

NEOLİBERALİZM DALGASININ ETKİSİNDE EĞİTİM PAYDAŞLARI

Burcu TÜRKKAŞ ANASIZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
burcuturkkas@mu.edu.tr

Özet

Neoliberal sistemde öğretmenlerin artık profesyonel olarak değil, daha çok "post-profesyonel" olmaları beklenmektedir. Eğitim yöneticileri bir taraftan bürokrasinin patolojilerine maruz kalırken bir taraftan da neoliberalizmin eğitim alanındaki yeni kamu yönetişi anlayışıyla mücadele etmektedir. Neoliberal sistemin rekabetçi ortamında tüketim bilinciyle savrulan öğrenciler ise düşünemez, sorgulayamaz, problem çözemez, kendi kararlarını alamaz hale getirilerek birer sözde özneye dönüşmektedir. Çocuklarını birer proje olarak gören ebeveynler ise rekabetçi piyasada çocuklarının istihdam edilmeleri için kendi çabalarıyla fazladan kurs ve eğitim satın alma yarışındadır. Neoliberalizmin eğitim paydaşları üzerinde oluşturduğu bu tahakkümün ve bu tahakkümün araçlarının eğitim alanında praxis oluşturabilmek için bütüncül bir perspektifle açıklanması gerekmektedir. Alanyazında neoliberalizmin eğitim üzerindeki çeşitli tartışmaları yapılmış olsa da eğitim paydaşları açısından bu durum belirsiz görünmektedir. Bu nedenle neoliberalizmin eğitim üzerindeki etkisini öğretmenler, eğitim yöneticileri, öğrenciler ve ebeveynler olarak dört temel eğitim paydaşı açısından incelemek mümkündür. Bu kapsamda çalışmanın amacı neoliberalizmin eğitim paydaşları üzerindeki etkisini bütüncül bir perspektiften değerlendirmek ve eleştirel pedagojiye olan gereksinimi vurgulamaktır. Çalışmada neoliberalizmin eğitim alanındaki popüler kavramları kullanılarak bu kavramların yansımaları her bir eğitim paydaşı açısından tartışılmıştır. Ayrıca neoliberalizmin eğitim üzerindeki etkilerinin azaltılabilmesi için eleştirel pedagojiye olan gereksinim değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Neoliberalizm, eğitim paydaşları, eğitim sistemi

EDUCATION STAKEHOLDERS UNDER THE INFLUENCE OF THE WAVE OF NEOLIBERALISM

Abstract

In the neoliberal system, teachers are expected to be not only professional but more "post-professional." While education administrators are exposed to the pathologies of bureaucracy, they also grapple with the new understanding of public governance in education imposed by neoliberalism. Students tossed about in the competitive environment of the neoliberal system with a consumer consciousness, are transformed into pseudo-subjects incapable of critical thinking, questioning, problem-solving, and making their own decisions. Parents, viewing their children as projects, engage in a competitive race to purchase extra courses and education for their children's employability in the competitive market. To understand the dominance created by neoliberalism on education stakeholders and the tools of this dominance, a comprehensive perspective is required to form praxis in the field of education. Although various discussions on neoliberalism's impact on education have taken place in the literature, the situation appears uncertain from the perspective of education stakeholders. Therefore, it is possible to examine the impact of neoliberalism on education from the viewpoints of teachers, education administrators, students, and parents, the four fundamental education stakeholders. The aim of this study is to evaluate the impact of neoliberalism on education stakeholders from a holistic perspective and emphasize the need for critical pedagogy. Using popular concepts of neoliberalism in education, the reflections of these concepts on each education stakeholder are discussed in the study. Additionally, the study evaluates the need for critical pedagogy to mitigate the effects of neoliberalism on education.

Key Words: Neoliberalism, education stakeholders, education system

GİRİŞ

Neoliberalizm insan refahının, özel mülkiyet hakları, serbest piyasalar ve serbest ticaret ile sağlanacağını savunan, bireysel girişimciliğin ve özgürlüğün artırılmasıyla bu durumun geliştirilebileceğini öne süren bir ekonomi politikadır (Harvey, 2005). Neoliberalizm herkesin aşına olduğu, toplumsal yapıda bir kısım özel çıkar grubunun kendi çıkarlarını en üst düzeye çıkarmak için toplumsal yaşamı mümkün olduğu kadar kontrol etmesine izin verilen politikalar ve süreçlere işaret etmektedir (McChesney, vd., 1998). Neoliberalizm temelde serbest ekonomik üretim biçimini odağa alan ancak yalnızca ekonomi temelinde değil sosyal kültürel ve toplumsal yaşamı

da biçimlendiren bir akımdır. Sanayi devriminden sonra ortaya çıkan liberalizmin evrimleşmiş biçimidir. Kapitalizmin bir ürünü olan ve kökenlerine inildiğinde Weber'in Protestan ahlakına dayandırdığı bireyci yaklaşımı temele alan bir olgudur. Bu olgu başlangıçta ekonomik sınırlar çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Ancak üretim ve tüketim biçimlerinin değişmesi toplumsal ve kültürel alanların da etkilenmesine neden olmuştur. Neoliberalizmin evrimini Şimşek (2005) beş dalga olarak açıklamıştır. Birinci dalga olarak tanımlanan kapitalizmin doğuşu Sanayi devriminden sonra üretim fazlası oluşturmuştur. İkinci dalga vahşi kapitalizm yıllarının ortaya çıkmasıdır. Üçüncü dalga özellikle kapitalizmin bunalım yaşadığı ve ABD'deki Büyük Buhran'la anılan yıllarla başlayan dönemdir. Dördüncü dalga 1945 ile 1995 yılları arasını kapsayan refah devleti yıllarıdır. Beşinci dalga konusunda ekonomistlerin uzlaştığı kararları olmasa da ve 1995-2045 yıllarını kapsayan post pozitivizm ve neoliberal küresel kapitalizm yıllarıdır. Bu sınıflandırmalar gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinin dönüşümünü anlamlandırmak için önemlidir.

Özellikle üçüncü dalgadan sonra yani 1929'da Amerika'da gerçekleşen Büyük Buhran ile ortaya çıkan anlayış sosyal devlet anlayışıdır. Sosyal devlet anlayışında eğitim bireyin en temel hakkıdır ve devlet tarafından bu hizmet tüm kesimlere adil bir şekilde sunulur. Toplumsal kalkınmanın en önemli aracı eğitimidir. Ancak özellikle 1980'lerde "devletin üzerindeki yük artmaya başladı" gibi söylemlerle ve devletin birçok hizmeti etkili bir biçimde yerine getiremediği iddia edilerek özelleştirme konusu ortaya çıkmıştır. Böylece yeniden bir dönüşüm dalgasına girilmiştir. Bu dönüşüm neoliberalizm olarak tanımlanmış ve bu dönüşüm süreçlerinde devletin etkisi sınırlandırılmıştır. Eğitim hizmetleri de bu durumdan payını almıştır. Bugün gelinen noktada eğitimin amaç yapı ve işleyişinin aynı zamanda eğitimden yararlanan paydaşların neoliberalizm dalgasının etkisinde fazlasıyla kaldıkları görülmektedir. Bu durumun nedenleri şu şekildedir: a) Eğitim alanının, piyasadaki hacminin oranı (örneğin, eğitime yapılan küresel harcama 1 trilyon dolardan fazladır) b) Eğitimin ekonomideki merkezi konumu, c) Eğitimin eleştirel bireyler yetiştirme potansiyeli ve bunun sonucunda demokratik bir toplum için neoliberalizme meydan okuma potansiyelidir (Kuehn, 1999). Bu nedenler eğitimi neoliberalizmin en çok etkilediği alanların başına getirmektedir.

Neoliberalizm eğitimi kendi bağlamında amaç yapı ve işleyiş açısından alınıp satılabilen bir meta haline dönüştürmüştür. Neoliberal düzende eğitim sistemi, kapitalist işletmeler için toplumsal olarak işgücü üretmeye, işletmelerin kar elde etmesine ve eğitim şirketlerinin ulusal uluslararası özelleştirme faaliyetlerinden kar elde etmesine olanak tanıyan bir gündem oluşturmaktadır (Hill ve Kumar, 2009). Eğitimin amaçları ve yapısı piyasa ile etkileşimi doğrultusunda düzenlenmiştir. Buna yönelik üniversite sanayi iş birliği, okul sanayi birlikteliği gibi piyasaya dönük beklentilerini karşılayan bir eğitim sistemi yapısı ortaya konulmuştur. Özellikle neoliberalizmin eğitimin hedef ve kazanımlarını piyasa beklentilerine dönük olarak oluşturması, uygulamada sertifikalandırma, sınav sistemleri, yaygın eğitim kapsamında açılan kurslar, özel dersler, kurslar vb. biçimde ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında eğitimin işlevi araçsallaşmıştır ve entelektüel kazanımlar yerine istihdam edilme kaygısıyla eğitim sürecine dahil olan kişiler ortaya çıkarmıştır. Başka bir ifadeyle piyasada iş bulma olanağına göre kişiler eğitim türlerini ve tercihlerini belirlemektedir. Eğitim sistemi de buna duysız kalmamış ideal olan yapı işleyiş ve süreçlerini bu doğrultuda değiştirmeye başlamıştır. Piyasanın tahakkümüyle işleyen eğitim sistemi kişiyi özgürleşme pratiği yerine onu biçimlendiren ona form veren bir hale bürünmüştür. Freire'ye (2018) göre bir özgürleşme pratiği olması gereken eğitim daha çok sisteme uyum sağlayan araçsallaştırılmış hedeflere hizmet eden biçime dönüşmüştür. Başka bir ifadeyle aslında eğitim toplumu kontrol edebilmek amacıyla muhafazakarlaştırılmıştır. Bu bağlamda neoliberalizmin eğitime yansımaları mevcut çalışmada eğitim alanında post profesyonel olmaları beklenen öğretmenler, bürokratik patolojiler ve eğitim yöneticileri, eğitimin sözde öznelere olarak öğrenciler, rekabetçi eğitim piyasasındaki ebeveynler açısından değerlendirilmiştir.

NEOLİBERALİZMİN ETKİLERİNİN EĞİTİM PAYDAŞLARINA ETKİLERİ

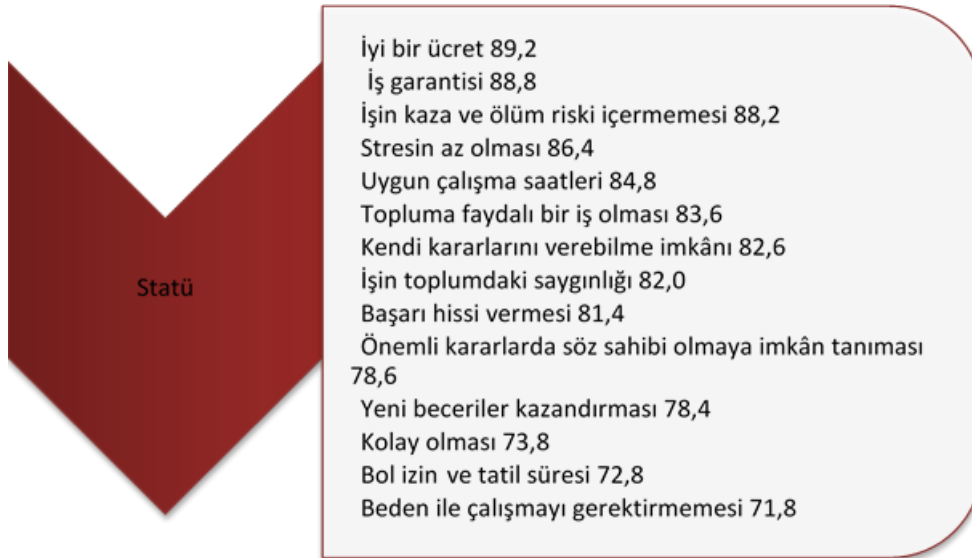
"Post Profesyoneller": Öğretmenler

Neoliberal sistemde öğretmenlerin artık profesyonel (Orstein, 1977) olarak değil, daha çok "post-profesyonel" olmaları beklenmektedir. Post-profesyonel kişi, çevrenin gereksinimlerine cevap veren, her türlü koşula uyum sağlayabilen ve bununla ilgili (neyin, ne işe yaradığı) donanıma sahip olan kişidir (Ball, 2004). Post-profesyonellerden neoliberal politikaların gerektirdiği değişimlere kolaylıkla uyum sağlama, bireysel performanslarını üst düzeye çıkarma, performans değerlendirme kriterlerini sağlama, sonuç odaklı iyileştirme yapma konularında yetenekli olmaları beklenmektedir (Tan, 2008). Post profesyonel olmaları beklenen öğretmenler neoliberalizmin bu kaos yaratan süreçlerini en derinden yaşamaktadır. Neoliberalizmin terminolojisinde sıkça yer alan esneklik, performans değerlendirme standartlar koyma güvencesizlik sürekliliği

yenilenme ve değişim isteği gibi kavramların etkileri post profesyonel olmaları beklenen öğretmenlerde hegemonyasını kurmuş görünmektedir. Sözü geçen bu hegemonya öğretmenlerde hak kayıpları, statü kayıpları, sendikasılaştırma, esnek istihdam oluşturma, pedagojik formasyon programlarıyla arz fazlası oluşturma ve dolayısıyla mesleği değersizleştirme, norm kadro uygulamaları vb. gibi çeşitli şekillerde kendisini göstermektedir.

Bunlardan ilki “post profesyoneller” olarak öğretmenlerin özlük haklarının ve iş güvencelerinin ortadan kaldırılmasıdır. Öğretmenlerin pedagoji, öğretim programları ve değerlendirme süreçlerindeki otoriteleri azalmıştır. Bu sorunlara hem örgüt içi yönetim hem de devletin diğer örgütleri tarafından rapor yazma, test etme, hesap verme sorumluluğu, izleme ve gözetim düzeylerindeki sorunlar eşlik etmektedir (Lewis vd., 2009). Neoliberalleşme politikalarıyla öğretmenler daha fazla hesap verebilir konuma getirilmekte ve buna bağlı olarak performansa dayalı ücret sistemleri işe koyulmaktadır (Woods ve Jeffrey, 1998). Böylece öğretmenler kendilerinin desteklenmediklerini düşünmekte ve bağlı buldukları örgütlerinde iş güvencesizliği algısı yaşamaktadır (Greenhalgh ve Rosenblatt, 1984). Nitekim Karapınar ve Hatipoğlu’na (2016) göre özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş güvencesizliği algıları bulunmaktadır. Gürbüz ve Dede’ye göre ise (2016) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin iş güvencesizliği ve özel okullarda görev yapanlara göre daha yüksektir. Bu durumun nedeni devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin buldukları okullarda kendilerini çeşitli sorunlardan (eş durumu, sağlık vb.) kaynaklı olarak kalıcı görememeleridir. Yine aynı araştırmada devlet okullarında erkekler daha fazla iş güvencesizliği algısı yaşarken özel okullarda kadınlar daha fazla iş güvencesizliği algısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Gürbüz ve Dede, 2016).

Neoliberal politikaların “post profesyoneller” olarak öğretmenler üzerindeki diğer bir etkisi de onların güçsüzleştirilmesi ve statü kaybıdır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin statü kazanılmış bir statüyü ifade etmekte ve içeriğinde aile, toplumsal sınıf, eğitim düzeyi, entelektüel birikim gibi farklı değişkenleri barındırmaktadır (Akyüz, 2001). Sunar’a göre (2015; 2020) bir mesleğin toplumsal statüsünü belirleyen faktörler şunlardır:



Şekil.1. Bir mesleğin toplumsal statüsünü belirleyen faktörler

Kaynak: Tyap (2015) tarafından yayınlanan “Türkiye’de Çalışma Yaşamı ve Mesleklerin İtibarı” başlıklı belge ve Sunar’ın, (2020) araştırmasındaki verilerden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Şekil 1’e göre mesleki bir statü için en önemli etkenin mesleğin ekonomik getirisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında iş güvencesi ve mesleğin hayati bir risk taşıdığı olması mesleğin statüsünü göstermektedir. Öğretmenlik mesleği de profesyonel bir meslek olarak kabul edilmekte, hatta onlardan post profesyonel olmaları beklenmektedir (Ball, 2004). Öğretmenlik yasa özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak görülmekte, bu mesleği seçen insanların birtakım yeterliliklere sahip olması beklenmektedir (Şişman, 2006). Benzer şekilde Özkale de (2016) öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsünün olabilmesi için uzmanlık bilgisi, mesleğe giriş ölçütü,

mesleki etik, mesleki örgütlenme, görev koşulları, toplum tarafından kabul görmesi gibi etkenleri en etkili parametreler olarak ifade etmektedir. Bu durumun aksine öğretmen maaşlarındaki azalma, mesleğe alınma ve istihdam kaynaklı sorunlar, mesleki özerkliğin azaltılması, medyada yapılan haberler ve sosyal yapıdaki hızlı değişimler gibi son zamanlarda uygulanan neoliberal politikalarla öğretmenlik mesleği statü kaybına uğramaktadır. Öğretmenlik mesleği uzmanlık alanı olmaktan çıkmakta, öğretmenler güçsüzleştirilmektedir.

Öğretmenleri sendikasılaştırma veya tek tip sendikal örgütlenme biçimine zorlama da neoliberal politikaların “post profesyonel” öğretmenler üzerindeki diğer etkilerindedir. Engels’e göre (2023), sendikalar sınıflar arası bir mücadeledir. Ona göre işçi sınıfı sermaye sahibi toplumsal sınıfa karşı direnmek istiyorsa sendikalar aracı olmalıdır. Türkiye’de sendikal oluşumun 1947 yılında 5018 sayılı işçi ve işveren sendika birlikleri hakkındaki kanunla ortaya çıktığı söylenebilir. Bu dönem batılılaşmanın da etkisiyle demokratikleşme yolundaki önemli adımlardandır (Yılmaz, 2010). 1961 Anayasası’nın 46. Maddesiyle sendikalar ve sendikal birlikler kurmanın temel çerçevesi oluşturulmuştur. Bu çerçeve kamu görevlilerinin sendika ile ilgili haklarının yasa ile düzenlenmesini öngörmektedir. Bu bağlamda kurulan eğitim sendikalarının kamu ve özel okullarda eğitim öğretim faaliyetine katılan öğretmenlerin çalışma ve yaşama şartlarını iyileştirmek amacıyla oluşması beklenmektedir. Ancak öğretmenlerin sendikal örgütlenme hakkındaki görüşleri ile ilgili olarak bir araştırmada (Köybaşı, vd., 2016), öğretmenlerin daha çok sendikal örgütlenmenin siyasi görüşlere göre çeşitlendiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler sendikalara neden üye olmak istemediklerini ise sendikaların siyasete aracı olmalarıyla açıklamaktadır (Köybaşı, vd., 2016). Siyasi görüşlere göre dağılım gösteren sendikalaşma, öğretmenleri ya herhangi bir sendikaya üye olmamaya ya da tek tip sendikal örgüte üye olmaya yönlendirmektedir. Nitekim Foucault’a (1976) göre, sermayenin tahakkümü sonucunda emeğin yanında olması gereken birey, çıkarları doğrultusunda siyasi politikanın uzantıları yanında yer alabilmektedir. Benzer şekilde Sarpkaya (2006), sendikalara üye olan öğretmenlerin üye olmadaki asıl sebebinin sendikaların iktidar yanlısı olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Aksoy (2013) ise araştırmasında öğretmenlerin sendika seçimlerinin, sendikaların siyasi görüşleri çerçevesinde şekillendiğini belirtmiştir. Dolayısıyla neoliberal politikaların “post profesyoneller” olarak öğretmenlerin sendikasılaştırma sürecini yakından etkilediği anlaşılmaktadır.

Sessizlik kültürünü yerleşik hale getiren neoliberalizm “post profesyoneller” olarak öğretmenlerin istihdam edilme politikalarını da etkilemiştir. Esnek istihdam oluşturma, pedagojik formasyon programlarıyla arz fazlası oluşturma, norm kadro uygulamalar da neoliberal uygulamaların öğretmenler üzerindeki etkileri arasındadır. Çalışma hayatında ifade edilen esneklik türü, çalışma biçimi, süresi, çalışılan mekân, ücretlerde farklılaşma gibi öğeleri içeren durumlar için kullanılmaktadır (Özdemir ve Bozkurt, 2021). Öğretmenler için bu esnek istihdam politikaları ise en başta Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi olarak yapılan standart bir sınav ve mülakatla başlamaktadır. MEB’de öğretmenlik mesleği 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4. Maddesine göre “Kamu hizmetleri memurlar, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçiler eliyle gördürülür” şeklindedir. Bu kanunda dört farklı türde öğretmen istihdamı belirtilmektedir. Bunlar; kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve vekil öğretmendir. Bu durum neoliberal düzlemde esnek istihdam politikalarının öğretmenlere yansımalarıdır. Neo-liberal politikalar, öğretmenlik mesleğinin kamusalılığına zarar vermiştir (Özdemir ve Bozkurt, 2021). Bunun yanında piyasanın işleyişine teslim olan öğretmenlik mesleği eğitim fakültelerinde uygulanan pedagojik formasyon programlarıyla piyasada arz fazlası öğretmen oluşturmaktadır. Arz fazlası olan öğretmenlerin emeği piyasa koşullarında değersizleşmekte, özel okullarda işçi niteliğinde çalışmaya zorlanmaktadır. Bununla birlikte yeni kamu yönetim anlayışıyla öğretmenler norm kadro uygulamalarına tabi tutulmaktadır. Norm kadro bir örgüt, işletme ya da kurumda amaçların gerçekleştirilebilmesi için işlerin yıllık iş yüküne göre orada istihdam edilmesi gerekli personel sayısının nitelikleri itibarıyla saptanması uygulamasıdır (Timur, 2004; Sever, 2006; Karakütük vd. 2020). Öğretmenlerin norm kadro çalışmalarının temel dayanağı 1990 yılında 20594 sayılı Resmî Gazete ’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” ile bu yönetmelikte belirtilen “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Standart Kadrolarının Tespitine Dair Esas ve Usuller” olmuştur. Daha sonra 2014 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik ile düzenlenmiştir. Ancak bu norm kadro uygulamalarının öğretmenlerin işe alınmadan önce uygulanarak istihdam politikalarının belirlenmesi gerekmektedir. Uygulamada olan durum ise öğretmenler görevdeyken norm kadroların belirlendiği buna bağlı olarak da norm kadroya giren öğretmenlerin görev birimlerinin il milli eğitim müdürlüklerine aktarıldığı ifade edilebilir. Bu öğretmenler popüler tanımıyla “depo öğretmen” olarak

adlandırılmaktadır. Böylece “post profesyoneller” olarak öğretmenlerin neoliberal politikalarla istihdam koşulları da olumsuz yönde değiştirilmektedir.

Sonuç olarak “post profesyonel” olmaları beklenen öğretmenler neoliberal politikaların hak ve statü kayıpları, sendikasılaştırma, esnek istihdam oluşturma, pedagojik formasyon programlarıyla arz fazlası oluşturma, norm kadro uygulamaları vb. gibi yansımalarını yaşamaktadır. “Post profesyoneller” olarak öğretmenlerin, öğrencilerinde mükemmel akademik sonuçlar üretmeleri ve sorumlu oldukları faaliyet veya projelerde başarı standartlarını yükseltmeleri beklenmektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin neoliberal düzende sistematik olarak değerlendirilen, piyasa odaklı performans hedefleri belirlemeleri gerekmektedir (Troman, vd., 2007). Piyasa ve performans odaklı değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi, öğretmenlerin başarılarının ölçülmesi, rekabetçi ücret ve esnek istihdam koşulları öğretmenlerde emek sömürsüne ve tükenmişliğe yol açmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler açısından eğitim sistemini daha sürdürülebilir hale getirmek için onlara sürekli ve kişiselleştirilmiş profesyonel gelişim fırsatları sunmak, daha iyi çalışma koşulları sağlamak ve daha iyi bir iş-hayat dengesi sunmak gerekmektedir. Bunun yanında eğitim politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında öğretmenlerin aktif katılımını sağlamak, deneyimlerinden yararlanmak gerekmektedir. Öğretmenlerin ders yüklerinin düzenlenmesi, fiziki okul ve sınıf ortamlarının düzenlenmesi, öğretmenlerin bireysel doyumlarını artıracağından önemlidir. Ayrıca eğitimde dayanışma ve iş birliğinin artırılması öğretmenleri piyasa odaklı baskılardan kurtararak onların daha güçlü olmalarını sağlayacak ve öğretmenliğin statüsünü onlara geri kazandıracaktır.

Bürokratik Patolojiler ve Eğitim Yöneticileri

Bürokrasinin patolojilerine doğrudan maruz kalan eğitim yöneticilerinin de neoliberal politikaların etkisinde kaldıkları iddia edilebilir. Başka bir ifadeyle uygulanan neoliberal politikalar ile bürokratik patolojilerin etkisinde kalan eğitim yöneticiliğini değişime zorlamaktadır. Eğitim örgütlerinin kamu hizmeti sunum anlayışı terk edilirken, onun yerine yeni kamu işletmeciliği anlayışı benimsenmeye başlamaktadır (Rhodes, 1996). Hood’a (1991) göre yeni kamu işletmeciliği, istihdamın kısıtlanması, özelleştirme uygulamaların artması ve harcamaların azaltılması anlamına gelmektedir. Yeni kamu işletmeciliği anlayışında etkililik, verimlilik, hesap verebilirlik ve saydamlık ön plandadır (Rhodes, 1996; Şentürk, 2010). Buna göre serbest piyasa işleyişindeki parametrelerin eğitim örgütlerinde de uygulanmaya başlandığı iddia edilebilir. Bu bağlamda bürokrasinin patolojik işleyişine mecbur bırakılan okul yöneticileri aynı zamanda birer kamu işletmecisi olarak görülmektedir.

Yeni kamu işletmeciliğinde geleneksel ya da başka bir ifadeyle Weberci bürokrasi anlayışı (Ritzer, 1975) yerine yönetim kavramı ortaya çıkmaktadır (Raab, 2000). Yönetim kavramı tam olarak neoliberalizmin bireyleri tahakküm altına alma düşüncesiyle örtüşen birden fazla ögenin yönetim süreçlerinde eşit düzeyde yer alması anlamına gelmektedir. Özdemir ve Bozkurt (2015) okullarda yönetim anlayışının 2000’li yıllardan itibaren var olduğunu ve bu yönetime okul yöneticileri ve öğretmenlerin yanında, ebeveynlerin, muhtarın, özel sektör ile yerel yönetim temsilcilerinin ve STK temsilcilerinin de katıldıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinden tüm bu öğeleri dengede tutarak yönetimi gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Neoliberalizmin eğitim örgütlerindeki yeni işletme mantığında eğitim yöneticileri birer kamu işletmecisi olarak okulun finansmanını da çevresinden sağlamalıdır. Eğitim yöneticileri bu yeni piyasa anlayışında girişimci ve gelir getirici pozisyonda olmalıdır. Bu kapsamda okulun maddi ihtiyaçlarının karşılanması için eğitim yöneticileri gelir getirici bir arayışa girmektedir. Eğitim yöneticileri var olan imkanlarını kaynak oluşturmak amacıyla ticarete dönüştürmektedir. Okullarda bağış ve aidat adı altında paralar toplanmakta, kermesler düzenlenmekte, diploma veya kayıt ücreti alınmaktadır (Özdemir ve Bozkurt, 2015). Öyle ki okulların geniş bahçeleri düğün yeri veya otopark olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla neoliberalizm özne olarak rekabetçi girişimci ruhlu birey yaratma amacını eğitim yöneticileri üzerinde oluşturmuş görünmektedir. Böylece neoliberalizmde kendi çıkarları için hareket eden ve görece bağımsız olduğu savlanan “homoeconomicus’un” (Apple, 2002) eğitim örgütlerinde de ortaya çıkması için uygun koşullar oluşturulmuştur.

Sonuç olarak eğitim yöneticileri yeni kamu işletmeciliği anlayışıyla okulları yönetme(-me)ye başlamıştır. Birer kamu işletmecisi olarak görülen eğitim yöneticilerinden bu metalaşmış öğrenme süreçlerini yönetmeleri beklenmektedir. Eğitim yöneticileri yetersiz bütçe, dış kaynak arayışları, rekabet baskısı, okullarının imaj endişesi gibi nedenlerle eğitimsel hedeflere ulaşma konusunda sorun yaşamaktadır. Bu durum eğitim yöneticileri açısından ek sorumluluklar ve riskler oluşturmaktadır. Başka bir ifadeyle eğitim yöneticilerinin yeni kamu işletmeciliği anlayışıyla okul yönetmeleri pek mümkün görünmemektedir. Bu nedenle eğitim yöneticiliğinin

profesyonel bir meslek olarak tanımlanması ve yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde politika değişiklikleri ile desteğin oluşturulması gerekmektedir.

Eğitimin Sözde Özneleri: Öğrenciler

Öğrencilerin de neoliberal hegemonyadan paylarını aldıkları söylenebilir. Neoliberalizmin rekabetçi ortamında tüketim bilinciyle savrulan özneler düşünemez, sorgulayamaz, problem çözemez, kendi kararlarını alamaz hale getirilerek sözde özneler dönüşmektedir. Gerçek gündemin ve sorunların bilinçli bir şekilde dışında tutulan sözde özneler tüketime odaklıdır. Eğitimin bu sözde öznesi konumundaki öğrencilerin piyasa beklentilerine uygun yetiştirilmesi ise en temel neoliberal politikalarından biridir. Neoliberal düzende piyasa amaçlı birey yetiştirilmesi olumlu gibi görünebilir. Ancak, piyasa doğrultusunda birey yetiştirilmesi dar kalıplı ve salt piyasa beklentilerini içeren dokuları ifade etmektedir (Uçkaç, 2019). Bu dokular ekonomik işleyişle ilgili olarak okul içinde ve dışında akışkanlığa teslim olan bireylerin yetiştirilmesini sağlayarak Sosyal Darwinizm'in işleyişine hizmet etmektedir (Apple, 2004, 2012). Sosyal Darwinizm'de, artan rekabet ortamında ayakta kalabilmek için acımasız bir rekabete girerek en iyiler ve en yetenekliler diğerlerinden ayrıştırılmaktadır. Bir tür eğitimsel hesap verebilirlik olarak da adlandırılan bu durumun Mathison'a (2004) göre en kolay yolu çoğunlukla zorunlu sınavlardır. Böylece kazananlar en yetenekli olanlar iken kaybedenler yetenekli olmayanlardır (Bourdieu, 2017).

Neoliberal politikalarla dönüşen eğitim ortamında öğrenciler birer beşerî sermaye olarak görülürken, okullar beşerî sermayenin yeniden üretim mekanizmasıdır (Bourdieu, 2017). Eğitim metalaşmıştır ve alınıp satılabilen bir mal olarak görülmektedir (Apple, 2012). Ticarileşen eğitim sisteminde artık ücretsiz kitlesel eğitim yerini satın alma gücüne bağlı olarak değişen nitelikli eğitim alma yarışı almıştır. Rekabet ortamında tüketim bilinciyle savrulan özneler düşünemez, sorgulayamaz ve problem çözemez hale getirilir. Uygulamada ise sınavlar ve performans kriterleriyle karşılaşan sözde özneler gündemin tamamen dışında tutulurlar. Sosyal Darwinizm'in de eklenmesiyle bireye diğerlerinden farklı olarak kendisini yetiştirme misyonu yüklenmiştir (Uçkaç, 2019). Kültürel sermayeyi besleyen felsefe sanat gibi alanlar rekabetçi ortama ve sınavlara dönük olmadığı için bireylerin gözünde değersizleştirilir. Bu bağlamda, öğrenciler beşerî sermaye olarak görülmekte ve yalnızca kendi çıkarları için beceri geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Bu durum eğer bir üniversite diplomasına sahip olmak, yalnızca pratik kaygıları gidermek ve geçimini sağlamaya yönelik bir yeterlilik elde etmek içinse, o zaman üniversite varoluş nedenini kaybetmiş demektir (Fuller, 2004). Giroux'a (2014) göre bu tip insanların direniş ve eyleme geçme bilinçleri körleştirilir. Gün geçtikçe eğitim sayesinde var oldukları durumlarını yeniden üretirler (Bourdieu, 2017). Toplumda uğradıkları haksızlık ve adaletsizlikleri eğitim sayesinde aşabileceklerinin farkında değildirler (Bowles ve Gintis, 1975). Başarı ve başarısızlıklarını kendilerine atfederler. Böylece toplumda buldukları konumları Bourdieu'ya (2017) yeniden üretirler. Eğitim eşitsizlikleri telafi eden bir konumdan eşitsizliği bizzat kendisi üreten konuma getirilmiştir. Bu durum da yine devletin ideolojik ve baskı aygıtlarıyla (Althusser, 2014) meşru hale getirilmektedir. Dolayısıyla eğitim praksis oluşturmaktan öte kalıplar üreten metalaşmış bilgiler sunan bireyleri topluma yetiştirmektedir.

Sonuç olarak neoliberal düzende bireyler beşerî sermaye olduğundan okullar beşerî sermaye üreten mekanizma olarak tanımlanmaktadır. Bireyler girişimci, rekabetçi, esnek, performans gibi dinamiklerle mücadele etmek zorunda bırakılmaktadır. Birey bulunduğu koşullardan çıkarak eğitim sayesinde kültürel, ekonomik ve sosyal sermayesini artırabilecek iken, yine eğitim nedeniyle kendi koşullarını yeniden üreten konuma getirilmektedir. Bu durum neoliberal politikaların sonucu olarak bireyden bir tür homo-economicus oluşturma durumu olarak görülebilir. Eğitimde eşitsizlik ve bireysel başarı baskısından kurtulmak için, daha adil, dengeli ve her öğrencinin potansiyelini gerçekleştirebileceği bir eğitim sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Bunun için öncelikle erken çocukluk eğitimi yaygınlaştırmak, kaynak dağılımını daha adil yürütmek gerekmektedir. Okulları, öğrenci popülasyonunun çeşitliliğini yansıtan, farklı kültürleri ve öğrenme stillerini değerlendiren bir yapıya dönüştürmek gerekmektedir. Salt standartlaştırılmış sınav yerine alternatif değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin gelişimleri izlenmeli, öğrenci destek merkezleri oluşturulmalı ve ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bunların yanında öğrencilere destek ve fırsatlar sunan ebeveyn ve toplum projelerini teşvik ederek katılımı artırmak, iyi uygulamaların paylaşımını artırmak gerekmektedir.

Rekabetçi Eğitim Piyasasındaki Ebeveynler

Neoliberal politikaların yansımada eğitim hizmetinden dolayı olarak yararlananlar olarak ebeveynler de paylarına düşen kısmı almaktadır. Neoliberal düzende toplumsal sınıfın sahip olduğu sermaye türleri eğitim sayesinde yeniden üretilmektedir. Bourdieu'ya (1993) göre eğitimin toplumsal sınıf farklılıklarının azaltması

beklenirken, sınıf farklılıklarını derinleştiren yeniden üreten konuma gelmiştir. Eğitimsel eşitsizliği yeniden üreten eğitim nedeniyle toplumsal sınıfta üst konumlarda yer alan imtiyazlı gruplar kendi ayrıcalıklarını ve gücü yeniden üretirken, diğer tarafta toplumsal sınıfta alt konumda bulunan gruplar da kendi eşitsizliklerini yeniden üretmek zorunda kalmaktadır. Bowles ve Gintis'e (1975) göre okullar toplumdaki güç ve sınıfsal farklılıkları derinleştiren en önemli araçlardandır. Bu bağlamda neoliberal eğitim sisteminde toplumsal sınıf ayrıcalıkları veya eşitsizlikleri yatay olarak bir nesilden diğerine aktarılmaktadır. Ebeveynler ise sahip oldukları eşitsizliklerin eğitim üzerinden çocuklara aktarılmasına ya sessiz kalmak zorunda bırakılmakta ya da kendi imkanları doğrultusunda ayrıcalıklı konuma erişmeye çalışmaktadır.

Neoliberalizmin satıcı-müşteri ilişkisi o kadar kuvvetli işlemektedir ki ebeveynler rekabetçi piyasada çocuklarının istihdam edilmeleri için kendi çabalarıyla fazladan kurs ve eğitim arayışındadırlar. Birer proje olarak görülen çocuklar için ebeveynler rekabetçi piyasa koşullarında eğitimin maliyetini kendisi üstlenmeye çalışmaktadır. Bu durum toplumsal sınıfta üst konumda bulunan ebeveynler için ekonomik olarak zorlayıcı olmazken daha alt konumda bulunan ebeveynler için eşitsizliği derinleştirici en önemli dinamiktir. Whitty, Power ve Halpin (1998) ABD, İsveç, İngiltere ve Galler, Avustralya ve Yeni Zelanda gibi ülkelerdeki piyasalaşmış eğitim sistemlerini inceledikleri araştırmalarında ebeveynlerin veya çocukların okul seçimi (choice of school) yapmaları aslında okullar arasındaki hiyerarşinin daha da artmasına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hill ve Kumar'a (2005) göre neoliberal politikaları anlamak için büyük resme bakmak gerekmektedir. Onlara göre eğitim piyasaları, çeşitli okulların "ebeveyn tercihi" (school of choice) ya da çocuklarını okula gönderip göndermeme konusundaki "seçim hakları", okulların özelleştirilmesi, okullara ve diğer kamu hizmetlerine verilen devlet desteğinin kesilmesi, kapitalist sınıfın eğitim ve kamu refahı karşıtı stratejilerinin yalnızca bir parçasıdır.

Nitekim özellikle üst gelir grubundan ebeveynlerin nitelikli ilköğretim okulundan yararlanabilmek için başarılı okulların okulöncesi eğitim kurumlarına çocuklarını kaydettirdikleri görülmektedir. Bunun için ebeveynler bu okullara yüksek ücret ödeyerek çocuklarını okulöncesi eğitime göndermektedir. Böylece çocuklarının sonraki eğitim basamaklarını da garantiye almış olmaktadır (Ünal vd. 2013). Neoliberal politikalar, toplumsal sınıf hiyerarşisini yeniden üretmek üzere eğitim alanında uygulanır hale gelmiştir (Apple, 2002). Toplumsal açıdan daha alt sınıfta olan ebeveynler için ise bu durum toplumsal eşitsizliğin daha da derinleşmesi anlamına gelmektedir. Böylece eğitimsel eşitsizlik derinleşmekte, toplumsal sınıflar arası ayrışma artmaktadır.

Sonuç olarak ebeveynler çocukların eğitim yaşamlarında hem yönlendirici hem de belirleyici konumdadır. Ebeveynler tarafından sunulan sermaye türleri çocuğun toplumsal sınıfta nereye konumlanacağını bir göstergesidir. Eğitim sayesinde çocuklarının toplumsal sınıfın üst konumlarına erişebileceğini varsayan ebeveynler neoliberal politikaların getirisi olan toplumsal eşitsizliği kendi sosyal pratikleriyle aşmaya çalışmaktadır. Ancak ebeveynlerin bu beklentileri toplumsal sınıfta daha alt konumda bulunanlar için toplumsal yeniden üretimden öteye gidememektedir. Oysa ebeveynler, çocuklarına sağlıklı bir eğitim ortamı sunarak eğitim eşitsizliğini azaltmada önemli bir roller üstlenebilir. Bunun için öncelikle ebeveynlerin çocuklarının eğitimine aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Ebeveynlerin veli derneklerine, veli toplantılarına ve diğer eğitimle ilgili etkinliklere katılarak diğer ebeveynlerle etkileşimleri artırılmalıdır. Ebeveynlere eğitici mobil uygulamalar ve dijital içerikleri kullanarak çocuğunun eğitimine katkıda bulunabilmesi için fırsatlar sunulmalıdır. Çocuğunun eğitimine finansal olarak destek sağlaması amacıyla burs ve eğitim fonları hakkında yaygın bilgilendirme etkinlikleri yapılmalıdır. Bunların yanında ebeveynlere çocuğunun kariyer ve eğitim hedeflerini belirlemede destek sağlamak ve gelecek planlamasına rehberlik etmek de toplumsal eşitsizliği azaltmaya katkıda bulunabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Neoliberalizmin eğitime yansımaları mevcut çalışmada öncelikle eğitim alanında post profesyonel olmaları beklenen öğretmenler, sonra bürokrasinin patolojilerine maruz kalan eğitim yöneticileri, daha sonra eğitimin sözde öznelere olarak öğrenciler ve son olarak rekabetçi eğitim piyasasındaki ebeveynler açısından tartışılmıştır. Neoliberalizm oluşturduğu politikalarla toplumu dönüştürmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda kullandığı ideolojik aygıtlardan en önemlisi eğitimidir. Eğitim yoluyla bireyleri ve sonrasında toplumu hegemonik esaretin başat konumu haline getirmektedir. Friedman (1988) ve Hayek (1988) gibi neoliberalizm destekçilerinin günümüzde eğitim ile ilgili çıktıkları yapı bozuma uğratması sosyolojik açıdan önemli sorunlar oluşturmaya devam etmektedir. Bu bağlamda eğitimin amaç yapı ve işleyişinin arkasındaki temel felsefenin sorgulanması gerekmektedir. Ancak bugün gelinen noktada eğitimle ilgili sorunların çözümü yalnızca yüzeysel açıdan ele alınmakta derinlemesine

araştırmalar yapılmadan gündelik kararlarla yola çıkmaktadır. Eğitimde yaşanan sorunların gündelik sorunlarla sınırlandırılması, bu sorunların popüler durumlar üzerinden tartışılması, sorunlara ilişkin neden sonuç ilişkisinin makro düzeyde kurulamaması eğitim açısından nitelikli yanıtların üretilmemesine neden olmaktadır. Bu kapsamda kapitalizm karşısında Marksist eleştirinin hala geçerli olduğu gibi neoliberal eğitim politikaları karşısında eleştirel pedagojinin güncelliğini koruduğu savunulabilir.

Neoliberal eğitim politikalarının eğitim paydaşlarını mahkûm ettiği bu durumdan kurtulmanın yolu eleştirel pedagojidir. Neoliberalizmin eğitim üzerindeki popüler terminolojisinin tahakkümüyle hareket edilmemesi, eğitimi özgürleştirerek bireylerde praxis oluşturacaktır. Freire'ye (2018) göre bu özgürleştirici praxis problem tanımlayıcı eğitimin özünü oluşturmaktadır. Problem tanımlayıcı eğitim hakimiyet kurulmuş ezilen insanların bu baskıdan kurtulmaları için mücadeleyi zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öncelikle post profesyonel olmaları beklenen öğretmenlerin eğitimin içinde bulunduğu durumdan kurtulması için praxis oluşturmaları gerekmektedir.

Rikowski'ye (2001) göre öğretmenler işçiler arasında en tehlikeli olanlardır. Çünkü öğretmenlerin kapitalist sistemin dayandığı tek metayı, emek gücünü şekillendirmede özel bir rolleri olduğunu iddia etmektedir. Öğretmenler neoliberal eğitim politikaları için tehlikelidir çünkü onlar, öğrencileri kapitalist emeği oluşturacak öğrencileri yetiştirmektedir. Başka bir ifadeyle piyasanın beklentilerine uygun yeterlilik beceri ve bilgiyle yetiştirdikleri öğrenciler toplumsal üretimin işgücünü oluşturmaktadır (Hill, 2006). Ancak Giroux'a (1988) göre okuryazar olmak özgürleşme anlamına gelmemekte, tarihe ve geleceğe sahip çıkma mücadelesinde aktif olmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla piyasanın emek gücü üretimine aykırı olan pedagoji tarzlarının var olması neoliberal eğitim süreçlerine zarar vereceğinden kontrol edilmelidir (Apple, 1993; Rikowski, 2001). Hill'e (2006) göre tüm bu nedenlerden dolayı öğrencilerin gerçeklik algıları değiştirilerek, toplumsal yaşamın sorunsuz işleyişini baltalamayı amaçlayan her türlü eleştirel pedagoji yok edilmeye çalışılacaktır. Böylece öğretmenler piyasanın işleyişine uygun, sorun oluşturmeyen yetenekli ve bilgili öğrenciler yetiştirmeye devam edeceklerdir. Oysa öğretmenlerden beklenen praxis oluşturmaları ve eleştirel pedagojinin uygulamalarına yer vermeleridir.

Piyasa koşulları, eğitimin piyasanın beklentilerine uygun olmasını talep etmektedir. Eğer okullar piyasanın beklentisi doğrultusunda şekillendirilmek isteniyorsa neoliberal eğitim politikalarına uygun yönetilmesi zorunlu olmaktadır (Hill, 2006) Eğitim yöneticilerinden bu doğrultuda yeni kamu yönetişimi ilkelerine uymaları beklenmektedir. Onlardan okullarının yönetim süreçlerinde girişimci olmaları, finansmanını kendilerinin sağlamaları, satıcı-müşteri ilişkisine benzer bir yaklaşım sergilemeleri, okulun performansını artırmaları, tüm paydaşları yönetime dahil etmeleri, hesapverebilir olmaları beklenmektedir. McMurtry'ye (1991) göre piyasanın işleyiş üretilen ürünün satın alacak olan tüm bireylerin beklentilerini karşılamaya dönük iken, eğitimin belirleyici motivasyonu piyasadan bağımsız olarak bireyleri yetiştirmek ve bilişsel kapasitelerini, yeterliliklerini artırmaktır. Piyasada bir ürünün ne kadar satıldığı, sorunsuz olması ve müşteri memnuniyeti önemlidir. Eğitimde ise önemli olan sunulan eğitimin tarafsız ve yansız olmasıdır (McMurtry, 1991). Bu kapsamda eğitim yöneticilerinden beklenen eleştirel pedagojinin baskılanmaya çalışıldığı yönetim süreçleri yerine, eleştirel eğitim çalışmalarına yer veren kolektif alanlar açma çabasında olmalarıdır.

Eğitimin sözde öznelere dönüştürülen öğrenciler ve toplumsal eşitsizliği yeniden üretmek zorunda kalan ebeveynlerin içinde buldukları durumdan çıkış yolu eleştirel pedagojinin ilkelerini sosyal pratiklerine uygulamaktır. Giroux ve McLaren'e (1986) göre içinde bulunulan durumu dönüştürmek bireylerin özgürleşme pratiğini yerine getirme çabasıyla alakalıdır. Neoliberalizmin eğitim üzerindeki tahakkümünü ortadan kaldırmak için direniş alanları (Giroux, 2014) oluşturulmalıdır. Bu direniş alanları hem bireylerin aktif katılımlarını içeren hem de tüm paydaşların kolektif etkileşimi gerektiren bir şekilde olmalıdır (Hill, 2006). Neoliberal politikaların eğitim üzerindeki etkisini sınırlandırmak için eğitimi direniş alanları olarak kullanmak, eğitim paydaşlarında farkındalık oluşturmak, özgürleştirici sosyal pratikleri yaygınlaştırmak başarılı bir direniş için gereklidir. Freire'ye (2018) göre koşullar ile bireyin değişim isteğinin aynı zamana rastlaması rasyoneldir. Eğitimdeki eşitsizliğin ve baskının yeniden üretilmesini engellemek için yapılması gereken şey aktif rol üstlenmektir.

Eğitimin yansız olmayışı (Freire, 2018) nedeniyle okullar artık küresel pazarlar için yeni nesil girişimciler ve tüketime öncülük eden bireyler yetiştirmekten sorumludur. Bu sorunun üstesinden gelinmesi yalnızca eğitim paydaşlarının aktif özneler konumuna geçerek eleştirel bilinç oluşturmaları sayesinde gerçekleşebilir. Böylece eğitim paydaşları varoluşsal açıdan özgürleşme pratiğini yerine getirmiş olacaklardır. Bu sayede toplumun diğer

üyelerinin de buldukları durumdan özgürleşmesi için zemin oluşturacaklardır. Başka bir ifadeyle eleştirel pedagoji sayesinde, eğitimdeki eşitsizliklerle ve toplumsal adaletsizliklerle mücadele edilebilir. Eleştirel pedagoji ile bireylere toplumsal sorunlar, eşitsizlikler ve adaletsizlikler için sorgulama yeteneği kazandırılabilir. Eleştirel pedagoji ile eğitimdeki güç dinamiklerinin anlaşılması ve bu dinamiklere karşı durulması hedeflenebilir. Bununla birlikte eğitimde insana dayalı bir yaklaşım teşvik edilebilir. Eleştirel pedagoji sayesinde sosyal adalet temalarını içeren projeler ve görevler oluşturularak bireylerin sosyal sorumluluk, eşitsizlik ve adalet konularında düşünmeleri sağlanabilir. Ayrıca eleştirel pedagojiyi yaygınlaştırarak bireylerin sosyal sorunlara karşı aktif olmaları teşvik edilebilir. Özetle, eleştirel pedagoji, eğitim ve toplumsal eşitsizlikleri artıran neoliberal politikalara karşı bir direnç noktası olabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, M. (2013). Lise öğretmenlerinin sendikal örgütlenmeye bakışları: Eskişehir ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyüz, H. (2001). *Eğitim sosyolojisinin temel kavram ve alanları üzerine bir araştırma*. İstanbul. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İstanbul. İthaki
- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense, *Teachers College Record*, 95 (2).
- Apple M. W. (2002). Küresel tehlikeler: eğitimdeki eşitsizlikler ve neoliberal politikaların bir mukayesesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 23-46.
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M. (2012). *Eğitim ve iktidar*, İstanbul. Kalkedon Yayıncılık
- Ball, S. J. (2004). *Education for sale! The commodification of everything?* Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Bourdieu, P (1993). *The Field of Cultural Production*. Great Britain. Columbia University Press.
- Bourdieu P (2017). *Karşı Ateşler*. (Çev. S Canbolat). İstanbul. Sel Yayıncılık.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1975). The problem with human capital theory--a Marxian critique. *The American Economic Review*, 65(2), 74-82.
- Engels, F. (2023). Condition of the working class in England. Hough, P. (Ed). *British Politics and the Environment in the Long Nineteenth Century* içinde ss. 31-38. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003194675>
- Foucault, M. (1976). *Entelektüelin Siyasi İşlevi*, 5. Baskı, İstanbul. Ayrıntı.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi*, İstanbul. Ayrıntı.
- Friedman, M. (1988). Money and the stock market. *Journal of political economy*, 96(2), 221-245.
- Fuller, S. (2004, December). Universities and the future of knowledge governance from the standpoint of social epistemology. UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, <http://portal.unesco.org/education/en/ev>.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Education Review* 56(3), 213-238
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning* Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2014). *Eğitimde kuram ve direniş*. (Çev. S. Demiralp.). Ankara. Dost Kitabevi.
- Greenhalgh, L., & Rosenblatt, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity. *Academy of Management Review*, 9(3), 438-448.
- Gürbüz, F. G., & Dede, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel güven ve iş güvencesizliği algıları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 89-108.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. NY. Oxford University Inc.
- Hayek, F. (1988). *The Fatal Conceit: The Errors of Socialism*, London. Routledge.
- Hill, D. (2006). Educational Perversion and Global Neoliberalism. *Neoliberalism and education reform*. İçinde ss. 107-145. Ross, E. W., & Gibson, R. J. (Ed.) Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Hill, D. & Kumar, R. (2009). *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. Taylor & Francis
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public administration*, 69(1), 3-19.
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. & Türedi, A. (2020). İnsan gücü planlaması kapsamında okullarda norm kadro uygulamalarıyla ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(4), 1866-1880.

- Karapınar, A. & Hatipoğlu, Z. (2021). Özel öğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin iş güvencesi algısının örgütsel bağlılık ve performansa etkisi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 52-64.
- Kuehn, L. (1999). Responding to globalization of education in the Americas: Strategies to support public education. *the IDEA conference in Quito*, Ecuado <http://www.vcn.bc.ca/idea/kuehn.htm>
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., ve Arslan, C. (2016). Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenmeye İlişkin Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 101-123.
- Lewis N, Lewis O, Underhill-Sem Y (2009). Filling hollowed out spaces with localised meanings, practices and hope: progressive neoliberal spaces in Te Rarawa. *Asia Pacific Viewpoint* 50, 166–184.
- Mathison, S. (2004). Educational assessment and standards-based Educational reform. S. Mathison & E. W. Ross (Eds.), *Defending public schools: The nature and limits of standards-based reform and assessment* içinde ss. 3–14. Westport, CT.
- McChesney, R. W., Wood, E. M., & Foster, J. B. (Eds.). (1998). *Capitalism and the information age: The political economy of the global communication revolution*. Monthly Review Press.
- McMurtry, J. (1991) Education and the Market Model. *Journal of the Philosophy of Education*, 25 (2) 209-217.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (1990). Resmi Gazete (Sayı:20594):[/efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20594](https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20594).
- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik (2014, Haziran 18). Resmî Gazete (Sayı: 29034). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/21.5.20146459.pdf>
- Orstein, A. (1977) Teachers as professionals. *Social Science*, 52, (3) <https://www.jstor.org/stable/41886173>
- Özdemir, M. & Bozkurt, S. (2015). Eğitim ve okul yöneticilerinin yeni-kamu işletmeciliği anlayışına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42 (42), 317-334 .
- Özkale, U.S. (2016). Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki statü ve saygınlığının azalmasının nedenleri ve çözüm önerileri. Yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Raab C. D. (2000) The Devolved Management of Schools and Its Implications for Governance, Arnott M.A., Raab C.D. (Eds) *The Governance of Schooling: Comparative studies of devolved management*, içinde ss.1-28 London. Routledge.
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: governing without government. *Political Studies*, 44, 662-667.
- Rikowski, G. (2001). *The battle in Seattle*. London. Tufnell Press.
- Ritzer, G. (1975). Professionalization, bureaucratization and rationalization: The views of Max Weber. *Social Forces*, 53(4), 627-634.
- Sarpkaya, R. (2006). Eğitim Sendikalarından Öğretmenlerin Beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22). 188-200.
- Sever, T. (2006). İlköğretim okullarında norm kadro yönetmeliği uygulamasının 2001-2002 ve 2005-2006 yıllarında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği) Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu. *Journal of Economy Culture and Society*, (1), 29-59.
- Şentürk, İ. (2010). Pierre Bourdieu’nun neo-liberalizm eleştirisi bağlamında eğitim yönetimini yeniden düşünmek. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 73-98.
- Şimsek, H. (2005). Kondratieff cycles and long waves of educational reform: Educational policy and practice from 1789 to 2045. *Essays in Education*, 14(1), 18.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara. Pegem A.
- Tan, C. (2008). Globalization, the Singapore state and educational reforms: Towards performativity. *Education, Knowledge and Economy*, 2, 111–120
- Timur, H. (2004). Norm kadro saptama teknikleri ve norm kadro kılavuzunu hazırlama yöntemi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(2), 201-221.
- Troman, G., Jeffrey, B., & Raggl, A. (2007). Creativity and performativity policies in primary school cultures. *Journal of education policy*, 22(5), 549-572.
- Tyap. (2015, Mayıs). “Türkiye’de Çalışma Yaşamı ve Mesleklerin İtibarı” Araştırması Tamamlandı. Duyuru Haber.

<https://tyap.net/tma>

- Uçkaç A (2019). Neoliberalizm ve Küreselleşmenin Eğitim Üzerindeki Etkisi. *Mülkiye Dergisi*, 43 (4), 785-809.
- Ünal, A. Z., Aksoy, E., Beşirli, H., Çapcıoğlu, İ., Kaya, K., Şahin, K. Arslantürk, Z. (2013). Toplumsal Tabakalaşma ve Toplumsal Hareketlilik, *Sosyolojiye Giriş*, içinde ss. 135-166. Ankara. Grafiker
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and choice in education: The school, the state and the market*. Buckingham: Open University Press.
- Woods, P., ve Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 89–106.
- Yılmaz, E. (2010). Türkiye'de işçi sendikalarının siyasal ve sosyolojik özellikleri üzerinden tarihsel süreç içinde değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 195-207.

Makale Geçmişi	Geliş:	Kabul:	Yayın:
Makale Türü	Araştırma Makalesi		
Önerilen Atıf (2022). <i>Journal of Research in Education and Teaching</i> . 11 (2), ss. 118-.128.		