal olarak tanınan nesneleşmiş kültürel sermaye biçimleriyle de belirlenir.[156]

Öte yandan öğretmenlik pratiği, yalnızca kültürel sermayeyi aktarmakla kalmaz; bu sürecin içerisinde sembolik sermaye üretir ve bu sayede toplumsal düzlemde meşruiyet kazanır. Sembolik sermaye, Bourdieu'ye göre diğer sermaye türlerinin tanınma, meşruiyet ve itibar kazanmış biçimidir.[157] Öğretmen de bilgiyi temsil etme ve yönlendirme yetisi sayesinde toplumsal alanda meşru bilgi otoritesi olarak konumlanır.

Bu itibar, yalnızca bireysel yeterliliklerden değil, aynı zamanda öğretmenliğin tarihsel ve ideolojik olarak inşa edilmiş meşruiyetinden beslenir. Toplum nezdinde "öğretmen" kimliği, güvenilirlik, ahlaki doğruluk ve bilgiyle özdeşleştirildiği ölçüde sembolik sermaye kazanır. Keza toplumsal hafızamızda yer edinmiş *"bana bir harf öğretenin kırk yıl kölesi olurum"* yahut *"eti sizin, kemiği benim"* gibi ifadeleri, öğretmenin, ustanın yahut müderrisin sahip olduğu statünün ifadesi olarak toplumsal bilinçte varlığını sürdürmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin arkasında hem kültürel hem ideolojik anlamda güçlü koruma mekanizmaları bulunmaktadır. Öğretmene toplumsal arenada yüksek statü bahşeden bu durum, söz konusu meşruiyeti kazanmalarına sebebiyet verir.

Neticede öğretmenliği emek düzeyinde tanımlamak, onu yalnızca bedensel çaba ya da tekrar eden görevlerle sınırlandırmak anlamına gelir ki bu indirgeme, öğretmenin toplumsal rolünü görünmez kılar.

Arendt'in 'iş' kavramı ise bu bağlamda daha kapsayıcı bir çerçeve sunar: Öğretmenliği, kalıcı etkiler yaratan, düşünsel dünyayı şekillendiren ve anlam inşa eden bir iş olarak ele

---

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.

[155] Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri, çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı ve Özlem Akkay. Ankara: Heretik Yayınları, 2015, s. 65–70.

[156] Pierre Bourdieu, Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi, çev. Derya Fırat ve Günce Berkkurt (Ankara: Nika Yayınevi, 2021), s. 387–399.

[157] Ümmügülsüm Albiz, "Habitusu, Kültürel ve Sembolik Sermayesiyle Eleştirmen-Yazar ve Çevirmen: Nurullah Ataç," Erdem (82),2022. s. 8

aldığımızda, bu pratiğin ürünü yalnızca maddi değil; aynı zamanda kültürel ve zihinsel dönüşüm olur. Bu bakış açısı John Dewey'in pragmatik pedagojisine benzemektedir. Onun eğitime ve öğretmenliğe bakışı, üretimsel, araçsal ve işlevsel bir mantıkla şekillenir.[158] Öğretmen, öğrenciyi sosyal hayata hazırlayan, yurttaşlık bilinci kazandıran, bireyin düşünme becerilerini geliştiren bir rehberdir. Bu süreçler, Arendt'in "iş" kavramında tarif ettiği "dünyada kalıcı eserler üretme, anlamlı yapılar inşa etme" kategorisine benzer.

Dewey'in eğitim felsefesi, süreç odaklıdır; uygulama, üretim ve işlevsellik esas alınır. Öğretmenin amacı, öğrenciyi aktif hale getirip onu toplumsal hayata uygun becerilerle donatmaktır.[159] Bu da Arendt'in "iş" kategorisindeki "doğaya biçim verme, nesneler üretme ve insan yapımı bir dünya kurma" düşüncesine yakındır.[160]

Bu yönüyle öğretmenlik, biyolojik yaşamın değil, ortak dünyanın ve kamusal alanın inşasına hizmet eder. Arendt'e göre iş, insanın biyolojik ihtiyaçlarından kaynaklanmayan, doğaya tabi olmayan ve kalıcılık taşıyan üretim faaliyetidir. O, araçsal aklın rehberliğinde insanın doğa üzerindeki sınırlılıkları aşarak yapay ve anlamlı bir dünya kurma çabasını ifade eder. Bu anlamda insanın doğadan kopuşunun, onu dönüştürme iradesinin ve kendi toplumsal evrenini kurma pratiğinin tarihsel ifadesidir.[161]

Kent dokuları, teknolojik yapılar ve sanat eserleri gibi üretimler, kolektif yaşamın biçimlendirilmesine yönelik iradi müdahalelerin izlerini taşır.[162] Bu pratiği bir "iş" olarak düşünmek, onun yalnızca anlık ihtiyaçlara yanıt veren geçici bir faaliyet olmadığını; aksine, sonuçları hemen tüketilmeyen, zaman içinde biriken ve toplumsal hafızada yer edinen kalıcı etkiler yarattığını gösterir. Bu nedenle öğretmenlik, hayata nedensellik kazandıran kalıcı unsurlar yaratan ve insanlığın ortak anlam evrenine katkıda bulunan yaratıcı bir faaliyet haline gelir.

Tam da bu yaratıcı ve kalıcı etkiler göstermesi niteliğiyle öğretmenlik, Arendt'in düşünce dünyasında tanımladığı "iş" kavramına tekabül eder. Bu örtüşme, öğretmenin sahip

[158] John Dewey, Demokrasi ve Eğitim, çev. Tunahan Akbulut. İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2025.
[159] Hatice Fakioğlu Bağcı, Tecrübe ve Eğitim (İstanbul: Hiperlink Yayınları, 2020), sy. 264-280.
[160] Hannah Arendt, İnsanlık Durumu, çev. Bahadır Sina Şener. İstanbul: İletişim Yayınları, 1994, s. 17-31.
[161] Arendt, İnsanlık Durumu, s. 226-229.
[162] Arendt, İnsanlık Durumu, s. 209.

olduğu kültürel sermayeyi görünür kılma açısından da anlamlıdır. Zira öğretmen figürünün estetik zevkleri, dil kullanım biçimleri, davranış repertuarları ve dünyaya dair tahayyülleri, onun kültürel sermayesini yansıtan göstergelerdir.[163]

Bunun da ötesinde, öğretmenlik pratiğini bir "eylem" olarak ele almak bu faaliyetin toplumsal ve siyasal boyutunu açığa çıkarmak açısından oldukça işlevseldir. Dewey'den Freire'ye ve Rancière'e kadar birçok düşünür, öğretmenliği bireyleri edilgin bilgi alıcıları olmaktan çıkarıp, onları kamusal alanda söz ve eylem yoluyla görünür kılan özgürleştirici bir faaliyet olarak tanımlar.[164] Bu perspektifte öğretmenlik, bireylerin yurttaşlık bilincini inşa eden ve onları aktif vatandaşlık pratiğine yönlendiren toplumsal bir eylem alanı olarak kabul edilir.[165]

Öğretmenin eylemselliği, bireyin dünyayla kurduğu ilişkide anlam üretme ve özne konumunu inşa etme kapasitesinin temel belirleyicilerinden biridir. Ancak bu eylemselliğin gerçekleşebilmesi, istikrarlı bir toplumsal konum ve güvenceli bir emek yapısına bağlıdır. Bu koşullar ortadan kalktığında, öğretmen kamusal alandan ve toplumsal görünürlükten çekilmeye zorlanır. Böylece güvencesizlik, yalnızca ekonomik bir kırılganlık yaratmakla kalmaz; bireyin siyasal temsile katılımını ve demokratik özneleşme imkânlarını da sınırlar.[166]

---

[163] Bourdieu, kültürel sermayenin üç biçim altında tezahür ettiğini belirtir. İlki, bireyin bedensel ve zihinsel eğilimlerinde yer eden içselleştirilmiş kültürel sermayedir. İkincisi, kitaplar, tablolar, müzik aletleri ya da sanatsal ürünler gibi somut nesnelerde vücut bulan nesneleşmiş kültürel sermayedir. Üçüncü biçim ise, diplomalar ve akademik unvanlar gibi kurumsal meşruiyet kazandıran kurumsallaşmış kültürel sermayedir. Bourdieu, bu sermaye biçimlerinin birey tarafından çoğu zaman farkına varmaksızın, toplumsal ve tarihsel bağlama bağlı olarak edinildiğini vurgular. Bu çerçevede, bireyin bilinçdışı süreçlerle edindiği kültürel sermayenin, toplumsal tanınma ve saygınlık biçiminde sembolik sermayeye dönüşmesi mümkündür. Dolayısıyla kültürel ve sembolik sermaye türleri birbirinden tamamen bağımsız değil, tersine, birbirini besleyen ve dönüştüren dinamik yapılardır. Detaylı bilgi için bkz. Pierre Bourdieu, "The Forms of Capital," Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, der. J. G. Richardson (New York: Greenwood Press, 1986), s. 17.

[164] Rancière'e göre öğretmenin asıl işlevi, öğrenciyi edilgin bir alıcı konumundan çıkararak, onun kendi düşünme kapasitesini keşfetmesi aracılığıyla zihinsel özgürleşmesini sağlamaktır; özgürlük, bilgiyi aktaran otoriteyle değil, zekâların eşitliği ilkesine dayanan bir ilişkiyle mümkündür. Detaylı bilgi için bkz. Jacques Rancière, Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders, çev. Betül Parlak. İstanbul, Metis Yayınları. 2014, s. 19.

[165] John Dewey'e göre eğitim, demokratik bir yaşam biçimidir; yalnızca bilgi aktarımı değil, "deneyim yoluyla öğrenme" sürecidir. Öğretmen, öğrenciyi edilgin bir alıcı olmaktan çıkarıp, etkin bir katılımcı hâline getirir. Detaylı bilgi için bkz. "John Dewey, Demokrasi ve Eğitim, çev. Tunahan Akbulut. İstanbul, Bilge Kültür Sanat, 2025".

[166] Guy Standing, Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf, çev. Ergin Bulut. İstanbul: İletişim Yayınları, 2022, s. 265–280.

Başka bir ifadeyle, öğretmenliğin kamusal ve siyasal boyutu tarihsel olarak mesleğin özüne içkindir. Bu boyutun prekarya tartışmalarıyla birlikte ele alınması, öğretmenliğin yapısal dönüşümünü ve günümüz güvencesizlik rejimlerinin toplumsal etkilerini anlamak bakımından kuramsal ve analitik bir işlev taşır.

2.1.1. Öğretmenliğin Özgürleştirici Bir Eylem ve Yurttaşlık Bilinci Üreten Bir Praxis Olarak Yeniden Değerlendirilmesi

Eğitim ile özgürlük arasındaki ilişki, 20. yüzyıl boyunca modern düşüncenin gerek pedagojik gerek siyasal bağlamlarda yoğun biçimde tartışılmış; bu tartışmalar, öğretmenin toplumsal rolünü yalnızca bilgi aktarıcılığıyla sınırlayan yaklaşımların ötesine geçilmesi gerektiğini göstermiştir. Zira eğitim, sadece bireysel yeteneklerin gelişimi ya da mesleki becerilerin edinilmesiyle sınırlı bir alan değil, aynı zamanda toplumsal tahayyüllerin yeniden üretildiği ya da sorgulanabildiği bir zemin olarak var olmuştur.

20. yüzyılın en güçlü entelektüel itirazları, öğretmenliğin toplumsal rolünü salt bilgi aktarıcılığına indirgemeye çalışan hegemonik eğitim felsefelerine yönelmiş; öğretmenin,bireylerin özgürleşme süreçlerinde nasıl kurucu bir aktör olduğunu yeniden düşünmeyi zorunlu kılmıştır. John Dewey'den Paulo Freire'ye, Foucault'dan Rancière'ye kadar uzanan bu düşünsel hattın temel iddiası, öğretmenin sadece teknik beceri kazandıran bir figür değil, kamusal alanın dilini inşa eden, öğrenciyi özneleştiren ve yurttaşlık bilincinin taşıyıcısı kılan Arendt'in terminolojisiyle bir 'eylem' öznesi olduğudur.[167]

Arendt'in insanın ayırt edici yönü olarak vurguladığı özgürlüğün, çoğulluğun ve aynı zamanda bireyselliğin ifadesi 'eylem'dir. O, insanların birlikte yaşadığı bir dünyada anlam yaratma, özgürlük içinde var olma ve kendi benzersizliğini görünür kıldığı biricik faaliyettir.[168] Bu bağlamda öğretmenliği bir eylem olarak düşündüğümüzde; hem öğretmenin hem de öğrencinin kendi seslerini bulmalarını, kamusal alanda görünür hale

[167] Bu düşünsel çizgi, eğitimi ve öğretmenliği demokratik katılım, özgürleşme ve özneleşme süreçleriyle ilişkilendiren modern pedagojik yaklaşımların temelini oluşturur. Bkz. John Dewey, Demokrasi ve Eğitim, çev. Tunahan Akbulut.İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2025; Paulo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi, çev., D.Hattatoğlu-E.Özbek, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2008;, 2014; Jacques Rancière, Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders, çev. Betül Parlak, İstanbul: Metis Yayınları, 2014.
[168] Arendt, İnsanlık Durumu, çev. Bahadır Sina Şener (İstanbul: İletişim Yayınları, 1994), s. 17-31.

gelmelerini ve siyasal özneler olarak konumlanmalarını mümkün kılan bir özgürlük pratiğine dönüşür.

Eylem, kamusal hayata iştirakin en önemli ögesidir. Arendt'e göre insanlar, mutabakat yoluyla kamusal alana katılır ve burada eyleme geçebilme yetisiyle siyasal bir varlık olur.[169] Bu nedenle yalnızca bir sonuç üretmekle değil, insanlar arasında bir ilişki başlatmakla, yani diyaloğun ve karşılıklılığın doğduğu bir zemin yaratmakla anlam kazanır. Öğretmenlik de tam bu noktada belirleyici hale gelir; çünkü sınıf ortamı, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle girdiği etkileşimler yoluyla kamusal bir alanın nüvesi haline gelir.

Gadamer'e göre anlam, yorumcunun tarihsel bilinci ve karşısındaki anlam ufku ile diyaloğa girmesi sonucunda ortaya çıkar. Gadamer'in "ufukların kaynaşması" olarak anlattığı, farklı tarihsel ve kültürel konumlardaki bireylerin diyaloğunda anlamın yeniden üretilmesini ifade eder. Anlam, diyalog sürecinde sabit bir öz olmaktan çıkar; dinleyenin ve konuşmacının karşılıklı açıklık ve önyargılarının sorgulanmasıyla inşa edilir.[170] Bu anlamda eğitim, otoritenin bilgi tekeline dayanan bir aktarım değil; bireyin anlam örgüsüne bağlı olarak birlikte örülen, daima açık uçlu bir anlam inşa sürecidir. Sınıf içindeki etkileşimler, Arendt'in önemle vurguladığı çoğulluk ilkesinin eğitim bağlamındaki karşılığıdır. Her öğrencinin farklı bir geçmişten, farklı bir kültürel bağlamdan geldiği sınıf ortamı, kolektif yaşamın *çoğulluk* temelinde kurulmasına dair bir prova alanıdır.[171] Öğretmen, farklılıkları bastıran değil; onları görünür kılarak mutabakata dayalı bir kamusal aklın gelişmesine aracılık eden kişidir.

Bu alan, bireylerin toplumsal sorumluluk, yurttaşlık bilinci ve etik değerlerle donatıldığı; kendi fikirlerini ifade edebildikleri, itiraz edebildikleri ve başkalarının fikirlerine saygı duymayı öğrendikleri bir müzakere zeminidir. Öğretmen de bu alanın hem kurucusu hem

---

[169] Arendt, *İnsanlık Durumu*, s. 240-242. Arendt, bireyin eşsiz varoluşunu dünyaya ilan etmesinin temel yolunun konuşma ve eylem olduğunu ifade eder. İnsan, yalnızca biyolojik bir varlık olarak değil söz ve edim aracılığıyla özne olarak görünür hale gelir ve kendini başkalarına açar. Konuşma ve eylemin yokluğunda geçirilen bir hayat, insanın toplumsal dünyada var olma niteliğini yitirir; bu durum, yaşamın bir nevi sessiz yok oluşudur. Eylem ve söz, bireyin toplumsal sahnede görünürlük kazanmasını ve başkalarıyla birlikte olma hali içinde kendisini gerçekleştirmesini sağlar. Ancak, sözle desteklenmeyen eylem anonimleşir ve bireyi sıradanlaştırır; modern savaşlarda olduğu gibi, faili belirsiz kılar ve anlamını kaybeder.

[170] Jürgen Habermas, Sosyal Bilimlerin Mantığı Üzerine, çev. Mustafa Tüzel (İstanbul: Kabalcı Yayınları, 1998), s. 293.

[171] Arendt, İnsanlık Durumu, s. 22.

de sürdürücüsüdür. Keza devlet, her şeyden önce siyasi sınırlar içerisinde birlik ve beraberliğini korumak ister ve bunu siyasi, ekonomik ve kültürel alanlardaki bütünlükle sağlayabilir. Bunlardan en önemlisi olan siyasi bütünlük de bireylerin devlete olan içten bağlılıklarıyla gerçekleşir.[172]

Sonuç olarak öğretmen, kamusal alanın dilini inşa eden, öğrencilerin düşünce dünyalarını açan ve onları toplumla konuşabilir kılan bir aracı haline gelir. Arendt'in *natality* yani "doğarlık" fikriyle bağlantılı olarak, her öğretmenlik faaliyeti yeni bir dünyanın inşasına yönelmiş bir eylem olarak değerlendirilebilir.[173] Zira öğretmen, yalnızca bireyleri dönüştürmekle kalmaz; dönüştürdüğü bireyler aracılığıyla toplumun kendisini dönüştürme potansiyelini taşır. Bu bağlamda öğretmenlik, insanın başlangıç yapabilme yetisini toplumsal düzleme taşır, öğrenciyi özne olarak dünyaya dâhil eder.

Nitekim John Dewey'in pragmatik felsefesinde de eğitim, bireyin topluma katılımının yolu olarak tanımlanır; öğretmen de öğrencinin doğuştan gelen yaratıcı potansiyelini açığa çıkaracak şekilde öğrenme süreçlerine rehberlik eden bir aktördür. Bu bağlamda öğretmen, öğrencinin özgürleşmesinde merkezi bir figürdür. Çünkü öğretmenin görevi, bilgiyi hazır kalıplar halinde sunmak değil, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlamak ve ona düşünme yollarını açmaktır. Dewey'in ünlü metaforuyla ifade edersek, "eğitim bir vazoyu suyla doldurmak değil, bir çiçeğin kendi tarzında büyüyebilmesi için yardımcı olmaktır".[174]

Dewey'e göre, yurttaşlık eğitimi bireylerin eleştirel düşünce, empati ve toplumsal sorumluluk gibi değerlerle yoğrulduğu dinamik bir süreçtir; yurttaşlık, doğuştan gelen değil, ancak eğitim yoluyla karakter haline gelebilecek bir yetkinliktir.[175] Empati, bireyler arası dayanışmanın ve kolektif bilincin yeniden inşasında merkezi bir rol oynamaktadır.

---

[172] Hikmet Celkan, "Eğitim Sosyolojisi," içinde Eğitim ve Toplum, der. Mahmut Çınar Özdemir (Ankara: Pegem Akademi, 2014), s. 39–66.

[173] Natality (doğarlık), Arendt'te insanın dünyaya yalnızca var olmak için değil, dünyayı dönüştürmek ve yeni başlangıçlar yapmak üzere geldiğini ifade eden bir kavramdır. Eylem ve özgürlük, doğarlığın pratik alanıdır; bu yönüyle Arendt'in siyaset felsefesinde doğarlık, umut ve yaratıcılığın ontolojik temeli haline gelir. Daha detaylı bilgi için bkz; Onur Kartal, "Hannah Arendt'in Doğarlık Kavrayışı ve Siyaset Felsefesi İçin Yeni Bir Hareket Alanı," Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, (26), 2018. S. 199-215.

[174] Namık Kemal Yeşiltaş ve Selahattin Kaymakcı, "John Dewey'nin Eğitim Anlayışı ve Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Örnek Uygulamaları," Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1(4), 2009. s. 227–242.

[175] John Dewey, Demokrasi ve Eğitim, çev. Salih Otaran. İstanbul: Başarı Yayınları, 1996.

Bu noktada Aristoteles'in *philia* kavramsallaştırmasında görüldüğü üzere, siyasal topluluğun sürekliliği yalnızca hukuki düzenlemelere değil, yurttaşlar arasındaki dostluk, güven ve ortaklık ilişkilerine de bağlıdır.[176] Standing'in prekarya analizinde altı çizilen nokta, toplumsal bağların ve dayanışma ilişkilerinin dayandığı *philia* anlayışının giderek bireycilik ve faydacı siyaset mantığıyla ikame edilmesidir.[177]

Böylece dostluk, güven ve ortaklaşalık üzerine kurulu ilişkiler yerini rekabet, çıkar ve yalnızlaşmaya bırakmaktadır. Bu durum eğitim kurumları bağlamında düşünüldüğünde, öğretmenin sınıf içi ilişkilerde ortaklaşalık üreten bir figür olma rolünün erimeye yüz tutması ve mesleğin kamusal niteliğinin giderek zayıflaması ihtimalini de gündeme getirmektedir.

Dewey, okulu toplumun küçük bir modeli, demokratik değerlerin ve kamusal sorumluluğun uygulandığı bir laboratuvar olarak tanımlar. Okul, bireylerin toplumsal yaşamın sorumluluklarını deneyimleyerek öğrendiği bir pratik demokrasi alanıdır.[178]

Benzer şekilde, Paul Feyerabend de öğretmenin rolünü mutlak doğruların bekçisi olarak değil, öğrenciyi farklı bilgi biçimleriyle yüzleştirip, onu eleştirel düşünmeye sevk eden bir rehber olarak konumlandırır.[179] Zira eleştirel düşünme, başkalarıyla etkileşim içinde görünürlük kazanan bir eylemdir.

Son tahlilde öğretmenlik, toplumsal yapının içinde yüksek düzeyde sembolik sermaye üreten bir alan olarak belirir. Bu sermaye, öğretmenin toplumdaki temsil gücü, kültürel konumu ve tarihsel açıdan kolektif tahayyüldeki yeriyle yakından ilişkilidir. Bourdieu'nün çözümlemelerinde sembolik sermaye, doğal ve meşru kabul edilen otorite ilişkilerinin dayandığı görünmez bir iktidar biçimi üretmektedir.[180]

---

[176] Buradaki empati kavramı, yurttaşlık bilincinin inşasında elzemdir. Zira Aristoteles, Pathos kavramıyla karşıdaki kişinin ya da topluluğun duygularına ve ruhuna hitap edebilmenin, onlarla aynı noktadan bakabilmenin kısaca empati geliştirebilmenin, kişileri anlayabilmek ve onlar tarafından anlaşılabilmek ve dolayısıyla başarılı bir ilişki biçimi oturtabilmek için, kişiye muazzam bir güç vereceğini ifade eder.

[177] Guy Standing, Prekarya Bildirgesi: Hakların Kısılmasından Yurttaşlığa, çev. Sercan Çınar ve Senem Demiralp (İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2017), s. 107–139.

[178] John Dewey, Demokrasi ve Eğitim, çev. Tunahan Akbulut. İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2025.

[179] Paul Feyerabend, Özgür Bir Toplumda Bilim, çev. Ahmet Kardam, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017, s. 107–123.

[180] Pierre Bourdieu, Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine, çev. Hülya Uğur Tanrıöver (İstanbul: Hil Yayınları, 2015), s. 161–165.

Öğretmenin kamusal alandaki etkisi ve meşruiyeti, ancak eğitimin hangi toplumsal tahayyül üzerine inşa edildiğinin sorgulanmasıyla tam olarak kavranabilir.

2.2. Eğitimin Kavramsal Çerçevesi Bağlamında Öğretmen Figürü

Eğitim kurumu, tarih boyunca hem bireyin özneleşmesini mümkün kılan bir alan olarak görülmüş hem de toplumsal düzenin yeniden üretildiği bir mekanizma işlevi görmüştür. Ancak bu özneleşme süreci, her zaman çift yönlü bir karakter taşır. Bir yandan bireyin kendini özgürce ifade etme imkânlarını barındırır, diğer yandan onu belirli iktidar ağlarının tahayyülüne uygun şekilde disipline eder.[181] Foucault'nun çözümlemelerinde işaret ettiği üzere özneleşme, hiçbir zaman iktidardan bağımsız bir süreç değildir; tam tersine, iktidar tarafından kurulan söylemsel çerçeveler içerisinde mümkündür.[182] Eğitim de bu bağlamda, bireyi bilgi, disiplin ve gözetim mekanizmaları aracılığıyla şekillendiren ve özneyi belirli normatif kodlara tabi kılan bir iktidar alanı olarak belirmektedir. Althusser'in de işaret ettiği üzere, eğitim kurumunun işlevi mevcut üretim ilişkilerini, toplumsal düzeni ve iktidar yapısını yeniden üretmektir.[183] Bu çelişkili yapı, eğitimi hem özgürleştirici bir imkân hem de tahakkümün yeniden üretildiği bir düzenek olarak kavramayı gerektirir.

Eğitimin nasıl tanımlandığı, hangi değerler etrafında kurgulandığı ve hangi iktidar ilişkileri tarafından biçimlendiği meselesi, siyasal, ideolojik ve toplumsal yeniden üretimle ilgili temel bir sorudur. Öğretmenliğin toplumsal konumu da bu matrisin dışında düşünülemez. Dolayısıyla öğretmenlik, özgürleştirme potansiyeli ile tahakkümün yeniden üretimi arasındaki gerilim hattında anlam kazanır. Bu noktada, öğretmenliğin konumlanışını belirleyen dinamikleri daha derinlemesine kavrayabilmek için, eğitimin kendisinin kavramsal çerçevesini irdelemek elzemdir.

---

[181] Eğitim kurumunun hem bireyi özneleştiren hem de toplumsal yapıyı yeniden üreten çift yönlü işlevi, başta Michel Foucault, Pierre Bourdieu ve Louis Althusser'in çalışmalarıyla açıklık kazanmıştır. Bkz. Michel Foucault, Özne ve İktidar, çev. Işık Ergüden ve Osman Akınhay (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2000), ; Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri, çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı ve Özlem Akkay (Ankara: Heretik Yayınları, 2015); Louis Althusser, İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, çev. Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları, 2019.

[182] Michel Foucault, Cinselliğin Tarihi, çev. Hülya Uğur Tanrıöver (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2007), s. 72.

[183] Louis Althusser, İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. Çeviren Yusuf Alp ve Mahmut Özışık. İstanbul: İletişim Yayınları, 2017.

Eğitim kavramının, Avrupa dillerinin çoğunda (İngilizcede '*education*', Fransızcada '*eduquer*', İtalyancada '*educare*', 'İspanyolcada '*educar*'), Latince bir kökten ileri geldiği görülmektedir.[184] Literatürde, kavramın etimolojisine ilişkin '*educare*' ve '*educere*' olmak üzere iki farklı ama birbirini tamamlayan yaklaşım öne çıkmaktadır.[185] Gaston Mialaret, "beslemek, büyütmek" anlamına gelen educare'yi eğitimi bireyin bilgiyle donatılması, yani dışarıdan gelen birikimlerin öğrencinin zihnine aktarılması süreci olarak yorumlar.[186] Bu bağlamda eğitim, öğretmenin merkezde olduğu, bilgiyi aktaran, yönlendiren ve öğrenciyi belirli bir çerçeveye göre şekillendiren bir süreçtir.

Özellikle mesleki eğitimlerde sıkça rastlanan bu yaklaşım, bireyi belirli bir meslek ya da çalışma hayatıyla uyumlu hale getirme amacını taşır. Buradaki talim, teorik bilginin yanı sıra uygulamalı beceri kazandırmayı da kapsar. *Educere* ise, "e" ön takısıyla "içeriden dışarıya" bir hareketi, "*ducere*" köküyle ise "götürmek" veya "yol göstermek" anlamını taşır; bu bileşim, "dışarıya doğru yönlendirmek" şeklinde okunabilir.[187]

Billington'a göre *educere*, eğitimi salt bilgi aktarımı ya da mesleki formasyonun ötesine taşıyan, bireyin kendi içsel potansiyelini keşfetmesini ve bu potansiyeli özgürce geliştirmesini hedefleyen varoluşsal bir süreçtir.[188] Bu anlamıyla *educere*, bireyin içinde gizil olarak bulunan potansiyelin dışa çıkarılması ve geliştirilmesi için ona rehberlik eden, destekleyici bir eğitim anlayışını temsil eder. Bu yaklaşım, öğrenciyi, dünyayı ve kendini anlamlandırmaya muktedir bir özne olarak konumlandırır. Eğitimin amacı burada, herhangi bir dışsal fayda ya da pragmatik beklentiden bağımsız olarak, insanın, insan olarak taşıdığı öz değeri temel alarak düşünsel ve duygusal yetkinliğini ortaya çıkarmaktır.

Her iki yaklaşımda da öğretmenlik pratiği, bireyin edilgen biçimde bilgiyle donatıldığı, dışsal kalıplara göre biçimlendirildiği bir "emek" faaliyeti olmaktan çıkar; aksine, Arendt'in "iş" ve "eylem" kategorileriyle örtüşen, kalıcılık ve özgürlük içeren yaratıcı bir süreç olarak kavranır. Bu bağlamda eğitimin iki yüzü vardır: *Educare*, bireyi içinde

[184] Mustafa Gündüz, "Eğitim," *TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı Popüler Bilim Yayınları: Sosyal Bilimler Ansiklopedisi*, 2022.
[185] Ray Billington, Yaşayan Felsefe: Ahlak Düşüncesine Giriş, çev. Kıvanç Tanrıyar (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2021), 442.
[186] Gaston Mialaret, Eğitim Bilimlerinin Gelişimi, çev. Hüseyin İzgar ve Musa Gürsel (Ankara: Nobel Yayınları, 2010), 5.
[187] Billington, Yaşayan Felsefe, 420.
[188] Ray Billington, Felsefeyi Yaşamak, çev. Abdullah Yılmaz (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2011), 381.

yaşadığı dünyaya tutunma çabası diğer bir ifade ile mevcut sisteme alıştırmayı tasarlayan yaklaşımdır. Burada eğitimin amacı dışsaldır.[189] *Educere* ise, öğretmenin öğrencileri yetkinleştirmeyi amaçlayarak rehberlik ettiği, öğrencinin potansiyelini görünür kıldığı bir anlayışı temsil eder. Arendt'in "eylem" kategorisiyle akraba olan bu ikinci yüz, bilginin yalnızca aktarılmadığı, aynı zamanda bireyin dünyaya söz söyleme kudretini inşa ettiği özgürleştirici bir anlayışı imler.

2.2.1. Educare–Educere Gerilimi Üzerinden Antik Yunan'da Eğitim Anlayışı

Tarih boyunca philosophos, usta, muallim, müderris, hoca gibi adlarla anılan öğretici figür, dönemin kültürel dokusu, siyasal ilişkileri ve ideolojik ihtiyaçları içinde yeniden tanımlanmış; salt talim ve terbiye rolü değil, bilgi-otorite-meşruiyet ekseninde de belirleyici bir toplumsal rol üstlenmiştir. Bu rol, eğitimin yapısal biçimlenişi kadar, eğitim kurumlarının hangi ideolojik ve kültürel eksende, hangi amaçla üretildiği ve nasıl meşrulaştırıldığı sorularını da görünür kılar; bizi Antik Yunan'dan bugüne uzanan eğitim anlayışını irdelemeye davet eder.

Antik Yunan, eğitim kurumunun Batı düşüncesinde aldığı ilk biçimlerin gözlemlendiği uygarlık olarak, öğretmenlik pratiğini hem *educare* bağlamında toplumsal düzenin yeniden üretimi, hem de *educere* bağlamında bireyin hakikate yönelişine rehberlik etme işlevleri arasında salınan bir tarihsel deneyim alanını temsil etmektedir.

Yunan mitolojisinde öne çıkan Kheiron figürü, eğitimsel bir arketip olarak okunabilir. Kheiron, başta Akhilleus ve Asklepios olmak üzere birçok kahramana yalnızca yaşam pratiğine dair hünerler değil, aynı zamanda ahlaki erdem ve etik terbiyeyi de kazandırmış; böylelikle eğitimin salt faydacı becerilere indirgenemeyeceğini, aynı zamanda ethos ve karakter inşasına yöneldiğini erken bir aşamada ortaya koymuştur.[190] Onun rehberliği, savaş meydanındaki cesaret ile kamusal alanda hitabet ve ikna gücünü birleştiren bütüncül bir yetiyi temsil eder.[191]

Tarihsel süreçte sofistler, eğitimin toplumsal işlevini piyasa ilişkilerine taşıyarak öğretmenliğin meslekleşmesinde belirleyici bir dönüm noktası olmuşlardır.

[189] Nurettin Beltekin, "İşgücü Talebi ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Analiz (İş İlanları Örneği)," Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 13(51) 2014, 227.
[190] Esra Çağrı Mutlu, "Öğretmen Homeros," Beytulhikme An International Journal of Philosophy 8(1), 2018, 324.
[191] Mutlu, "Öğretmen Homeros," 324.

Protagoras'tan itibaren kendilerini sofist olarak adlandıran bu gezgin öğreticiler, gramer, retorik, diyalektik, ahlak, hukuk ve tarih gibi alanlarda ücret karşılığı ders vermiş; böylece bilgiyi ilk kez kamusal dolaşımda bir meta haline getirmişlerdir.[192]

Sofistlerin bilginin karşılığında ücret talep etmeleri, öğretmenlik pratiğinin etik zeminde tartışmalı hale gelmesine yol açmıştır. Atina'da sofistlerin dönemin entelektüel yaşamında yoğun ilgi görmesi, verdikleri dersler için talep ettikleri yüksek ücretler ve eğitim etkinliklerini kamusal mekânlarda sergilemeleri, onların toplumsal görünürlüğünü artırmıştır. Bununla birlikte Platon, bilgiyi bir 'tüccar malı'na benzeterek bu pratiği sorgulamış; böylece sofistlerin öğreticilik anlayışını, bilginin dolaşımındaki nitelik ve işlev bakımından tartışmaya açmıştır.[193]

Mesele güvencesizlik perspektifinden ele alındığında, sofistlerin benimsediği bilgi aktarımının ücret karşılığı gerçekleşmesi, öğreticilik konumunun istikrarsız bir zeminde şekillendiğini düşündürmektedir. Öğretmenin güvencesi, büyük ölçüde aristokrat ailelerin ilgisine, öğrenci sayısındaki dalgalanmalara ve ödemelerin düzenine bağlı olarak belirlenmesinin önünü açan bir hamle olarak okunabilir.

Sokrates'in yaklaşımı ise sofistlerin bilgi karşılığında ücret talep eden öğreticilik anlayışından keskin bir biçimde ayrılır. Onun *maieutikê* (doğurtma) olarak bilinen yöntemi, öğretmenin bilgiyi aktaran ya da depolayan bir otorite değil, öğrencinin zihninde zaten var olan düşünceleri ve kavramları açığa çıkarmasına rehberlik eden bir kişi olarak kurgular. Bu yaklaşım, eğitimin, '*educere'* damarının erken bir örneği olarak görülebilir; bilgi dışarıdan depolanmaz; diyalogda, sorgulamada ve çürütmede, yani ortak akıl yürütmede içten "doğurtulur." Öğretici, bilginin 'yatırıcısı' değil, doğumuna eşlik eden bir rehberdir. Sokrates'in derslerinin ücretsiz olması, bilginin metalaşmasına yönelik ilkesel bir reddiyeyi temsil eder; öğretmenin itibarı, ekonomik karşılıkla değil, etik bağlılık ve hakikat arayışıyla kurulmuştur.[194] Ancak Atina'nın siyasal ikliminde bu konum, mevcut düzen açısından sorgulayıcı bir meydan okuma olarak görülmüş; onun ironik tavrı, dönemin değerleri ve iktidar yapısıyla gerilimi derinleştirmiş ve nihayetinde Sokrates'in ölüm cezasına çarptırılmasıyla sonuçlanmıştır.

[192] Fatma Bağdatlı Çam, "Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkışı ve Antik Yunan Eğitim Anlayışının Temelleri," Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5(2) 2016, 638.
[193] Platon (Eflatun), Sofist, çev. Furkan Akderin (İstanbul: Say Yayınları, 2023), s. 30–125.
[194] Kemal Aytaç, Avrupa Eğitim Tarihi (Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi, 1980), 32–34.

Sokrates'in ölümle cezalandırılması, eğitimin yalnızca bireysel bir hakikat arayışının mekânı değil, aynı zamanda siyasal iktidar ilişkilerinin ve egemen ideolojik yapının yeniden üretildiği bir alan olduğunu açık biçimde ortaya koyar. Bu durum, eğitim kurumunun tarihsel olarak hem özgürleştirici hem de tahakküm üretici yönlerini görünür kılar. Antik Yunan'da eğitim, ne yalnızca bireysel bir özgürleşme pratiği ne de yalnızca toplumsal düzenin disipliner bir aygıtıdır; her iki yönü aynı anda, birbirini tamamlayan bir bütünlük içinde taşır. Bir yanda bireyin ruhunu erdemlere yönelten ve hakikate açan rehberlik olarak *educere*, diğer yanda polis'in bütünlüğünü güvence altına alan ve yurttaş ethosunu biçimlendiren terbiye etme işlevi olarak *educare.* Antik Yunan tecrübesi, bu iki yönün daima iç içe geçtiğini ve çoğu kez siyasal düzenin istikrarını temin edecek biçimde şekillendiğini ortaya koymaktadır.[195] Sokrates'in idamı, eğitimin polis'in bütünlüğünü korumak ve siyasal düzenin istikrarını sağlamak adına iktidar tarafından denetlenen ve yönlendirilen bir kurum olduğunun erken bir göstergesidir.

Bu ikili doğa, Antik Yunan düşünce dünyasını anlatan metinlerde de belirginleşmektedir. Eğitim, hem bireyin erdemlerle yoğrulmasını hem de devletin varlığını güvence altına alan siyasal düzenin yeniden üretimini eşzamanlı olarak üstlenmiştir. Dönemin filozofları, eğitimin, polis'in bütününü ayakta tutacak kolektif bir ethos yaratmakla yükümlü olduğunun üzerinde ehemmiyetle durmuşlardır.[196] Çünkü Antik Yunan'daki öğretici figürler dikkate alındığında, filozofların 'hakiki bilgi', 'erdem' ve 'doğru yaşam' anlayışlarını eğitim pratikleri aracılığıyla meşrulaştırarak düzenin yeniden üretiminde merkezi aktörler olarak öne çıktığı görülmektedir; ancak aynı pratikler, öznenin hakikate yönelişini de mümkün kılar.[197] Tam da bu noktada *educare* ile *educere* aynı sahnede, fakat farklı işlevlerle görünür hale gelir.

---

[195] Aristoteles, Politika'da eğitimi, bireyin erdemlerini geliştirmekle birlikte esasen yurttaşın devlet yaşamına uygun biçimde yetiştirilmesi için zorunlu görür. Eğitim, insanı kaba doğa durumundan çıkararak 'zoon politikon' haline getirir; böylece hem bireysel yetkinlik hem de siyasal bütünlük güvence altına alınır. Ona göre eğitim, çocuklara toplumsal ve ahlaki değerlerin aktarımıyla yurttaşlık bilincinin ve erdemli davranışın temeli olur. Bu nedenle eğitim, polis'in asli meselesi olarak, alışkanlık yoluyla erdem üretimini sağlayan kamusal bir düzenleme niteliği taşır. Burada educare boyutu, ortak normların tesisini sağlama olarak belirginleşirken; pratik aklın geliştirilmesi, muhakeme ve ölçülülük talebi educere yönünü açık tutar. Böylece yurttaş yalnızca uyum sağlayan değil, aynı zamanda muhakeme eden ve eyleyen bir fail olarak yetiştirilir.

[196] Bu hiyerarşik düzenleme, eğitimi polis'in ruhunu yeniden üreten bir araç haline getirir. Platon'un Akademia'sı da bu tasarımın somutlaşmış biçimidir: burada eğitim, yalnızca bireyin hakikate yönelişi için değil, aynı zamanda devletin sürekliliğini güvence altına alacak bir yönetici sınıfın yetiştirilmesi için kurumsallaştırma çabası olarak değenlendirilebilir.

[197] Platon'un Devlet'inde, eğitim, polis'in adil düzenini temin edecek şekilde kurgulanmıştır: yönetici sınıf

Werner Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture* adlı eserinde Antik Yunan'daki öğretici figürleri didaskalos, sophistes ve philosophos kavramlarıyla ayırt etmektedir. Didaskalos, henüz eğitimin etik ve entelektüel boyutlarını taşıyan bir rehber değil; daha çok mevcut bilgiyi aktaran, geleneğin taşıyıcısıdır; bu nedenle var olan pratiği tekrarlayıcı işlev görür. Didaskalos, eğitimin henüz 'paideia'ya dönüşmediği, yani bireyin ruhsal ve kültürel inşasına yönelmediği bir evredeki öğretmen tipini temsil eder. Sofist ise bilgiyi sistematikleştiren fakat aynı zamanda retorik performansla birleştiren bir ara figürdür; eğitimi bireysel beceri ve ikna teknikleri etrafında konumlandırır. Sofistlerin bilgi karşılığında ücret talep etmeleri, Jaeger'e göre Antik Yunan bilgi anlayışının etik doğasının ticarileşmesi anlamına gelmektedir.[198]Philosophos ise Antik Yunan düşünce dünyasının paideia anlayışında idealleştirilmiş bir figür olarak konumlanır. O, yalnızca öğreten değildir; aynı zamanda öğrencinin içsel dünyasını biçimlendirir ve ona varoluşsal bir yön verir.[199]

Bütün bu tablo, Antik Yunan'ın eğitime ilişkin çift kutuplu doğasını görünür kılar: bir yanda polis'in birliğini sağlayan uyumlandırıcı terbiye, öte yanda bireyin potansiyelini hakikate doğru açığa çıkaran yetkinleşme yer alır. *Paideia*, bu iki damarı aynı bünyede taşır. Öğretici figür, adı philosophos, hoca ya da müderris olsun, yalnızca bir meslek icra etmez; bilginin dolaşımını, otoritenin meşruiyetini ve değerlerin sürekliliğini örgütleyerek toplumsal kurucu bir işlev üstlenir. Bu nedenle Antik Yunan'dan bugüne öğretmenliğin misyonu, bir yanda ideolojik yeniden üretim aygıtı, diğer yanda özgürleşmeyi mümkün kılan bir özne olarak konumlanır.

Educare ile *educere* arasındaki gerilim, bu salınımın kavramsal adı olarak modern dünyada, ulus-devlet ideolojisi ve piyasa mantığının baskınlaştığı dönemlerde, yeniden ve yeniden tartışmaya açılır. Bu miras, öğretmen emeğinin güncel dönüşümünü kavramak için önemli bir zemin sunmaktadır.

---

için hakikate yönelen felsefi eğitim, koruyucu sınıf için ruhun öfke ve cesaret boyutunu temsil eden terbiyesi, üretici sınıf için ise arzuların ölçülülükle biçimlenmesini sağlayan pratik öğrenme süreçlerini içermelidir.

[198] Werner Jaeger, Paideia: The Ideals of Greek Culture, vol. II, In Search of the Divine Centre, trans. Gilbert Highet (Oxford: Basil Blackwell, 1944), s. 107–160.

[199] Platon'un Akademia'sında bu figür, 'öğreten' ile 'öğrenen'in aynı süreçte birleştiği, hakikatin ortak arayışına dayalı bir yol arkadaşlığına dönüşür. Böylelikle öğreticilik, süreklilik arz eden bir yolculuğu ifade eder. Bkz; Jaeger 1944, 279–295.

2.2.2. Ortaçağ Avrupasında Öğretmen Figürü

Öğretmenliğin tarihsel serüveni, normatif-disipliner bir konumun baskınlığıyla yakından ilişkilidir; bu konum, Ortaçağ Avrupa'sında eğitim kurumlarının dinsel hiyerarşiler ve sınıfsal ayrımlar tarafından kuşatıldığı bir bağlamda belirginleşir. Roma İmparatorluğu'nun çözülüşüyle eğitim, kilisenin mutlak otoritesi altında yeniden yapılandırılmış; manastır ve katedral okulları, hem Hristiyan teolojisinin sürekliliğini güvence altına almış hem de antik mirastan devralınan *trivium* (gramer, retorik, diyalektik) ve *quadrivium* (aritmetik, geometri, astronomi, müzik) müfredatını korumuş ve aktarmıştır. Bu kurumlar, öncelikle din adamlarının teolojik donanımını artırmaya yönelik bir faaliyet olarak tasarlanmış; öğretmenlik, dogmatik bir işlev üstlenerek kilisenin normatif düzenini pekiştirmiştir.[200]

Skolastik düşünce, Ortaçağ eğitiminin epistemolojik ufkunu belirleyen egemen gelenek olarak, hakikati aramaktan ziyade ilahi hakikati akıl yoluyla temellendirip sistemleştirmeyi amaçlamıştır. Bu çerçevede öğretmen, özgür bir düşünce öznesi olmaktan uzaklaşarak, teolojik sınırlar içinde hakikatin muhafızı konumuna indirgenmiştir. Eğitim, *educare* boyutuyla, yani öğrenciyi mevcut normlara eklemleyerek disipline eden bir işlev görürken; *educere* boyutu, bireyin içsel potansiyelini açığa çıkararak özgürce gelişmesini hedefler. Ancak bu ikinci yön, *poiesis* (yapma) yerine *phronesis* (olma) becerilerini mükemmelleştirmeye odaklanmasına rağmen, skolastik geleneğin gölgesinde kalmış ve kilise otoritesinin baskınlığı altında bireysel özgürleşme unsurları marjinalleşmiştir.[201] Ortaçağ'da öğretmenlik, Arendt'in kavramsallaştırdığı "iş" kategorisine karşılık gelir. Öğretmen, kutsal metinleri çoğaltan bir zanaatkâr ve skolastik bilgiyi yeniden üreten bir tekrarlayıcıdır; öğrencileri disipline eder, ancak özgür düşünce ve eylemin öznesi olamaz. Böylece öğretmen, dinsel otoriteyi ve kültürel sürekliliği temsil eden bir aracı hâline gelir.

2.2.3. Modern Çağın Ulus-Devlet İdeolojisi Işığında Öğretmenlik

Eğitimin ideolojik bir işlev üstlenmesi tarihsel olarak Antik Yunan'dan Ortaçağ'a uzanan bir sürekliliğe sahip olmakla birlikte, bu işlevin niteliksel dönüşümü özellikle modern

[200] Havva Sebetci, "11.-12. Yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası'nın Eğitime Genel Yaklaşımı," Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi 2(3), 2016, s. 97.
[201] Nuray Özge Sağbaş ve Murat Özdemir, "Türk Eğitim Sistemindeki Kozmik Yapının Felsefesi," Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 54(3), 2021, s. 934, doi:10.30964/auebfd.724099.

ulus-devletlerin inşa sürecinde belirginleşmiştir. Antik Yunan'da *paideia*, yurttaşın etik ve siyasal erdemlerle donatılmasını ve *polis* düzeninin korunmasını hedeflerken; Ortaçağ'da eğitim, Tanrısal iradeye dayalı bir hiyerarşi içinde dinsel dogmayı içselleştiren "kul" kimliğinin biçimlendirilmesinde kullanılmıştır.[202]

Eğitimin ideolojik koşullandırma sürecinde aktif bir kullanım alanına sahip olması ise, özellikle ulus-devletlerin kurulmaya başlandığı Fransız Devrimi sonrasında yaşanan bir gelişmedir. Batı'da, kilise-devlet mücadelesi sonrasında devletin, eğitim tekelini elinde bulunduran kiliseye karşı kendi "doğrularını" öğretecek kurumlara ihtiyaç duymasıyla başlayan süreç, 19. yüzyıla gelindiğinde oluşturulan devlet ideolojisinin yurttaşlara benimsetilmesi noktasına ulaşmıştır. Böylelikle eğitim, dinsel otoritenin yerini alan seküler devletin meşruiyet aracına dönüşmüş; bireyi "kul" kimliğinden "yurttaş" kimliğine taşıyan ideolojik bir aygıt olarak yeniden yapılandırılmıştır.[203]

Eğitim, modern toplumlarda yalnızca bilgi aktarımının değil, aynı zamanda siyasal iktidarın sürekliliğini sağlayan ideolojik bir aygıt olarak işlev görür. Devletin kurumsal meşruiyetini pekiştirmek ve yurttaşları ortak bir kültürel-siyasal bilinç etrafında bütünleştirmek için kullandığı en etkili alanlardan biri olan eğitim, bu yönüyle tüm farklılıkların eritilerek "ulusal bir kimliğe" dönüştürüldüğü pota niteliği taşır.[204]

Bu ideolojik işlev, köklerini Fransız Devrimi'nin ardından yükselen ulus-devlet paradigmasından alır. 18. yüzyılın sonunda monarşik meşruiyet biçimlerinin çökmesiyle birlikte devlet, iktidarını "Tanrı adına" değil, "ulus adına" tesis etmeye başlamıştır. Bu yeni düzen, halkı dinî aidiyet yerine ortak bir dil, tarih, kültür ve yurttaşlık bilinci etrafında birleştirmeyi zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla modern ulus-devlet, kendi sürekliliğini güvence altına almak için eğitimi milliyetçi ideolojinin taşıyıcısı haline getirmiştir. Modern okul, dinsel itaatin değil, ulusal sadakatin üretildiği bir kurumdur. Bu süreçte, Aydınlanma düşüncesinin akıl, rasyonalite ve ilerleme vurgusu da eğitimin laikleşmesini desteklemiş; "modern yurttaş", kamusal sorumluluk, yasal bağlılık ve rasyonel düşünceyle donatılması gereken bir özne olarak yeniden tanımlanmıştır.[205] Louis

[202] Jaeger, Paideia II, 295.
[203] Şerif Mardin, İdeoloji. İstanbul: İletişim Yayınları, 1993, s. 166–167.
[204] Louis Althusser, İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, çev. Yusuf Alp ve Mahmut Özışık (İstanbul: İletişim Yayınları, 1989), s. 23.
[205] Yusuf Tekin, "Modern Ulus Devletin İdeolojik Bir Aygıtı Olarak Eğitim ve 19. Yüzyıl Osmanlı Eğitim Sistemi," Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi 1(1), 2022, s. 1–34.

Althusser'in ifadesiyle, siyasal iktidar hem baskı hem de ideolojik aygıtlar aracılığıyla yeniden üretilir: hukuk, mahkeme, ordu ve polis gibi zor kullanımına dayalı mekanizmalar "devletin baskı aygıtları" iken; aile, din, eğitim ve kültür kurumları "ideolojik aygıtlar" olarak bireyleri egemen ideolojiye gönüllü biçimde tabi kılar.[206] Bu noktada eğitim, Foucault'nun deyimiyle, iktidarın "mikro-fiziksel" düzeyde bedenler ve zihinler üzerindeki işleyişinin alanıdır. Okul, disiplinin içselleştirildiği bir gözetim mekânı olarak bireyi hem görünür kılar hem de "normalleştirir"; böylece bilgi, iktidarın yeniden üretim aracı haline gelir.[207]

Durkheim ise bu ideolojik boyutu "kolektif bilinç" kavramı üzerinden açıklar: eğitim, toplumsal dayanışmayı ve ortak değerler sistemini inşa ederken bireyi toplumun ahlaki yapısına bağlar. Böylelikle birey, toplumun normatif düzenine uygun davranış kalıplarıyla donatılır.[208] Weber açısından ise eğitim, rasyonelleşme sürecinin bir parçası olarak, modern devletin "bürokratik aklını" içselleştiren itaatkâr yurttaş tipini üretir.[209]

Fransa'da 1881 yılında dönemin Eğitim Bakanı Jules Ferry tarafından çıkarılan yasalar, eğitimi zorunlu, parasız ve laik hale getirerek kilisenin eğitim üzerindeki denetimini sonlandırmıştır.[210] Böylece okul, cumhuriyetin ideolojik temel taşı hâline gelmiş; öğrenciler, "devlete sadık, rasyonel yurttaşlar" olarak yetiştirilmiştir. Ders kitaplarında dinî öğretilerin yerini ulusal tarih, yurttaşlık hakları ve cumhuriyet değerleri almış; öğretmenler, "devletin misyonerleri" olarak görülmüştür. Bu süreçte eğitim, laikliğin ve ulusal birliğin iç içe geçtiği ideolojik bir alan hâline gelmiştir.[211]

Almanya'da modern eğitimin temelleri, 18. yüzyıl sonlarında Prusya Krallığı döneminde atılmıştır. Devlet, hem siyasal istikrarı koruyacak hem de kültürel bir birlik duygusu yaratacak bir eğitim sistemine ihtiyaç duymuştur. Bu bağlamda Wilhelm von Humboldt, eğitimin felsefi anlamda yeniden tanımlanmasında belirleyici bir düşünürdür. Humboldt'un *Bildung* kavramı bireyin akıl, ahlak ve kültür yoluyla kendi özünü

[206] Althusser, İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları, s. 33–36.
[207] Michel Foucault, Hapishanenin Doğuşu: Disiplin ve Ceza, çev. Mehmet Ali Kılıçbay (Ankara: İmge Kitabevi, 1992), s. 170–184.
[208] Émile Durkheim, Ahlak Eğitimi, çev. Oğuz Adanır (İstanbul: Say Yayınları, 2023), s. 57–73.
[209] Max Weber, Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı, çev. Özer Ozankaya (İstanbul: Cem Yayınevi, 2020), s. 119–138.
[210] Hasret Tekin, "1789 Devriminden Sonra Fransa Eğitim Sisteminde Yapılan Değişiklikler," Fransa Eğitim Sistemi Tarihi (2018), s. 3.
[211] Ahmet Çiğdem, Aydınlanma Düşüncesi (İstanbul: İletişim Yayınları, 2015), s. 35–42.

biçimlendirmesi, modern Alman eğitim düşüncesinin merkezine yerleşmiştir. *Bildung*, hem bireysel olgunlaşmayı hem de toplumsal bütünleşmeyi hedefleyen bir öz-biçimlenme ideali olarak, eğitimi kültürel ve siyasal inşa sürecinin aracı haline getirmiştir.[212] Bu anlayış, bireyin özgürlüğü ile devletin kamusal ideallerini aynı potada uzlaştırarak eğitimi bir kültürel yurttaşlık projesine dönüştürmüştür.

İngiltere'de modern eğitim sistemi, Sanayi Devrimi'nin doğurduğu toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlar sonucunda şekillenmiştir. Uzun süre kilise ve hayır kurumlarının denetiminde yürüyen eğitim faaliyetlerinin[213], sanayileşmenin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmada yetersiz kalması üzerine devlet, eğitime doğrudan müdahale etmeye başlamıştır. Bu süreçte en önemli dönüm noktası, 1870 yılında çıkarılan *Elementary Education Act'* yasasıdır. Bu yasa ile devlet, ilk kez eğitim alanında örgütleyici ve denetleyici bir rol üstlenmiş, ülke genelinde ilkokullar açılmış ve öğretmen yetiştirme faaliyetleri hız kazanmıştır.[214] Böylece eğitim, kilise tekelinden kısmen çıkarılarak kamu hizmeti niteliği kazanmıştır.[215]

Giovanni Gentile, 1922'de Mussolini'nin iktidara gelmesinin ardından yürürlüğe konulan eğitim reformlarıyla, İtalya'da faşist ideolojinin kurumsallaşmasını sağlayan en belirleyici düşünür olmuştur. 1859 tarihli İlköğretimi zorunlu hale getiren Casati Yasası[216] ile temelleri atılan merkeziyetçi eğitim geleneğini devralan Gentile, bu yapıyı faşizmin "yeni insan" idealine uygun biçimde yeniden düzenlemiştir.[217] Ona göre eğitim, rejimin siyasal ve kültürel meşruiyetini pekiştiren en etkili ideolojik aygıt niteliğindedir. Gentile'nin reformu, eğitimi, bireyin hem zihinsel hem bedensel olarak faşist disiplin doğrultusunda biçimlendiği bütüncül bir süreç olarak tanımlar. Bu bağlamda ilköğretim, geniş halk kitlelerinin ahlaki ve ruhsal gelişimini hedeflerken; orta ve yükseköğretim, klasik kültür, Latince ve ahlak dersleri üzerinden rejimin elit kadrosunu yetiştirmeye yönelmiştir. Gentile'ye göre eğitimin amacı, bireyin iradesini kolektif iradeyle uyumlu

[212] Raşit Çelik, "Humboldt'un Bildung Kuramında Birey–Toplum İlişkisi Üzerine Kavramsal Bir Analiz ve Tartışma," Kaygı: Felsefe Dergisi 21(1), 2022, s. 108.
[213] Mustafa Ergün, Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi, Cilt II: İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2019, 1–13.
[214] Ergün, Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi, s. 58.
[215] İngiltere İlköğretim Yasası (Elementary Education Act – Forster Act, 1870, 33 & 34 Vict. c. 75).
[216] Casati Yasası (Legge Casati, 13 Kasım 1859, n. 3725, "Kamu Eğitimi Hakkında Yasa") İtalya'da eğitimi ulusal düzeyde düzenleyen ve ilköğretimi zorunlu hale getiren ilk yasal düzenlemedir.
[217] M. Hanifi Macit, "Faşizmin Resmî Düşünürü: Giovanni Gentile," Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. (50), s. 60.

hale getirmek, yani yurttaşı hem bedenen güçlü hem de zihnen itaate yatkın bir faşist özne olarak yetiştirmektir.[218]

Bu örnekler, modern eğitimin her ülkede farklı tarihsel bağlamlarda biçimlense de aynı ideolojik hedefi paylaştığını göstermektedir. Aydınlanma sonrasında akıl, ilerleme ve yurttaşlık gibi kavramlar, devletin kendi meşruiyetini tahkim ettiği birer ideolojik çerçeveye dönüşmüş; modern eğitim ise siyasal iktidarın toplumsal düzeni yeniden üretmesinde en etkili araçlardan biri haline gelmiştir. Özellikle 20. yüzyılın başlarında, siyasal bağımsızlığını yeni kazanan ya da modernleşme sürecine giren birçok ülke, toplumsal dönüşümün ve ulusal kimlik inşasının temel aracı olarak bu eğitim paradigmasını benimsemiştir. Bu noktada Gramsci'nin şu tespiti son derece açıklayıcıdır:

> *"Her 'hegemonya' ilişkisi ister istemez bir eğitim ilişkisidir ve sadece bir ulus bünyesinde, ulusu oluşturan çeşitli güçler arasında değil, uluslararası ve dünya çapında bir alanda, ulusal ve kıtasal uygarlıklar karmaşası arasında da yaşanır."*[219]

Türkiye Cumhuriyeti de, kuruluş döneminde eğitimi siyasal ve kültürel bir yeniden inşa aracına dönüştüren bu anlayışın etkisi altında biçimlenmiştir. Yeni rejim, modernleşmeyi zihinsel ve ahlaki bir dönüşüm süreci olarak görmüş; bu dönüşümün en etkili taşıyıcısı ise eğitim kurumları olmuştur. Bu çerçevede, cumhuriyet'in ilk yıllarında öğretmen figürü, ulus-devlet ideolojisinin sahadaki temsilcisi olarak konumlandırılmıştır.

[218] Macit, "Faşizmin Resmî Düşünürü: Giovanni Gentile," s. 62.
[219] Antonio Gramsci, Gramsci Reader: Selected Writings 1916-1935, ed. David Forgacs, New York, NYU Press, 2000, s. 348.

2.3. Cumhuriyet İdeolojisinin Misyoneri Olarak Öğretmen

2.3.1. Osmanlı Modernleşmesinde Maarifin Dönüşümü ve Öğretmenliğin İdeolojik İnşası

Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri, devletin bekâsı ile toplumun dönüşümü arasındaki gerilimin en keskin biçimde yaşandığı dönemdir; bu gerilimin en somutlaştığı alan ise eğitimdir. Zira Osmanlı modernleşmesinin bütün evreleri, temelde bir "maarif meselesi" olarak belirginleşmiş; bilgi, iktidarın yeniden örgütlenmesi için en stratejik alan hâline gelmiştir. 18. yüzyılın sonlarından itibaren yaşanan askerî yenilgiler, devletin geri kalmışlığını "ilmin ve fennin eksikliğine" bağlayan bir öz-eleştiri üretmiş; bu farkındalık, önce ordunun, ardından bürokrasinin eğitim yoluyla ıslahı fikrini doğurmuştur.[220]

III. Selim ve II. Mahmut dönemlerinde kurulan Mühendishane-i Bahrî-i Hümâyun, Mühendishane-i Berrî-i Hümâyun ve daha sonra açılan Tıbbiye, Harbiye ve Mülkiye gibi kurumlar, Batı tipi teknik eğitimin Osmanlı'ya giriş kapıları olmuş, fakat aynı zamanda bilginin meşruiyet kaynağını dinsel otoriteden rasyonel akla dayandıran ilk kurumsal örnekleri temsil etmiştir. Yine de bu girişimler bireyi değil, devleti modernleştirmeyi amaçlamış; yeniliklerin sınırı devletin bekasıyla çizilmiştir.[221]

1839 tarihli Tanzimat Fermanı ve 1856'daki Islahat Fermanı, eğitimi siyasal bir reform alanı haline getirmiştir. 1857'de kurulan Maârif-i Umûmiye Nezareti, Osmanlı'da modern anlamda merkezi ve sivil bir eğitim otoritesinin oluşumunu başlatmış, eğitim faaliyetlerini ilk kez ulema hiyerarşisinden kısmen bağımsızlaştırarak devletin kurumsal bir sorumluluğu haline getirmiştir.[222] 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ise eğitimi hiyerarşik ve zorunlu bir sisteme dönüştürmüş; rüşdiyeler, idadiler ve Darülmualliminler aracılığıyla Batı tarzı öğretim kurumsallaşmıştır. Ancak bu yapısal yenilenmeye karşın zihinsel dönüşüm tamamlanamamış; bilgi hâlâ dinî meşruiyetin sınırları içinde tanımlanmış, aklın özerkliği tam anlamıyla kabul edilmemiştir.[223]

---

[220] Şerif Mardin, Türk Modernleşmesi, der. Mümtaz'er Türköne ve Tuncay Önder (İstanbul: İletişim Yayınları, 1991), s. 33–52.
[221] İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı* (İstanbul: Kronik Kitap, 2019), s. 43–70.
[222] Ortaylı, İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı, s. 91.
[223] Niyazi Berkes, Türkiye'de Çağdaşlaşma (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2021), s. 125–143.

Geleneksel dönemin "muallim" ve "müderris"leri dinî bilgi aktarımına dayalı bir otoriteyi temsil ederken; Tanzimat'tan itibaren öğretmenlik, modern devletin kültürel inşa faaliyetinin merkezi aktörüne dönüşmüştür. 1848'de açılan Darülmuallimin, öğretmenliği sistematik biçimde mesleki bir statüye kavuşturmuş; öğretmen, ulemanın ruhani nüfuzundan çıkarak devletin dünyevileşen bürokrasisinin bir parçası haline gelmiştir.[224] 1870'te açılan Darülmuallimat ise kadınların ilk kez kamusal alanda öğretici bir otorite kazanmasını sağlamış, böylece kadın emeği eğitim sistemi içinde görünür hale gelmiştir. Öğretmenlik artık hem cinsiyet hem ideoloji bakımından modernliğin simgesel mesleğine dönüşmüştür: bilgiyle donanmış, fakat devletin terbiye edici misyonunu üstlenen yeni bir aydın tipi ortaya çıkmıştır.[225]

1876 Kanun-i Esasi eğitimi anayasal bir hak olarak tanımlayarak devletin bu alandaki sorumluluğunu resmileştirmiştir. Ardından gelen II. Abdülhamit dönemi, modern eğitimi kurumsal olarak genişletmiş; fakat aynı zamanda merkezileştirip ideolojik bir denetime tabi tutmuştur. 1879'da Maarif Nezareti yeniden yapılandırılmış, taşra örgütleri oluşturulmuş, eğitim yönetimi sıkı biçimde merkeze bağlanmıştır.[226]

Niyazi Berkes'e göre bu dönem, dinin toplumsal yaşamdaki belirleyiciliğini ortadan kaldırmak yerine, onu modern kurumların çevresinde yeniden konumlandıran bir geçiş evresidir. Osmanlı modernleşmesi, dinin meşruiyetini bütünüyle reddetmeden onu devlet aklının denetimine almıştır.[227]

Öğretmen, bir yandan bilginin dünyevileşmesini temsil ederken, diğer yandan devletin ahlaki bekçisi konumuna yerleşmiştir. Bu ikili konum, Osmanlı modernleşmesinin karakterini özetlemektedir; aynı anda hem rasyonel hem dogmatik, hem ilerlemeci hem muhafazakâr.

[224] Tayyip Duman ve Hasan Hüseyin Dilaver, "İstanbul'da Açılan İlk Darülmuallimîn," Erdem 9(26), 1996, s. 651–658.
[225]Sevim Ceylan Dumanoğlu-Memet Yetişgin, "Osmanlı Devleti'nde İlk Kız Öğretmen Okulunun (Darülmuallimat) Öğrenci Durumu" , Journal Of History School 2022, s. 896-930.
[226] Aslı Avcı Akçalı ve İrfan Davut Çam, "II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Dönemleri Eğitim Anlayışları Bağlamında Mizancı Murad ve Ahmed Refik'in (Altınay) Umûmî Tarih Ders Kitapları," Millî Eğitim (207), 2015, s. 119–144.
[227] Berkes, Türkiye'de Çağdaşlaşma, s. 169–171.

1908'de II. Meşrutiyet'in ilanı, Osmanlı eğitiminde uzun süredir devam eden ideolojik tıkanmayı kısmen kırmıştır. Meşrutiyet'le birlikte eğitim alanında görece bir özgürlük ortamı doğmuş; Muallimler Cemiyeti gibi maarif örgütleri kurulmuş, pozitivist düşünce etkisiyle laikleşme yönelimi güçlenmiştir. Bu dönemde Ziya Gökalp, Durkheimcı bir perspektifle eğitimi, toplumun ahlaki birliğini sağlayan kolektif bir terbiye süreci olarak görmüş; öğretmeni milletin ahlaki ve kültürel birliğini kuran etkin bir özne olarak tanımlamıştır. Gökalp'in bu yaklaşımı, Cumhuriyet döneminde öğretmenliğe yüklenen milliyetçi ve kamusal işlevin doğrudan düşünsel zeminini oluşturmuştur.[228]

II. Meşrutiyet yıllarında ders programlarına tarih, coğrafya, felsefe ve sosyoloji gibi dersler eklenmiş; bilgi, teolojik meşruiyetten kısmen bağımsızlaşmıştır. 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatı, ilköğretimi yasal olarak zorunlu ve ücretsiz hale getirmiş, özel ve yabancı okulları devlet denetimine almıştır. Her ne kadar uygulamada sınırlı kalsa da, bu düzenleme Cumhuriyet'in 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanununa giden sürecin doğrudan kurumsal öncülüdür.[229]

I. Dünya Savaşı yılları boyunca ve sonrasında Osmanlı eğitim sistemi ağır bir çöküş sürecine girmiştir. Okulların çoğu kapanmış, öğretmen okulları faaliyetlerine ara vermek zorunda kalmış, Maarif Nezareti ise bütçe yetersizlikleri nedeniyle neredeyse işlemez hale gelmiştir. Mütareke döneminde öğretmenler, toplumun vicdanını ve direniş bilincini temsil eden kamusal özneler olarak öne çıkmıştır. Böylece öğretmenlik, ulusun yeniden inşasında ahlaki ve ideolojik bir misyon üstlenmiştir.[230]

2.3.2. Cumhuriyet'in Modernleşmesi Projesinde Öğretmenlik

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte devletin temel meselesi artık "nasıl yönetileceği" değil, "nasıl düşünüleceği" olmuştur. Bu nedenle Cumhuriyet'in modernleşme hamlesi, yalnız siyasal bir dönüşüm değil, aynı zamanda köklü bir zihniyet devrimidir.[231] Bu dönüşümün

[228] A. Hadi Adanalı, "Ziya Gökalp'in Eğitim Felsefesi ve Yüksek Eğitim Hakkındaki Görüşleri," Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (1), 2004, s. 57–70.
[229] Ercan Uyanık, Mehmet Melik Kaya ve Büşra Elçiçeği, "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları ve 1913 Tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun Uygulanması," Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi 4(1), 2021, s. 163–185, https://doi.org/10.33400/kuje.908998.
[230] Ahmet Kısa, "Mütareke İstanbulu'nda Muallimler Cemiyeti ve Faaliyetleri (1918–1922)," Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi 16(31), 2020, s. 209–237.
[231] Besim F. Dellaloğlu, Modernleşmenin Zihniyet Dünyası: Bir Tanpınar Fetişizmi (İstanbul: Timaş Yayınları, 2021), s. 21–27.

en asli taşıyıcısı ise, yeni toplumun düşünsel ve kültürel temellerini kuran öğretmen olmuştur.

Niyazi Berkes'e göre Cumhuriyet'in laiklik anlayışı, yalnızca dinin devlet işlerinden ayrılmasından ibaret değildir; asıl olarak toplumun düşünme biçimini ve kurumlarını aklın ilkelerine göre yeniden düzenleme sürecini ifade eder. Bu bağlamda eğitim, toplumsal yapının rasyonel temeller üzerinde yeniden inşasının başlıca aracına dönüşmüştür. Öğretmen ise bu dönüşümün en görünür öznesidir; artık yalnızca bir "muallim" değil, ulusun zihinsel varlığını kuran bir "aydın işçidir."[232]

1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Cumhuriyet'in öngördüğü zihinsel dönüşümün kurumsal temsiline karşılık gelir. Bu düzenlemeyle eğitim, yalnızca dinî ve sivil alan ayrımını ortadan kaldırmakla kalmamış; aynı zamanda ulusal birliği ve ortak yurttaşlık bilincini tesis eden ideolojik bir çerçeveye kavuşmuştur. Medreselerin tasfiye edilmesi ve tüm eğitim kurumlarının Maarif Vekâleti'ne bağlanması, bilginin meşruiyet temelini bilimin ilkelerine doğru kaydıran bir epistemolojik dönüşümün göstergesidir. Artık bilgi, geleneksel otoritenin değil, rasyonel aklın denetiminde kamusal bir değer hâline gelmiştir. Bu bağlamda öğretmenin görevi de yalnızca okuma-yazma öğretmek değil, halkı geçmişin dogmatik kalıplarından kurtararak eleştirel düşüncenin ve bilimin rehberliğinde yeniden biçimlendirmektir.[233]

1928'de kabul edilen Harf İnkılabı, Cumhuriyet'in halkı doğrudan eğitimle bütünleştiren politikalarının en görünür sahnesini oluşturmuştur. Bu devrimin ardından kurulan Millet Mektepleri, kısa sürede ülke genelinde okuma-yazma seferberliğinin odağı hâline gelmiş; öğretmenler, bu sürecin en etkin öncüleri olarak ulusun kültürel dönüşümünde merkezi bir rol üstlenmişlerdir. Böylece öğretmenlik, yalnızca okulun sınırlarını aşarak, kamusal hayatın aydınlatıcı ve kurucu öznesi konumuna yükselmiştir.[234]

[232] Niyazi Berkes, Türkiye'de Çağdaşlaşma (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2021), s.
[233] Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000 – M.S. 2019, 32. baskı (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 256–259;
[234] Derya Çakıcı ve Nurettin Çakıcı. "1928 Harf İnkılabı Sonrası Halk Eğitiminde Mühim Bir Teşkilatlanma Örneği: Millet Mektepleri (1928-1935)", Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (65), 2024, s. 31-52.

Bu dönemin en belirgin özelliği, eğitimin artık salt bir devlet politikası olmaktan çıkarak ulusal bir ethos, yani Cumhuriyet'in varoluş felsefesinin temel dayanağı hâline gelmesidir. Cumhuriyet'in kurucu kadroları, eğitimi, ulus bilincinin ve ortak değerler sisteminin inşasının ideolojik zemini olarak görmüşlerdir. Bu bağlamda Mustafa Kemal Atatürk'ün 25 Ağustos 1924'te Ankara'da toplanan Birinci Muallimler Birliği Kongresi'nde yaptığı konuşma, öğretmenlik mesleğine yüklenen tarihsel misyonun en açık ifadesi olarak değerlendirilebilir:

> *Muallimler! Yeni nesli, Cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakrlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır. Cumhuriyet fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seciyeli (karakterli) muhafızlar ister (...) sizin başarınız Cumhuriyetin başarısı olacaktır. Yeni Türkiye'nin birkaç seneye sığdırdığı askeri, siyasi, idari inkılâbat (devrimler) sizin, muhterem muallimler, sizin içtimaî ve fikri inkilâptaki muvaffakiyetinizle teyit olunacaktır.Hiç bir zaman hatırlarınızdan çıkmasın ki, Cumhuriyet sizden fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller ister.. "*[235]

Cumhuriyet'in eğitim ideolojisi, yalnızca bilgi aktaran bir educare pratiği değil, aynı zamanda bireyi edilginlikten çıkarıp aklın ve bilincin özneliğine taşıyan bir educere hareketidir. Bu çift yönlü yapı, öğretmenliğin tarihsel misyonunu da belirlemiştir: öğretmen, bir yandan ortak bir milli kültürün taşıyıcısı ve toplumsal dayanışmanın örgütleyicisi olarak educare işlevini yerine getirirken; diğer yandan bireyi itaatten özgürlüğe, gelenekten akla, yurttaşlığa yönlendiren dönüştürücü özne olarak educere idealini somutlaştırmıştır.

1920'lerin sonlarından itibaren Cumhuriyet'in eğitim politikaları, erken dönemde temellenen bu düşünsel hattı kurumsallaştırmıştır. 1926 tarihli Maarif Teşkilâtı Hakkında

[235] Yahya Akyüz. Atatürk Öğretmenlere Dedi Ki... Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 14(1), 2019. s. 9-15. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000740

Kanun, eğitim örgütlenmesini merkezi bir yapıya kavuşturmuş, öğretmen yetiştirme süreçlerine standart ve denetim ilkesi kazandırmıştır.[236]

1930'ların sonunda Türkiye'deki öğretmen açığı, Cumhuriyet'in eğitim hedeflerinin önünde ciddi bir engel olarak görülmüştür. 1940 yılında yürürlüğe konan Köy Enstitüleri sistemi, söz konusu öğretmen açığını kapatmak ve köy nüfusunun eğitimle bütünleşmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu model, köy kökenli öğrencilerin kendi bölgelerinde eğitilerek yeniden köylerine gönderilmesi esasına dayanmış; böylece yerel bağlamı bilen öğretmenlerin istihdam edilmesi hedeflenmiştir. İsmail Hakkı Tonguç'un "iş içinde eğitim" ilkesi doğrultusunda biçimlenen bu sistem, öğretmen yetiştirmede teorik bilgiyi üretim ve yaşam pratikleriyle birleştiren uygulamalı bir yaklaşım getirmiştir. Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenler, Maarif Vekâleti kadrolarında görevlendirilmiş ve kırsal bölgelerde eğitimin yaygınlaştırılmasında önemli bir rol oynamışlardır. Bu dönem, Cumhuriyet'in eğitim politikalarında öğretmen istihdamının ilk kez planlı ve bölge temelli bir yaklaşımla ele alındığı süreci temsil etmektedir.[237]

Bu dönemin eğitim ideolojisi, öğretmenliği "kurtarıcı" bir kimlikle özdeşleştirmiştir. O, yalnızca öğrencileri değil, toplumu "cehaletten kurtaran" bir öncüdür. Bu anlamda öğretmenlik, aydınlanmanın en doğrudan yüzü; aklın ve bilimin halktaki yansımasıdır. Cumhuriyet'in "yeni insan" idealiyle örtüşen bir başka boyut ise, kadın öğretmen imgesidir. Serkan Turgut'un da belirttiği gibi, kadın öğretmen figürü, eğitim aracılığıyla kamusal alana giren, görünür olan ve Cumhuriyet'in eşitlik idealini cisimleştiren bir temsil biçimidir.[238]

[236] Türkiye Cumhuriyeti, "Maarif Teşkilâtına Dair Kanun," Resmî Ceride no. 338 (3 Nisan 1926): 522.
[237] Funda Demirel, "John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç'un Düşüncelerine Göre İnsan Doğasının Eğitimle İlişkilendirilmesi," Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) 52(3), 2019. 967-987, https://doi.org/10.30964/auebfd.538572
[238] Serdar Turgut, "Cumhuriyet Modernleşmesinin Taşıyıcısı Olarak Mefkûreci Öğretmen," İnsan ve Toplum 13(1), 2023. 126–158.

2.4. Cumhuriyet'ten Günümüze Öğretmen İstihdam Rejimleri

Cumhuriyet'in ilk yıllarında öğretmenlik, 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilâtı Hakkında Kanun ile klasik anlamda bir memuriyet statüsü çerçevesinde kurumsallaşmıştır. Bu kanun aracılığıyla öğretmen, devletin sürekli ve kadrolu personeli olarak tanımlanmış; meslekî ve idari statüsü yasal güvence altına alınmıştır. Böylece eğitim teşkilatının bütünlüğü, merkezî idareye bağlı istihdam modeli üzerinden tesis edilmiştir.[239]

Erken Cumhuriyet döneminde öğretmen açığını gidermek amacıyla, çeşitli alternatif istihdam ve yetiştirme yöntemleri geliştirilmiştir. M. Kemal'in anlayışına göre, ulus yalnızca savaş cephelerinde değil, cehaletle mücadele edilen bir "kültür cephesinde" de varlık mücadelesi vermektedir. Bu kapsamda, ara tatillerde düzenlenen ehliyetname imtihanlarıyla öğretmen adayı havuzu genişletilmiş, başarılı olanlar kısa süreli bir eğitim sürecinin ardından "şahâdatnâme" alarak görevlendirilmiştir.[240]

Kökeni 19. yüzyıla dayanan Yüksek Muallim Mektebi, 1924 yılında yeniden yapılandırılarak başarılı lise mezunlarını burslu biçimde yetiştirmiş ve devlet hizmeti karşılığında öğretmenliğe yönlendirilmiştir. Kırsal bölgelerdeki öğretmen yetersizliğini gidermek amacıyla 1936'dan itibaren askerlik sonrası altı aylık kurslarla öğretmen yetiştirme uygulamaları başlatılmış, 1940'larda ise Köy Enstitüleri aracılığıyla bu model kalıcı bir yapıya kavuşturulmuştur.[241]

1950'li yıllarda ilköğretimin yaygınlaştırılması yönündeki politikalar, köylerde hızla artan okul sayısı ve buna bağlı öğretmen açığı, Cumhuriyet'in kadrolu memuriyet modelinde esnemelere neden olmuştur. 1954'te Köy Enstitülerinin öğretmen okullarına dönüştürülmesi, öğretmen arzını daha da yetersiz hâle getirmiş; bu açık, lise veya ortaokul mezunlarının kısa kurslarla "vekil" öğretmen olarak atanmasıyla giderilmeye çalışılmıştır. 1960'lı yıllarda ise yabancı dil öğretmeni açığı, Amerika'dan gelen "Barış Gönüllüleri" programıyla karşılanmıştır. Böylece öğretmenlik, merkezde güvenceli,

[239] Türkiye Cumhuriyeti, "Maarif Teşkilâtına Dair Kanun," Resmî Ceride no. 338 (3 Nisan 1926): 522.
[240] Öztürk, Cemil. "Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Tarihi Literatürü". Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, (12),2008, s. 487-520.
[241] Hilal Erkol ve Özgür Şafak Kaya, "Osmanlı İmparatorluğundan Türkiye Cumhuriyeti'ne: Öğretmen İstihdam Politikalarının Tarihsel Seyri," Uluslararası Akademik Birikim Dergisi 6(5), 2023, s. 1206–1221.

çevrede ise geçici istihdama dayalı bir yapıya dönüşmüştür.[242] 1963 yılından itibaren eğitim arzının kalkınma planlarında yer almaya başlaması, kalkınma sürecini gerçekleştirecek nitelik ve nicelikte insan gücünün yetiştirilmesinde eğitimi temel bir unsur hâline getirmiştir Eğitim örgütlerinin kalkınmanın ana kaynağı olarak tanımlanması, öğretmen istihdam politikalarını da doğrudan etkilemiştir. Nitekim Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1963–1967), öğretmen-öğrenci oranını düşürmek amacıyla "öğretmen vekilliği" uygulamasının araştırılması kararlaştırılmış ve ilk iki yıl lise veya dengi okul mezunlarının öğretmen olarak görevlendirilmesi uygun görülmüştür.[243]

1974 yılına gelindiğinde, öğretmen istihdamına ilişkin politikalar yeniden şekillendirilmiştir. Bu dönemde temel amaç, artan öğretmen açığını kapatmak ve işsiz genç nüfusu üretken alanlara yönlendirmek olmuştur. Aynı zamanda gençlere verilen "sınavsız üniversiteye geçiş" sözünü yerine getirme çabası kapsamında, "mektupla öğretmen yetiştirme" adıyla yeni bir uygulama hayata geçirilmiştir.[244] Bu yöntem, kısa süreli ve uzaktan yürütülen bir eğitim modeli üzerinden öğretmen yetiştirmeyi öngörmüş; öğretmenliği, kamu personeli açığını hızlı biçimde giderme aracı hâline getirmiştir.

1970'li yıllarda, İkinci Dünya Savaşı sonrasında şekillenen Keynesyen refah devleti anlayışı, ekonomik büyümenin kaynağı olarak görülmeye devam etmiştir; ancak artan kamu harcamaları ve devlet müdahalesi, dönemin düşünürleri tarafından özgürlük karşıtı bir planlama biçimi olarak eleştirilmiştir.[245] Hayek'e göre ekonomik sistemi bütünüyle kontrol eden bir devlet, bireysel özerkliği ortadan kaldırarak toplumun tüm kesimlerine tek bir "iyi" tanımı dayatmaktadır. Nitekim ekonomik sistemi tamamen kontrol altına alan bir devlet, bireylerin faaliyetlerinin ekonomik politikayı etkileyebileceği hiçbir alanda özgürlüğe izin vermediği düşünülmektedir.[246] Bu minvalde 1980'lerde Thatcher ve

[242] Erkol ve Kaya, "Öğretmen İstihdam Politikalarının Tarihsel Seyri," 1210.
[243] Erdal Küçüker, "Türkiye'de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi," Kastamonu Eğitim Dergisi. 20(1), 2012, s. 9–26. Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Kalkınma Planı (Birinci Beş Yıl, 1963–1967) (Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı, 1963), 441, erişim 22 Ekim 2025, https://www.sbb.gov.tr
[244] Erkol ve Kaya, s. 1210.
[245] Manfred B. Steger, Küreselleşme, çev. Abdullah Ersoy (Ankara: Dost Yayınları, 2004), 65.
[246] Friedrich A. Hayek, Kölelik Yolu (The Road to Serfdom), çev. Turan Feyzioğlu, Yavuz Arsan ve Ahmet Yayla (Ankara: Liberte Yayınları, 2010), s. 43-65.

Reagan liderliğinde özelleştirmeler, kamu harcamalarının azaltılması ve performansa dayalı eğitim politikalarıyla devletin sosyal rolü daraltılmıştır. Böylece eğitim dâhil olmak üzere tüm kamusal alanlarda piyasa ilkelerine dayalı yeni bir yönetişim modeli benimsenmiştir.[247]

Bu dönem Türkiye de, tıpkı diğer ülkelerde olduğu gibi, Thatcher, Reagan ve Özal gibi neoliberal liderliklerin öncülüğünde yeniden yapılandırılmış; devletin doğrudan istihdam yaratan ve sosyal hizmet sağlayan rolü giderek zayıflamıştır.[248] Ekonominin serbestleştirilmesi, kamu harcamalarının kısıtlanması ve devletin ekonomik aktör olmaktan çıkarılması yönündeki politikalar, küresel neoliberal paradigmanın Türkiye'deki yansımalarını oluşturmuştur. Eğitim sektörü de bu dönüşümden bağımsız kalmamış; piyasa ilkeleri, mali disiplin ve performans odaklı yönetim anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bu süreçte dikkat çekilmesi gereken bir diğer husus ise sendikaların güç kaybıdır. Zira sendikalar, yüksek ücret ve sosyal hak talepleriyle sermaye birikimini zorlaştıran ve piyasa verimliliğinin önünde engel teşkil eden yapılar olarak konumlandırılmış; böylece emeğin kolektif gücü sınırlandırılmıştır.[249]

Bu dönüşüm, öğretmen istihdam rejimini de etkilemiştir. 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevinin Yükseköğretim Kurulu'na devredilmesiyle birlikte, öğretmenlik mesleği üniversite bürokrasisi içerisinde yeniden tanımlanmış; Millî Eğitim Bakanlığı ise yalnızca istihdam ve atama süreçlerinden sorumlu bir idari kurum konumuna indirgenmiştir.[250] 1980'li yılların sonlarına doğru öğretmen arzı ile talebi arasındaki dengesizlik daha görünür hâle gelmiş; bu durum, atama süreçlerinde performans temelli değerlendirme yöntemlerinin tartışılmasına yol açmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı, "Öğretmenlik Yeterlik Sınavı (ÖYS)" adıyla bilinen bir uygulamayı gündemine almış, ancak öğretmen ihtiyacının halen sürmesi nedeniyle bu sınav fiilen hayata geçirilememiş ve mezunların çoğu doğrudan istihdam edilmiştir.[251]

---

[247] İsmet Emir Kudubeş ve Hüseyin Avni Egeli, "Seçilmiş Ülkeler Üzerinden Dünyada Özelleştirme Uygulamaları: 1980–2015," İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi 1(2), 2021, s. 77.
[248] Arda Ercan, "Özal Dönemi Ekonomik Dönüşümün Analitik İncelemesi ve Dış Politikaya Etkileri," Journal of Emerging Economies and Policy 10(1), 2025, s. 641–654.
[249] Ercan, "Özal Dönemi Ekonomik Dönüşümün Analitik İncelemesi ve Dış Politikaya Etkileri," s. 645.
[250] Tebliğler Dergisi, no. 185 (1954); no. 131 (1970); Resmî Gazete, no. 1–64 (1982).
[251] Tarık Soydan, Osmanlı Son Dönemi'nden Günümüze Türkiye'de Öğretmen İstihdamı ve Sorunlarına Bakış, Prof. Dr. Mahmut Adem'e Armağan, ed. Kasım Karakütük (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim

Kırsal bölgelerde yaşanan öğretmen açığını telafi etme amacıyla 1987 yılında asker kökenli personelin öğretmen olarak istihdam edilmesi yönünde bir uygulamaya gidilmiştir. Bu girişim, öğretmen arz-talep dengesizliğinin acil biçimde çözülmesine yönelik pragmatik bir adım niteliği taşımaktadır. 1989 yılına gelindiğinde, eğitim yüksekokullarının dört yıllık lisans programlarına dönüştürülmesi kararlaştırılmış ve böylece öğretmen yetiştirme süreci, daha sistematik bir zemine oturtulmuştur. Nihayetinde, 1992 yılında eğitim yüksekokullarının üniversitelere bağlı fakültelere dönüştürülmesi ile öğretmen yetiştirme alanında kurumsal bütünlüğün sağlanması ve yükseköğretim sistemiyle yapısal uyumun güçlendirilmesi hedeflenmiştir.[252]

Bununla birlikte, söz konusu dönemde yürürlüğe konulan politikalar, öğretmen arzı ile talebi arasındaki yapısal dengesizliği köklü biçimde gidememiştir. 1990'lı yıllarda, kısa süreli pedagojik formasyon programları aracılığıyla farklı fakültelerden mezun olan bireylerin sınıf öğretmeni olarak atanması yaygınlaşmış; böylece öğretmenlik, giderek bir "ek istihdam alanı" hâline gelmiştir.[253] 1996 yılında ise tüm fakülte ve yüksekokul mezunlarının öğretmen olarak atanabilmesini öngören düzenleme yürürlüğe girmiştir. Bu tarihten itibaren kalkınma planları, öğretmen arzını niceliksel olarak artırmaya odaklanan politikaları öncelemiş; ancak bu genişleme, öğretmenliğin niteliksel yapısında beklenen dengeyi sağlayamamıştır.[254]

2000'li yıllarla birlikte öğretmen istihdam rejimi, merkezi sınavlar ve performans ölçütleri etrafında biçimlenen yeni bir yapıya evrilmiştir. 2002 yılında KPSS'nin atama süreçlerinde temel belirleyici hâline gelmesiyle birlikte öğretmen seçimi standartlaşmış görünse de, bu durum aynı zamanda mesleğin bürokratik bir prosedüre indirgenmesinin de başlangıcını oluşturmuştur. 2005'te yürürlüğe giren "Kısmi Zamanlı Geçici Öğreticilik" genelgesiyle sözleşmeli istihdam modeli yaygınlaşmıştır. Bu dönemde

Bilimleri Fakültesi Yayınları, 2015), 584'ten aktaran Hilal Erkol ve Özggür Şafak Kaya, "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne: Öğretmen İstihdam Politikalarının Tarihsel Seyri," Uluslararası Akademik Birikim Dergisi 6(5), 2023, s. 1210.

[252] Erkol ve Kaya, "Öğretmen İstihdam Politikalarının Tarihsel Seyri," 1210.

[253] Bekir Özer, "1990'lı Yılların Başında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme: Sorunlar ve Çözüm Önerileri," Eğitim Fakültesi Dergisi 3(2), 1990, s. 27–35.

[254] Şenay Sezgin Nartgün, "Aday Öğretmenlerin Gözüyle Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları," Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 8(2), 2008, s. 47-58.

devletin kadrolu istihdamı daralırken, eğitim alanı neoliberal istihdam politikalarının laboratuvarı hâline gelmiştir. 2013'te ÖABT'nin eklenmesiyle birlikte öğretmen seçimi, branş bilgisinin derinliğine göre yapılmaya başlanmıştır.[255] Bu, öğretmen istihdam sürecinde performans ölçümünü kurumsallaştıran neoliberal politikanın bir yansıması olarak değerlendirilir.

Öğretmen istihdamının giderek daraldığı ve mesleğe erişimin sınırlandığı günümüzde, 16 Ocak 2025 tarihli ve 32784 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik", 3 Ağustos 2016 tarihli ve 29790 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan önceki düzenlemenin yerine geçmiştir. 2016 tarihli yönetmelik, öğretmenlerin KPSS puanına göre sözlü sınavla seçilmesini ve üç yıllık sözleşmeli çalışma süresinin ardından kadroya geçmesini öngörürken;[256] 2025 yönetmeliğiyle birlikte istihdam süreci Millî Eğitim Akademisi çatısı altında yeniden tanımlanmış, Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) ve hazırlık eğitimi zorunluluğu getirilerek mesleğe giriş koşulları daha da merkezîleştirilmiş ve denetim altına alınmıştır.[257] Bu değişiklik, öğretmenliğin giderek kısıtlı erişim ve performans temelli bir kariyer alanına dönüştüğünün en güncel göstergesi olmuştur.

Sonuç olarak, Cumhuriyet'in ilk yirmi beş yıllık döneminde öğretmenlerin yetiştirilme biçimleri, istihdam politikaları, mesleki örgütlülükleri ile hukuki ve ekonomik koşulları, onların toplum içinde ayrıcalıklı bir konuma ulaşmalarını mümkün kılmamıştır. Öğretmenlik, bu dönemde mesleki statüsünden kaynaklanan bir ayrıcalıkla değil; daha çok, "kutsal bir hizmet" anlayışı etrafında şekillenen ideolojik bir çerçeveyle anlam kazanmıştır. Dolayısıyla öğretmen kimliği de kurumsal güçten ziyade, bu idealize edilmiş toplumsal misyona dayalı bir meşruiyet zemininde inşa edilmiştir.[258]

[255] Salih Özenici ve Hüseyin Evcim, "Öğretmen İstihdam Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri: Türkiye ve Almanya Örneklemi," RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, no. 36 (2023): 965, https://doi.org/10.29000/rumelide.1369562
[256] Millî Eğitim Bakanlığı, Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, Resmî Gazete, no. 29790 (3 Ağustos 2016).
[257] Millî Eğitim Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik, Resmî Gazete, no. 32784 (16 Ocak 2025).
[258] Halil Buyruk, Öğretmen Emeğinin Dönüşümü (İstanbul: İletişim Yayınları, 2015), s. 126.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ÖĞRETMENLİĞİN PREKARİZASYONU

3.1. Araştırmanın Bulguları ve Değerlendirme

Tablo 1. Araştırma Örnekleminin Sosyo-Demografik Özellikleri

Araştırma Örnekleminin Sosyo-Demografik Özellikleri							
Yaş	**Cinsiyet**	**Statü**	**Medeni Durum**	**İl/İlçe**	**Branş**	**Fakülte**	**Sendika Üyelik**
K1							
27	Kadın	Sözleşmeli	Evli	Ağrı Patnos	Türk Dili ve Edebiyatı	Fen-Edebiyat	Evet
K2							
32	Erkek	Sözleşmeli	Bekâr	Ağrı Patnos	Türk Dili ve Edebiyatı	Fen-Edebiyat	Evet
K3							
29	Kadın	Sözleşmeli	Bekâr	Adana İmamoğlu	Arapça	Dil ,Tarih Coğrafya	Hayır
K4							
31	Kadın	Sözleşmeli	Bekâr	Kayseri Kocasinan	Meslek Dersleri	İlahiyat Fakültesi	Evet
K5							
32	Erkek	Sözleşmeli	Evli	Ağrı Patnos	Felsefe	Fen-Edebiyat Fakültesi	Evet
K6							
33	Erkek	Sözleşmeli	Evli	Hakkâri Yüksekova	Meslek Dersleri	İlahiyat Fakültesi	Evet
K7							
28	Kadın	Sözleşmeli	Bekâr	İstanbul Bahçelievler	Rehber Öğretmen	Eğitim Fakültesi	Hayır
K8							
32	Erkek	Sözleşmeli	Bekâr	Yozgat Yerköy	Matematik	Eğitim Fakültesi	Hayır
K9							
29	Kadın	Sözleşmeli	Bekâr	İstanbul Avcılar	Sınıf Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Hayır
K10							
33	Erkek	Sözleşmeli	Evli	Kayseri Kocasinan	Türk Dili ve Edebiyatı	Fen-Edebiyat Fakültesi	Hayır
K11							
28	Kadın	Sözleşmeli	Evli	Hakkâri Yüksekova	Meslek Dersi	İlahiyat Fakültesi	Hayır

K12							
30	Kadın	Ücretli	Evli	Bursa Yıldırım	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	İlahiyat	Hayır
K13							
26	Erkek	Ücretli	Bekâr	Bursa Yıldırım	Özel Eğitim	Spor Bilimleri Fakültesi	Hayır
K14							
26	Kadın	Ücretli	Bekâr	Bursa Yıldırım	Özel Eğitim	Fen-Edebiyat	Hayır
K15							
25	Erkek	Ücretli	Bekâr	Bursa Yıldırım	Özel Eğitim	Fen-Edebiyat Fakültesi	Hayır
K16							
28	Kadın	Ücretli	Bekâr	Bursa Nilüfer	Coğrafya	Fen-Edebiyat Fakültesi	Hayır
K17							
25	Kadın	Ücretli	Bekâr	Bursa Gürsu	Matematik	Fen/Edebiyat Fakültesi	Hayır
K18							
28	Erkek	Ücretli	Bekâr	Bursa Gürsu	Coğrafya	Fen-Edebiyat Fakültesi	Hayır
K19							
26	Kadın	Ücretli	Bekâr	Bursa Gürsu	Meslek Dersleri	İlahiyat Fakültesi	Hayır
K20							
30	Erkek	Ücretli	Bekâr	Bursa Osmangazi	Matematik	Eğitim Fakültesi	Hayır
K21							
24	Erkek	Ücretli	Bekâr	Bursa Yıldırım	Özel Eğitim	Fen-Edebiyat Fakültesi	Hayır

3.1.1. Araştırma Örnekleminin Genel Görünümü

- ✓ **K1:** 27 yaşında, Türk Dili ve Edebiyatı alanında sözleşmeli statüde görev yapan genç bir kadın öğretmendir. Evli olup önümüzdeki bir yıl içerisinde eşinin görev yaptığı Ankara'ya taşınmayı planlamaktadır. Yaklaşık iki yıldır Ağrı'nın Patnos ilçesinde görev yapmakta, ilçede kiraladığı apart bir dairede tek başına ikamet etmektedir. Günlük yaşamında muhafazakâr değerlere bağlı bir yaşam tarzı sürdürmektedir.

- ✓ **K2:** 32 yaşında ve bekârdır. Türk Dili ve Edebiyatı alanında sözleşmeli statüde görev yapmakta olup iki yıldır Ağrı'nın Patnos ilçesinde bulunmaktadır. Öğretmen olarak atanmayı beklediği dört yıllık süre boyunca fabrika ve market gibi çeşitli işlerde çalışmıştır. Hâlihazırda görev yaptığı ilçede tek başına yaşamını sürdürmektedir. Yaşam tarzı bakımından muhafazakâr eğilimleri bulunmamakta, seküler bir yaşam biçimi benimsemektedir.
- ✓ **K3:** Bekâr ve genç bir kadın öğretmendir. Arapça branşında sözleşmeli statüde görev yapmakta olup yaklaşık iki yıldır Adana'nın İmamoğlu ilçesinde çalışmaktadır. Üniversite eğitimini tamamladıktan sonra bir yıl süren atanma sürecinin ardından doğrudan öğretmenliğe başlamış, bu süreçte farklı bir işte çalışmamıştır. İlçede tek başına yaşamını sürdürmektedir.
- ✓ **K4:** 31 yaşında, bekâr ve Kayseri'nin Kocasinan ilçesinde sözleşmeli statüde görev yapan bir meslek dersleri öğretmenidir. İlahiyat Fakültesi mezunudur. Yaklaşık üç yıldır görev yapmakta ve muhafazakâr değerlerle hayatını sürdürmektedir.
- ✓ **K5:** 32 yaşında, evli ve Felsefe Grubu öğretmenidir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olup bu yıl ilk kez sözleşmeli statüde Ağrı'nın Patnos ilçesine atanmıştır. Atanma öncesinde uzun yıllar boyunca farklı alanlarda kargo firmalarında ve özel dershanelerde çalışarak geçimini sağlamıştır. Atama sürecinde bir yandan dershanede öğretmenlik yaparken aynı zamanda farklı bir dershanede özel ders vererek ek gelir elde etmiştir. Yaşam tarzı bakımından seküler değerlere yakın bir tutum sergilemekte, mesleğini daha çok bireysel emek ve entelektüel üretim perspektifinden tanımlamaktadır.
- ✓ **K6:** 33 yaşında, evli ve Hakkari'nin Yüksekova ilçesinde sözleşmeli statüde görev yapan meslek dersleri öğretmenidir. İlahiyat Fakültesi mezunudur. Üniversite eğitimine ilk olarak Makine Mühendisliği bölümünde başlamış, ancak üçüncü sınıfta öğrenimini yarıda bırakarak ilahiyat alanına yönelmiştir. Atanma sürecinde bir süre tanıdığının yanında pazarda çalışarak geçimini sağlamıştır. Dini değerlere bağlı, geleneksel bir yaşam tarzı sürdürmekte ve öğretmenlik mesleğini toplumsal hizmet ve manevi sorumluluk alanı olarak görmektedir.
- ✓ **K7:** 28 yaşında, bekâr ve İstanbul'da rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) alanında lisans eğitimini tamamlamıştır. Sözleşmeli statüde çalışan Rumeysa, muhafazakâr değerlere sahip bir aile yapısından

gelmektedir. Üniversite mezuniyetinin ardından bir süre KPSS'ye hazırlanmış, bu süreçte ise özel eğitim kurumlarında çalışarak mesleki deneyim edinmiştir.

- ✓ **K8:** 32 yaşında, bekâr ve Yozgat'ın Yerköy ilçesinde sözleşmeli statüde görev yapan bir matematik öğretmenidir. Eğitim Fakültesi mezunudur. Atanma sürecinde farklı şehirlerde özel dersler vermiş; geçimini sağlamak için market, arşiv düzenleme ve benzeri geçici işlerde çalışmıştır. Görev yaptığı ilçede tek başına yaşamını sürdürmekte olup seküler bir yaşam tarzı benimsemektedir.
- ✓ **K9:** 29 yaşında, bekâr ve İstanbul'un Avcılar ilçesinde sözleşmeli sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Eğitim Fakültesi mezunudur. Öğretmenliğe idealist bir bakışla yaklaşmakta, ancak ekonomik koşullar ve mesleğin toplumsal saygınlığındaki gerilemenin motivasyonunu azalttığını dile getirmektedir.
- ✓ **K10:** 33 yaşında, evli ve Kayseri'nin Kocasinan ilçesinde sözleşmeli statüde görev yapan bir edebiyat öğretmenidir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur. Görev yaptığı ilçede tek başına yaşamını sürdürmekte olup seküler bir yaşam tarzı benimsemektedir.
- ✓ **K11:** 28 yaşında, İlahiyat Fakültesi mezunu olup Hakkari'nin Yüksekova ilçesinde sözleşmeli statüde meslek dersleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Atama sürecini uzun bir bekleyişin ardından tamamlamıştır. Eşi Numan ile birlikte aynı ilçede yaşamaktadır. Muhafazakâr bir yaşam tarzı benimsemektedir.
- ✓ **K12:** 30 yaşında, evli ve Bursa'nın Gürsu ilçesinde yaşayan muhafazakâr bir kadın öğretmendir. İlahiyat Fakültesi mezunudur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğine doğrudan ücretli statüde başlamıştır. Bu süreçten önce yaklaşık bir yıl KPSS'ye hazırlanmış, ardından farklı okullarda görev yapmıştır. Görüşme boyunca kullandığı dil sitemkâr, eleştirel ve yer yer didaktik bir ton taşımaktadır. Dini değerlere bağlı, muhafazakâr bir yaşam tarzı sürdürmekte; mesleğini hem inanç hem de toplumsal sorumluluk temelinde tanımlamaktadır. Bir yandan pilates eğitmenliği kursuna devam ederken, diğer yandan Açıköğretim'de Çocuk Gelişimi okumakta ve evden pasta yapıp satarak geçimini desteklemeye çalışmaktadır. Bununla birlikte sosyal medyada kendine Pazar alanı yaratma çabası da süregelmektedir.
- ✓ **K13:** 26 yaşında, Bursa'da yaşayan, evlilik arifesinde bir erkek öğretmendir. Beden Eğitimi öğretmeni olmasına rağmen, devlet okulunda özel eğitim alanında ücretli statüde çalışmaktadır. Aynı zamanda fitnes antrenörlüğü yapmakta, bir yandan da polislik

sınavlarına hazırlanmaktadır. Yaşamını Bursa'da sürdürmekte, mesleki ve kişisel yaşamını çalışma koşulları doğrultusunda şekillendirmektedir.

- ✓ **K14:** 26 yaşında, Bursa'nın Hacivat Mahallesi'nde ailesiyle birlikte yaşayan, evlilik arefesinde bir kadın öğretmendir. Sosyoloji bölümü mezunudur. Mezuniyetinin ardından bir süre özel sektörde rehber öğretmen olarak görev yapmış, sonrasında ücretli statüde özel eğitim öğretmenliğine başlamıştır. Hâlihazırda özel eğitim öğretmenliği yapmakta, özel ders vermekte ve haftasonları özel bir kurumda rehber öğretmen olarak çalışmaktadır.
- ✓ **K15:** 25 yaşında, Bursa'da yaşayan genç bir öğretmendir. Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü mezunudur. Mezuniyetinin ardından bir süre farklı işlerde çalışmış, daha sonra ücretli statüde özel eğitim öğretmenliği yapmaya başlamıştır. Hâlihazırda Bursa ilinde görev yapmakta, bunun yanı sıra ailesine ait bir tezgâhta dönemsel olarak çalışarak ek gelir elde etmektedir. Seküler bir yaşam tarzı benimsemektedir.
- ✓ **K16:** 28 yaşında, Bursa'da yaşayan bekâr bir kadın öğretmendir. Coğrafya öğretmenliği alanında lisans mezunudur. Mezuniyetinin ardından ücretli statüde öğretmenliğe başlamıştır. Hâlihazırda Bursa ilinde ücretli öğretmen olarak görev yapmaktadır. Kamuya atanma sürecini sürdürmekte, bu dönemi geçici bir çalışma biçimi olarak değerlendirmektedir. Muhafazakâr değerlere sahip olan Hatice, öğretmenliği, kadınlara uygun ve toplumsal olarak saygın bir meslek olarak tanımlamaktadır.
- ✓ **K17:** 25 yaşında, Bursa'nın Gürsu ilçesinde yaşayan genç bir kadın öğretmenidir. Matematik öğretmeni olup, ücretli statüde çalışmakta ve KPSS'ye hazırlık sürecini sürdürmektedir. Öğretmenliği geçici bir uğraş olarak görmekte, kamu atamasını beklemektedir.
- ✓ **K18:** 28 yaşında, Bursa'nın Gürsu ilçesinde ücretli statüde görev yapan bir coğrafya öğretmenidir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur. Kamuya atanma sürecini sürdürmekte, bu süreçte ekonomik geçimini sağlamak amacıyla kuzenine ait bir işletmede yarı zamanlı olarak çalışmaktadır. Seküler bir hayat tarzı sürdürmektedir.
- ✓ **K19:** 26 yaşında, Bursa'nın Gürsu ilçesinde ücretli statüde meslek dersleri öğretmeni olarak görev yapan kadın öğretmendir. İlahiyat Fakültesi mezunudur. Ekonomik belirsizlikler ve atama sürecindeki güçlükler nedeniyle uzun süredir KPSS'ye hazırlanmaktadır.

- ✓ **K20:** 30 yaşında, bekâr ve Bursa'nın Osmangazi ilçesinde ücretli matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Eğitim Fakültesi mezunudur. Geçimini büyük ölçüde kuzenine ait minder atölyesinde çalışarak sağlamaktadır; öğretmenlik geliri ikinci plandadır. Yaklaşık altı yıldır süregelen bir ilişkisi bulunmakta, seküler hayat tarzını benimsemektedir.
- ✓ **K21:** 24 yaşında, bekâr ve Bursa'nın Yıldırım ilçesinde ücretli statüde görev yapan genç bir öğretmendir. Edebiyat lisans mezunu olmasına rağmen, görev yaptığı kurumda özel eğitim öğretmenliği yapmakta, bir yandan özel ders vermektedir. Seküler bir yaşam tarzı sürdürmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Statüye Göre Dağılımı

Kategori		**Sözleşmeli Öğretmenler (K1-K11)**		**Ücretli Öğretmenler (K12-K21)**
Cinsiyet	**Kadın**	6		5
	Erkek	5		5
Medeni Durum	**Evli**	5		1
	Bekar	6		9
Yaşam Tarzı Eğilimi	**Muhafazakar**	6 (K1, K3, K4, K6, K7, K11)		4 (K12, K14, K16, K19)
	Seküler	5 (K2, K5, K8, K9, K10)		6 (K13, K15, K18, K20, K21, K17)
Görev Bölgeleri[259]	**Taşra**	Ağrı (Patnos), Hakkari (Yüksekova), Yozgat (Yerköy), Adana (İmamoğlu)		-
	Yarı Merkez	Kayseri (Kocasinan) İstanbul (Avcılar)		Bursa (Yıldırım, Gürsu)
	Merkez	İstanbul (Bahçelievler)		Bursa (Osmangazi, Nilüfer)
Branş Dağılımı		Türk Dili ve Edebiyatı (3), Meslek Dersleri (3), Matematik (1), Rehberlik (1), Arapça (1), Felsefe (1), Sınıf Öğretmenliği (1)		Özel Eğitim (4), Din Kültürü (1), Coğrafya (2), Matematik (2), Meslek Dersleri (1)
Ek İşte Çalışanlar		KPSS süreci	Atama Sonrası	7
		5	-	
Sendika Üyeliği		5		1 gönüllü üye[260]

[259] İstanbul'un batı yakasında yer alan Avcılar ilçesi, mekânsal olarak merkeze bağlı ancak sosyoekonomik açıdan çevresel nitelik taşıdığı için "yarı merkez" kategorisinde değerlendirilmiştir. Buna karşılık Bahçelievler, metropol ölçekte tam anlamıyla "merkez" niteliği göstermektedir. Benzer biçimde Bursa örneğinde de Yıldırım ve Gürsu ilçeleri, kent merkezine fiziksel olarak yakın olmakla birlikte sosyoekonomik açıdan dezavantajlı, göçmen yoğunluklu ve sanayi çevresi karakteriyle "yarı merkez" kategorisine dâhildir. Buna karşın Osmangazi ve Nilüfer ilçeleri, kentin idari, kültürel ve ekonomik çekirdeğini oluşturdukları için "merkez" düzeyinde sınıflandırılmıştır.

[260] Ücretli öğretmenlerin sendikal örgütlenme hakları yasal olarak tanımlı değildir; 4688 sayılı "Kamu Görevlileri Sendikaları Ve Toplu Sözleşme Kanunu" kapsamında memur statüsünde olmadıkları için

3.1.2. Araştırma Bulgularının Tematik Dağılımı

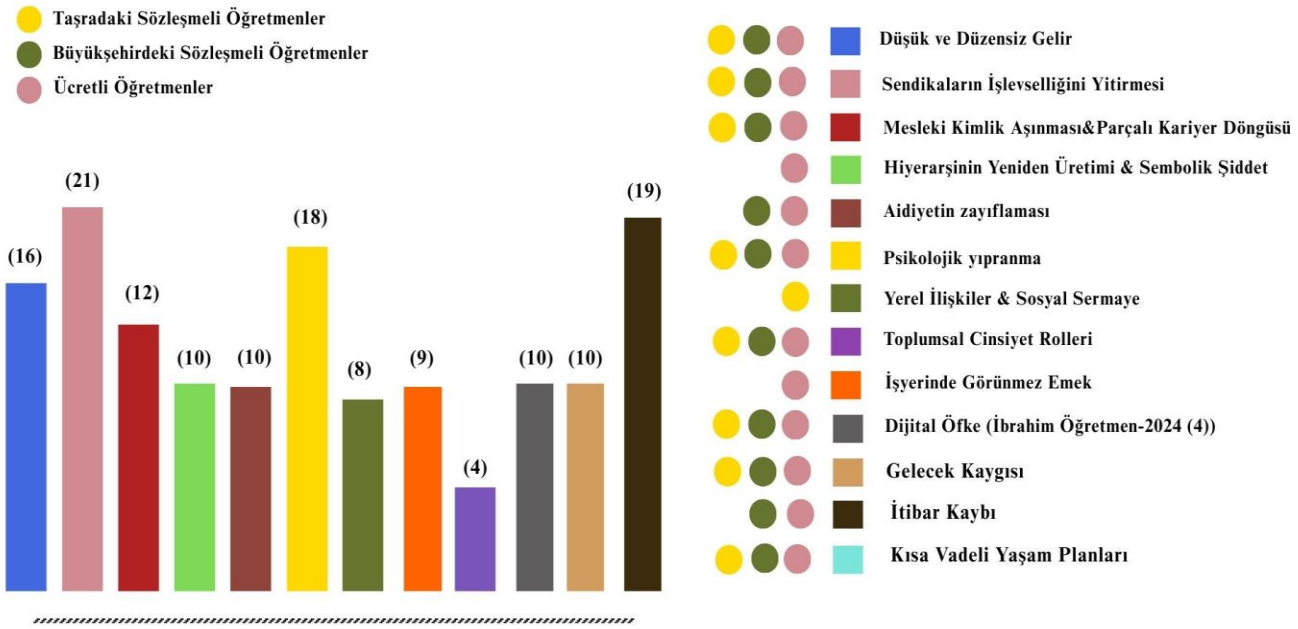
Bu bölümde, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tematik olarak sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki tablo, bulguların alt başlıklarını ve her bir alt başlığın odaklandığı içerik alanlarını göstermektedir.

Tablo 3. Bulgular ve Analiz Bölümünün Haritası

Bölüm	Başlık	İçerik
3.2.	Öğretmenlik Tercihinin Arka Planı: Hazırlık Yılları ve Geçim Stratejileri	Katılımcıların öğretmenliğe yönelme nedenleri, KPSS hazırlık süreci, atanma deneyimleri, geçim stratejileri ve ek iş durumları analiz edilmektedir.
3.3	İşyerinde Emeğin Konumu: Statü Farklılıkları ve Aidiyet Deneyimi	Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki konumları, işyeri ve çalışma koşulları, kurumsal ilişkileri, statü farkları ve aidiyet duyguları analiz edilmektedir.
3.3.1.	Öğretmenliğe Tutunamamak: Gelir Belirsizliği ve Hayat Planlamaları	Gelir güvencesizliğinin yaşam planlamalarına etkisi analiz edilmektedir.
3.3.2.	Kurumsal Ayrımcılık ve Sembolik Şiddet	Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler arasındaki statü farklılıklarının yarattığı sembolik şiddet örüntüleri analiz edilmektedir.
3.4.	Mekân ve Aidiyet: Taşra ve Büyükşehirde Öğretmenlik Deneyimi	Taşra ve büyükşehir bağlamlarının öğretmenlerin mesleki kimlikleri üzerindeki etkisi güvencesizliğin hangi bağlamlarda farklılaştığı analiz edilmektedir.
3.4.1.	Taşrada Görev Yapan Sözleşmeli Öğretmenler	Taşra koşullarında görev yapan öğretmenlerin toplumsal ilişkileri, yaşam koşulları ve sosyal sermaye dinamikleri analiz edilmektedir.
3.4.2.	Büyükşehirde Öğretmenlik: Anonimleşen Meslek	Büyükşehirde öğretmenlerin anonimleşmesi ve yaşam koşulları analiz edilmektedir.
3.5.	Öğretmenler Direniyor mu? Prekaryada Sendikal Bilincin Erozyonu	Öğretmenlerin örgütlenme, uyum ya da kaçış stratejilerine ve meslektaşlarıyla dayanışma eğilimi gösterip göstermedikleri analiz edilmektedir.

sendikal haklardan yasal olarak yararlanamamaktadırlar. Bununla birlikte, bazı ücretli öğretmenler, sendika etkinliklerine katılmak veya sendika temsilcileriyle dayanışma göstermek suretiyle "gönüllü üyelik" biçiminde sembolik bir katılım sergilemektedir.

Görüşmelerde Ön Plana Çıkan Temalar



3.2. Öğretmenlik Tercihinin Arka Planı: Hazırlık Yılları ve Geçim Stratejileri

Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin mesleğe başlama hikâyeleri, öğretmenliğin zihinlerinde nasıl bir meslek olarak şekillendiğini, bu mesleği seçme motivasyonlarını, KPSS hazırlık süreçlerini ve atama deneyimlerini ortaya koymaktadır.

Görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenliğe yönelimin ekonomik güvencenin, toplumsal cinsiyet rollerinin, aile beklentilerinin ve istihdam rejimlerinin belirleyici etkiler taşıdığını göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı çocukluk dönemlerinden itibaren öğretmenliği "saygın" ve "anlamlı" bir meslek olarak tahayyül ettiklerini ifade ederken, bir kısmı bu tercihi daha çok atanabilirlik, istihdam güvencesi ve ekonomik istikrar arayışıyla gerekçelendirmiştir.

Ağrı ilinde, iki senedir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan ve sözleşmeli statüde çalışan K2, öğretmenliği uzun süredir zihninde taşıdığını belirtmiştir:

> "*Öğretmen olmak, küçük yaşlardan beri hayalimdi. Üniversiteye hazırlık döneminde atama sayılarına, maaşlara ve kazanabileceğim bölümlere baktım, bana göre en uygun branşın edebiyat olduğunu görmüştüm."* -K2 (erkek)

K2'in ifadesi, öğretmenlik mesleğine yönelimin hem çocukluk döneminden gelen bir eğilim hem de istihdam koşullarına bağlı rasyonel bir tercih olarak şekillendiğini göstermektedir. Keza K2 için öğretmenlik aile mesleğidir. Bu anlamda mesleğe yönelimi yalnızca bireysel bir tercih değil, aile içinde dolaşıma giren kültürel sermayenin; mesleğe dair bilgi, dil ve ilişki ağlarının kuşaktan kuşağa aktarımı olarak okunabilir. Buna karşın "*atama sayılarına ve maaşlara baktım*" ifadesi ise söz konusu idealin, mevcut ekonomik gerçeklikle sınırlandığını göstermektedir.

Üniversite mezuniyetinin ardından dört yıl boyunca farklı işlerde çalıştığını ifade eden K2, bu dönemi şu sözlerle anlatmaktadır:

> *"2018'de mezun oldum, 2022'de atandım. O dört yıl boyunca turşu fabrikasında, plastik fabrikasında ve marketlerde çalıştım. O dönemler çok zordu. Her gün KPSS'ye çalışmayı düşünüyordum ama yorgunluktan yapamıyordum. Öğretmen olmak benim için bir sonuçtu yani; o dönemi kapattım. Geri dönmek gibi bir durum olmadı, çünkü o arada yaşadıklarım sanki başka bir hayattı*." -K2 (erkek)

K2'nin deneyiminde KPSS hazırlık süreci, öğretmenliğe geçişte uzun süreli bir bekleyiş dönemini ifade etmektedir. '*O arada yaşadıklarım sanki başka bir hayattı'* cümlesi, güvencesizliğin zamansal deneyimini özetlemektedir. Standing'in prekarya tanımında belirttiği gibi, güvencesiz çalışma biçimleri bireyin süreklilik duygusunu aşındırır; yaşam, geçici dönemlere bölünür ve kimlik, bir işten diğerine geçerken kesintiye uğrar.[261] K2 için atama, mesleki kimliğin yeniden bütünleştiği bir eşiği temsil etmektedir.

Benzer biçimde, Yozgat ilinde sözleşmeli statüde çalışan ve 2 yıldır Matematik öğretmenliği yapan K8'in mesleğe yönelme süreci, bireysel idealler ile yapısal

[261] Standing, Yeni Tehlikeli Sınıf, s. 36.

zorunlulukların getirdiği bir çizgide kesişmiştir. K8'in ifadeleri, çocukluk döneminde edindiği rol modellerin meslek seçiminde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir:

> "*Lise yıllarımda sevdiğim bir matematik hocam vardı sağ olsun, aslında onun sayesinde biraz daha öğretmenlik mesleğine yöneldim; üzerimde çok etkisi oldu. Hem toplumsal olarak prestijli hem memurluk imkânı bulunan ki memurluk maddi olarak önemli bir güvence şu zamanda, hem de güzel bir meslek öğretmenlik; bu sebeple tercih ettim. Tüm olumsuz yanlarına rağmen çok güzel bir meslek. Yüz kişiden birinin hayatına dokunsanız bile size yetiyor."* -K8 (erkek)

K8, öğretmenliği zihninde yalnızca anlam ve toplumsal fayda üreten bir meslek olarak değil, aynı zamanda saygınlık ve istikrar sağlayan kalıcı bir yaşam alanı olarak kurar. Onun bakışında öğretmenlik, hem değer üretmenin hem de yaşamı sürdürebilir kılmanın aracı olmuştur.

> *"Atanamadığım dönemde çalıştım elbette fakat çalıştığım işlere bu benim işim gözüyle bakmadım hiç… Zincir marketler ya da kahvecilerde çalıştım, bir dönem kısa süreli arşiv düzenleme işinde çalıştım… Bunların hepsi öğretmenliğe geçişime kadar geçim sağlamak adına içerisinde bulunduğum işlerdi."* -K8 (erkek)

"*Bu benim işim değildi*" ifadesi, Standing'in vurguladığı emek ve kimlik arasındaki kopukluğa işaret etmektedir. Atama sürecinde farklı işlerde çalışmak zorunda kalışı, Hannah Arendt'in terminolojisiyle "iş"ten ziyade "emek" alanında sıkışmış bir varoluşu temsil etmektedir. Arendt'e göre "emek", yalnızca biyolojik yaşamı sürdürmeye hizmet eden, yinelenen ve geçici etkinlikler bütünüdür; buna karşılık "iş", kalıcılık ve anlam üreterek insanın dünyada iz bırakmasını sağlar.[262] K8'in öğretmenliği "gerçek işim" olarak konumlandırması, tam da bu ayrımı görünür kılar. Geçici işler, yaşamın yeniden

[262] Hannah Arendt, İnsanlık Durumu, çev. Bahadır Sina Şener (İstanbul: İletişim Yayınları, 1994), 116.

üretimiyle sınırlıyken; öğretmenlik, onun zihinsel evreninde kalıcılık, anlam ve kimlik inşasının mekânı hâline gelmiştir.

Bir başka örnek olarak, Bursa ilinde, ücretli statüde çalışan ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği yapan K12, öğretmenlik tercihini daha pragmatik bir zeminde açıklamış; istihdam olanakları ve çalışma alanı çeşitliliğini belirleyici unsurlar olarak öne çıkarmıştır:

> *"Aslında ilahiyatı seçerken daha çok çalışabileceğim alan düşünerek girdim. Çünkü çeşitliliği çok; Diyanet, Millî Eğitim, manevi danışmanlık… diye bu bölümü okudum. Önceliğim öğretmenlikti ama mezun olduktan sonra çok yığılma olduğu için atamalarda sıkıntı oldu."*
> -K12 (kadın)

K12 için öğretmenlik, bir ideali gerçekleştirmekten ziyade ekonomik güvence sağlayabilecek alanlar arasındaki en erişilebilir seçenektir. "*Çalışabileceğim alanın çok olması*" ifadesi, meslek tercihinin bir tür "risk azaltma stratejisi" olarak işlediğini ortaya çıkarır. Bu durum, "belirsizlik yönetimi" biçimlerinden biridir; birey, güvencesizlik koşullarında olasılıkları çoğaltarak kendine istikrar zemini yaratmaya çalışır.[263]

Ancak K12'nin deneyimi, bu stratejinin paradoksunu da açığa çıkarmaktadır. Nitekim K12, sürekli yeni alanlara yönelmekte; bir yandan pilates eğitmenliği kursuna devam ederken, diğer yandan Açık öğretim Fakültesi'nde çocuk gelişimi okumakta ve evde pasta yapıp satarak geçimini desteklemeye çalışmaktadır. Bununla birlikte, sosyal medyada kendine bir pazar alanı yaratma çabası da sürmektedir. Ancak bu çok yönlü çabalar, istikrarı tesis etmek yerine kimliğin süreğen bir "arayış" haline gelmesine yol açmaktadır. Bu durum, mesleki kimliğin kök salmasını engellemektedir; zira birey, hiçbir zaman tek bir meslekle özdeşleşme fırsatı bulamamaktadır. Bu nedenle K12'nin "işlerle bölünmüş" hali, Byung-Chul Han'ın sözünü ettiği çoklu kimlik performanslarının bir yansımasıdır.

[263] Richard Sennett, Saygı: Eşit Olmayan Bir Dünyada, çev. Ümmühan Bardak (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2005), 195.

O, bir yandan öğretmen, bir yandan girişimci, bir yandan öğrenci ve sosyal medya yöneticisidir.[264]

Kadın katılımcıların bir bölümü için öğretmenlik, toplumsal olarak "kadınlara uygun" ve "aile yaşamıyla uyumlu" bir meslek olarak algılanmakta; bu durum, meslek seçiminin cinsiyetlendirilmiş yapısını da görünür kılmaktadır. Ağrı İli'nde sözleşmeli statüde çalışan ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olan K1, öğretmenliği, 'kadınlara uygun' olduğu için tercih ettiğini belirtmiştir:

> *"Liseden beri her zaman hoşuma gidiyordu; bir kadının yapabileceği mesleklerden biri olarak görüyordum, çünkü hem saygı duyulan bir iş hem de kadın için daha uygun geliyordu bana. Yani çalışma saatleri düzenli, akşam geç kalma derdin yok, aile kurunca da sürdürülebilir bir meslek gibi."*-K1 (Kadın)

K1'in anlatısı, toplumsal cinsiyet normlarının meslek tercihindeki belirleyici gücünü göstermektedir. Öğretmenliği "*kadının yapabileceği mesleklerden biri*" olarak tanımlayarak, meslek tercihinin kadınlık normlarının çizdiği sınırlar içinde şekillendiğini ima etmektedir. Onun açısından öğretmenlik, hem aile yaşamıyla dengelenebilen hem de toplum tarafından onaylanan uygun bir kadın mesleği olarak anlam kazanmaktadır. Öğretmenlik, bu bağlamda kadın emeğinin toplumsal onay aldığı istisnai bir alan olarak öne çıkmaktadır.

Benzer biçimde, Bursa ilinde, ücretli statüde çalışan ve Coğrafya öğretmenliği yapan K16 da öğretmenliği, 'kadına uygun' bir meslek olarak tanımlamaktadır:

> *"Kadına en uygun iş bence öğretmenlik, tam bize göre yani. Çocuklarla uğraşmayı hep seviyordum zaten. KPSS'ye de girdim ama atanamadım, ben de boş durmamak için ücretliye başladım. Ama bir yandan hala KPSS'ye çalışıyorum."* –K16 (kadın)

K16'nın sözleri, öğretmenliğin kadınlar için hem "uygunluk" hem "istikrar" imgesiyle içselleştirildiğini gösterir. Bu yaklaşım, Connell'in toplumsal cinsiyet düzeni kuramında

[264] Byung-Chul Han, Yorgunluk Toplumu (İstanbul: Açılım Kitap, 2015).

ifade ettiği biçimiyle, kadının emek piyasasındaki konumunun hâlen ataerkil normlarla şekillendiğini doğrulamaktadır.[265] Benzer biçimde Buyruk, öğretmenliğin feminizasyonunun kadın emeğini "uygunluk" ve "uyumluluk" ekseninde biçimlendirdiğini, bu durumun hem mesleki statü kaybını hem de toplumsal cinsiyet eşitsizliğini derinleştirdiğini vurgulamaktadır. Zira öğretmenliğin kadın emeğiyle özdeşleşmesi, mesleği düşük ücretli ve ikincil gelir alanı olarak konumlandırmakta; kadınların yönetici pozisyonlara erişimini kısıtlayarak, toplumsal cinsiyet temelli işbölümünü kalıcılaştırmaktadır.[266]

Katılımcıların anlatılarında öğretmenliğe adım atmak, bir yandan "çocukluk ideali"nin gerçekleşmesi olarak olumlu duygularla dile getirilirken, diğer yandan "süreksizlik", "belirsizlik" ve "bekleme" temaları etrafında şekillenen kırılgan bir başlangıç deneyimi olarak öne çıkmaktadır.

Bursa ilinde ücretli statüde çalışan ve Özel Eğitim öğretmenliği yapan K15, bu bekleme süresini "korku" duygusuyla tanımlamaktadır:

> *"Mezun olduktan sonra işler hiç düşündüğüm gibi gitmedi. Birkaç yıl farklı yerlerde çalıştım, hem geçim derdi vardı hem de bir yandan KPSS'ye hazırlanıyordum. Ben arada pes ettim, bıraktım KPSS'yi, dedim olmayacak bu iş. Ama sonra bakıyorsun herkes bir şekilde devam ediyor, sen de geri kalmak istemiyorsun, devam etmek zorundasın da. Yine başladım çalışmaya ama içimden bir ses 'ya yine atanamazsan' diyor, o korku hiç geçmiyor."* - K15 (erkek)

K15 için öğretmenlik, süreksizlik, umutsuzluk ve rekabet baskısı içinde bir tür tutunma alanı haline gelir. "*Pes ettim, bıraktım*" ifadesi, belirsizliğin yarattığı tükenmişliği; "*herkes bir şekilde devam ediyor*" sözü ise bireysel motivasyonun kıyas ve yarış mantığı üzerinden yeniden üretildiğini açığa çıkarır. Harvey'e göre devlet, artık refahın güvencesini sağlayan bir aktör olmaktan ziyade, emeği piyasa koşullarına uyarlayan ve

[265] R. W. Connell, Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Toplum, Kişi ve Cinsel Politika, çev. Cem Soydemir (İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1998)
[266] Halil Buyruk, "Öğretmenlik Mesleğinde Kadınlar: Türkiye'de Öğretmenliğin Feminizasyonundan Bahsetmek Mümkün mü?," Eğitim Bilim Toplum Dergisi 12(47), 2014, s. 96–123.

sermaye için rekabet avantajı yaratan bir düzenleyiciye dönüşmüştür.[267] Bu makro dönüşüm, eğitim alanında da öğretmen emeğinin piyasa mantığına tabi kılınmasıyla somutlaşır. K15'in sözleri, bu neoliberal atmosferin sahadaki tezahürüdür: öğretmenler, artık kamusal güvenceler yerine kendi çabalarıyla ayakta kalmak zorunda bırakılmakta; başarı ya da başarısızlık, piyasanın mantığına uygun biçimde bireysel performansın sonucu olarak değerlendirilmektedir. Böylece rekabet, dışsal bir zorunluluktan çok, içselleştirilmiş bir baskı biçimine dönüşür. K15'in "*sen de geri kalmak istemiyorsun*" ifadesi, Byung-Chul Han'ın *Yorgunluk Toplumu*'nda tanımladığı 'kendi kendini zorlayan özne'ye örnek teşkil etmektedir; yorgunluk, başarısızlık korkusunun gölgesinde, sistemin bitimsiz rekabet döngüsü içinde yeniden üretilir. Bu nedenle durmak, sistemin dilinde başarısızlıkla eşdeğer hale gelir.

Mesleğe başlama hikâyelerinde, bazıları için süreç, 'koşullara uyum sağlama ve geçim zorunluluğunun' belirlediği bir yönelim halini almıştır. Bu grubun deneyimi, öğretmenliği idealden çok geçici bir strateji olarak konumlandırmaktadır. Bu duruma örnek olarak Bursa İlinde ücretli statüde çalışan ve Özel Eğitim öğretmenliği yapan K13'ün ifadeleri dikkat çekmektedir:

> *"Öncelikli hedefim beden eğitimi öğretmeni olmaktı. Bir yan kapı olarak da takım oluşturmayı planlıyordum. Atanamadığım için özel sektöre yöneldim. Ben ücretli öğretmenlik yaparken fitness antrenörlüğü de yaptım özel bir kurumda. Ücretli öğretmenlik boşa düşersem diye yani aslında. Şu an polislik sınavlarına hazırlanıyorum.*" -K13

K13'ün ifadeleri, tıpkı K12 gibi mesleği seçme sürecinin, zamanla uyum sağlama ve geçim stratejisine dönüşen bir yapıya büründüğünü göstermektedir. K13, "*yan kapı*" ifadesiyle, Standing'in prekarya analizinde vurguladığı çoklu gelir kaynaklarına yönelme eğilimini somutlamaktadır. Birey, sistemin belirsizliklerine karşı farklı iş alanlarını "yedek" olarak kurgular. "*Ücretli öğretmenliği boşta kalmayayım diye yapıyorum*" ifadesi ise, meslek hedefinin baştan itibaren alternatif yollarla güvence altına alınmaya çalışıldığını ortaya koymaktadır. Nitekim bu durum, Sennett'in "sürekli olarak yeniden

[267] David Harvey, Neoliberalizmin Kısa Tarihi, çev. Aylin Onacak (İstanbul: Sel Yayıncılık, 2024), 72.

tasarlanan, rutine düşman olan ve kısa vadeye odaklı politik ekonomi" tanımıyla örtüşmektedir.[268]

Standing'e göre güvencesiz çalışma biçimleri, bireyin işini bir kimlik ve anlam kaynağı olarak görebilme kapasitesini zayıflatır; kişi, sürekli "bir sonraki fırsat"a odaklanarak bugünkü emeğini geçici bir araç haline getirir. K13'ün bu parçalı çalışma hayatında ise öğretmenlik pratiği, araştırmanın ikinci bölümünde detaylı olarak ele alınan Arendt'in "emek" tanımıyla örtüşmektedir. K13'ün emeği, yaşamı sürdürmenin zorunlu pratiği haline gelmiş; öğretmenlik ise, giderek daha çok geçimsel bir yönelim çerçevesinde deneyimlenmiştir. Her yeni iş, bir sonrakine geçici bir köprü işlevi görmekte; fakat bu geçicilik, zamanla yaşamın normuna dönüşmektedir. Katılımcının atanamayınca özel sektöre yönelmesi, ardından ücretli öğretmenlik yapması ve bugün polislik sınavlarına hazırlanması, bu döngüsel hareketin sürekliliğini göstermektedir.

Benzer biçim de Bursa'da ücretli statüyle özel eğitim öğretmenliği yapan K14, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji bölümü mezunudur. Mezuniyetinin ardından alanında iş bulamayınca öğretmenliği geçici ama erişilebilir bir alan olarak görmüş, çocuklarla iyi iletişim kurabilmesi, sabırlı ve anlayışlı bir mizaca sahip olması bu tercihi pekiştirmiştir. Mesleki niteliğini güçlendirmek için hızlı okuma, etkili iletişim ve akıl oyunları gibi eğitimleri alarak kendini bu alana uyarlamaya çalışmaktadır:

> "*Üniversiteden mezun olduktan sonra iki yıl kadar bir dershanede rehber öğretmen olarak çalıştım. Aslında sosyoloji mezunuyum, PDR değilim, ama o dönemde iş bulmak gerçekten çok zordu. Başta tecrübe kazanırım diye düşünmüştüm ama zaman geçtikçe koşullar beni inanılmaz yıprattı. Haftada 65 saate yakın çalışıyordum, sürekli mesaiye kalıyordum; maaşımı çoğu zaman eksik alıyordum ya da geç yatıyordu. PDR mezunu olmadığım için dershanede beni hem felsefe derslerinde kullanıyorlardı, hem veli görüşmeleri yapıp dershaneye öğrenci çekmek gibi bir görevim vardı hem de rehberlik yapıyordum. Bir de sosyoloji mezunu olduğum için küçümseniyordum. KPSS'ye hazırlanma kararı aldığımda Müdür, 'Sen yapamazsın, o sınavı kazanamazsın, senin yerin burası, başka iş bulamazsın'*

[268] Sennett, Karakter Aşınması, 112.

diyordu...Bir gün artık dayanamadım, tartıştık ve istifa ettim. O süreçte KPSS'ye hazırlanırken etkili iletişim, hızlı okuma, işaret dili ve akıl oyunları eğitimleri aldım. Amacım aslında başta devlete girmek değildi, özel bir okulda çalışmaktı, biraz daha saygın, kurumsal bir yerde. Bu sertifikaları o yüzden aldım. Ama hiçbir özel okul beni kabul etmedi; sosyoloji mezunu olduğum için PDR'cilerin yanında ikinci tercihtim" -K14 (kadın)

Bu ifadeler, alan dışı istihdamın yarattığı "meşruiyet açığını" gözler önüne serer. Pierre Bourdieu'nün "alan" kavramı, toplumsal yaşamın farklı kesimlerinin kendi içinde özgül kurallara, otoritelere ve sermaye biçimlerine sahip yarı özerk mikro-dünyalar olduğunu ifade eder. Her alan, kimlerin "meşru" sayılacağına, kimlerin söz hakkına sahip olacağına ve hangi davranışların değer göreceğine dair kendi "oyun kurallarını" üretir.[269]

Bu bağlamda, rehberlik alanı da kendi profesyonel sınırlarına ve meşruiyet ölçütlerine sahip bir mesleki alandır. Rehber öğretmen olabilmek için Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik mezunu olmak bu alanın meşru sermayesidir. K14 ise bu alana sosyoloji mezunu olarak dâhil olmuştur. Dolayısıyla çalıştığı kurumda diğer meslektaşlarına göre alanın kendi içindeki "resmî kabul ölçütlerine" sahip olmadan, alanın sınırlarını ihlal eden bir konumda yer almaktadır. Bu durum, K14'ün çalışma hayatında mesleki dışlanmaya maruz kalmasına yol açmaktadır.

K14'ün çok sayıda sertifika edinme çabası, bu dışlanmayı telafi etme girişimidir. Ancak bu durum, bireyin öznel stratejileriyle yapısal eşitsizliği aşamadığını gösterir. Çünkü çalıştığı kurum, politikası gereği, *"sosyoloji mezunlarını hem düşük ücretli bir işgücü hem de müşteri çekme ve ders yükünü hafifletme aracı olarak"*(K14) istihdam etmektir.

Bu nedenle K14'ün çabası, aslında sistemin kendi iç çelişkilerini görünmez kılmak için bireyin omuzlarına yüklediği bir telafi hareketine dönüşmektedir. K14, özel eğitim kurumlarında edindiği kötü tecrübelerden dolayı devlet okullara geçme hikâyesini şu sözlerle anlatmaktadır:

[269] Pierre Bourdieu, An Invitation to Reflexive Sociology, ed. and intro. Loïc J. D. Wacquant (Chicago: University of Chicago Press, 1992), 122.

Sonunda 'en azından ücretli öğretmen olurum' dedim kendi kendime. Sigortamın yarısı yatar, günümün çoğu bana kalır, başka işler de yapabilirim, maaş yine asgari ücret olur ama dershanede de asgari alıyordum zaten. Şimdi özel eğitim alanında ücretli öğretmenlik yapıyorum. Açıkçası bu mesleği başta geçici olarak görmüştüm, ama zamanla çocuklarla kurduğum bağ ve onların ilerleyişini görmek beni tuttu burada. Özel gereksinimli çocuklarla ilgilenmek sabır istiyor, ben de oldukça sabırlı ve anlayışlı biriyim." -K14

Bu ifadeler, prekaryalaşmanın bireysel düzeydeki deneyim biçimini yansıtmaktadır. Mezuniyet sonrası yaşadığı istihdam güçlüğü ve sosyoloji alanının sınırlı mesleki karşılığı, onun çalışma yaşamını sürekli bir "ara form" içinde sürdürmesine neden olmuştur. Aldığı ek eğitimler, kendini yetersiz hissetme eğilimi ve geleceğe dair belirsizlik, aslında mesleğini severek seçmiş olmasına rağmen, onu mesleğinin gerekliliklerine odaklanmaktan uzaklaştırmıştır. Bu durum, bireysel yetersizlikten ziyade, alan dışı istihdamın yarattığı yapısal uyumsuzluğun bir yansımasıdır.

K14, hâlihazırda sosyoloji bölümü mezunu olmasına rağmen özel eğitim alanında ücretli öğretmenlik yapmaktadır. Benzer biçimde ücretli statülerde çalışan K13, K15 ve K21 de farklı fakültelerden mezun olmalarına rağmen, tıpkı K14 gibi, alandaki öğretmen açığının yarattığı esneklikten yararlanarak özel eğitim alanına yönelmişlerdir. Böylelikle ücretli öğretmenlik, mesleki alanlar arasındaki sınırların bulanıklaştığı bir istihdam alanına dönüşmektedir.

Görüldüğü üzere katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelme motivasyonları, hem bireysel hem de yapısal faktörlerin etkileşimi içinde şekillenmekte ve birbirlerinden farklılaşmaktadır. Ücretli ve sözleşmeli statüde çalışan öğretmenlerin tamamında bir KPSS hazırlık süreci deneyimi bulunmaktadır. Ücretli öğretmenler bu dönemi çoğunlukla "umutsuzluk", "kaygı" ve geleceğe dair "belirsizlik" duygularıyla tanımlarken; sözleşmeli öğretmenlerde bu kaygı, yerini geçmişte yaşanmış ama "aşılan" bir deneyim olarak hatırlamaya bırakmaktadır:

"*O dönemi kapattım, sanki o ara başka bir hayattı*" -K2

"*Atandıktan sonra emekli hayata geçmiş gibiyim"*-K5

"Atanana kadar farklı işlerde çalışmadım ama psikolojik olarak kaldırabilmek… O baskıyı nasıl tarif edebilirim bilmiyorum. Mesele para değil, o kadar okudun ve sonuca bağlanmasını istiyorsun. Allah sabır versin diyelim KPSS'ye çalışmaya çalışanlara."-K11

"Gerçekten kalanlara başarılar diliyorum, o süreç üniversite okumaktan da öğretmenlik yapmaktan da daha zor." -K8

Sözleşmeli öğretmenlerde atanma öncesi dönem, çoğunlukla birkaç yılı bulan yoğun bir belirsizlik, geçici işler, ekonomik güvencesizlik ve sürekli bir bekleme haliyle tanımlanmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin anlatıları, uzun süreli güvencesiz çalışma dönemlerinin ardından nispi bir istikrarın sağlanışını yansıtmaktadır. Atanma hissinin "*emekli hayatı*"na benzetilmesi, sürekli sınavlara hazırlanma, geçici işlerde tutunma ve geleceğini erteleme döngüsünün sona erdiği bir "dinlenme" ve "yerleşme" evresine geçişi imlemektedir.

KPSS hazırlık süreci, ek iş yapma durumu açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında dikkat çekici bir farklılık ortaya koymaktadır. Görüşmelere göre kadın katılımcılar arasında yalnızca K14, ailesinin geçimini üstlenmek zorunda kaldığı için mezuniyetinin hemen ardından çalışma hayatına dâhil olmuştur. Babasının vefatı nedeniyle hem kendi geçimini hem de ailesinin ekonomik ihtiyaçlarını karşılamak adına çeşitli işlerde çalışmış; bu durum onun mesleğe yönelimini belirleyen önemli bir etken haline gelmiştir.

K3, K11, K9 ve K1 ise bu dönemde herhangi bir ek işte çalışmak zorunda kalmadıklarını ifade etmiştir. Sözleşmeli statüde çalışan bu grup, öğretmenlik mesleğine geçiş süreçlerinde görece daha istikrarlı bir konuma sahiptir. K3'ün "*Bekâr olduğum ve bakmak zorunda olduğum birileri olmadığı için pek çok meslektaşıma göre daha rahat yaşıyorum*" ifadesi, geçim yükünün sınırlı olmasının ekonomik açıdan bir rahatlık sağladığını göstermektedir. Benzer biçimde K1, "*Sadece KPSS'ye çalıştım. O süreçte aile evindeydim zaten*" sözleriyle, ailesinden aldığı destekle sınav sürecini hedeflerine odaklanarak geçirdiğini belirtmiştir.

Öte yandan, erkek katılımcıların tamamı, geçim sorumluluğunun kendilerine ait olduğu düşüncesiyle, sınav hazırlığı döneminde veya öncesinde pazar, market ya da özel sektörün diğer alanlarında geçici işlerde çalıştıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla kadın katılımcılar, sınav sürecini erkek meslektaşlarına kıyasla daha az ekonomik baskı altında geçirmiştir. Benzer biçimde, ücretli öğretmenler arasında ek işte çalışanların neredeyse tamamı, erkek katılımcılardır. Erkek öğretmenler, aile içinde "geçindirici" rolünü üstlenmenin getirdiği sorumlulukla ek gelir alanlarına yönelirken; kadın öğretmenler çoğunlukla "bekleme" stratejisiyle geçirmektedir.

Bu tablo, "erkek geçindirici, kadın destekleyici" modelinin katılımcıların yaşam pratiklerinde hâlen sürdüğünü ve muhafazakâr değerler sistemiyle iç içe geçmiş ekonomik rollerin öğretmenliğe yönelme süreçlerini de şekillendirdiğini göstermektedir.

Atandıktan sonra sözleşmeli öğretmenler, ekonomik kaygılardan ziyade mesleki aidiyet, öğrencilerle etkileşim ve ideal öğretmenlik imgeleri üzerine odaklanmaya başlamaktadır. Bu geçiş, mesleki kimliğin kurucu öğelerinin yeniden biçimlenmesine işaret eder: Artık mesele geçinebilmek değil, "nasıl bir öğretmen olunacağı"dır. Görüşmelerde, çocuklarla kurulan ilişkinin önemi, müfredata dair eleştiriler, öğrencinin hayatına dokunabilme arzusu ve "insan yetiştirme" ideali öne çıkmaktadır. Bu dönüşüm, prekaryal kaygılardan mesleki ethos'a geçişi temsil eder. Öğretmenlik, bu noktada yalnızca bir geçim biçimi olmaktan çıkar; bireyin kendi kimliğini kurduğu, aidiyet hissettiği ve mesleğin gerekliliklerini yerine getirme sorumluluğunu taşıdığı bir pratik halini alır. Dolayısıyla Weber'in Beruf kavramıyla işaret ettiği üzere, meslek bireyin yaşamına yön veren, ona etik bir anlam ve toplumsal statü kazandıran bir "çağrı"ya yaklaşır.[270]

Buna karşın, ücretli öğretmen olarak çalışan katılımcıların anlatılarında bu temalar farklı biçimlerde tezahür etmektedir. Bu grupta ekonomik güvencesizlik ve istikrarsız çalışma koşullarına dair farkındalık daha belirgindir; öğretmenlik çoğu zaman geçici bir geçim stratejisine dönüşmektedir. Bazı katılımcılar, öğretmenliği sürdürürken aynı zamanda

[270] "Beruf" kavramı, kökeni itibarıyla dinsel bir çağrıyı ifade eder; ancak Weber'e göre bu kavram, zamanla yalnız teolojik değil, modern mesleki etiğin ve kapitalist rasyonelliğin de temelini oluşturmuştur. Modern birey, mesleğini artık bir geçim aracı olmanın ötesinde, yaşamına yön ve anlam veren ahlaki bir görev olarak görür; böylece meslek, yalnız ekonomik değil, aynı zamanda etik bir düzenlilik biçimine dönüşür.

alternatif kariyer yolları aramaktadır: kimi polislik sınavına, kimi pilates ya da fitness eğitmenliğine hazırlanmakta, kimi de niteliklerini artırmak için hızlı okuma, yaşam koçluğu veya aile danışmanlığı gibi sertifika programlarına katılmaktadır. Standing'e göre prekerleşmiş zihin, belirsizlik içinde kuyrukta beklemekle, mülakatlara girmekle, sonu gelmeyen formlar doldurmakla ve niteliklerini kanıtlayabilecek özgeçmişler hazırlamakla olgunlaşır. Chul Han'ın "performans öznesi" kavramı bu durumu tamamlar: birey, istihdam edilebilir kalmak için sürekli kendini yenilemek zorundadır. Katılımcılar bir yandan mesleklerini sürdürmeye çalışırken, diğer yandan sınavlara hazırlanmaya devam etmekte ve gelecek planlarını "atama" ihtimali üzerine inşa etmektedir.

Görüşmeler, öğretmenlik tercihinin, aile ortamında biçimlenen habitusun ve bu habitusun yeniden ürettiği kültürel eğilimlerin (Bourdieu) yanı sıra, belirsizlik koşullarına uyum sağlamayı amaçlayan rasyonel geçim stratejilerinin (Standing) iç içe örülmesiyle kurulduğunu göstermektedir. Atama öncesi dönemde deneyimlenen süreksizlik, bekleme ve çoklu iş–sertifika döngüsü, Sennett'in tanımladığı "kısa vadeli esneklik kültürü"nün karakter üzerindeki aşındırıcı etkilerini görünür kılmaktadır. Atama sonrasında ise öğretmenlerde mesleki aidiyetin ve sorumluluk bilincinin kısmen yeniden güçlendiği gözlemlenmektedir. Ancak özellikle ücretli istihdam biçimlerinde, Standing'in işaret ettiği biçimiyle güvence yitimleri -gelir, süreklilik, aidiyet ve kimlik- düzeylerinde kalıcılaşmakta; böylece prekaryal bilinç, öğretmenlik deneyiminin hem mesleki hem de öznel anlam çerçevesini belirleyen yeni bir yönelim biçimi olarak ortaya çıkmaktadır.

3.3. İşyerinde Emeğin Konumu: İşyeri ve Çalışma Koşulları, Statü Farklılıkları ve Aidiyet Deneyimi

Prekaryanın temel özellikleri, genel hatları itibarıyla birkaç ortak temada toplanabilir. Bu temalar, gelir güvencesinin olmayışı, gelir yapısının diğer toplumsal gruplardan farklılık göstermesi, ihtiyaç anlarında sosyal destek mekanizmalarına erişememe, yani devlet, şirket ya da yakın çevre tarafından sağlanan güvence ağlarının, kişisel birikimlerin yetersizliği ve zaman üzerindeki denetimin kaybıdır. Bu son unsur, yaşamın kısa vadeli işler, geçici sözleşmeler ve süreksiz planlamalar etrafında biçimlenmesine yol açar.[271]

[271] Standing, Prekarya: Yeni Tehlikeli Sınıf, s. 318.

Araştırmanın bu bölümünde, prekarizasyonun söz konusu boyutları üzerinden öğretmenlik mesleğinde ortaya çıkan özgül deneyim alanları incelenecektir.

3.3.1. Öğretmenliğe Tutunamamak: Gelir Belirsizliği, Hayat Planlamaları ve Aidiyetin Aşınması

Gelir güvencesi, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için yeterli, düzenli ve öngörülebilir bir kazanca sahip olması durumunu ifade etmektedir. Bu kavram, emek güvenliğinin temel bileşenlerinden biri olarak, bireyin toplumsal istikrarını ve geleceğe dair öngörü yetisini de belirler. Guy Standing'e göre gelir güvencesi, modern emek rejimlerinde prekarizasyon sürecinin en kırılgan halkalarından biridir; çünkü gelirin sürekliliği ortadan kalktığında, bireyin hayatına dair bir öngörü geliştirmesi de sekteye uğrar.[272]

Ücretli öğretmenlik, kamuya ait eğitim kurumlarında öğretmen açığının geçici biçimde giderilmesi amacıyla ders saati başına ödeme esasına dayalı olarak yürütülen bir istihdam biçimidir. Ücretli öğretmen, kadroya bağlı olmaksızın, fiilen girdiği ders kadar ücret alır; dolayısıyla tatillerde, okulun kapanmasında veya ders saatinin azalmasında geliri doğrudan kesintiye uğrar. Bu durum, öğretmenlerin gelirlerinde sürekliliğin sağlanamaması nedeniyle yalnızca ekonomik planlarını değil, yaşamlarının genel istikrarını da sekteye uğratmaktadır. Gelir belirsizliği, evlilik, çocuk sahibi olma, konut veya araç edinme gibi uzun vadeli planların ertelenmesine yol açarken; aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerle, velilerle, meslektaşlarıyla ve görev aldıkları kurumla kurdukları duygusal bağları zayıflatmakta, nihayetinde mesleğin kendisine yönelik aidiyet duygusunu da aşındırma sorununu gündeme getirmektedir.

Sözleşmeli öğretmenler ise, belirli süreli bir hizmet sözleşmesi kapsamında, kadrolu öğretmenliğe göre daha sınırlı özlük haklarıyla istihdam edilen personeldir. Bu öğretmenler maaş, sigorta ve izin gibi temel haklara sahip olmakla birlikte, görev süreleri genellikle birkaç yıl ile sınırlıdır ve sözleşmenin yenilenip yenilenmeyeceği idari kararlara bağlıdır. Dolayısıyla sözleşmeli öğretmenlik, ücretli öğretmenliğe kıyasla görece daha istikrarlı bir gelir sağlasa da, uzun vadeli bir kadro teminatı sunmamaktadır.

[272] Standing, Prekarya Bildirgesi, s. 46.

Gelir güvencesizliği, özellikle ücretli öğretmenlerin deneyimlerinde yıpratıcı biçimde hissedilmektedir. Zira ücretli öğretmenler, çalışma sürelerinin kısalığı, tatillerde gelir kesintisine uğramaları ve kadro güvencesinden yoksun olmaları nedeniyle geçimlerini tamamen belirsizlik içinde sürdürmektedirler.

Nitekim K12 bu durumu şu ifadelerle dile getirmiştir:

> *"Hiç tam maaş almadık daha. Asgari bile yatmıyor, kabullenemiyorsun. Devletin öğretmenine asgari ücreti bile layık görmediğini kabul edemiyorsun. Haftada 20 saat derse giriyorum, bu ay aldığım 9.000 TL inanabiliyor musun?! 9.000 TL ile ben anca evin gıda ihtiyacını karşılayabilirim, kendimi eve katkım var gibi bile hissetmiyorum ki, evi eşim geçindiriyor."* -K12

Bu ifadeler, düşük ve düzensiz gelir yapısının yarattığı tahribatın sahadaki somut göstergelerinden biridir. Düşük gelir sorunu, onu ifadelerinde salt ekonomik bir sorun değil, öğretmen emeğinin küçümsenmesi olarak algılanmaktadır. Prekarya üyeleri, çoğu zaman yaptıkları işin değerini ücretle ilişkilendiremedikleri için, kendi emeklerinin toplumsal karşılığını sorgulamaya başlamaktadır. K12'nin, "*devletin öğretmenine asgari ücreti bile layık görmediğini kabul edemiyorsun"* ifadesi, konumunun değersizleştirildiğini düşünmesinin tipik bir göstergesidir.

Düşük gelir düzeyi, öğretmenlik mesleğini giderek yalnızca geçimsel bir uğraş haline indirgerken; mesleğin idealist, kültürel ve toplumsal boyutlarını ikincil bir konuma iter. Gelirin düzensizleşmesi ise öğretmenliği, anlam ve toplumsal katkı üretmekten ziyade hayatta kalma stratejilerinin merkezine yerleşen bir faaliyet biçimine dönüştürmektedir.

Ücretlerin süreksizliği, bireyin gündelik yaşamını planlamasını olanaksız kılmakta; kira, fatura ve gıda gibi temel ihtiyaçların karşılanması dahi belirsizleşmektedir. Bu belirsizlik, aynı zamanda bireyin geleceğe yönelik uzun vadeli hedefler kurma kapasitesini de zayıflatmaktadır. Böylece ortaya çıkan tablo, gelir istikrarının ortadan kalktığı, yani emek ile yaşam arasındaki sürekliliğin çözüldüğü bir durumu temsil etmektedir. Bu durumun erkek öğretmenlerin özel yaşam planları üzerindeki etkisi, K20'nin sözlerinde açık biçimde görülmektedir:

"Altı senedir bir kız arkadaşım var. Artık ben mezun olalı epey oldu, benimle birlikte o da mezun oldu. Karşı taraf ve ailesi benden bir adım bekliyor. Şu an ücretli öğretmenliğe devam etmemin sebebi, ders saatlerimin sabah olması; çıkınca kuzenimin minder işlerine yardım etmeye gidiyorum. Oradan gelecek para belirsiz olduğu için hiç yoktan parasız kalmam diye yapıyorum. Kafamda bazı planlar var ama bunun için ciddi bir birikim gerekiyor. Şu an 'şu sene evlenirim, şu kadar çocuğum olur' gibi bir şey söyleyemem açıkçası.
-K20 (erkek)

K20'nin sözleri, düzensiz gelirin yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda duygusal ve toplumsal sorumluluk alanlarını da ertelemeye zorladığını göstermektedir. Evlilik ya da aile kurma gibi planlar, sürekli ötelenen bir gelecek düşüncesine dönüşmektedir.

Benzer biçimde K15 de gelir yetersizliğini, neredeyse hayatın tüm alanlarını belirleyen bir imkânsızlık duygusu olarak ifade etmektedir:

"*Ücretli öğretmen maaşı hiçbir şeye yetmiyor. Dayımın tezgâhına gitmesem geçinmem mümkün değil; neredeyse maaşımı ondan alıyorum. Yirmi bin lirayla kim geçinebilir ki? Şu an ev sahibi olmak benim için tamamen bir hayal. Aslında sadece benim için değil, mevcut ekonomik koşullarda çoğu insan için zor ama benim açımdan imkânsız diyebilirim. Araba alacak kadar param olursa da büyük ihtimalle arabaya harcamam. Evlilik de çok masraflı, çocuk sahibi olmaksa neredeyse ev almak kadar pahalı. O yüzden şu anda bunların hiçbirini düşünemiyorum.*" -K15 (erkek)

K15'in anlatısında, geçim mücadelesi ve geleceksizlik duygusu iç içe geçmiştir. Maddi yetersizlik, öğretmenliğin toplumsal saygınlığını da gölgelerken, bireyi yalnızca hayatta kalma mücadelesine hapseder. Bu kırılganlık duygusu, K18'in sözlerinde daha da derin bir biçimde yankılanmaktadır:

"Yani bir sonraki sene bir okula girip giremeyeceğim bile meçhul nasıl plan yapayım. Maaşlar belli değil, ders saatleri belli değil, nöbetler, tatiller.. Yarınımız belli değil ki, dünyayı gezmek, evlenmek, çocuk yapmak falan ne çok uzak geliyor. Biz kirayı düşünüyoruz öyle söyleyeyim" -K18 (erkek)

K18'in ifadesi, prekaryanın zamansal bilincini özetler niteliktedir: geleceği planlayamayan birey, yalnızca bugünün belirsizliğine sıkışır. "Yarınımız belli değil" cümlesi, bu zamansal daralmanın tipik bir dışavurumudur. Bu belirsizlik yalnız erkeklerde değil, kadın öğretmenlerde de farklı biçimlerde deneyimlenmektedir. Nitekim K12, ücretli öğretmenliğin getirdiği geçicilik duygusunu şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Tabii ki tedirginlik yaşıyorum, şöyle söyleyim 1 sene çalıştığınız okulda ertesi sene de çalışabilme ihtimaliniz %0,5 falandır. Açıkta kalma ihtimaliniz de oldukça yüksek. Gelecek planlarımı etkiliyor tabii ki farklı çıkış yolları arıyorum, söylediğim gibi pilates eğitmenliği.. Bu korku herkeste oluyor hele ki ücretli de çok büyük bir sıkıntı çünkü diyelim bu sene çıktı seneye çıkma garantisi %0.1 ücretli başvurusu yaptığın zaman bekliyorsun bazen senelerce"* -K12 (kadın)

Katılımcıların anlatılarına göre evlilik, çocuk sahibi olma ya da konut edinme gibi uzun vadeli hedefler, düzensiz gelir ve belirsiz çalışma koşulları altında sürekli ertelenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca ekonomik planlarında değil, aynı zamanda duygusal ilişkilerinde ve mesleki-toplumsal bağlarında istikrar kurma kapasitelerini de aşındırarak, ilişkilerde "bekleme" ve "ertelemeyle tanımlı" bir yaşam biçimini kalıcılaştırmaktadır.

Bu noktada gelir güvencesizliği, öğretmenliğin yalnızca ekonomik bir sorun alanı olmaktan çıkıp, bireyin tüm yaşam örgüsüne sirayet eden bir kırılganlık haline gelmektedir. Standing'in "gelirin öngörülemezliği" kavramıyla açıkladığı bu durum, öğretmenlerin her ay geçim stratejilerini yeniden kurgulamak zorunda kaldıkları bir yaşam pratiği üretir. Sürekliliğin yerini, geçici çözümler ve kısa vadeli planlar alır; ekonomik istikrarsızlık, zamanla varoluşsal bir güvensizlik biçimine dönüşür.

Ulrich Beck'in Risk Toplumu'nda vurguladığı gibi, modern birey artık riskleri dışsal tehlikeler olarak değil, kendi yaşam pratiğinin ayrılmaz bir parçası olarak deneyimler. Geç kapitalist toplumlarda birey, riskleri yönetme sorumluluğunu giderek daha fazla

kendi omuzlarında taşır. Bu durum, güvencesizliği yapısal bir sorundan öte, bireyin yaşamını sürdürme biçimlerine nüfuz eden bir kırılganlık düzenine dönüştürür.[273]

Keza Giddens, ontolojik güvenliği, bireyin öz kimliğinin sürekliliğine ve dünyayla kurduğu ilişkinin istikrarına dair bir güven duygusu olarak tanımlamaktadır. Kişi, kimliğinin sürekliliğini koruyabilmek için gündelik yaşamında rutinler geliştirir; bu tekrar eden pratikler, belirsizlikten kaçınmanın ve güven hissini sürdürmenin aracıdır.[274]

Giddens'ın "rutinler aracılığıyla güven inşa etme" olarak açıkladığı süreç, prekarya koşullarında tersine işler; rutinler yerini geçici çözümlere, güven ise süreğen bir kaygı hâline bırakır. Bu durumun öğretmenlerin yaşam deneyimlerinde nasıl karşılık bulduğunu anlamak için K17'nin ve K13'ün sözleri dikkat çekicidir:

> *"Bir sene aynı okulda kalabiliyor muyum bilmiyorum ki… Her dönem başka bir yere gidiyorum. Yani düzenim de belirsiz. Tam öğrencilerime alışıyorum, okul bitiyor, sözleşme bitiyor. Çevrem değişiyor, düzen kuramıyorum."* -K17 (kadın)

> *"Bizim maaşlara maaş denemez ki sonuçta maaşın günü bellidir, ne kadar alacağın bellidir. Biz proje bazlı iş yapıyor gibiyiz. Yani nasıl bir güvenlikten bahsediyorsunuz ki? Ben sadece ücretli öğretmenlik yapsam ve aile evinde yaşamasam bu ay kiraya yetmiyordu mesela aldığım para. Devlet mi bizi güvende tutuyor?"* -K13 (erkek)

Bu anlatılar, Giddens'ın "ontolojik güvenlik" kavramının öğretmenlikte nasıl çözüldüğünü yansıtmaktadır. Gelir güvencesizliği, öğretmenlerin yaşamında istikrar duygusunu zayıflatırken, gündelik hayatlarını belirleyen rutinlerin yerini geçici geçim stratejileri almaktadır. Düzenli gelir ve öngörülebilir bir çalışma düzeni olmayışı, bireyin dünyayla kurduğu güven duygusunu aşındırır; bu da öğretmenleri, sürekli yeniden uyum sağlamak zorunda kaldıkları bir yaşam döngüsüne hapseder.

[273] Kasım Timur, Ulrıch Beck: Risk Toplumu – Başka Bir Modernliğe Doğru. Intermedia International E-journal, 4(6), 2017, 188-192.
[274] Anthony Giddens, Modernite ve Bireysel Kimlik, çev. Ümit Tatlıcan, Say, İstanbul, 2014, s. 53-55.

Bu kesintili yaşam döngüsü, Sennett'in Karakter Aşınması'nda sözünü ettiği "tutarlı bir yaşam anlatısı" oluşturma kapasitesinin aşındığına gözler işaret etmektedir. Sorun yalnızca ekonomik değildir; öğretmenler, her yıl nerede çalışacaklarını ya da görevlerine devam edip edemeyeceklerini bile bilmeden yaşamlarını sürdürmektedir. Standing'e göre prekarya meçhulün girdabında yaşayanlardan oluşur; ücretli öğretmenlik deneyimi de bu sürekli belirsizliğin en görünür biçimlerinden biridir. Her eğitim-öğretim yılıyla birlikte kurum, mekân, idare, öğrenci ve veli ilişkileri yeniden değişir; dolayısıyla öğretmen, süreklilik kurabileceği toplumsal bağlardan mahrum kalmaktadır. Bu bağlamda ücretli öğretmenliğin temel kurucu unsuru, değişimin ve geçiciliğin sürekliliği içinde varlığını sürdürebilme zorunluluğudur.

> *"Okul değişiyor, idare değişiyor, öğrenciler değişiyor ama artık bunları dert etmiyorum. Çünkü asıl mesele bu değil; geçim derdi hepsinin önüne geçiyor. Ders saati belli değil, maaş belli değil; o yüzden bir yerde kalıcı olmayı düşünemiyorsun bile. Benim kafamdaki asıl mesele, bir sonraki okulda kaç saat derse gireceğim, günlerim nasıl olacak, saatlerim tutacak mı? Açıkçası öğrencileri fazla düşünemiyorum artık, ama idareyi düşünüyorum. Çünkü genelde ücretlilere iyi davranılmıyor; hor görülüyoruz. O yüzden her seferinde 'acaba bu kez nasıl bir idareyle karşılaşacağım' diye düşünüyorum."* -K21

K21'in ifadeleri, öğretmenlikteki duygusal tükenmişlik ve mesleki yabancılaşmanın somut bir yansımasıdır. Belirsizlik, öğretmenlerin mesleki önceliklerini dönüştürmekte; öğrencilerle kurulan anlamlı ilişkilerin yerini, geçim kaygısının belirlediği bir gündelik yaşam pratiği almaktadır. Sürekli değişen okul, idare ve çevre koşulları, öğretmenleri mesleğin toplumsal ve idealist yönlerinden uzaklaştırarak, yalnızca istikrar arayışına odaklı bir varoluşa yöneltmektedir. K21 için artık belirleyici olan, "kaç saat derse gireceği" ya da "nasıl bir idareyle karşılaşacağı" gibi unsurlardır. Bu durum, öğretmenliğin anlam ve aidiyet üreten bir meslek olmaktan çıkarak, duygusal yatırımın geri çekildiği bir emek biçimine dönüşmesine neden olmaktadır.

Sonuç olarak, uzun vadeli plan yapabilmek, yalnızca maddi hedeflere ulaşmakla ilgili değildir; aynı zamanda bireyin yaşamında düzen, süreklilik ve aidiyet duygusu inşa

etmesinin temel yollarından biridir. Bu bağlamda, aynı kurumda uzun yıllar görev yapabilmek, kurumsal hafızanın bir parçası hâline gelmek, mesleki deneyimle birlikte vasıf kazanmak ve hiyerarşik olarak ilerleyebilmek, bireye hem kimliksel istikrar hem de anlamlı bir yaşam anlatısı kazandırır. Ancak ücretli öğretmenlik koşullarında bu tür süreklilik biçimleri büyük ölçüde sınırlanmakta; gelir belirsizliğiyle birleşen mekânsal ve kurumsal hareketlilik, öğretmenlerin hem mesleki kimliğini hem de geleceğe dair öngörü kapasitesini zayıflatmaktadır.

Sözleşmeli öğretmenler, gelir güvencesi bakımından ücretli öğretmenlerden belirgin biçimde ayrılmaktadır. Bu grupta maaşlar düzenli olarak ve sabit tutarlarda ödenmekte; sigorta, izin ve sosyal güvenlik hakları da yasal çerçevede güvence altına alınmaktadır. Dolayısıyla sözleşmeli öğretmenlikte, Standing'in "gelirin sürekliliği" olarak tanımladığı güvence biçimi fiilen sağlanmaktadır. Bu durum, sözleşmeli öğretmenlerin geçim planlarını daha öngörülebilir biçimde yapabilmelerine, temel ihtiyaçlarını ve hane ekonomilerini istikrarlı bir biçimde sürdürebilmelerine imkân tanır.

Ancak bu istikrar, yalnızca gelir güvenliği açısından geçerlidir. Zira sözleşmeli öğretmenlik, düzenli maaş ödemesine rağmen, süresi belirli bir istihdam biçimi olarak, uzun vadeli kadro teminatı sunmamaktadır. Bu nedenle, sözleşmeli öğretmenler ekonomik açıdan görece güvenli bir konumda bulunsalar da, çalışma ilişkilerinin geçiciliği onları yapısal belirsizlikten bütünüyle azade kılmaz. Bir başka deyişle, gelir güvencesi sağlanmış olsa bile, iş ve statü güvencesi yönünden prekarizasyon dinamikleri bu grupta da varlığını sürdürmektedir.

3.3.2. Kurumsal Ayrımcılık ve Sembolik Şiddet

İş güvenliği, Standing'e göre yalnızca istihdamın sürekliliğini değil, aynı zamanda bireyin vasıflarının geçersizleşmesinin önlenmesini ve statü ile gelir bakımından yukarı yönlü hareketliliğe olanak tanıyan fırsatların korunmasını da kapsamaktadır. Bu çerçevede statü güvencesi, bireyin iş yaşamında tanımlı bir mesleki konuma, kurumsal kimliğe ve buna bağlı olarak toplumsal saygınlığa sahip olması durumunu ifade etmektedir.[275] Söz konusu güvence ortadan kalktığında birey, mesleki konumunu

[275] Standing, Yeni Tehlikeli Sınıf, s. 46.

koruyamamakta ve yaptığı iş toplumsal düzeyde daha az değer atfedilen bir konuma indirgenmektedir. Standing'e göre statü güvencesinin yokluğu, bireyi sürekli biçimde kendini meşrulaştırma ve kanıtlama baskısı altında konumlanmaya zorlamaktadır. Ücretli öğretmenlik bağlamında bu durum, öğretmenlerin kalıcı biçimde ikincil bir statüde konumlanmaları biçiminde tezahür etmektedir.

Öğretmenlerin istihdam biçimlerinden kaynaklanan farklılaşmalar meslek içi aidiyetin bütünlüğünü zayıflatmakta ve öğretmenlik topluluğunu parçalamaktadır. Nitekim Orkun Saip Durmaz'a göre, öğretmenlik alanındaki statü farklılıkları özellikle kadrolu, sözleşmeli ve ücretli istihdam biçimleri arasındaki ayrımlar, yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda sembolik düzeyde bir hiyerarşi üretmekte; böylece öğretmenler arası ilişkilerde doğal bir ayrışma ve mesleki hiyerarşi duygusu yerleşmektedir.[276]

Eğitim alanında ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler arasında kurulan hiyerarşi, çoğu zaman doğrudan bir baskı veya açık ayrımcılıkla değil, gündelik ilişkiler, kurumsal alışkanlıklar ve yerleşik davranış kalıpları aracılığıyla yeniden üretilmektedir. Okul içi görev dağılımı, idari iletişim biçimleri ve karar süreçleri içinde görünmez biçimde yerleşen bu ayrımlar, kadrolu öğretmenliği "asıl", ücretli öğretmenliği ise "yardımcı" ve "geçici" konumlar olarak normalleştirmektedir.

Sözleşmeli öğretmenler ise, ücretli öğretmenler kadar yoğun bir güvencesizlik deneyimlememekle birlikte, prekaryanın çevresel halkasında konumlanmaktadır. Düzenli gelir ve sosyal haklara sahip olmalarına rağmen, tanınma eksikliği, kurumsal aidiyet sorunları ve geçicilik algısı, onları yapısal olarak prekarizasyon sürecinin dışında değil, sınırında tutmaktadır. Nitekim bu şiddeti en bariz şekilde hisseden grup, ücretli öğretmenlerdir:

> *"Ben bir kadroludan çok daha fazla kendimi paralıyorum. Öğrencileri ve velileri geçtim okulun özel işlerini dâhil bana yaptırıyorlar. Bu işleri hiçbir kadroluya söylemezler. İdare sanki kadrolulara cebinden para veriyormuş*

[276] Orkun Saip Durmaz, Emek Süreci ve Yeniden Proleterleşme: Türkiye'de Öğretmen Örneği (Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014), s. 255.

gibi karşılarında eğilip bükülüyor. Onların yanında bizi muhatap almıyorlar." -K16

"Özel bir hastalığım var, bunu söylememe rağmen nöbetlerimi düzeltmezlerken kadrolu bir arkadaşın keyfi olarak nöbetlerini bana paslamaya çalışması, bunu da idareye söylememe rağmen kadrolunun istediğine göre ayarlamasının neresi adil, ama ben nöbetten ekstra para da almıyorum" -K17

"Müdür yardımcısıyla nöbetçi olduğum bir gün bahçedeyken rastgeldik. Maaşlar hakkında konuşuyorduk, dertleşiyorduk ve hocam tabii ki yetmiyor dedim. Beni dinleyip, takmayın hocam bir gün siz de öğretmen olursunuz demez mi? İnanabiliyor musun bizi öğretmenden bile saymıyor" -K15

"*Bakıldığında haftada maksimum 30 derse giriyoruz ama eve gidince yaptıklarımız da var; kadroluların sınav kağıtlarını okuma, sınav sorularını hazırlama, veli toplantılarına girme, gelmeyen hocanın derslerine girme, adaletsiz nöbet sistemi... hak ettiğimiz parayı almıyoruz*" -K19

Katılımcı anlatıları, öğretmenlik alanındaki statüsel hiyerarşinin yalnızca idari düzenlemelerle değil, aynı zamanda gündelik etkileşimler, söylemler ve davranış örüntüleriyle sürekli yeniden üretildiğini göstermektedir. K15'in müdür yardımcısının "*Bir gün siz de öğretmen olursunuz*" ifadesiyle karşılaşması, bu hiyerarşinin sembolik boyutunu açık biçimde görünür kılar. Bu söylem, ücretli öğretmenliği öğretmenlik kategorisinin dışına iten, mesleğin meşruiyet sınırlarını kadro üzerinden çizen bir dilsel dışlama pratiğidir. Bourdieu'nün terminolojisiyle, dilsel edim burada yalnızca iletişim değil, aynı zamanda bir sınıflandırma eylemidir. Müdür yardımcısının bu cümlesi, açık bir hakaret değil; "doğal" bir tespit tonuyla dile getirilmiş bir hiyerarşi doğrulamasıdır. Bu yönüyle, sembolik şiddetin özüne denk düşer. Eşitsizlik, kaba baskı yoluyla değil, doğal bir düzenin parçasıymış gibi yeniden üretilir. Benzer biçimde, K15'in:

"*İdare bizi alt tabaka olarak görüyor... Kadroluların boş derslerini bile onlara soruyorlar, biz okulda bekliyoruz*" -K15

sözleri, bu sembolik düzenin kurumsal pratikler aracılığıyla nasıl işlediğini göstermektedir. Burada idare, okul içi görev dağılımını yalnızca işlevsel değil, hiyerarşik bir tanıma biçimi olarak işletmektedir. Kadrolu öğretmenlere danışılan, fikri alınan, öncelik tanınan bir statü verilmekte; ücretli öğretmenler ise görünmez bir "yedek işgücü ordusu" konumuna indirgenmektedir. Bu ilişki biçimi, üstünlük, dayatma yoluyla değil, herkesin farkında olmadan onayladığı bir norm üzerinden sürdürülen meşruiyet ilişkisidir. K19'un söylemleri ise bu düzenin emek boyutundaki asimetrisini görünür kılar:

> "*Kadroluların sınav kâğıtlarını okuma, sınav sorularını hazırlama, veli toplantılarına girme, gelmeyen hocanın derslerine girme, nöbet sistemi... hak ettiğimiz parayı almıyoruz*." -K19

Bu ifade, öğretmenin görünmeyen emeğini; yani resmi olarak tanımlanmamış ama kurumsal beklenti haline gelmiş görevleri açığa çıkarır. Bu görünmeyen emek biçimleri, genellikle "fedakârlık" veya "uyum" gibi ahlaki değerlerle örtülerek meşrulaştırılır.

> "*Okulda bahçede bakılan kedilere dâhil mama verme görevi bana kaldı, tabii ki başta isteyerek yapıyordum. Ama böyle ayak işleriyle ücretliler uğraşır. Bunları söylerken de, hoca hayvanları çok sever ya da hocamın çocuklarla arası çok iyi sınıfları o süsletsin gibi baştan beni manipülatifçe överek ayak işi kitliyorlar*" -K12

K12'nin sözleri, bu ahlaki meşrulaştırmanın gündelik bir formunu temsil etmektedir. Burada övgü, görünürde bir takdir ifadesi olsa da, özünde görev dağılımındaki adaletsizliği perdeleyen bir manipülasyon aracına dönüşmektedir. Bu tür gerekçelendirmeler, eşitsiz iş bölümünü doğallaştırır; öğretmenin fazla emeği, ücret veya statüyle değil, "iyi niyet", "özveri" ya da "çocuk sevgisi" gibi ahlaki sembollerle ödüllendirilir.

Sembolik şiddet, yalnızca kişinin farkında olmadan boyun eğmesi değildir; asıl mesele, eşitsizliğin "meşru" bir düzen gibi işlemesi ve bu meşruiyetin gündelik pratiklerle sürekli yeniden üretilmesidir. Dolayısıyla, katılımcıların bu eşitsizliklerin farkında olması, onların yaşadığı şeyin sembolik şiddet olma niteliğini ortadan kaldırmaz. Aksine,

farkındalıkları bu şiddetin bilinç düzeyinde hissedilen ama yapısal olarak aşılamayan doğasını açığa çıkarır.[277] Keza öğretmenler ifadelerinde, kurumsal hiyerarşideki konumlarını açıkça farkındadırlar; ancak adaletsizliğe karşı koyabilecek meşru araçlardan, kurumsal temsilden ya da güvenceden yoksundurlar. Bu durum, sembolik şiddetin rafine bir biçimidir; kişi, haksızlığı açıkça görür, adını koyabilir, ama onu değiştirebilecek toplumsal konum ve meşruiyet gücüne sahip değildir.

Axel Honneth'in 'tanınma mücadelesi' ile ilgili düşüncesine paralel olarak, bireyler mesleki alanlarda yalnızca ekonomik değil, sembolik bir kabul görme ihtiyacı da taşırlar.[278] Ücretli öğretmenlerin söylemlerinde bu ihtiyaç, adaletsizliğin farkındalığıyla ortaya çıkar. Ücretli öğretmenlerin söz konusu farkındalıklarını ifade etme biçimleri, doğrudan ya da dolaylı olarak kendi emeklerini kanıtlama çabası etrafında şekillenmekte; bu çaba ise katılımcıların tamamında, "kadrolu–ücretli" gibi ayrımlar üzerinden mesleki kimliklerini karşılaştırmalı biçimde meşrulaştırma eğilimine dönüşmektedir.

> "*Kadrolular dört derse girince şikâyet ediyor, ben on bir saat girdim*" -K20

> "*Kadrolular, atandıkları için rahatlar. Bana bir şey olmaz kafasındalar..., okullarda en çok ücretli öğretmenler çalışır.*" -K14

> "*Sen kadroluların arkalarını toplayacak bir taşeronsun ama onların aldıkları maaşların çeyreğini alıyoruz. Üstüne bir de ek ders ücretlerini alabiliyorlar, bizim resmi tatillerde ücretlerimiz kesiliyor*". -K12

Ücretli öğretmenlerin söylemlerinde gözlemlenen bu tanınma mücadelesi, eşitsizliği aşmaktan ziyade, çoğu zaman onu kendi lehine çevirmeye çalışan bir karşılaştırma retoriği üretmektedir. Bu retorik, farkındalık taşımasına rağmen yapısal bir direnişe dönüşemez; çünkü bu karşılaştırma dili, tam da katılımcıların aşılmasını istediği hiyerarşinin mantığını yeniden üretir. Ücretli öğretmenler, emeklerinin değersizleştirilmesine tepki gösterirken bile, onu belirleyen dilsel ve düşünsel sınırların dışına çıkamamaktadır. Çünkü görüşmeler boyunca ücretli öğretmenlere yöneltilen tüm

[277] Pierre Bourdieu, Eril Tahakküm, (İstanbul: Bağlam Yayınları, 2023), 56.
[278] Muharrem Açıkgöz. "Tanınma Mücadelesi ve Ayrımcılık: Axel Honneth'in Tanınma Kuramına Bir Bakış." In III. Uluslararası Felsefe Konferansı: Kocaeli Üniversitesi, 2006, s.202.

sorularda "kadrolu" kategorisi referans alınarak emeklerini kanıtlama çabalarına girmektedirler; böylece farkında olmadan aynı sembolik düzenin meşruiyetini pekiştirmektedirler. Dolayısıyla ortaya çıkan itiraz, kurumsal ayrımı reddeden bir eşitlik talebinden ziyade, mevcut ayrımın içinde kendine daha yüksek bir yer talep etme biçiminde kurulmaktadır; bu nedenle söz konusu tepki, yapısal olarak dönüştürücü değil, hiyerarşiyi yeniden onaylayan bir karşılaştırma siyasetine sıkışmaktadır.

Buna karşılık, sözleşmeli öğretmenlerde; daha uzlaşmacı yanıtlar öne çıkmaktadır. Bu grup, kendi konumunu meşrulaştırma ya da karşılaştırma ihtiyacı hissetmemekte; dolayısıyla "kadrolu-ücretli-sözleşmeli" ayrımına söylemsel düzeyde daha az başvurmaktadır. Bu fark, statü farklılığının söyleme nasıl yansıdığını göstermektedir: güvencesizlik arttıkça, kişi kendi emeğini tanıtma, savunma ve görünür kılma ihtiyacına daha fazla yönelmektedir.

Ücretli öğretmenlerin anlatılarında görülen geçim kaygısı, adaletsizlik hissi ve tanınma mücadelesine karşın, sözleşmeli öğretmenler görece daha ekonomik istikrar ve aidiyet duygusuna sahiptir. Bu grup, artık sistemin "kenarında" değil, merkezine yakın bir konumda yer almakta; tam sigortalı çalışmaları ve düzenli maaş almaları, söylemlerine daha ölçülü, dengeli ve rasyonel bir ton kazandırmaktadır. Bu durum, görüşmelere doğrudan yansımıştır.

> "*Maaş en çok barınma ve gıdaya gidiyor ama geçiniyoruz çok şükür*" -K2

> *"Çok şükür elhamdülillah diyelim. Özel sektörü bildiğimiz için biz kendimizi şanslı görüyoruz. Maaş olarak piyasaya göre iyi durumdayız"* -K8

> *"Ülkenin durumu malum ama bizim maaşlarımız görece iyi, yarısı kiraya gidiyor ama herkesin zorlandığı şekilde zorlanıyoruz"* -K5

gibi ifadeler, ekonomik koşulların farkında olunmasına rağmen mevcut durumdan genel bir memnuniyet duyulduğunu göstermektedir. "*Zorlansak da başkalarını gördüğümde aldığım ücreti tatmin edici buluyorum, bir zorluk yaşamıyorum.*" (K1) ifadesi, bu dengeyi en sade biçimde yansıtır. Sözleşmeli öğretmenler için mesele artık geçim kaygısından

ziyade, yaşam standardını koruma ve istikrarı sürdürme sorunudur. K3'ün sözleri ise, bu konumun sınıfsal sınırlarını fark eden daha refleksif bir bakışı örnekler:

> *"Maaşlar, çoğu anlamda tatmin ediyor. Ancak ekonomik olarak bakılacak olursa daha merkezi yerlerde olan ve tek kişi çalışıp ailesine bakmakla yükümlü olan meslektaşlarım bu noktada hayli zorlanıyor. Veya tatil planlarınızda entelektüel kaygılarla yurtdışına gitmeniz, kültürel aktiviteler yapmanız, profesyonel bir tiyatroya gidip iyi yemek yemeniz pek de mümkün görünmüyor."* -K3

Bu değerlendirme, görece güvencenin mutlak refah anlamına gelmediğini; istikrarlı bir gelire rağmen öğretmenlerin yaşamlarını sürdürebilme ile kendilerini yeniden üretebilme olanakları arasındaki farkın belirginleştiğini göstermektedir. Nitekim K3'ün ifadesinde, maaşın temel ihtiyaçları karşılamaya yettiği, ancak kendine zaman ayırma, seyahat etme, kültürel ya da entelektüel faaliyetlere katılma gibi öznel yeniden üretim alanlarının daraldığı görülmektedir.

Bu durum, *scholé* kavramının etimolojik kökenini hatırlatır; bugün "okul" sözcüğünün de türediği bu kavram, yalnızca dinlenmeyi değil, düşünme, öğrenme ve kendini yeniden üretme olanağını ifade eder. Oysa günümüzde öğretmenler, tam da bu alanın yokluğunu deneyimlemektedir.[279]

Ücretli öğretmenlerde bu yokluk çok daha belirgin bir biçimde hissedilmektedir. Sürekli gelir açığını kapatma çabası, ek iş zorunluluğu ve parçalı bir gündelik yaşam örgüsü, onların "boş zaman" fikrini neredeyse imkânsız kılmaktadır. Zihinleri, daima geçimi sürdürebilme kaygısıyla meşguldür; dolayısıyla düşünmek, üretmek ya da kendine zaman ayırmak gibi öznel yeniden üretim alanları bütünüyle daralmıştır. Bu koşullar altında, öğretmenliğe dair idealist yönelimler ve mesleki hevesler yerini tükenmişlik ve yönsüzlüğe bırakmaktadır. K18'in "*Yarınımız belli değil ki, dünyayı gezmek, evlenmek, çocuk yapmak falan ne çok uzak geliyor. Biz kirayı düşünüyoruz öyle söyleyeyim*" sözleri,

[279] H. Nur Erkızan ve A. Kadir Çüçen, Antik Çağ ve Orta Çağ Felsefesi Tarihi (Ankara: Sentez Yayıncılık, 2013), s. 41

bu ruh hâlinin yalın bir ifadesidir. Geleceğe dair arzular yerini, yalnızca bugünü idare edebilme çabasına bırakmıştır.

Bu nedenle, *scholé* kavramının ima ettiği türden bir "boş zaman farkındalığı"; yani yaşamın yalnızca çalışmadan ibaret olmadığına, düşünme, öğrenme ve kültürel üretim için de alan açılması gerektiğine dair bilinç, atanmış ve göreli istikrara erişmiş sözleşmeli öğretmenlerde daha görünürdür. "*Hobilerime zaman ayırabiliyorum, haftada 4 gün zaten okula gidiyorum ama kadro geldiğinde bahsettiğiniz türden kendimi gelişmeye daha çok adayabilirim. Ağrı'da öyle bir imkân yok*" (K2). Ancak bu farkındalık, paradoksal biçimde, boş zamanın gerçekten var olabildiği anlamına gelmez.

Bu grupta *scholé* bilinci gelişmiş olsa da, söz konusu bilinç çoğu zaman "ulaşılamayan bir imkânın farkında olma hâli" biçiminde tezahür eder. Buradaki fark, zamanın niteliğine ilişkindir; birinde zaman parçalara bölünmüştür, diğerinde zaman süreklilik kazanmıştır ama büyükşehirlerdeki imkânların bolluğu yahut ekonomik açıdan yeterli olabilme gibi koşullara bağlıdır; katılımcılarda gözlemlenen, bu koşulların kadro aldıklarında gerçekleşeceğine duyulan inançtır. Ancak her iki durumda da bireyin kendini geliştirme ve mesleki anlamda derinleşme olanağı yeterince desteklenmemektedir. Bu nedenle *scholé*'nin yokluğu, hem ücretli öğretmenlerin hem de görece istikrarlı konumdakilerin ortak deneyimidir.

> *"Maaşım beni tatmin ediyor. Kendime ve hobilerime zaman ayırabiliyorum ama tabii kadro aldığım zaman tamamen iyi olacak diyebilirim. İstanbul şartlarında ne alırsam alayım yetmeyecek zaten."* -K9

> *"Bekâr olduğum ve bakmak zorunda olduğum birileri olmadığı için pek çok meslektaşıma göre daha rahat yaşıyorum. Ortalama bir yaşam sürüyorum. Ekstra harcamalar olmamasına dikkat etmek zorunda kalıyorum. Yani kültürel aktiviteler de ekstra harcamalar oluyor bu yüzden. Çünkü Adana'dan İstanbula gel git, kira, faturalar vs pek kalmıyor. Kadro aldığım zaman tabii ki üstüne daha çok eğilebilir hale geleceğim.* " -K3

K2, K3 ve K9'un ifadelerindeki "Kadro" vurgusu, burada ekonomik yeterliliğe ulaşma ve yaşamı yeniden üretme kapasitesini artırma arzusunu da temsil etmektedir. Başka bir

deyişle, ücretli öğretmenlere kıyasla; statü değil, refah farkındalığı ön plandadır. Dolayısıyla bulgular, öğretmenlik mesleğinde güvencesizliğin dereceli bir hiyerarşi biçiminde işlediğini göstermektedir.

Ücretli öğretmenler çalışma koşulları açısından prekarizasyona tabii tutulup kurumsal hiyerarşide alt katmanlarda yer alırken, sözleşmeli öğretmenler bu yapının görece istikrarlı ama tam olarak güvenceye ulaşmamış bir basamağını temsil etmektedir. Bu nedenle, sözleşmeli öğretmenlerin söylemleri "tatmin", "şükür" ve "istikrar" kavramları etrafında şekillenmekteyken, ücretli öğretmenlerde geçim kaygısı, adaletsizlik hissi ve tanınma arzusunun vermiş olduğu bir savunma mekanizmasının işlediği görülmektedir.

Sözleşmeli öğretmenlik statüsü, gelir güvencesizliğiyle değil, mekânın süreksizliğiyle incelemeye tabii tutulabilir. Çünkü sözleşmeli öğretmenlerde, kadro alıp almayacaklarına dair kaygı oldukça kısıtlıdır. Atandıkları yerlerde üç yıl boyunca kalma zorunluluğu, sözleşmeli öğretmenleri kendi yaşam çevrelerinden, sosyal ilişkilerinden ve destek ağlarından uzaklaştırmakta; bu durum, yerleştikleri mekânla kurulan aidiyet duygusunun geçici bir nitelik kazanmasına yol açma sorularını gündeme getirmektedir.

Bu bağlamda, mekânın geçiciliği ile mesleki aidiyet arasındaki ilişki sözleşmeli öğretmenlerde özellikle önem kazanmaktadır. Zira üç yıllık görev süresiyle sınırlı olarak bulundukları kurumlarda, kalıcılık duygusu yerine geçiciliğe dayalı bir ilişki biçimi gelişmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları duygusal bağları ve okul içindeki görünürlüklerini ve etkileyebilmektedir.

Sözleşmeli öğretmenlerde 'misafir' konumuna itilme duygusunda ortaya çıkmaktadır. Bu geçicilik hâli, öğretmenlerin kurum içindeki konumlanışlarını da şekillendirmektedir. Katılımcıların ifadelerinde, okul idareleri ve meslektaşlar tarafından "geçici" ya da "misafir" olarak görülme hâlinin çeşitli biçimlerde dile getirildiği görülmektedir. Bu algı, çoğu zaman okul içi hiyerarşilerde görünmez bir sınır oluşturabilmektedir. Böylece öğretmen, görev yaptığı kurumun bir parçası olma arzusuyla, oradan birkaç yıl içinde ayrılacak olmanın yarattığı mesafe duygusu arasında sıkışmaktadır.

> *"Okula ilk geldiğimde herkes gayet yardımcıydı ama ben yine de tam olarak o düzenin içine giremedim. Belki de sürekli taşınmaya ve alışmaya*

odaklandığım için. Öğrencilerle aram gayet iyi ama okulun kendisini hâlâ tam olarak benimsediğimi söyleyemem; sanki biraz misafir gibiyim." -K6

"Misafirlik" hissi, burada yalnızca fiziksel bir geçiciliğe değil, aynı zamanda sürekliliğin eksikliğine işaret etmektedir. Zira aidiyet, mekânla kurulan uzun süreli ilişkilere, gündelik rutinlerin ve toplumsal bağların tekrarıyla kök salan bir olgudur. Sözleşmeli öğretmenler ise, mekânla bu sürekliliği kuramadan kadroya geçmeye hazırlanmaktadır.

Bu geçicilik duygusu, öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları ilişkilerde de dolaylı biçimde hissedilmektedir. Katılımcıların bir kısmı, öğrencileriyle güçlü bağlar kursalar da, bu bağların kalıcılığına dair içsel bir mesafe geliştirdiklerini dile getirmiştir. K7'nin sözleri bu durumu özetlemektedir:

"Fazla bağlanmamaya çalışıyorum. Yine de derslerde, etkinliklerde elimden geleni yapıyorum; sadece kalıcı bir parçası olamadığımı biliyorum." -K7

K7'nin ifadesinde, yer değiştirmenin yarattığı geçicilik duygusu belirgindir. Öğretmen, bir yere alışmadan başka bir yere gitmeye hazırlıklı görünmekte; kurduğu ilişkilerin kısa süreceğini bilerek duygusal mesafesini korumaya çalışmaktadır.

Bu sınırlı aidiyet duygusu, öğretmenlerin atandıkları yerlerin mekânsal koşullarından da beslenmektedir. Taşra ile büyükşehir arasındaki fark, sözleşmeli öğretmenlerin deneyiminde belirleyici bir değişken hâline gelmektedir. Bu nedenle, bir sonraki bölümde katılımcı anlatılarından hareketle taşra-büyükşehir ekseninde bu farkın öğretmenlik deneyimlerine nasıl yansıdığı incelenecektir.

3.4. Mekân ve Sembolik Sermaye: Taşra ve Büyükşehirde Öğretmenlik

Araştırmanın saha tasarımında katılımcılar, görev yaptıkları bölgelerin sosyoekonomik ve mekânsal özelliklerine göre başlangıçta merkez, yarı merkez ve taşra biçiminde üçlü bir sınıflandırma altında değerlendirilmiştir. Ancak saha verilerinin analizinde, bu kategoriler arasında öğretmenlik deneyiminin niteliği bakımından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu nedenle, çözümleme sürecinde mekânsal değişken taşra-büyükşehir eksenine indirgenmiş; böylelikle öğretmenlik mesleğinin mekâna duyarlılığı, iki uç bağlam arasındaki farkların yoğunluğu üzerinden incelenmiştir.

Katılımcıların yaşam ve çalışma deneyimleri, öğretmenlik mesleğinin mekânsal bağlama duyarlılığını ortaya koymaktadır. Görüşmeler, Ağrı-Patnos (K1, K2, K5), Hakkâri-Yüksekova (K6, K11), Adana-İmamoğlu (K3), Kayseri-Kocasinan (K4, K10) ve Yozgat-Yerköy (K8) gibi taşra niteliğindeki bölgelerde görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin, mesleki pratiklerini sınırlı sosyal çevre, kısıtlı kültürel imkânlar ve yerel toplumsal ağlara dışarıdan dâhil olma güçlüğü gibi koşullar altında sürdürdüklerini gösterirken aynı zamanda mesleki kimliklerini; boş zaman kullanımı, toplumsal ilişkilerin yoğunluğu ve mesleki saygınlık algısı gibi parametreler üzerinden de inşa etmelerini sağlamaktadır.

Buna karşılık, İstanbul gibi bir büyükşehirde görev yapan K7 ve K9'un deneyimleri, mekânın öğretmenlik üzerindeki etkisinin farklı bir biçimde belirdiğini ortaya koymaktadır. Her ne kadar büyükşehir sınırları içinde yer alsalar da, görev yaptıkları okullar çoğunlukla kentin çevresel ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı bölgelerinde konumlanmaktadır. Bu nedenle, büyükşehir bağlamında öğretmenlik, taşradan farklı olarak kültürel çeşitlilik, yüksek yaşam maliyeti ve kurumsal rekabet gibi unsurların şekillendirdiği bir "yoğunlaşmış güvencesizlik" biçimiyle deneyimlenmektedir.

Araştırmada yer alan ücretli öğretmenlerin tamamı da Bursa'da görev yapmaktadır. Bu bağlamda, ücretli öğretmenler hem kentsel yaşamın yüksek maliyetleriyle hem de eğitim kurumlarında süreksiz istihdamın yarattığı belirsizlikle karşı karşıya kalmaktadır. Dolayısıyla Bursa'daki öğretmenlik deneyimi, büyükşehir koşullarında, güvenceli istihdamın yokluğunun nasıl süreğen bir kaygı üretimine dönüştüğünü göstermektedir.

3.4.1. Taşrada Görev Yapan Sözleşmeli Öğretmenler

Cumhuriyet'in erken döneminde öğretmen, özellikle Köy Enstitüleri'nin temsil ettiği eğitim idealiyle birlikte, yerel ölçekte kültürel ve toplumsal dönüşümün taşıyıcısı olarak konumlandırılmış, pek çok bölgede bu rolü fiilen üstlenmiştir. Bu tarihsel konumlanışın bir uzantısı olarak öğretmenin kültürel sermayesi; bilgi, dil, değer ve davranış kalıplarını aktarabilme yetisi, yerel "tanıma rejimleri" içinde sembolik sermayeye dönüşerek saygınlık ve temsil gücü üretmiştir.[280]

[280] Öğretmenlik, toplumsal yapı içinde yoğun biçimde sembolik değer üreten bir alan olarak öne çıkar. Bu değer, öğretmenin kamusal temsili, kültürel konumu ve tarihsel olarak toplumun kolektif bilincindeki yeriyle yakından bağlantılıdır. Bourdieu'nün çözümlemelerinde sembolik sermaye, doğal ve meşru sayılan

Günümüzde de bazı taşra bölgelerinde öğretmene yönelik yüksek hürmetin izleri bu tarihsel birikimle ilişkilendirilebilir.

Neoliberal eğitim rejiminin değerler sistemi içerisinde sosyalleşmiş genç öğretmenler, performans, rekabet ve bireysel sorumluluk ilkeleri etrafında şekillenen bir mesleki yönelim geliştirmişlerdir. Ancak taşra bağlamında, Cumhuriyet'in erken döneminden miras kalan "öğretmen itibarı" hâlâ varlığını sürdürmekte; öğretmenlik, yerel topluluklar nezdinde hâlâ bilgi, görgü ve ahlâki rehberlik ile özdeşleşen saygın bir konumu temsil etmektedir.

> *"Burada insanların öğretmene duyduğu saygı inanılmaz. Ben Bursa'da büyüdüm, kendi öğretmenlerime bile bu kadar saygı duymamıştım açıkçası. Orada öğretmenlik sıradan bir meslek gibiydi ama burada öyle değil; insanlar gerçekten değer veriyor, hürmet ediyor. İlk başlarda alışamadım, hatta bazen mahcup oluyorum. Bu kadar saygı görünce şaşırıyorsunuz, çünkü Bursa'da öğretmen olmanın böyle bir karşılığı yok."* -K6 (Yüksekova)

Bu iki düzen arasındaki karşılaşma, öğretmenlerin mesleki özdeşliklerinde belirgin bir gerilim yaratmaktadır. Zira bugün taşrada görev yapan genç öğretmenlerin büyük bölümü, eğitim hayatlarını büyükşehirlerde sürdürmüş; dershane, özel kurs ve rekabet temelli sınav sistemleri içinde yetişmiş bir kuşaktır. Bu nedenle mesleğe dair algıları, başarı ve performansın ölçülebilir çıktılar üzerinden değerlendirildiği neoliberal bir eğitim kültürünün izlerini taşımaktadır. Ancak görev yaptıkları taşra bölgelerinde öğretmenlik, hâlâ kamusal saygınlık, ahlaki otorite ve toplumsal rehberlik gibi anlamlarla tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, bir yanda performans ve bireysel yeterlik eksenli profesyonellik anlayışını, öte yanda yerel toplulukların gözünde kanaat önderi kimliğiyle özdeşleşen geleneksel saygınlık idealini aynı anda taşımak durumunda kalmaktadırlar. Söz konusu konumlanma, özellikle K10'un anlatılarında taşra ile kent arasındaki farkın öğretmen kimliği üzerindeki etkisini hissettiren niteliktedir:

---

otorite ilişkilerinin arkasında işleyen, görünmez ama etkili bir iktidar biçimini mümkün kılar. Bkz: Pierre Bourdieu, Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine, çev. Hülya Tufan (İstanbul: Kesit Yayıncılık, 1995)

"Buraya ilk geldiğimde sanki başka bir dünyaya geçmiş gibi hissettim. İnsanların yaşam tarzı, birbirleriyle ilişkileri, okulun havası… Her şey çok farklıydı. Dönem dizisi gibi.. Çalıkuşu'nu izlediniz mi bilmiyorum, oradaki insanlar gibiler burada. Saygı var, samimiyet var zamanı durdurmuşlar gibi hissediyorsunuz". -K10 (Kocasinan)

K10, görev yaptığı çevrenin toplumsal dokusuna dair gözlemlerinde, taşra mekânının büyükşehre kıyasla farklı bir ilişkisellik biçimi ürettiğini vurgulamaktadır. Onun "*başka bir dünyaya geçmiş gibi hissettim*" ifadesi, mekânın, farklı bir sosyal örgütlenme ve kültürel etkileşim alanı olarak deneyimlendiğini göstermektedir. Büyükşehirde öğretmenlik daha çok bireysel performans, idari prosedürler ve rekabet üzerinden tanımlanırken; taşrada öğretmen, topluluk içindeki merkezi konumu nedeniyle kamusal düzeyde görünür hâle gelmektedir.

K10'un *Çalıkuşu* benzetmesi, taşranın öğretmene atfettiği tarihsel rolü, yani "kanaat önderi", "örnek kişi" ve "güven figürü" olma hâlini, yeniden hatırlatır. Kentte sıradanlaşan bir meslek, taşrada yeniden toplumsal anlam kazanır. Burada mekân, öğretmeni yeniden tanımlayan bir toplumsal bağlama dönüştürür. Nitekim K11, K8, K1 ve K2 içinde benzer tecrübeler söz konusudur:

"Yüksekova küçük bir yer, herkes birbirini tanıyor. Öğretmen olunca size farklı davranıyorlar. Veliler çocuklarının okumasını çok önemsiyor; bazen sokakta durdurup teşekkür edenler oluyor. Belki büyük şehirlerde öğretmen artık sıradanlaşıyor ama burada hâlâ kutsal bir meslek gibi görülüyor" -K11 (Yüksekova)

Benzer biçimde K8, geçmişteki dershane deneyimi nedeniyle taşrada öğretmenliğe atfedilen anlam farkını daha keskin biçimde hissetmektedir.

"Eskiden zeki olmak, çalışkan olmak, eğitimli olmak kıymetliydi; öğretmenlik kutsaldı. Şimdi bu değerler değişince otomatik olarak öğrenciler nezdinde sizin de saygınlığınız azalıyor. Ben böyle düşünüyordum çünkü daha önce dershanede çalışmıştım. Yerköy'de insanlar öğretmene hâlâ başka gözle bakıyor. Çocuğu okuyan bir aile, sanki kendisi de ilerlemiş gibi hissediyor.

‘Hocam, bizim çocuk da sizin sayenizde adam olacak’ diyorlar. Bu sözler insanı gururlandırıyor. Büyük şehirde bu duyguyu yaşamak zor bence” -K8 (Yerköy)

K8’in anlatısı, taşrada öğretmenliğin hâlâ güçlü bir otorite ve güven figürü olarak konumlandığını göstermektedir. Yerköy’de velilerin öğretmene duyduğu saygı, öğretmeni çocuğun gelişiminden sorumlu ahlaki bir rehber konumuna yerleştirir. Velilerin “*Hocam, bizim çocuk da sizin sayenizde adam olacak*” sözü, öğretmene duyulan güvenin bilgi aktarımından çok, çocuğun terbiyesi, yönlendirilmesi ve ‘adam edilmesi’ sorumluluğuna dayandığını göstermektedir. Bu ilişki biçimi, eğitimin “*educare*” yani biçimlendirme ve yönlendirme işlevinin taşra bağlamında hâlâ baskın olduğunu ortaya koyar. Böyle bir kültürel ortamda öğretmen, modern anlamda performans ölçütleriyle değerlendirilen bir profesyonelden ziyade, çocuğun karakterine dokunan, yerel değerlerle uyumlu bir otorite figürü olarak algılanmaktadır. K1 ve K2’in anlatıları da bu gözlemleri destekler niteliktedir:

“Burada insanlar öğretmene gerçekten değer veriyor. Velilerle aramız çok iyi; çocuklarının okuması onlar için hâlâ en önemli mesele. Okulun bahçesinde bile karşılaştığımızda hâl hatır sorarlar, yardımcı olmaya çalışırlar. Öğretmen denince, hâlâ bir saygı, bir ciddiyet oluşuyor. Bu beni motive ediyor açıkçası.” -K1 (Patnos)

“Patnos’ta insanların öğretmene bakışı çok farklı. Ev tuttuğumda ev sahibim ‘hocamsınız’ deyip kirada indirim yaptı. Esnaf da aynı şekilde, öğretmen olduğumu duyunca daha saygılı davranıyor. Veliler sık sık evden yemek gönderiyor; burada öğretmen olmak gerçekten değerli bir şey. Çocukluğumda yaz tatillerinde memlekete, Susurluk’a gittiğimdeki o samimiyetin, o paylaşım duygusunun aynısını burada hissediyorum.” -K2 (Patnos)

K1 ve K2’nin ifadeleri, Patnos’ta öğretmene yönelik saygının gündelik yaşamın pratikleri içinde hissedildiğini göstermektedir. Ev sahibinin “hocamsınız” diyerek kirada indirim

yapması, esnafın daha özenli davranması ve velilerin sık sık evden yemek göndermesi, öğretmenin ilçede toplumsal olarak ayrıcalıklı bir konumda görüldüğünün açık göstergeleridir. Bu tutum, özellikle yeni atanan öğretmenler için çevreye uyum sürecini kolaylaştırmakta ve aidiyet hissini güçlendirmektedir. K2 açısından bu durum, yaptığı işin yalnızca idari bir görev olarak değil, yerel halk tarafından görülen ve değer atfedilen bir emek biçimi olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Taşra öğretmenleri, geçim koşullarının görece kolay olduğunu, zamanın ritminin daha yavaş aktığını ve bunun mesleki streslerini azalttığını vurgulamıştır. Küçük yerleşimlerde kira, ulaşım ve gündelik harcama giderlerinin düşüklüğü, öğretmenlerin maaşlarını 'idare edilebilir' kılmaktadır. Taşrada öğretmenler, esnafla, velilerle ve hatta öğrencilerin aileleriyle organik bağlar kurmaktadır. Bu ilişkiler, çoğu zaman karşılıklı tanıma, selamlaşma, küçük yardımlaşmalar ve güven temelli sosyal alışverişler biçimindedir. Bourdieu'nun sosyal sermaye kavramı açısından bakıldığında, taşra öğretmenlerinin kurduğu sosyal ilişkiler ağı, çoğu zaman ekonomik yetersizliklerin telafi aracı işlevi görmektedir. Velilerden gelen yemekler, esnaftan görülen kolaylıklar ya da kira indirimi gibi jestler, öğretmenin sınırlı gelirini dengeleyen bir sosyal sermaye biçimi üretir.

Son olarak taşrada öğretmenlik, yerel topluluklar nezdinde hâlâ yüksek bir sembolik itibarı korurken, büyükşehir bağlamında bu itibarın önemli ölçüde aşındığı görülmektedir.

3.4.2. Büyükşehirde Öğretmenlik: Anonimleşen Meslek

Büyükşehirlerin karmaşık sosyal yapısı, öğretmenliği kamusal itibardan yoksun, anonim bir emek biçimine dönüştürmektedir. Bu bağlamda öğretmen, okulun idari yapısı, veli talepleri ve performans ölçütleri arasında sıkışan bir eğitim piyasasının işçisi hâline gelmektedir.

Ücretli öğretmenler için bu durum çok daha belirgin biçimde hissedilmektedir. Kurumsal aidiyetleri bulunmadığından, girdikleri sınıflarda ya da çalıştıkları okullarda, Standing'in terminolojisiyle "yedek işgücü ordusunun" bir parçası olarak konumlanmakta; emekleri,

kurumsal ihtiyaçlar doğrultusunda geçici olarak devreye sokulmaktadır.[281] Bu nedenle ücretli öğretmenler, kurum içinde olduğu kadar, kurum dışında da bekledikleri saygınlığı görememektedirler.

> *"Artık öğretmenlikte şöyle bir durum var: Aileler çok fazla müdahil oluyor; okulda sanki öğretmen değil de taşeron işçiymişiz gibi davranılıyor. Veliler, 'Benim kızımın kulakları mı duymuyor?' ya da 'Benim çocuğum orada değil miydi de?' diyecek durumda. 'Senin maaşını benim babam veriyor' tarzı söylemler artık devlet okullarında da duyuluyor. Veliler çok rahat hesap sorabiliyor. Eskiden öğretmene duyulan saygı hiç kalmadı. Sınıfta ders anlatıyorsun, veli geliyor, 'Hocam çocuğumu alıp çıkacağım' diyor; seninle muhatap bile olmadan, sadece sürekli kendi çocuğunu önceliyor. Özel okul mantığı devlette de yerleşmiş idareye haber verip çocuğunu alıp götürüyor"*
> -K12

K12'nin anlatısında, öğretmenin otoritesinin yalnızca zayıfladığı değil, fiilen idari bir mekanizmanın alt kademesine indirgendigi görülmektedir. Artık veli, doğrudan idareyi muhatap almakta; böylece öğretmen, okulun bürokratik zincirinde etkisiz bir ara halkaya dönüşmektedir. K12'nin sözleri, Mustafa Kemal Atatürk'ün '*Unutmayınız ki, cumhurbaşkanı bile sınıfta öğretmenden sonra gelir'* sözünü hatırlatır. Bu söz, Cumhuriyet'in öğretmeni bir kamusal temsil figürü olarak yücelttiği dönemi imler. Oysa günümüzde aynı figür, idari denetim mekanizmaları içinde görünmezleşmiştir. Öğretmen artık bilgiye dayalı bir rehber değil, idari protokollerin ve veli taleplerinin arasında sıkışmış bir "uygulayıcı" konumundadır. Benzer biçimde K15'in deneyimi de bu durumu özetler mahiyettedir:

> "*Bir keresinde derste bir öğrenci bir soruyu çözemedi, ben de eksik olduğu konuyu söyledim ve ona okuması için kitap tavsiye ettim. Ertesi gün velisi okula gelip beni idareye şikâyet etmiş, 'çocuğumu rencide etmiş, hem de sınavda çıkmayan şeylerle uğraştırıyor' diye. Felsefe zaten sınavda yok, 'çocukların vaktini bunlarla dolduruyor' demiş. Müdür de beni çağırdı, 'hocam veliler rahatsız oluyor, sınavda çıkmayacak konularla çocukları*

[281] Standing, Yeni Tehlikeli Sınıf, s.52.

zorlamayalım' dedi. Yani artık kimse öğretmenin bilgisine saygı duymuyor; veli ne isterse o oluyor." -K15

K15'in deneyimi, 2. bölümde ayrıntılı biçimde tartışılan eğitimin *educare*; biçimlendirme, yön verme, karakter inşası ve *educere*; öğrencinin potansiyelini açığa çıkarma, düşünsel özgürlük kazandırma işlevleri arasındaki çift yönlü yapının nasıl eridiğini somut biçimde göstermektedir. Artık eğitim, ne bireyin düşünsel kapasitesini geliştiren bir *educere*, ne de öğrenciyi yalnızca bilgiyle değil, aynı zamanda ahlaki ve kültürel bir yönelimle şekillendiren bir *educare* pratiği olarak işlemektedir. Neoliberal performans mantığı, eğitimi, sınav odaklı, ölçülebilir çıktıların ve veli memnuniyetinin belirleyici olduğu tek boyutlu bir performans alanına dönüştürmektedir.

K15'in yaşadığı örnekte, öğretmenin öğrenciyi düşünmeye veya bir bakış açısı geliştirmeye yönlendirmesi hem veli hem idare tarafından gereksiz görülmektedir. Bu durum, öğretmenin, piyasa mantığının şekillendirdiği "müfredat uygulayıcısı" konumuna sıkıştırıldığı bir dönüşüme işaret etmektedir.

"Velilerle olan tek iletişimim daha çok geribildirim vermek, yani çocukların konu eksikliklerini falan söylüyorum onlara.. Bir veli gözümün içe bakarak çocuğunun çözemediği sorulara bakmam gerektiğini söylüyor toplantıda. Çözemediği sorular 25 tane. O konuyu geçmişiz, sınıfın bir düzeni var. Asla anlatamıyorsun" -K16

"Çocuklara soru çözümü ödevi vermiştim. Dönem sonu soru bankalarını kontrol ediyorum sorular çözülmüş mü diye, öğrenci gözümün içine baka baka yalan söyledi. Cevap anahtarından geçirmiş, zaten hiçbirinde işlem yok. Ben de sınıfta tabii ki azarladım. Çünkü bunu görmeleri gerekiyor. Olay bitmiş 1 ay sonra çocuğun velisi geldi, WhatsApp veli grubundan da herkesi galeyana getirmiş. 4 kişi toplanıp idareye gitmişler, beni şikâyet ediyorlar. Ben de çağırın öğrenciyi dedim. Şöyle oldu; veliler beni suçluyor, müdür beni dinlemiyor ve 'öyle mi oldu' diye çocuğa soruyorlar. Sonunda müdür benden özür dilememi istedi. Veliden özür diliyorum, bana benden değil çocuğumdan özür dileyeceksin diyor. Yani bırakın veliyi müdürü, çocuğun gözündeki itibarımı düşünmüyorlar. Ben öğretmeniyim onun." -K20

K20'nin deneyimi, öğretmenin otoritesinin yalnızca veliler karşısında değil, öğrenciler nezdinde de aşındığını göstermektedir. Olayın ilerleyişinde dikkat çeken nokta, öğretmenin değil, öğrencinin "doğruyu söyleyen" konumuna yerleştirilmesi; velinin ve idarenin bu söylemi sorgulamaksızın meşrulaştırmasıdır. Bu durum, okulun artık bir "öğrenme alanı" değil, veli taleplerinin yön verdiği bir müşteri memnuniyeti alanı hâline geldiğini göstermektedir. Öğretmenin otoritesi, öğrencinin duygusal konforu ve velinin rızası karşısında ikincilleşmiştir.

Büyükşehirlerde öğretmenlik deneyiminin taşradan keskin biçimde ayrışmasının temelinde, neoliberal politikaların mekânsal olarak yoğunlaşmış etkisi bulunmaktadır. Neoliberal kent yaşamı, toplumsal ilişkileri bireysellik, faydacılık ve rekabet üzerine kurarken, dayanışma ve kamusal sorumluluk duygularını aşındırmaktadır. Standing'in de belirttiği üzere, "genişletilmiş piyasa toplumu, bencillik ve rekabetçi faydacılık lehine empatiyi cezalandırır. Neoliberal distopyada sosyal empatinin yitirilmesi başka gelişmelerle hız kazanmış ve eğitim-öğretim daha işlevci bir hâl alırken, ahlaki eğitimin düzenle olan ilişkisini çözmek pahasına öncelik, istihdam için sermaye yaratmaya evrilmiştir."[282]

Nitekim katılımcı anlatılarında da görüldüğü üzere, velilerin ve idarenin tutumu, eğitimi sınav odaklı, ölçülebilir ve performans temelli bir alana indirgemekte; böylece öğretmenliğin tarih boyunca taşıdığı "erdemli insan" ya da "ideal yurttaş" yetiştirme gibi kamusal misyonundan koparılarak, piyasa rasyonalitesinin egemen olduğu, yalnızca çıktılara odaklanan işlevsel bir uygulayıcı konumuna itildiği görülmektedir.

Son olarak, taşrada öğretmenlik kimliği, yalnızca kurumsal bir rol değil, gündelik hayatın her alanında tanınan bir kamusal kimliktir. Öğretmen, okul dışında da "öğretmen" olarak var olur; mahallenin, esnafın, velinin ve öğrencinin gözünde bir güven, bilgi ve rehberlik figürüdür. Oysa büyükşehirlerde bu görünürlük ortadan kalkmaktadır. K7'nin ifadesiyle, "*Burada kimse kimseyi tanımıyor ki; yaşadığım apartmanda bile selam veren yok. Karşı komşum öğretmen olduğumu bilmiyordur ki*" (sözleşmeli). Bu söz, büyükşehirlerin anonim, bireyselleşmiş ve parçalı toplumsal dokusuna işaret etmektedir. Taşrada

[282] Guy Standing, *Prekarya Bildirgesi: Hakların Kısılmasından Yurttaşlığa*, çev. Sercan Çınar&Sanem Demiralp. İstanbul: İletişim Yayınları, 2017), s. 130.

öğretmen, topluluğun parçası olarak tanınır; büyükşehirde ise aynı kimlik, apartman kapısında sona erer. Böylece öğretmen, kamusal bir güven figürü olmaktan çıkarak, yalnızca belirli bir mekân ve mesaiyle sınırlı bir emek öznesine dönüşür.

Bu bulgular, öğretmenliğin taşra ve büyükşehir bağlamlarında aynı istihdam statüsüne sahip olsa dahi farklı biçimlerde deneyimlendiğini göstermektedir. Her iki durumda da öğretmenler sözleşmeli statüde çalışmakta; ancak taşrada bu statü, yerel toplulukların sağladığı tanınma ve dayanışma biçimleriyle kısmen telafi edilirken, büyükşehirde aynı statü, rekabet, performans baskısı ve bireyselleşme dinamikleri içinde daha derin bir güvencesizlik duygusuna yol açmaktadır.

Dolayısıyla mesele, yalnızca iş güvencesi kaybı ya da ücret düzeyiyle açıklanabilecek bir süreç değildir. Durmaz'ın öğretmen emeğini "yeniden proleterleşme" kavramı çerçevesinde ele alan çözümlemesi, söz konusu dönüşümün yapısal boyutlarını açıklamada önemli bir temel sunmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, söz konusu dönüşümün yalnızca üretim ilişkilerindeki yeniden konumlanışla sınırlı olmadığını; mekân, kültür ve kimlik düzeylerinde de yeniden biçimlendiğini göstermektedir. Bunun bir uzantısı olarak, Standing'in vurguladığı gibi, prekarya küreselleşmenin çocuğudur; onun oluşum koşulları üretim süreçlerinin yapısal dönüşümünden ziyade, yaşam biçimlerinin parçalandığı ve kimliğin sürekliliğini sağlayan bütünlüklerin çözüldüğü bir kültürel-mekânsal bağlamda şekillenmektedir.

Bu nedenle öğretmenlerin yaşadığı kırılganlık, ekonomik olduğu kadar sosyokültürel ve sosyoekonomik dengelerden beslenen bir olgudur. Taşrada "saygınlıkla dengelenen" bir güvencesizlikten, büyükşehirde "rekabetle derinleşen" bir güvencesizliğe geçiş söz konusudur.

3.5. Öğretmenler Direniyor mu? Prekaryada Sendikal Bilincin Erozyonu

Sendikalar, siyasal temsilin ve ortak iradenin örgütlü ifadesidir. T. H. Marshall'ın "sosyal yurttaşlık" kavramında vurguladığı gibi, demokratik rejimlerin sürekliliği, bireylerin ekonomik ve toplumsal güvenlik temelinde kamusal yaşama katılabilmeleriyle mümkündür.[283] Bu bağlamda sendikalar, yurttaşlığı soyut bir statü olmaktan çıkarıp, kolektif hakların somutlaştığı bir mesleki birlik formuna dönüştürür.

1980'lerden itibaren uygulanan neoliberal politikalar, devletin ekonomik ve sosyal işlevlerini kademeli olarak daraltırken, sendikalar da yüksek ücret ve hak talepleri nedeniyle "piyasa verimliliğini engelleyen" yapılar olarak görülmüş; bu durum emeğin kolektif gücünün zayıflamasına yol açmıştır.[284]

Prekarya çağı, söz konusu birliklerin erimeye yüz tuttuğu çağdır. Kolektif karar alma alışkanlıklarının yerini bireysel stratejiler, dayanışmanın yerini ise rekabet almıştır. Standing'e göre, çıkarlar, ancak örgütlenme özgürlüğüyle savunulabilir; zira çıkarların ne olduğunu bütünüyle kavrayabilmenin bir yolu, kolektif eylemdir. Nitekim özgürlük, kolektif eyleme geçebilme kapasitesine sahip olduğumuzda gerçek anlamına erişir.[285]

Konu öğretmenlik gibi kamuya mal olmuş mesleklere geldiğinde "eylem" meselesi çok daha ehemmiyetli bir hâl alır. Çünkü öğretmenlik faaliyeti, Arendt'in terminolojisiyle, yalnızca bir "emek" ya da "iş" faaliyeti değil, aynı zamanda eylemdir; o, kamusal hayata iştirakin en önemli ögesidir. İnsanların ortak bir dünyada anlam yaratma, özgürlük içinde var olma ve kendi benzersizliklerini görünür kılma biçimidir. Bu perspektiften bakıldığında öğretmenlik, salt bilgi aktarımına ya da teknik beceri kazandırmaya indirgenmiş bir meslek olmaktan çıkar; hem öğretmenin hem de öğrencinin kendi sesini bulabildiği, kamusal alanda varlık gösterebildiği ve siyasal bir özneye dönüşebildiği bir özgürleşme pratiği hâline gelir.[286]

---

[283] Abdülkadir Şenkal, "Sosyal Politika ve Sosyal Vatandaşlık: Kölelikten Sosyal Vatandaşlığa (Avrupa Birliği Sosyal Vatandaşlık Örneği)," Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi (50), 2010, s. 225–258.
[284] Arda Ercan, "Özal Dönemi Ekonomik Dönüşümün Analitik İncelemesi ve Dış Politikaya Etkileri," Journal of Emerging Economies and Policy 10(1), 2025, s. 641–654.
[285] Standing, Prekarya Bildirgesi, s. 183.
[286] Halil Buyruk, Öğretmen Emeğinin Dönüşümü (İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2015), s. 20.

Bu bölümde katılımcıların, devlet politikalarıyla kurdukları ilişkiyi, eğitim sistemi içindeki konumlarını ve okul içi karar alma süreçlerinde ne ölçüde etkili olabildiklerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sendikal yapılarla kurdukları mesafe, örgütlenme eğilimleri ve dayanışma biçimleri de sorgulanarak, prekarizasyonun siyasal ve duygusal boyutları görünür kılınmıştır. Böylece, öğretmenliğin "yurttaşlık pratiği" olarak taşıdığı anlamın, güvencesizlik koşulları altında nasıl dönüşüme uğradığı incelenmiştir.

Bu bağlamda gerçekleştirilen saha araştırmasında görüşülen 21 öğretmenden yalnızca 5'i sendikaya üyedir ve bu katılımcıların tamamı sözleşmeli statüde görev yapmaktadır. Ücretli öğretmenler, memuriyet statüsünde sayılmadıkları için resmî olarak sendikal haklardan yararlanamamaktadır. Katılımcılardan K12 ise tanıdığı aracılığıyla sendikal etkinliklere zaman zaman "gönüllü üyelik" kapsamında katıldığını belirtmiştir. Buna karşın dikkat çekici olan, sendika üyeliğinin niceliksel varlığına rağmen, katılımcıların neredeyse tamamının sendikal yapılara yönelik öfke, güvensizlik ve hayal kırıklığı dile getirmesidir. K1, K2, K4, K5 ve K6 gibi üye olan öğretmenler dahi sendikaları "etkisiz", "siyasileşmiş" ve "kadroluların çıkarına işleyen" yapılar olarak tanımlamaktadır.

> "*Sendikalar işlevsel değil, dediğim gibi iktidarın ne tarafta olduğuyla ilgili pozisyon aldıklarını düşünüyorum. Sisteme yakın olanın ancak belki bir etkisi olabilir.*" -K1

> *"Sendikaların herhangi bir öğretmenin sorunlarına eğildiğini düşünmüyorum, onlar daha çok iktidar tarafındalar. Ama evet daha çok kadrolu çalışanların taleplerini önceliyor. Ücretli öğretmenleri yeterince temsil etmediklerini düşünüyorum. Çünkü 30 saat derse giren öğretmen 15-16 bin tl alıyor galiba şu an, bu oldukça yetersiz. Aynı zamanda ücretli öğretmen mevzusu sendikaların başarısızlığıdır".* -K5

K1 ve K5'in ifadeleri, öğretmenlerin sendikal yapılara yönelik güvensizlik ve temsil yitimine dayalı ortak bir algı paylaştığını göstermektedir. Her iki katılımcı da sendikaları, öğretmenlerin ortak çıkarlarını savunan örgütler olarak değil, iktidar ilişkilerinin uzantısı olarak görmektedir. Bunun yanında K5, sözleşmeli statüde olmasına rağmen, sendikaların ücretli öğretmenlerin yaşadığı adaletsizliklere karşı duyarsızlığını vurgulamakta ve

"*ücretli öğretmen mevzusu sendikaların başarısızlığıdır*" ifadesiyle, statüler arası farklara rağmen kolektif bir adalet duygusuna sahip olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, sendika üyeliği tercihleri incelendiğinde, K2 ve K6'nın bu kararı kolektif bir dayanışma bilinciyle değil, daha çok bireysel gereksinimler temelinde aldığı görülmektedir. Prekarizasyon koşullarında birey, dayanışmadan çok kendi varlığını sürdürme stratejilerine yönelir; örgütlenme, ortak bir amaçtan ziyade kişisel güvence arayışının aracı hâline gelir. Katılımcılar, sendikaların kendileriyle ilgilenmediğini, düşündüklerinden, örgütlenmeyi dayanışmanın değil, kişisel korunmanın aracı olarak görmektedir. Bu durumu K2'nin ifadeleri somut biçimde ortaya koymaktadır:

> " *Beni, daha çok hukuki yönlerde sıkıntıya düşersem yardım alabileceğim bir mecranın olması sendikaya üye olmaya itmişti. Ancak benim için var ya da yok fark etmez. Çünkü öğretmenlere yönelik politikalar bizim için oldukça üstünkörü, yani ne müfredatı ne koruyucu kanunları bizi korumuyor. Denetleme mekanizması desen oldukça az, bilmiyorum."* -K2

K2'nin anlatısı, sendikal katılımın ilgisizlik ve temsil yitimine karşı bireysel bir korunma refleksiyle şekillendiğini göstermektedir. Benzer biçimde K6 da, sendikaların mesleki kimliği güçlendiren bir aidiyet alanı yaratamadığını, yalnızca geçici bir korunma hissi sunduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

> *Kimliğim ve aidiyetim üzerinde sendikal faaliyetlerin söylemleri etkili değil, onlar benim söylemim değil, öğrencilerin de değil. Bu sadece yağmurdan korunmak için en azından benim açımdan yanıma aldığım şemsiye şu an itibarıyle*. -K6

K6'nın "*yağmurdan korunmak için yanıma aldığım şemsiye*" metaforu, sendikanın öğretmenler nezdinde artık kolektif bir dayanışma mekânı değil, sembolik bir "varlık göstergesi" hâline geldiğini ima etmektedir. Bu güvensizlik ortamında üyelik, inançla değil, 'güvenlik refleksiyle' sürdürülmektedir.

Bu bireysel korunma eğilimi, öğretmenlerin kolektif hak mücadelesine katılımını zayıflatmakla birlikte, tepkilerini bütünüyle görünmez kılmamaktadır. Katılımcı

ifadelerinde, sendikalar yerine, seslerini Twitter gibi dijital mecralarda duyurmanın daha etkili olduğu yönünde bir kanaat öne çıkmaktadır. Özellikle öğretmenlere yönelik şiddet olaylarında kamuoyu oluşturmanın bu platformlar aracılığıyla mümkün olabildiği vurgulanmıştır.

> *Herhangi bir protestoya katılmadım. Mevcut durumumda ciddi sıkıntılar olduğunu düşünmüyorum. Ancak geçtiğimiz sene öldürülen İbrahim öğretmen için yapılan protestolar ses getirmişti*. -K12

7 Mayıs 2024 tarihinde öğrencisi tarafından öldürülen İbrahim öğretmen olayı, sosyal medyada geniş yankı uyandırmış; öğretmenlerin çoğu, bu tür tepkilerin sendikal eylemlerden çok dijital mecralar aracılığıyla görünürlük kazandığını ifade etmiştir.

> *"Bir kere öldürülen İbrahim öğretmen Twitter'da olay olmuştu, ondan sonra üye oldum ben. Sanırım ceza da aldı o kişi. Yani anca sosyal medyaya düşmesi lazım ki bir şeyler olsun; onun dışında çalıştıklarını düşünmüyorum. Ya da böyle işte anca darp konularında üstüne eğilmek zorunda kalıyorlar bence. Yoksa ben eğitim sistemiyle ilgili bizim düşüncelerimizin önemli olduğunu düşünmüyorum."* -K4

> *"Sosyal medya kullanılabilir, viral olduğunda ses getiriyor evet ama eğitim sisteminde ne derece etkili olur bilemiyorum. Ücretli öğretmen sorununu çözemezler bence. Anca İbrahim öğretmeninki gibi bir olay olması lazım."*-K6

> *"Aybüke öğretmen olayında mesela herkes sadece onun "Türkiye Cumhuriyeti öğretmeni" olmasına sahip çıktı. Twitter'da haftalarca TT'den düşmedi, herkes konuştu."* -K19

K19'un ifadeleri, öğretmenliğin ulusal aidiyet ve vatan hizmetiyle özdeşleşmiş bir kimlik üzerinden sahiplenildiği bir örnektir; K19, toplumun bu olayda mesleğe değil, "Türkiye Cumhuriyeti öğretmeni" olma fikrine odaklanarak dayanışma gösterdiğini belirtmiştir.

Katılımcıların bu değerlendirmeleri, örgütsel sessizliğin yerini dijital mecralarda yankı bulan tepkilere bıraktığını göstermektedir. Standing'e göre prekaryanın heterojen yapısı,

sınıfsal bir birlikten ziyade duygusal bir tepki ortaklığı üretir; bu tepkiler, geleneksel örgütlenme biçimleri yerine, sosyal medya gibi yatay ağlarda kolektif bir görünürlük kazanabilir.

Türkiye'de 2024 yılında öğrencisi tarafından öldürülen İbrahim öğretmen ve 2017'de terör saldırısı sonucu hayatını kaybeden Aybüke öğretmen olayı da bunun tipik bir örneğidir: öğretmenlere yönelik şiddet, sendikal tepkilerden çok, Twitter ve diğer dijital platformlarda yükselen toplumsal duyarlılıkla kamusal bir mesele hâline gelmiştir. Bu olayda dikkat çekici olan, yalnızca öğretmenlerin değil, farklı toplumsal kesimlerin de tepki göstermesi; öfkenin mesleki sınırları aşarak ortak bir adalet talebine dönüşmesidir. Nitekim bu durum, araştırmanın "**1.5. Prekarya Tartışmaları**" bölümünde ayrıntılı biçimde tartışıldığı üzere, prekaryanın heterojen yapısına yöneltilen eleştirileri somut bir düzlemde yeniden düşündürmektedir.

Standing, prekaryayı klasik anlamda sınırları belirli, bütüncül bir sınıf olarak değil, oluşum hâlindeki bir sınıf olarak tanımlar. Bu sınıf, tek bir ekonomik konumla değil, ortak bir güvencesizlik deneyimiyle birbirine bağlanır. Ancak Standing'e göre, bu heterojenlik, prekaryayı potansiyel bir toplumsal özneye dönüştüren dinamiktir. Sınıfın sınırları geçirgendir; fakat o sınırların içinde biriken öfkenin önünde kimse duramaz. Dolayısıyla prekaryanın kolektif eylemi, geleneksel işçi sınıfı hareketlerinden farklı olarak süreklilik taşımaz; öfke, dayanışma ve adalet duygusu anlık biçimlerde görünürlük kazanır. [287]

İbrahim öğretmen olayında gözlemlenen bu kitlesel duyarlılık, söz konusu potansiyelin güncel bir yansımasıdır: öğretmenler, sendikal yapılardan ziyade dijital mecralar aracılığıyla görünür olmuş, bastırılmış öfkelerini yatay bir dayanışma biçimi içinde dışa vurmuşlardır. Bu anlamda dijital alan, prekaryanın kolektif eylem kapasitesinin görünürleştiği yeni bir kamusal mekân hâline gelmiştir.

Nitekim katılımcıların anlatılarında sendikalara yönelik tutum, bütünüyle bir karşıtlık biçiminde değil; aksine, işlevselliğini yitirmiş bir yapıya duyulan hayıflanma şeklinde tezahür etmektedir. Öğretmenler, sendikanın ilkesel olarak gerekliliğini reddetmemekte; ancak günümüz koşullarında temsil gücünü ve etki alanını kaybettiğini düşünmektedir.

[287] Standing, Prekarya Bildirgesi, s.361-367.

Bu durum, Standing'in prekarya çağında kolektif örgütlenme biçimlerinin çözülmesine ilişkin saptamalarıyla da örtüşmektedir: örgütlenme, varlığını sürdürse de işlevini yitirmiştir.

> *"Oldukça işlevsel olabilirdi, Türkiye'de işlevsiz, belki gelecekte olur*." -K9

> *"Yine de sendikaların kalkmaması lazım, sonuçta devlet anca bizi oradan duyabilir ama bugün duymamasının sebebi iktidar taraflı olmaları."* -K1

> *"Elbette protestolar sadece öğretmenlikte değil, her zaman, tüm meslek örgütlenmelerinde önemlidir."* -K4

> *"Sendikalar, hiçbir şekilde temsil edemiyorlar, sendikalara gereken de önem de verilmiyor."* -K7

> *"Sendikalar, bence kesinlikle işlerine geldiği gibi konuları ele alan yerler bu yüzden herhangi bir sendikaya üye olmadım, asla da üye olmayı düşünmüyorum. Yeterli de görmüyorum, ben öyle düşünüyorum. Herkesin bir çıkarı var orada bu yüzden sendikaya giriyorlar. Bizimle ilgili bir dertleri yok."* -K15

Bu ifadeler, öğretmenlerin örgütlü eyleme yönelik beklentilerinin tamamen sönümlenmediğini; ancak sendikaların temsilden çok sembolik bir varlık işlevi gördüğünü göstermektedir. Ne var ki, sendikal örgütlenmeye dair bu mesafeli tutumun en keskin biçimde hissedildiği grup, ücretli öğretmenlerdir. Bu grupta güvencesizlik koşulları, yalnızca mesleki aidiyet duygusunu değil, öğretmenlerin karar alma süreçlerindeki etkilerini ve yurttaşlık temelinde kamusal görünürlüklerini de aşındırmaktadır. Zira ekonomik ve statüsel kırılganlık, öğretmenlerin kamusal hayata katılım biçimlerini de sınırlamakta; onları görünür bir özne olmaktan çıkararak sessiz bir bekleyiş hâline sürüklemektedir.

Güvencesizlik, bireyin kamusal varlığını kurma kudretini de zayıflatan bir süreçtir. Öğretmenlik özelinde bu durum, mesleğin tarihsel olarak taşıdığı kamusal misyonun çözülmesi, eylem kapasitesinin daralması ve kolektif bilincin yerini sessiz bir kabullenişin alması biçiminde tezahür etmektedir. Sennett'e göre modern çağda

kamusallık, artık siyasal katılımın, toplumsal görünürlüğün veya ortak yaşamın alanı değil; bireyin kalabalık içinde "uygar kayıtsızlık" sergilediği, sessiz bir yalnızlığın mekânıdır. Sennett, bu bağlamda "sessizlik" kavramını, "sosyalliğe karşı kamusal bir savunma hakkı" olarak nitelendirir;[288] sessizlik, bir tür geri çekilme biçimidir; bireyin, modern toplumsal ilişkilerin yüzeyselliği ve kırılganlığı karşısında kendini koruma refleksidir.

Görüşmelerde ücretli öğretmenler, bu sessizliği çoğunlukla "bir şey değişmez" ya da "sesimizi duyan yok" ifadeleriyle tanımlamış; bu yönüyle mesleki alanda temsil edilmediklerini ve örgütsel görünmezliğe maruz kaldıklarını belirtmişlerdir:

> *"Bizim fikrimiz kimsenin umurunda olmuyor. İdarenin olmuyor daha sendikanın mı olacak; herkes kendi derdinde. Bizimle ilgili kararlar alınırken kimse bize sormuyor bile"* -K20

> "*Ben fikirlerimi belirtiyorum her zaman ama bunun kaale alınma oranı neredeyse sıfır. Ücretlilere fikri sorulmaz, kaale alınmazlar, fikir beyan ettiklerinde genelde aşağılayıcı imalarla karşı karşıya kalırlar. Ben bu durumu çok yaşadım. Zaten ücretli diye hitap edilir arkamızdan, ücretli bir kız diye bahsedilir öğretmen gibi değil*." -K16

K20 ve K16'ın anlatılarında, pasifize edilmiş ya da uyumlulaştırılmış bir tutumdan söz edilemez. Aksine, her iki katılımcı da ses çıkarmaya yeltendiklerinde bu sesin sistematik biçimde bastırıldığını düşünmektedir. "*Bizim fikrimiz kimsenin umurunda olmuyor*" ya da "*ücretliler kaale alınmaz*" ifadeleri, öğretmenlerin görüşlerinin kurumsal düzeyde yok sayıldığını göstermektedir. Bu sessizlik, bir itaat ya da ilgisizlik değil; hissedilen adaletsizlik karşısında varlığını koruma stratejisidir.

K16 ve K20, gerek idare gerekse kadrolu öğretmenler tarafından ikincil konumda görüldüklerini, bu nedenle kuruma karşı aidiyet hissetmediklerini ve dolayısıyla onlarla kolektif bir dayanışma geliştirmediklerini belirtmektedir. K16, fikir beyan ettiğinde

[288] Richard Sennett, *Kamusal İnsanın Çöküşü* (çev. Serpil Durak&Abdullah Yılmaz), İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2010, s.281.

küçümseneceğini düşündüğünü ifade etmiş; bu nedenle örgütlenmeye karşı tutumu da mesafeli ve temkinli bir biçim almıştır.

> *"Ben bugün eyleme katılsam ve okula gelmesem benimle dalga geçerler, ücretli kız küsmüş diye. Bir de seneye beni istemez ki idare, hadi kadrolulara el mahkûm, onlar bir şekilde devam ediyorlar ama benim böyle bir lüksüm yok."* -K16

K16 açısından eyleme katılmak ya da fikir beyan etmek, onun için varoluşsal bir risk taşımaktadır; çünkü sözleşmenin yenilenmeme olasılığı, kamusal görünürlük talebini bastıran temel bir baskı mekanizmasına dönüşmüştür.[289] Bu durum, kadrolu öğretmenler için yalnızca yönetsel bir uyarı düzeyinde kalırken, ücretli öğretmenler açısından doğrudan geçim kaybı anlamına gelmektedir. Benzer biçimde K21'de herhangi bir protestoya katıldığı durumda, ücretinin kesileceğini belirtmektedir:

> *"Zaten bu ay aldığım 11.000 lira para… Eylemlere katılamam açıkçası, bir de zaten biz üyeden sayılmıyoruz. Kadroluların öyle bir avantajı var. Bizi koruyacak kimse yok yani."* -K21

K21'in sözleri, ücretli öğretmenlerin sendikal örgütlenmeden dışlanmasına yönelik bir serzenişi yansıtmaktadır. Resmi olarak tanınmadıkları bir yapıda, hak arama ya da ortak taleplerini duyurma imkânları fiilen ortadan kalkmaktadır.

Ücretli öğretmenler, hem mesleki alanda hem de toplumsal düzeyde görünmezleşmekte; yurttaş olarak kamusal yaşamda söz söyleme imkânlarını yitirmektedir. K14'ün şu ifadesi, bu durumun okul içi gündelik ilişkilere nasıl yansıdığını ortaya koymaktadır:

> *"Kolektif örgütlenme hissedecek kadar öğretmenlerin içinde bulunmadım, öğretmenler odasına bile çok az uğruyorum. Benimle birlikte 3 ücretli daha var onlarla takılıyorum ben. Kadrolular pek ücretlilerle takılmaz. Bu yüzden karar alma süreçlerinden dışlanıyoruz tabi. Öğretmenler odasında ne*

[289] Ulrich Beck, Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru, çev. Kazım Özdoğan ve Bülent Doğan (İstanbul: İthaki Yayınları, 2011), 214–215.

konuşulduğunu bile tam bilmiyorum, karar alınıyor bana haberi geliyor, ya da yapmam gerekeni söylüyorlar." -K14

Benzer biçimde K12 de, kurumsal destek mekanizmalarının yokluğunu şu sözlerle dile getirmiştir:

"İdare tarafından sahiplenmiyoruz ki, o kadar çaba, uğraş gösteriyorum çocuklara ihtimamlı davranmak için. Öğretmenini savunup adaleti sağlamıyor. Öğrenciyi çağıralım diyorum. Öğretmeniniz bir ırkçılık yaptı mı diye soruyor veli ve öğrencinin yanında. Nasıl güvenebilirim sadık hissedebilirim ki. Onlar da bir sene sonra yok diye bakıyorlar ben de. Böyle bir gerçeklik olunca salkım saçak davranıyorlar." -K12

K12'nin anlatısı, prekaryanın tipik bir görünümünü yansıtmaktadır: kurumsal desteğin yokluğunda öğretmen yalnızlaşmaktadır. Bu tablo, öğretmenliğin giderek daha fazla "kişisel dirençle sürdürülen bir meslek" hâline geldiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, araştırmanın bulguları, öğretmenlerin hak arayışının biçim değiştirdiğini göstermektedir. Geleneksel sendikal eylemler yerini, dijital mecralarda anlık ve yatay biçimlerde örgütlenen tepkilere bırakmaktadır. Bu durum, klasik anlamda sürekliliğe dayanan örgütlü mücadele biçimleriyle, günümüzün dağınık ama hızlı dijital dayanışma pratikleri arasındaki farkı görünür kılmaktadır.

Öğretmenler artık meydanlarda değil, sosyal medyanın anlık dolaşım ağlarında varlık göstermekte; söz söyleme hakkını sendikal temsilden çok dijital görünürlük üzerinden kurmaktadır. Böylece, sendikal alanın daraldığı bir çağda, dijital kamusallık, prekaryanın yeni "eylem mekânı"na dönüşmekte; sessizlik içinde bastırılan öfke, tweet'lerde, paylaşımlarda ve dijital dayanışma zincirlerinde yeniden görünürlük kazanmaktadır.

Ücretli öğretmenler, okul içi karar alma mekanizmalarından sistematik biçimde dışlandıklarını belirtmektedir. Kadrolu-ücretli ayrımı, kurumsal aidiyetin önünde yapısal bir engel hâline gelmiştir. Bu nedenle ücretli öğretmenler, kendilerini okul topluluğunun asli unsuru olarak görememekte; karar süreçlerine katılamadıkları için kolektif bir örgütlenme duygusu geliştirememektedir. Eylemlere katılım konusunda ise gelir kesintisi

ve sözleşmenin yenilenmeme riski, onları sessiz kalmaya zorlamaktadır. Bununla birlikte, birçok ücretli öğretmen, bireysel düzeyde sosyal medyada gündem olan paylaşımlara ve tweet'lere katılarak mesleki dayanışma göstermektedir. Böylece, fiziksel örgütlenmeden uzak dursalar da, dijital mecralar aracılığıyla kendilerine bir görünürlük alanı yaratmaktadır.

SONUÇ

Bu araştırma, öğretmenlik mesleğinin Türkiye'de geçirdiği tarihsel, ideolojik ve yapısal dönüşümü irdeleyerek, kamusal bir idealden prekar bir gerçekliğe savrulan süreci görünür kılmaktadır. Guy Standing'in prekarya kavramsallaştırmasından hareketle, bu dönüşüm yalnızca iş güvencesinin yitimine değil, aynı zamanda öğretmen emeğini anlamlı kılan mesleki kimlik, toplumsal prestij ve aidiyet biçimlerinin çözülmesine işaret etmektedir. Sözleşmeli ve ücretli istihdam biçimleri üzerinden yürütülen çözümleme, öğretmenliğin tarihsel anlam dünyasında yaşanan ontolojik bir yitime işaret etmektedir.

Cumhuriyet'in erken döneminde eğitim, *educare* (biçimlendirmek, terbiye etmek) ile *educere'nin* (potansiyeli açığa çıkarmak) birleşiminde anlam bulan bir kurucu ethos'tur. Öğretmen, ulusun yeniden doğuşunun temsilcisi, kamusal aydınlanmanın taşıyıcısıdır. Bu ideali ete kemiğe büründüren en güçlü deneyim, hiç şüphesiz Köy Enstitüleridir. Enstitüler, öğretmenliği bir praxis biçimi, yani üretimle düşüncenin, emekle eylemin iç içe geçtiği bir yaşam pratiği olarak kurgulamıştır.

Ne var ki 1980 sonrası neoliberal dönüşümle birlikte bu ethosun temelleri sarsılmıştır. Devletin kalkınma ideali, piyasanın verimlilik ve rekabet mantığına tabi kılındığında, öğretmenlik kamusal yarar üretme amacından uzaklaştırılarak idari maliyet hesaplarının bir unsuru hâline gelmiş; böylelikle öğretmenler, düşünsel üretimin ve toplumsal inşanın asli alanı olmaktan çıkarılarak esnek istihdam rejimlerine konu olmuştur. Böylece geçmişte öğretmen açığını kapatmaya yönelik geçici çözümler olan ücretli ya da vekil statüler, bugün kronikleşmiş bir istihdam biçimi hâline gelmiştir.

Araştırmanın saha bulguları, öğretmenliğin tarihsel anlamının çözülme sürecinin, öğretmenlerin gündelik yaşam pratiklerinde nasıl somutlaştığını ortaya koymaktadır. Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde görev yapan 21 bir öğretmenle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler, bu dönüşümün kimlik, statü, aidiyet ve yurttaşlık deneyimlerinde çok yönlü kırılganlıklar yarattığını göstermektedir. Statü, cinsiyet, mekân ve yaşam tarzı farklılıklarına rağmen öğretmenler, ortak bir güvencesizlik duygusunda birleşmektedir.

Öğretmenlerin yaşam anlatılarında, istikrarın kaybı, kök salma imkânının zayıflığı ve hayatın kesintili akışına eşlik eden bir belirsizlik duygusu belirgindir. Bu nedenle burada betimlenen süreç, Standing'in ve Sennett'in işaret ettiği anlamda güvencesizliğin, bireylerin benlik algısını, zaman deneyimini ve aidiyet biçimlerini dönüştürdüğü bir toplumsal deneyimi görünür kılmaktadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin deneyimlediği güvencesizlik, yalnızca emeğini satma zorunluluğu ya da üretim araçlarına sahip olamama meselesi değildir.

Aynı zamanda süreğen bekleme, kimlik aşınması, örgütlenme kapasitesinin zayıflaması, çoklu gelir kaynaklarına yönelmenin norm haline gelmesi ve sonunda anonimleşme olarak yaşanan toplumsal bir istikrarsızlığın kök salması meselesidir. Bu nedenle prekaryalaşma, bu araştırmada yalnızca kuramsal bir tercih değil, saha verilerinin neredeyse zorunlu kıldığı bir kuramsal çerçevedir.

Bu çalışma, prekaryalaşma olgusunun yalnızca istihdam biçimleriyle açıklanamayacağını; toplumsal cinsiyet rollerine ve bağlama duyarlı bir olgu olduğunu göstermektedir. Saha bulgularına göre kadın öğretmenler, öğretmenliği çoğu zaman "kadınlığa uygun" bir meslek olarak tanımlamaktadır. Bu yönelim, aile yaşamına uyumlu bir çalışma düzeni arayışıyla yakından ilişkilidir. Buna karşın sözleşmeli statüde çalışan erkek öğretmenlerin tamamı, atama öncesi dönemde geçim sorumluluğunu üstlenmenin baskısıyla, farklı sektörlerde geçici istihdam biçimlerine yönelerek gelir elde etmeye çalışırken; ücretli statüdeki erkek öğretmenler hâlen ek işlere devam etmekte, öğretmenliği bir "ek gelir" veya "yan kapı" olarak tanımlamaktadır. Bu tablo, "erkek geçindirici, kadın destekleyici" toplumsal cinsiyet rollerinin prekaryal baskıları hissetmede etkili olduğunu göstermektedir.

Sözleşmeli öğretmenlerde atanma sonrası süreçte ekonomik kaygıların azaldığı ve ideal öğretmenlik imgelerinin belirginleştiği görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerle kurdukları ilişkiler, müfredat eleştirileri ve "insan yetiştirme" arzusu üzerinden mesleğin etik doğasını yeniden kurgulamaktadır. Bu geçiş, prekaryal kaygılardan kısmi bir mesleki ethos'a yönelişi temsil etmektedir.

Ücretli öğretmenlerde ise bu tablo keskin bir biçimde tersine dönmektedir. Sürekli gelir açığını kapatma çabası, ek iş zorunluluğu ve parçalı bir gündelik yaşam örgüsü, onların "boş zaman" fikrini neredeyse imkânsız kılmaktadır. Yaşam, geçimi sürdürebilme stratejileri etrafında daralmış; zihinler, sürekli olarak "bugünü kurtarma" refleksiyle meşgul hâle gelmiştir. Böylece düşünmek, üretmek veya kendine zaman ayırmak gibi öznel yeniden üretim alanları ortadan kalkmıştır. *Scholé* kavramının ima ettiği türden bir boş zaman farkındalığı, yani yaşamın yalnızca çalışmadan ibaret olmadığına dair bilinç ücretli öğretmenlikte neredeyse yoktur. Bu farkındalık, sözleşmeli öğretmenlerde ise çoğu zaman "ulaşılamayan bir imkânın farkında olma hâli" biçiminde yaşanmaktadır. Her iki durumda da zaman, süreksiz ve baskılayıcıdır.

Bu koşullar altında ücretli öğretmenler, mesleki gelişim ve kimlik inşasını sürekli performans odaklı bir döngü içinde sürdürmektedir. Chul Han'ın tanımladığı "performans öznesi", ücretli öğretmenlerin deneyimlerinde somut bir biçim kazanmaktadır. Nitekim ücretli öğretmenler, sürekli olarak emeklerini kanıtlama, yenileme ve üretken kalma zorunluluğu altındadır. Sertifika programları, kısa süreli eğitimler ve alternatif kariyer girişimleri bu zorunluluğun pratik karşılıklarıdır. Katılımcıların bir kısmı pilates eğitmenliği, yaşam koçluğu, aile danışmanlığı, hızlı okuma ya da akıl oyunları gibi alanlarda sertifika edinmiş; bir kısmı ise yeni programlara kayıt olmayı planladığını belirtmiştir. Bu tür girişimler, öğretmenliğe alternatif bir meslek arayışından çok, istikrarsız koşullarda "istihdam edilebilir kalma" çabasını yansıtmaktadır. Nitekim Standing'e göre prekar özne kesintisiz bir "varlık biçimi" sürdürmektedir. Bu kesintisiz döngüde çalışmak, dinlenmek, öğrenmek ve yeniden başlamak iç içe geçmiştir. Bu nedenle öğretmenlik, ücretli statüde bir "mesleki tercih" değil, süreklilik arz eden belirsizlik karşısında bir "istikrar stratejisi" olarak konumlanmaktadır. Giddens'ın bahsettiği türden rutinler aracılığıyla inşa edilen ontolojik güvenlik, ücretli öğretmenlerin deneyiminde yaşamı istikrarlı kılacak hiçbir dayanağın bulunmaması nedeniyle çökmektedir.

Görüşmelerde, öğretmenlerin söylemleri üzerinden dolaylı biçimde yeniden üretilen bir hiyerarşik yapının varlığı dikkat çekmektedir. Bourdieu'nün sembolik şiddet kavramı, bu görünmez yapıyı anlamak için işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Okul içinde "kadrolu-ücretli" ayrımı, yüzeyde idari bir düzenleme gibi görünse de, gündelik dil, tutum ve

davranış örüntüleri aracılığıyla meşrulaştırılan bir statü hiyerarşisine dönüşmektedir. Nitekim müdür yardımcısının "Bir gün siz de öğretmen olursunuz" ifadesi, açık bir dışlama içermeksizin doğal bir tespit gibi sunulan, "gerçek öğretmenlik" ölçütünü kadro üzerinden tanımlayan ve nihayet hiyerarşiyi yeniden kuran bir dilsel sınıflandırmanın ifadesidir. Buna karşın ücretli öğretmenler, farkında oldukları adaletsizlikleri dile getirirken bile, "kadrolu" kategorisini referans alarak kendi konumlarını meşrulaştırmakta; böylece farkında olmadan aynı hiyerarşiyi dilsel düzeyde yeniden üretmektedir. Bu karşılaştırma dili, farkındalık taşımasına rağmen yapısal bir direnişe dönüşememektedir; çünkü aynı hiyerarşiyi dil ve pratikler aracılığıyla yeniden onaylayan bir mantığı sürdürür.

Sözleşmeli öğretmenlerin anlatılarında ise farklı bir yönelim dikkat çekmektedir. Bu grup, emeklerini "kadrolu-ücretli" gibi kategoriler üzerinden tanımlamak yerine, öğretmenliğin tarihsel saygınlığı ve misyonu üzerinden meşrulaştırma eğilimindedir. Görüşmelerde, öğretmenliğin geçmişte taşıdığı toplumsal itibardan, toplum nezdindeki değer kaybından ve sorumluluk bilincinin zayıflamasından sıkça söz edilmiştir. Bu anlatılarda, devlet okullarında özel okul mantığının yaygınlaşması, veli taleplerinin müşteri ilişkisine benzer biçimlerde karşılanması ve eğitimin kamusal niteliğinin giderek ticarileşmesi eleştirilmiştir. Sözleşmeli öğretmenler, bu bağlamda statü farklarını aşan bir perspektifle, öğretmenliğin toplumsal işlevindeki erozyonu görünür kılmakta ve eleştirilerini mesleğin kamusal itibarını yeniden tesis etme yönünde konumlandırmaktadır. Her iki grup da aynı mesleki kimliği paylaşsa da, ücretli öğretmenler sürekli belirsizlik, geçim baskısı ve dışlanma koşulları altında var olmaya çalıştıkları için mesleğin özgül sorunlarıyla ilgilenme olanağı bulamazken; sözleşmeli öğretmenler, görece istikrarlı konumlarının sağladığı güven sayesinde bu ideali daha bütünlüklü biçimde deneyimleyebilmektedir.

Araştırmanın bir başka bulgusu, öğretmenlik deneyiminin görev yapılan yerin koşullarına göre de belirgin biçimde değiştiğini göstermektedir. Taşrada öğretmen kimliği, büyük ölçüde "sosyal sermaye" üzerinden biçimlenmektedir. Esnaf, veli, ev sahibi ve öğrencilerle kurulan gündelik ilişkiler, öğretmeni yerel topluluğun tanınan ve saygı duyulan bir parçası hâline getirmekte; bu ilişkiler aynı zamanda ekonomik yetersizliklerin telafisini sağlamaktadır. Taşra öğretmenlerinin sahip olduğu bu ilişki örüntüsü, güven,

tanınırlık ve karşılıklı alışveriş ilkeleri üzerine kurulu yerel bir dayanışma biçimini temsil etmektedir.

Buna karşılık, büyükşehirlerde öğretmenlik giderek çözülmüş ve sınırları belirsiz bir kimliğe dönüşmektedir. Kent yaşamı, yoğun tempo, rekabet ve bireyselleşme dinamikleriyle öğretmenlik pratiğini daraltmakta; öğretmeni yalnızca kurum içinde tanınan, okul kapısından çıkınca görünmez hâle gelen bir figüre indirgemektedir. "*Karşı komşum öğretmen olduğumu bilmiyordur*" ifadesi, bu çözülmenin göstergesidir. Böylece taşrada öğretmenlik, hâlâ yerel ilişkiler ağının saygın bir öğesi olarak toplumsal karşılık bulurken; büyükşehirlerde öğretmen, kurumsal yapıya sıkışmış, kamusal itibarı zayıflamış ve anonimleşmiş bir emek öznesine dönüşmektedir. Bu bulgu, güvencesizlik dinamiklerinin toplumsal etkenlere duyarlı olduğunu ve her yerde aynı yoğunlukta yaşanmadığını gösterir mahiyettedir.

Araştırmanın temel varsayımlarından biri, 1980'lerle birlikte uygulanan neoliberal politikaların devletin ekonomik ve sosyal alanlardaki rolünü daraltması; sendikaların ise yüksek ücret ve hak talepleri nedeniyle "piyasa verimliliğine engel" yapılar olarak görülmesidir. Bu süreçte emeğin kolektif gücü giderek zayıflamış, söz konusu tarihsel dönüşüm de araştırmanın kuramsal çıkış noktasını biçimlendirmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin hak arayış ve görünürlük biçimlerinin önemli ölçüde değiştiğini ortaya koymaktadır. Geleneksel sendikal örgütlenmelerin yerini, dijital mecralarda daha anlık, bireysel ve yatay biçimlerde gelişen tepkiler almaktadır. Bu durum, sürekliliğe dayanan klasik mücadele pratikleriyle, günümüzün parçalı ama hızlı dijital dayanışma biçimleri arasındaki farkı belirginleştirmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu sendikaları iktidara yakın, bürokratik ve etkisiz yapılar olarak tanımlamış; bu nedenle örgütlü mücadeleye mesafeli durduklarını, buna karşın dijital mecralarda bireysel ifadelerle görünür olmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda Twitter, öğretmenlerin yeni "kamusal alanı" hâline gelmiştir. Sennett'in "uygar kayıtsızlık" olarak tanımladığı modern sessizlik biçimi, özellikle ücretli öğretmenlerde farklı bir biçim kazanmıştır. Gelir kesintisi ve sonraki yıl görev alamama korkusu nedeniyle kolektif eylemlerden uzak duran ücretli öğretmenler, dijital alanlarda görünürlük üretmektedir.

Standing'e göre sendikalar, zamanla bürokratikleşmiş ve politik olarak statükoyu koruyan yapılara dönüşmüşlerdir; bu nedenle prekaryayı temsil etme kapasitesini büyük ölçüde yitirmiştir. Grev, toplu sözleşme, örgütlü iş bırakma gibi geleneksel sendikal eylem biçimleri, prekaryanın esnek ve kısa süreli çalışma koşullarıyla uyuşmamaktadır. Bu temsil boşluğu, prekaryayı yeni dayanışma biçimleri aramaya itmektedir. Bu nedenle Standing, prekaryanın giderek "yeni bir siyasal temsil formu" geliştirdiğini, bunun da hiyerarşik olmayan, dijital dayanışma pratikleri üzerinden şekillendiğini belirtir. Ona göre geleceğin emek hareketi artık fabrika kapısında değil, dijital kamusal alanlarda, sosyal medya ağlarında ve ortak kırılganlık deneyimleri etrafında örgütlenecektir. Katılımcıların İbrahim öğretmen ve Aybüke öğretmen vakalarında geliştirdikleri dayanışma gibi, toplumsal tepkinin ağırlıklı olarak dijital mecralarda ortaya çıkması Standing'in tespitini doğrular niteliktedir.

Araştırmanın başlangıç aşamasında, öğretmenlik deneyimlerinin mekânsal olarak merkez-yarı merkez-taşra ekseninde farklılaşacağı varsayılmıştır. Ancak saha verileri, bu ayrımın anlamlı sonuçlar üretmediğini göstermiş; analiz, daha somut karşıtlıklar sunan büyükşehir-taşra ekseni üzerinden yeniden yapılandırılmıştır. Benzer biçimde, katılımcıların seküler-muhafazakâr değer yönelimleri açısından da belirgin bir farklılık saptanmamıştır. Katılımcı profiline bakıldığında, muhafazakâr kadın öğretmenlerin öğretmenliği "kadınlığa uygun" bir meslek olarak gördükleri, düzenli saatleri ve aile yaşamına uyumlu yapısı nedeniyle bu alanı tercih ettikleri gözlenmiştir. Bu fark, mesleğe yönelme motivasyonunda etkili olmakla birlikte, meslek içi deneyimlerde belirgin bir ayrışmaya yol açmamıştır. Ancak her iki grup da mevcut güvencesizlik rejiminden rahatsızlık duymakta, benzer geçim stratejileri ve mesleki kaygılar etrafında yakınlaşmaktadır.

Araştırma sürecinde ayrıca alan dışı istihdam olgusu dikkat çekmiştir. Katılımcılardan dördü Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olup özel eğitim alanında görev yapmaktadır. Ücretli öğretmenler, sıklıkla branş dışı derslere girmekte, bu durum öğretmenlerde uzmanlığın çözülmekte olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma, güvencesizlik koşullarının yalnızca istihdam biçimlerini değil, öğretmenliğin tarihsel anlamını, etik temellerini ve sembolik gücünü dönüştürdüğünü de

göstermektedir. Bu dönüşüm, eğitimin özünü oluşturan *educare* ve *educere* ilkeleri arasındaki bütünlüğü zedelemiş; böylece öğretmenlik, düşünsel ve etik bir kamusal ethos alanı olmaktan uzaklaşarak prekar çalışma rejimlerinin parçası hâline gelmiştir. Güvencesizlik, artık bireysel bir kırılma değil, toplumsal bir rejimdir. Standing'in belirttiği üzere, prekaryalaşma, varoluşsal bir istikrarsızlıktır; çünkü bireyin yalnızca geçimini değil, dünyayla kurduğu anlam bağını da sarsar.

Bu nedenle, öğretmenliği maliyet hesaplarının sıradan bir kalemi gibi görmekten vazgeçilmesi ve mesleğin yeniden kamusallaştırılması gerekmektedir. Öğretmen emeğinin piyasa mantığının dar ölçütlerinden arındırılarak, etik, düşünsel ve toplumsal işlevleriyle yeniden tanımlanması; güvenceli, öngörülebilir ve saygın bir çalışma rejiminin inşası için zorunludur. Bu çerçevede, istihdamın yeknesaklaştırılması, özlük haklarının güçlendirilmesi ve öğretmenliğin kamusal bir ethos olarak yeniden tesis edilmesi temel bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Son olarak Türkiye'de, taşra ve büyükşehir koşullarındaki farklılaşma, prekaryaya yönelik "tekil bir küresel kategori olarak ele alınamayacağı" yönündeki eleştirileri doğrular niteliktedir olup, güvencesizliğin sosyoekonomik ve kültürel bağlamlara duyarlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin karşılaştığı sorunlara yönelik politikaların bağlama duyarlı tasarlanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Acar-Savran, Gülnur. *Beden, Emek, Tarih: Diyalektik Bir Feminizm İçin*. İstanbul: Dipnot Yayınları, 2004.

Adanalı, A. Hadi. "Ziya Gökalp'in Eğitim Felsefesi ve Yüksek Eğitim Hakkındaki Görüşleri." *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* Dergisi (1), 2004: 57–70.

Akkuş Güvendi, M. "Prekarya TartıÇmaları Kavram, Tanım ve Durum". *İnsan ve Toplum Dergisi*, 9(4): 2019: 133-150.

Akyüz, Yahya. "ATATÜRK ÖĞRETMENLERE DEDİ Kİ..." *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 14(1), 2019: 9–15. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000740

Albiz, Ümmügülsüm. "Habitusu, Kültürel ve Sembolik Sermayesiyle Eleştirmen-Yazar ve Çevirmen: Nurullah Ataç." *Erdem* (82), 2022.

Althusser, Louis. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları.* Çev. Yusuf Alp ve Mahmut Özışık. İstanbul: İletişim Yayınları, 2017.

Aloisi, Antonio. "Commoditized Workers: Case Study Research on Labour Law Issues Arising from a Set of 'On-Demand/Gig Economy' Platforms." *Comparative Labour Law & Policy Journal* 37(3), 2015: 655–708.

Altıok, Metin. "Keynes ve Keynesçi Kuramda Kriz ve İktisat Politikası Tartışmaları." *Toplum ve Demokrasi* 3(6–7), 2009: 75–102.

Arendt, Hannah. *İnsanlık Durumu*. Çev. Bahadır Sina Şener. İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.

Aristoteles. *Politika*. Çev. Furkan Akderin. İstanbul: Say Yayınları, 2023.

Arslantaş, Simge. *Karşılaştırmalı Hukuk Perspektifinden Platform Çalışanlarının Hukuki Statüsü*. Ankara: Adalet Yayınevi, 2025.

Ataay, Faruk. *Neoliberalizm ve Devletin Yeniden Yapılandırılması*. Ankara: De Ki Basım, 2007.

Avcı, Aslı ve İrfan Davut Çam. "II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Dönemleri Eğitim Anlayışları Bağlamında Mizancı Murad ve Ahmed Refik'in (Altınay) Umûmî Tarih Ders Kitapları." Millî Eğitim (207), 2015: 119–144.

Avcı, Yunus Emre. "Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin İncelenmesi." Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2015.

Aytaç, Kemal. *Avrupa Eğitim Tarihi*. Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi, 1980.

Barbier, Jean-Claude. “Employment Precariousness in a European Cross-National Perspective: A Sociological Review of Thirty Years of Research.” Working Paper, Centre d’Économie de la Sorbonne, 2011. https://shs.hal.science/halshs-00654370.

Bağdatlı Çam, Fatma. “Eğitim Sisteminin Ortaya Çıkışı ve Antik Yunan Eğitim Anlayışının Temelleri.” *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(2), 2016: 638–655.

Bauman, Zygmunt. *Akışkan Modernite*. Çev. Sinan Okan Çavuş. İstanbul: Can Sanat Yayınları, 2017.

———. *Küreselleşme: Toplumsal Sonuçları*. Çev. Akın Emre Pilgir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2023.

———. *Çalışma, Tüketicilik ve Yeni Yoksulluklar*. (Çev. Ü. Öktem), İstanbul: Sarmal Yayınları, 1999.

Beck, Ulrich. *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage Publications, 1992.

———. *Risk Toplumu: Başka Bir Modernliğe Doğru*. İstanbul: İthaki Yayınları, 2019.

Belk, Russell. “You Are What You Can Access: Sharing and Collaborative Consumption Online.” *Journal of Business Research* 67(8), 2014: 1595–1600.

Beltekin, Nurettin. “İşgücü Talebi ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Analiz (İş İlanları Örneği).” *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 13(51), 2014: 227–244.

Benach, Joan ve Carles Muntaner. “Precarious Employment and Health: Developing a Research Agenda.” Journal of Epidemiology and Community Health 61(4), 2007: 276–277.

Benach, Joan, Ana Vives, Marc Amable, Carlos Vanroelen, Gemma Tarafa ve Carles Muntaner. “Precarious Employment: Understanding an Emerging Social Determinant of Health.” Annual Review of Public Health 35 (2014): 229–53. https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-032013-182500.

Berkes, Niyazi. *Türkiye’de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2021.

Berry, Craig ve Sean McDaniel. “Post-Crisis Precarity: Understanding Attitudes to Work and Industrial Relations among Young People in the UK.” *Economic and Industrial Democracy* 43(1), 2020: 322–343.

Billington, Ray. *Felsefeyi Yaşamak*. Çev. Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2011.

———. *Yaşayan Felsefe: Ahlak Düşüncesine Giriş*. Çev. Kıvanç Tanrıyar. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2021.

Bourdieu, Pierre. *Ayrım: Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. Çev. Derya Fırat ve Günce Berkkurt. Ankara: Nika Yayınevi, 2021.

———. *Pratik Nedenler: Eylem Kuramı Üzerine*. Çev. Hülya Tufan. İstanbul: Kesit Yayıncılık, 1995.

———. "The Forms of Capital." In Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, edited by J. G. Richardson, 15–29. New York: Greenwood Press, 1986.

Bourdieu, Pierre ve Jean-Claude Passeron. *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri.* Çev. Aslı Sümer, Levent Ünsaldı ve Özlem Akkay. Ankara: Heretik Yayınları, 2015.

Boyacı, Nil Belgin. *Dijital Emek Platformları ve Sendikalar*. 1. baskı. Ankara: Türk Metal Sendikası Araştırma ve Eğitim Merkezi, 2020.

Buğra, Ayşe. "Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi: Neoliberalizm, Kültürel Muhafazakârlık ve Yeniden Tanımlanan Toplumsal Dayanışma." In *Türkiye'de Refah Devleti ve Kadın*, edited by Saniye Dedeoğlu ve Ayşe Y. Elveren, 47–69. İstanbul: İletişim Yayınları, 2012.

Buğra, Ayşe ve Çağlar Keyder. *Yeni Yoksulluk ve Türkiye'nin Değişen Refah Rejimi.* İstanbul: İletişim Yayınları, 2003.

Bulut, Merve. Prekarya-Yoksulluk İlişkisi ve Türkiye. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2023.

Buyruk, Halil. *Öğretmen Emeğinin Dönüşümü.* İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

———. "Öğretmenlik Mesleğinde Kadınlar: Türkiye'de Öğretmenliğin Feminizasyonundan Bahsetmek Mümkün mü?" *Eğitim Bilim Toplum Dergisi* 12(47), 2014: 95–112.

Can, Fatma ve Seyhan Aksoy. "Güvensiz Toplumda Güven(sizlik) Halleri: Bir Televizyon Programının Analizi." *Selçuk İletişim Dergisi* 13(2), 2020: 575–590.

Castells, Manuel. *Ağ Toplumunun Yükselişi* (Enformasyon Çağı: Ekonomi, Toplum ve Kültür, Cilt 1). Çev. Ebru Kılıç. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2005.

Celkan, Hikmet. "Eğitim Sosyolojisi." İçinde Eğitim ve Toplum, der. Mahmut Çınar Özdemir, 39–66. Ankara: Pegem Akademi, 2014.

Çakıcı, Derya ve Nurettin Çakıcı. "1928 Harf İnkılabı Sonrası Halk Eğitiminde Mühim Bir Teşkilatlanma Örneği: Millet Mektepleri (1928-1935)." *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (65), 2024: 31–52.

Çelik, Aziz. "Eğreti Emek, Parçalanan Sınıf." *Birikim* (217), 2007: 1–12.

Çelik, Ejder ve Emine Babaoğlan. "Michel Foucault'da İktidar–Disiplin İlişkisi ve Zamansallaştırma." *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 24(4), 2024: 1793–1814.

Çelik, Raşit. “Humboldt’un Bildung Kuramında Birey–Toplum İlişkisi Üzerine Kavramsal Bir Analiz ve Tartışma.” *Kaygı: Felsefe Dergisi* 21(1), 2022: 108–121.

Çelik, Tuna. “Prekarya Yeni Tehlikeli Sınıf.” *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi* 15(1), 2025: 76–83. https://doi.org/10.20493/birtop.1648930.

Çetinkaya, Satuk Buğra. “Bir Devlet Tipi Olarak Patrimonyal ve Neopatrimonyal Devlet Kavramlarının İmkânı.” *GJEBS* 11(21), 2022: 1–18.

Çiğdem, Ahmet. *Aydınlanma Düşüncesi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Çiğdem, Serpil. “Endüstri 4.0 ve Dijital Emek Platformlarının İnsana Yakışır İş Bağlamında Değerlendirilmesi.” *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (77), 2019: 157–199.

Corey, David. “The Case against Teaching Virtue for Pay: Socrates and the Sophists.” *History of Political Thought* 23(2), 2002: 189–210.

Coser, Lewis A. *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları*. Çev. H. Hülür, S. Toker ve İ. Mazman. Ankara: De Ki, 2008.

Demirel, Funda. “John Dewey ve İsmail Hakkı Tonguç’un Düşüncelerine Göre İnsan Doğasının Eğitimle İlişkilendirilmesi.” *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* 52(3), 2019: 967–987. https://doi.org/10.30964/auebfd.538572

Demircioğlu, Murat. *Dünyada İşçi Sendikaları*. İstanbul: BASİSEN Yayını, 1987.

Dewey, John. *Demokrasi ve Eğitim*. Çev. Tunahan Akbulut. İstanbul: Bilge Kültür Sanat, 2025.

Duman, Tayyip ve Hasan Hüseyin Dilaver. “İstanbul’da Açılan İlk Darülmuallimîn.” *Erdem* 9(26), 1996: 651–658.

Dumanoğlu, Sevim Ceylan ve Memet Yetişgin. “Osmanlı Devleti’nde İlk Kız Öğretmen Okulunun (Darülmuallimat) Öğrenci Durumu.” *Journal of History School*, 2022: 896–930.

Durkheim, Émile. *Ahlak Eğitimi*. Çev. Oğuz Adanır. İstanbul: Say Yayınları, 2023.

Durmaz, Orkun Saip. *Emek Süreci ve Yeniden Proleterleşme: Türkiye’de Öğretmen Örneği.* Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

Düll, Nicola. “Is Precarious Employment Shaping European Labour Markets? Assessing and Accounting for Precarious Employment in Five European Countries.” Bildiri, 15th Annual Meeting of the Society of Advanced Economics, Aix-en-Provence, 2003.

Ercan, Arda. “Özal Dönemi Ekonomik Dönüşümün Analitik İncelemesi ve Dış Politikaya Etkileri.” *Journal of Emerging Economies and Policy* 10(1), 2025: 641–654.

Ergün, Mustafa. *Modern Eğitim Sistemlerinin Doğuşu ve Gelişimi*, Cilt II: İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2019.

Erkol, Hilal ve Özgür Şafak Kaya. "Osmanlı İmparatorluğundan Türkiye Cumhuriyeti'ne: Öğretmen İstihdam Politikalarının Tarihsel Seyri." *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi* 6(5), 2023: 1206–1221.

European Parliament. Precarious Employment in Europe: Patterns, Trends and Policy Strategies. Study for the Committee on Employment and Social Affairs. Brussels: European Parliament, 2017.

Feyerabend, Paul. *Özgür Bir Toplumda Bilim*. Çev. Ahmet Kardam. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2017.

Foucault, Michel. *Cinselliğin Tarihi*. Çev. Hülya Uğur Tanrıöver. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2007.

———. *Hapishanenin Doğuşu*. Çev. Mehmet Ali Kılıçbay. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları, 2019.

Frade, C., I. Darmon ve M. Laparra. Precarious Employment in Europe: A Comparative Study of Labour Market Related Risk in Flexible Economies. Final Report, ESOPE Project (SERD-2000-00202), 2004.

Fraser, Nancy. *Feminizm, Kapitalizm ve Tarihin Fırlatılıp Atılanları.* İstanbul: Metis, 2016.

Friedman, Gerald. "Workers without Employers: Shadow Corporations and the Rise of the Gig Economy." Review of Keynesian Economics 2(2), 2014: 171–172.

Giddens, Anthony. *Modernite ve Bireysel Kimlik.* Çev. Ümit Tatlıcan. İstanbul: Say Yayınları, 2014.

Gökberk, Macit. *Felsefe Tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 2003.

Günerigök, Mustafa ve Kübra Oğur. "Prekarya Sosyolojisi: Ücretli Öğretmenler Örneği." *Din ve Bilim - Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 1(2), 2018: 139.

Gündüz, Mustafa. "*Eğitim*." TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı Popüler Bilim Yayınları: Sosyal Bilimler Ansiklopedisi, 2022.

Hacısalihoğlu, Elif. "Kitap İncelemesi: Prekarya: Yeni ve Tehlikeli Bir Sınıf (Mı?)." *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 70(1), 2015: 1–5. https://doi.org/10.16987/ausbf.19550.

Han, Byung-Chul. *Yorgunluk Toplumu*. Çev. Samet Yalçın. İstanbul: Açılım Kitap, 2020.

Harvey, David. *Sermayenin Sınırları*. Çev. Utku Balaban. Yay. haz. Nazan Bedirhanoğlu. İstanbul: Sel Yayıncılık, 2015.

———. The Condition of Postmodernity. Massachusetts: Blackwell, 1991.

Hayek, Friedrich A. *Kölelik Yolu*. Çev. Turan Feyzioğlu, Yavuz Arsan ve Ahmet Yayla. Ankara: Liberte Yayınları, 2010.

Hobsbawm, Eric. *Sanayi ve İmparatorluk*. Çev. Osman Akınhay. İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1997.

International Labour Organization (ILO). Realizing Decent Work in the Platform Economy. Geneva: ILO, January 2024. https://www.ilo.org/resource/conference-paper/ilc/113/realizing-decent-work-platform-economy.

Jaeger, Werner. *Paideia: The Ideals of Greek Culture*. Vol. II, In Search of the Divine Centre. Çev. Gilbert Highet. Oxford: Basil Blackwell, 1944.

Jessop, Bob. "Changes in Welfare Regimes and the Search for Flexibility and Employability." In The Political Economy of European Employment: European Integration and the Transnationalization of the (Un)Employment Question, edited by Henk Overbeek, 29–51. London: Routledge, 2003.

Kalleberg, Arne L. "Precarious Work, Insecure Workers: Employment Relations in Transition." *American Sociological Review* 74(1), 2009: 1–22.

Kalleberg, Arne L. and Steven P. Vallas. "Probing Precarious Work: Theory, Research and Politics." In Precarious Work. Research in the Sociology of Work. Vol. 31. Bingley: *Emerald Publishing Limited*, 2018: 1–30.

Kayaduvar, Merve. "İşgücü Piyasasında Güvenlik Anlayışının Dönüşümü: İş Güvencesinden İstihdam Güvencesine." *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi* (7), 2019: 84–90.

Kayra, Fettah. "Taylor'dan Ötesi Bir Miras Olarak Bilimsel Yönetim Yaklaşımı: Derinlemesine Bir Bakış." *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi* 19(1), 2024: 73–109.

Koca, Didem. "Sanayi Devrimlerinin Tarihsel Arka Planı ve İşgücü Becerileri Üzerindeki Yansımaları." *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 16(31), 2020: 4537.

Konyalı, Gonca ve Sine Kontbay Busun. "İşgücü Piyasalarında Eğreti İstihdam Biçimleri ve Çalışan Yoksullar." *Çalışma ve Toplum* 4(75), 2022: 2665–2667.

Kudubeş, İsmet Emir ve Hüseyin Avni Egeli. "Seçilmiş Ülkeler Üzerinden Dünyada Özelleştirme Uygulamaları: 1980–2015." *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi* 1(2), 2021: 77.

Kutlu, Denizcan. "Kitap İncelemesi: 'Prekarya' Üzerine Eleştirel Notlar ve Düşünceler." Ankara Üniversitesi *SBF Dergisi* 70(1), 2015: 223–236. https://doi.org/10.16987/ausbf.41646.

———. “Türkiye İşgücü Piyasasında Güncel Gelişmeler ve Güvencesizleşme Örüntüleri.” *Güvencesizleştirme: Süreç, Yanılgı, Olanak*, der. Özay Göztepe. Ankara: NotaBene Yayınları, 2012, 61–116.

———. “Prekarya ve Prekarya Bildirgesi Üzerine Birkaç Soru, Gözlem ve Görüş.” *Sosyal Yardım Alanlar: Emek, Geçim, Siyaset ve Toplumsal Cinsiyet*, der. Denizcan Kutlu. İstanbul: İletişim Yayınları, 2018, 1860–1880.

Macit, M. Hanifi. “Faşizmin Resmî Düşünürü: Giovanni Gentile.” *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (50), 2024: 60–62.

Mardin, Şerif. *İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1993.

———. *Türk Modernleşmesi*. Der. Mümtaz’er Türköne ve Tuncay Önder. İstanbul: İletişim Yayınları, 1991.

Marx, Karl. *Kapital, Kapitalist Üretimin Eleştirel Bir Tahlili*: Cilt I. Çev. Alaattin Bilgi. Ankara: Sol Yayınları, 2011.

Marx, Karl ve Friedrich Engels. *Komünist Manifesto ve Komünizmin İlkeleri.* 4. Baskı. Çev. Mehmet Erdost. Ankara: Sol Yayınları, 1998.

Mialaret, Gaston. Eğitim Bilimlerinin Gelişimi. Çev. Hüseyin İzgar ve Musa Gürsel. Ankara: Nobel Yayınları, 2010.

Ministry Voice. “Charis Kelimesinin Yunanca Anlamı: Lütuf kavramına yakından bakış.” Erişim 20/06/2024. https://ministryvoice.com/tr/charis-in-greek/.

Munck, Ronaldo. “The Precariat: A View from the South.” Third World Quarterly 34(5), 2013: 747–762.

———. *Emeğin Yeni Dünyası: Küresel Mücadele, Küresel Dayanışma*. Çev. Mahmut Tekçe. İstanbul: Kitap Yayınevi, 2003.

Namlı, Ali. *Platform Kapitalizmi ve Dijital Emek*. İstanbul: Notabene, 2019.

Nartgün, Şenay Sezgin. “Aday Öğretmenlerin Gözüyle Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları.” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(2), 2008: 47–58.

Nisbett, Richard E. *Doğulular ile Batılılar Nasıl – ve Neden – Birbirinden Farklı Düşünürler? Düşüncenin Coğrafyası*. Çev. Gül Çağalı Güven. İstanbul: Varlık Yayınları, 2005.

OECD. Handbook on Measuring Digital Platform Employment and Work. Paris: OECD Publishing, March 31, 2023. https://doi.org/10.1787/0ddcac3b-en.

Oğuz, Şebnem. “Tekel Direnişinin Işığında Güvencesiz Çalışma/Yaşama: Proletaryadan ‘Prekarya’ya mı?” *Mülkiye Dergisi* 35(271), 2011: 7–24.

Ortaylı, İlber. *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*. İstanbul: Kronik Kitap, 2019.

Önsal, Naci. *Endüstri İlişkileri Notları*. Ankara: Türk Metal Sendikası Yayınları, 2010.

Örenç, Dilan, Canan Öykü Dönmez Kara ve Suat Uğur. "Türkiye'de Uygulamalı Girişimcilik Eğitimlerinin İstihdam Kapasitesinin Artırılmasındaki Rolü." *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (11), 2020: 418.

Özenici, Salih ve Hüseyin Evcim. "Öğretmen İstihdam Süreci ve Değerlendirme Yöntemleri: Türkiye ve Almanya Örneklemi." *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 36 (2023): 965. https://doi.org/10.29000/rumelide.1369562.

Öztürk, Cemil. "Türkiye'de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Tarihi Literatürü." *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* (12), 2008: 487–520.

Palabıyık, Âdem. "Pierre Bourdieu Sosyolojisinde 'Habitus', 'Sermaye' ve 'Alan' Üzerine." *Liberal Düşünce* 16(61–62), 2011: 134.

Pamuk, Şevket. *Osmanlı-Türkiye İktisadi Tarihi, 1500–1914*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2007.

Platon. *Sofist*. Çev. Furkan Akderin. İstanbul: Say Yayınları, 2023.

Rancière, Jacques. *Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders*. Çev. Betül Parlak. İstanbul: Metis Yayınları, 2014.

Saklı, Ali Rıza. "Fordizm'den Esnek Üretim Rejimine Dönüşümün Kamu Yönetimi Üzerindeki Etkileri." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 12(44), 2013: 108–111.

Schmidt, Florian. "*Digital Labour Markets in the Platform Economy*." Friedrich Ebert Stiftung, 2017.

Schumpeter, Joseph A. *Kapitalizm, Sosyalizm ve Demokrasi*. Çev. Mustafa Acar. Ankara: Serbest Kitaplar Yayınevi, 2022.

Sennett, Richard. *Kamusal İnsanın Çöküşü*. Çev. Serpil Durak ve Abdullah Yılmaz. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2010.

———. *Karakter Aşınması: Yeni Kapitalizmde İşin Kişilik Üzerindeki Etkileri*. Çev. Barış Yıldırım. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2008.

———. *Zanaatkâr*. Çev. Melih Pekdemir. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2009.

Steger, Manfred B. *Küreselleşme*. Çev. Abdullah Ersoy. Ankara: Dost Yayınları, 2004.

Standing, Guy. *Prekarya Bildirgesi: Hakların Kısılmasından Yurttaşlığa*. Çev. Sercan Çınar ve Sanem Demiralp. İstanbul: İletişim Yayınları, 2017.

———. Prekarya: *Yeni Tehlikeli Sınıf*. Çev. Ergin Bulut. İstanbul: İletişim Yayınları, 2022.

Şahin, Levent ve Mustafa Öztürk. "Küreselleşme Sürecinde Sivil Toplum Kuruluşları ve Türkiye'deki Durumu." *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* 54. Kitap. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 2008: s. 10–11.

Şenkal, Abdülkadir. "Sosyal Politika ve Sosyal Vatandaşlık: Kölelikten Sosyal Vatandaşlığa (Avrupa Birliği Sosyal Vatandaşlık Örneği)." *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (50), 2010: 225–258.

Şevketci, Havva. "11.-12. Yüzyıllarda Ortaçağ Avrupası'nın Eğitime Genel Yaklaşımı." *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi* 2(3), 2016: 97.

Tekin, Hasret. "*1789 Devriminden Sonra Fransa Eğitim Sisteminde Yapılan Değişiklikler.*" Fransa Eğitim Sistemi Tarihi, 2018: 3.

Tekin, Yusuf. "Modern Ulus Devletin İdeolojik Bir Aygıtı Olarak Eğitim ve 19. Yüzyıl Osmanlı Eğitim Sistemi." *Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 1(1), 2022: 1–34.

Telek, Alphan. *Artık Hepimiz Prekaryayız: Tehlikeli ve Umutlu Gelecek.* Ankara: Notabene Yayınları, 2020.

Topak, Oğuz. *Refah Devleti ve Kapitalizm: 2000'li Yıllarda Türkiye'de Refah Devleti*. İstanbul: İletişim Yayıncılık, 2012.

Turgut, Serdar. "Cumhuriyet Modernleşmesinin Taşıyıcısı Olarak Mefkûreci Öğretmen." *İnsan ve Toplum* 13(1), 2023: 126–158.

Türkiye Cumhuriyeti. Maarif Teşkilâtına Dair Kanun. Resmî Ceride no. 338 (3 Nisan 1926): 522.

Uyanık, Ercan, Mehmet Melik Kaya ve Büşra Elçiçeği. "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları ve 1913 Tarihli Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun Uygulanması." *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4(1), 2021: 163–185. https://doi.org/10.33400/kuje.908998.

Ünal, Emre. *Fransız Düzenleme Teorisi: Fordizmden Post-Fordizme 2008 Krizi*. İstanbul Üniversitesi, 2013.

Üzüncü, Naciye Yıldız. "Neoliberal Küreselleşme ve Eğitim." *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11 (2008): 20.

Vatansever, Aslı. "Prekarya Geceleri: 21. Yüzyıl Dünyasında Geleceği Olmayan Beyaz Yakalıların Rüyası, *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013, s.20.

Yavuz, Özge Selvi. *Türkiye'de Emek Piyasası Esnekliği*. İstanbul Üniversitesi, 2016.

Yeşiltaş, Namık Kemal ve Selahattin Kaymakcı. "John Dewey'nin Eğitim Anlayışı ve Sosyal Bilgiler Eğitimine Yönelik Bazı Örnek Uygulamaları." *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(4), 2009: 227–242.

Yılmaz, Mevlüt ve Zehra Genel. "Neoliberalizm ve Çalışma Hayatının Biyopolitik İnşası." *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 23(41), 2021: 254.

Weber, Max. *Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı*. Çev. Özer Ozankaya. İstanbul: Cem Yayınevi, 2020.

Wright, Erik Olin. "Is the Precariat a Class?" *Global Labour Journal* 7(2), 2016: 123–135. https://doi.org/10.15173/glj.v7i2.2528.

Ziya, Pelin Tuştaş. "Adam Smith'in Milletlerin Zenginliği'nde Bir Etik Tasarı Olarak Kapitalizm." *Mülkiye Dergisi* 48(3), 2024: 693–713.

Udemy. "Instructor Terms." Erişim: 20/07/2025. https://www.udemy.com/terms/instructor/

Preply. "Tutor Terms of Use." Erişim 20/07/2025. https://preply.com/en/teach

Italki. "Teacher Terms and Conditions. Erişim 20/07/2025 https://www.italki.com/teacher/terms

Cambly. "Tutor Guide." Erişim 20/07/2025. https://organizations.cambly.com/turkey

Kunduz. "Hakkımızda." Erişim 20/07/2025. https://kunduz.com/tr/hakkimizda/

Tonguç Akademi. "Anasayfa." Erişim 20/07/2025. https://www.tongucakademi.com/anasayfa

Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). *Dijital İçerik Strateji Belgesi.* Ankara: YEĞİTEK, 2023.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). *Millî Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. Resmî Gazete*, no. 29790 (3 Ağustos 2016).

———. *Millî Eğitim Bakanlığı Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. Resmî Gazete*, no. 32784 (16 Ocak 2025).

Türkiye Cumhuriyeti. *Maarif Teşkilâtına Dair Kanun. Resmî Ceride*, no. 338 (3 Nisan 1926): 522.

EKLER

Ek-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu nitel araştırma, devlet okullarında ücretli ve sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlerin mesleklerine ilişkin deneyimlerini prekarizasyon (güvencesizleşme) süreci bağlamında ele almayı amaçlamaktadır.

Katılımcı Bilgi Formu;

Yaş:	
Cinsiyet:	
Medeni Durum:	
Kurumun Bulunduğu İl/İlçe:	
Branş:	
Statü:	
Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm:	
Ek İş Durumu:	
Sendika Üyelik Durumu:	

I. MESLEKİ ARKA PLAN VE GENEL GÖRÜNÜM

- Öğretmenlik mesleğini seçerken ya da üniversite sınavında öğretmenlikle ilgili bölümleri yazarken aklınızda ne vardı?
- Şu anda veya atanamadığınız zamanda başka bir iş bulma girişiminiz oldu mu, ya da çalıştınız mı? Nasıl bir işti eğer çalıştıysanız? Neden öğretmenliğe döndünüz?
- Türkiye'deki eğitim sisteminin yeniden üretim süreçleri içinde öğretmenin rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz? Kendinizi bu yapı içinde nereye yerleştiriyorsunuz?
- Meslek seçiminizde toplumsal beklentilerin, ailenizin ya da kültürel değerlerin bir etkisi oldu mu?
- Hem sözleşmeli/ücretli öğretmen olarak hem de genel öğretmen camiasını göz önünde tutarak saygınlığınızın azaldığını düşünüyor musunuz?
- Öğretmenlik geçiminizi sağlayan bir iş mi sadece yoksa yüklediğiniz bir misyon var mı? Neden?

II. İŞYERİ, ÇALIŞMA KOŞULLARI ve GELİR GÜVENCESİ

- Çalışma koşullarınızdan memnun musunuz? İş güvencesi, maaş, yan haklar, izin günleri ya da resmi tatiller açısından değerlendirecek olursanız çalışma koşullarınız sizi tatmin ediyor mu?
- Çalışma saatlerinizden ve tatil günlerinizden bahsedebilir misiniz? Kendinizi geliştirebileceğiniz ya da yeniden üretim için dinlenebileceğiniz boş zamana sahip misiniz?
- Kazandığınız ücretle geçiminizi sağlayabiliyor musunuz? Bu durum yaşam standartlarınızı ve sosyal hayatınızı nasıl etkiliyor?
- Çalışma biçiminiz, gelecek hakkında pratiklerinizi, örneğin; evlilik, çocuk sahibi olma, taşınma, şehir değiştirme gibi kararları nasıl etkiliyor?

III. STATÜ FARKLARI VE AİDİYET DENEYİMİ

- Çalışma koşullarınızın mesleki aidiyetiniz üzerinde bir tesiri var mı? Mesleki kimlik, mesleki statü ve mesleki aidiyet tabirleri sizin için ne ifade ediyor?
- Sözleşmeli ya da ücretli öğretmen olmak, toplum içindeki konumlanmanızı nasıl etkiliyor?
- Çalıştığınız kurumda ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında fark gözetildiğini ve ücret ve haklar açısından adil bir yapı gözetildiğini düşünüyor musunuz?
- Öğrenciler, veliler ve okul yönetimi nezdinde sizce sözleşmeli ya da ücretli öğretmen olmanın bir etkisi oluyor mu?

IV. YURTTAŞLIK PRATİKLERİ ve ÖRGÜTLENME DENEYİMLERİ

- İşyerinde kendinizi ne kadar görünür ve söz sahibi hissediyorsunuz? Karar süreçlerine katılımınız hangi düzeyde?
- Devletin öğretmenlere yönelik politikaları sizin için ne ifade ediyor?
- Eğitim sistemi içinde kendinizi etkileyen biri olarak mı hissediyorsunuz, yoksa daha çok alınan kararları uygulamak zorunda kalan biri gibi mi?

- Herhangi bir sendikaya üye misiniz? Üye olma ya da olmama kararınızda hangi etkenler rol oynadı?
- Sendikaların ücretli ve sözleşmeli öğretmenleri temsil etme kapasitelerini yeterli buluyor musunuz? Neden?
- Sizce sendikalar öğretmenlerin özgül sorunlarına yeterince eğiliyor mu?
- Sendikal faaliyetlerin ya da söylemlerin sizin mesleki kimliğiniz ve aidiyetiniz üzerinde bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
- Sizce sendikalar eğitim politikalarının belirlenmesinde ne kadar söz sahibi? Öğretmenlerin sesi, karar alma mekanizmalarına ne ölçüde yansıyor?
- Diğer meslektaşlarınızla birlikte hareket etme, dayanışma geliştirme ya da kolektif biçimde örgütlenme yönünde bir eğilim hissediyor musunuz? Bu eğilim sözleşmeli/ücretli ve kadrolu öğretmenler arasında sizce farklılık gösteriyor mu?