



**T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI**

**FARKLI STATÜLERDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAKIŞLARI
(Isparta Örneği)**

Feride TORUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Songül SALLAN GÜL**

Isparta, 2010

T.C
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

TEZ SAVUNMASI ve SÖZLÜ SINAV TUTANAĞI

Gönderen : SOSYOLOJİ..... EABD Başkanlığı

Gönderilen : Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Enstitü Anabilim Dalımız **YÜKSEK LİSANS / ~~DOKTORA~~** Programı öğrencisi
.....**Feride TAKUN**..... tez çalışmalarını sonuçlandırmış ve
kurulan jüri önünde tezini savunmuştur. Sınav tutanağı aşağıdadır.
Tez Adı Değişikliği: **YAPILDI / YAPILMADI**

Prof. Dr. Hüseyin BAL
Sosyoloji Bölümü Başkanı

04/06/2010
Tarih

Enstitü Anabilim Dalı Başkanı

SINAV TUTANAĞI:

Jürimiz Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 25./39. maddesi uyarınca 04.06.2010 Cuma.....
günü saat 15.00..... 'de toplanmış ve yukarıda adı geçen öğrencinin**Farklı**.....**Statülerde**.....
.....**Çalışan Öğretim Üyesi**.....**Öğretimlik**.....**Mezajine**.....**Bakılır**.....**1. C. İspatla Öneri**
konulu tezini incelemiş ve yapılan sözlü sınav sonunda **OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞU** ile aşağıdaki kararı
almıştır.

☒ KABUL

☐ RED

☐ DÜZELTME

Tez Sınavı Jürisi	Ünvanı, Adı Soyadı	İmza
Başkan	Prof. Dr. Sırrı Süllüoğlu	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Ebru Teyze	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Cevdet Yılmaz	
Üye		
Üye		

Yukarıda adı geçen öğrenci Sınav Tutanağı'nda belirtildiği üzere mezun olmaya **HAK KAZANMIŞTIR / KAZANMAMIŞTIR**.
Gereğini rica ederim.

ENSTİTÜ YÖNETİM KURULU KARARI :

Tarih:

Karar No:

Enstitü Müdürü

MADDE-25 Tez Sınavının tamamlanmasından sonra Jüri tez hakkında salt çoğunlukla "KABUL", "RED", veya "DÜZELTME" kararı verir. Bu karar, Enstitü Anabilim Dalı Başkanlığınca tez sınavını izleyen üç gün içinde ilgili Enstitüye tutanakla bildirilir. Tezi reddedilen öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir. Tezi hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç üç ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunma sonunda da tezi kabul edilmeyen öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir. Düzeltme alan öğrenci bir sonraki dönemde kayıt yaptırmak zorundadır.

MADDE-39 Tez Sınavının tamamlanmasından sonra Jüri tez hakkında salt çoğunlukla "KABUL", "RET" veya "DÜZELTME" kararı verir. Bu karar, Anabilim Dalı Başkanlığınca tez sınavını izleyen üç gün içinde ilgili Enstitüye tutanakla bildirilir. Tezi reddedilen öğrencinin Yüksek Öğretim Kurumu ile ilişkisi kesilir. Tezi hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç altı ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunma sonunda da tez kabul edilmeyen öğrencinin Enstitü ile ilişkisi kesilir.

ÖNSÖZ

Küreselleşme ve izlenen yeni liberal ekonomik politikalarla birlikte devletin eğitim alanından çekilmesi eğitime ayrılan kısıtlı payları daha da azaltmış, artan öğretmen açığına rağmen artan iş yükü ve sorumlulukları farklı statüde çalışan öğretmenlerin mesleğe ve kendi geleceklerine bakışını etkilemiştir. Bu etkilerin araştırılması bu çalışmanın temel amacıdır

Çalışmanın her aşamasında soruları, görüşleri ve önerileriyle yardımını esirgemeyen ve değerli katkılarda bulunana tez danışmanım Prof. Dr. Songül Sallan Gül hocama, alan verilerinin analizinde yardımlarını esirgemeyen Yar. Doç. Dr. Cevdet Yılmaz hocama katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca, araştırmanın uygulama aşamasında, her türlü kolaylığı sağlayan Eğirdir Milli Eğitim Müdürü Osman Şahin'e, değerli okul müdürlerimize, değerli öğretmenlerimize, çalışmanın başlangıç aşamasından son noktayı koyduğum ana kadar bana sonsuz destek veren aileme ve büyük bir sabırla çalışmamın bitmesini bekleyen oğlum Bilgehan Hakan Torun'a çok teşekkür ederim.

Feride TORUN

Haziran- 2010

ÖZET

FARKLI STATÜLERDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE BAKIŞLARI

(Isparta Örneği)

Feride TORUN

Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Bölümü,
Yüksek Lisans Tezi, 127 sayfa, Haziran 2010

Danışman: Prof. Dr. Songül SALLAN GÜL

Bu tezin amacı, farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve kendi geleceklerine bakışının analiz edilmesidir.

Çalışmamızın ilk bölümünde mesleğe ilişkin kavramalar ve mesleğin toplumsal konumunu açıklayan kuram ve yaklaşımlar verilmiştir. İkinci bölümde dünyada ve Türkiye’de öğretmenlik mesleği ele alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin meslekleşme koşulları ve öğretmenlik mesleğinin özellikleri verilmiştir. Milli Eğitim şuralarında ve kalkınma planlarında öğretmen yetiştirme politikaları bu bölümde incelenmiştir. Üçüncü bölümde alan verilerinin analizi ve odak grup görüşmesi ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Son bölümde ise genel değerlendirmeler yapılmış olup, bu süreçle ilişkin bazı yargılara ulaşılmıştır. Son olarak da önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Meslek, Öğretmenlik, Statü, Eğitim, Gelir.

ABSTRACT**Teaching Profession Views Of The Teachers Who Work Of****Different Positions****(The Isparta Sample)**

**Suleyman Demirel University, Institute Of Social Sciences, Department at
Sociology, Master Thesis 127 p, June 2010**

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Songül SALLAN GÜL

The objective of this thesis is to analyze the views of teachers who work at different positions about their job and their future.

In the first part of this thesis; the concepts of the job, the theories of the job are given in the second part; the teaching profession in Turkey and in the world are studied, so the conditions of teaching profession and characteristics of teaching profession in Turkey given in this part. The teacher educating policies in the National Education Councils and in the third part; the analysis of the field datum's and the evaluations by focus group meeting which is a quantitative datum analyzing technique are done. In the last part; general evaluation are done and some judgment related this process concluded.

Key Words: Profession, Teaching, Position, Education, Income.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	viii
TABLolar DİZİNİ	ix

GİRİŞ

Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Araştırmanın Varsayımları	4
Alt Varsayımlar:	4
Araştırmanın Yöntemi	5
Evren ve Örneklem	5
Verilen Toplanması ve Analizi	7

BİRİNCİ BÖLÜM

MESLEK KAVRAMI VE MESLEĞİN TOPLUMSAL KONUMUNU AÇIKLAYAN KURAM VE YAKLAŞIMLAR

1.1. Kavramlar	8
1.1.1. Eğitim	8
1.1.2. Örgün Eğitim	10
1.1.3. Yaygın Eğitim	10
1.1.4. İş	11
1.1.5. Meslek	12
1.1.6. Profesyonel Meslek	13
1.1.7. Meslekleşme	15
1.2. Kuramsal Yaklaşımlar	15
1.2.1. Yapısal- İşlevselci Kuram	15
1.2.2. Çatışmacı ve Marxist Kuramlar	21
1.2.2.1. Toplumsal Çatışma Kuramı	21
1.2.2.2. Marxist Kuramlarla Mesleğe Bakış	22
1.2.3. Weberyen Statü Kuramı	24

Sayfa

1.2.4. Weberyen Sınıf Kuramı	26
1.2.5. Bir Tabakalaşma Ölçütü Olarak Meslek ve Sosyal Sınıf.....	27

İKİNCİ BÖLÜM

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

2.1. Farklı Ülkelerde Öğretmenlik Mesleği	34
2.2. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel ve Toplumsal Gelişimi	38
2.2.1. Selçuklular Döneminden Cumhuriyet Türkiye’sine Kadar Öğretmenlik Mesleği	38
2.2.2. Cumhuriyetten Kuruluşundan 1950’lere Kadar Öğretmenlik Mesleği	40
2.2.3. 1950’lerde 1980’lere Kadar Öğretmenlik Mesleği	45
2.2.4. 1980’lerden Günümüze Kadar Öğretmenlik Mesleği	47
2.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Meslekleşme Koşulları	52
2.4. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri	60
2.5. Milli Eğitim Şuraları ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları	63
2.6. Kalkınma Planlarında Öğretmen Yetiştirme Politikaları	70
2.7. Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları	75

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

3.1. Sosyo-Demografik Özellikler	78
3.1.1. Cinsiyet	78
3.1.2. Yaş	79
3.1.3. Doğum Yeri	79
3.1.4. Medeni Durum	80
3.2. Sosyo-Kültürel Özellikler	80
3.2.1. Eğitim Durumu	80
3.2.2. Evlilik Biçimleri	81
3.2.3. Eşlerinin İşleri	81
3.2.4. Çocuklarının Durumu	81
3.3. Öğretmenlerin Mesleki Konumları ve Gelir Durumları	82
3.3.1. Mesleki Konumu	82
3.3.2. Branşları	82
3.3.3. Göreve Başlama Süreleri	83
3.3.4. Meslek Kıdemleri	83

	Sayfa
3.3.5. Öğretmenlikten Önceki Meslekleri	83
3.3.6. Gelirleri	83
3.3.6.1. Ek Ders Ücretleri.....	84
3.3.6.2. Görüşülenlerin Kendilerinden Başka Haneye Gelir Getirenler	84
3.3.6.3. Aylık Toplam Gelirleri.....	84
3.3.6.4. Öğretmenlerin Statülerine Göre Aylık Gelirleri	85
3.4. Konut Sahiplik Durumu ve Aile Yapısı	86
3.4.1. Konut Sahiplik Durumu	86
3.4.2. Konutlarının Kira Miktarları	86
3.5. Mesleğe İlişkin Değerlendirmeler	86
3.5.1. Mesleğin İyi Yönleri	86
3.5.2. Mesleğin Sorunları	86
3.5.3. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Değeri.....	87
3.5.4. Statü Farklılıklarının Mesleğin Saygınlığına Etkisi	89
3.5.6. Branşın Mesleğe Etkisi	90
3.5.7. Statü Farklılıklarının Veliler İle Olan İlişkiye Etkisi.....	90
3.5.8. Öğretmenlerin Farklı Statülerde Çalışmasının Sosyal İlişkilere Etkisi... 91	91
3.5.9. Statü Farklılıklarının Bireysel Davranışlara Etkisi	91
3.5.10. Daimi Kadro Dışında Çalışanların öğretmenlik Mesleğine Bakışı.....	92
3.6. Öğretmenlerin Farklı Statülerde Çalışmasının Öğretmenlerin Çalışma ilişkilerine Etkisi	94
3.6.1. Statü Farklılıklarının Rekabete Etkisi	94
3.6.2. Statü Farklılıklarının Dayanışmaya Etkisi	94
3.6.3. Statü Farklılıklarının Çalışma İlişkilerine Etkisi.....	95
3.7. Öğretmenlere Göre Yöneticilerin Statü Farklılıklarına Bakışı	97
3.7.1. Öğretmenlere Göre Yöneticilerin Statü farklılıklarını Nasıl Bulduğu.....	97
3.7.2. Öğretmenlere ve Yöneticilere Göre Yönetim Tarafından En Fazla Görev Verilen Statüler	98
3.7.3. Öğretmenlere Göre En fazla Görev Verilen Statüler	99
3.8. Cinsiyetin Mesleki ve Toplumsal Statüye Etkisi	100
3.9. Öğretmenlerin Gelir Düzeylerinin Mesleğe Etkisi	100
3.9.1. Toplumsal Statünün Belirlenmesin de Ücretin Etkisi.....	100
3.9.2. Statü Gelirlerinin Meslek Görüşlerine Etkisi.....	102

	Sayfa
3.10. Statü Farklılıklarının Statü Değiştirmeye Etkisi	103
3.10.1. Statü Farklılıklarının Yönetici Olma İsteğine Etkisi.....	103
3.10.2. Statülere Verilen Hakların Statü Değiştirmeye Etkisi	103
3.11. Odak Grup Çalışmasının Nitel Analizi	104
3.11.1. Veri Toplama	104
3.11.2. Veri Analiz Tekniği.....	104
3.11.3. Araştırma Sonuçları	105
SONUÇ VE ÖNERİLER	112
KAYNAKÇA	115
EK-1 GÖRÜŞME FORMU	120
EK-2 ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ BİLGİ FORMU VE SORULARI.....	125
ÖZGEÇMİŞ	127

KISALTMALAR

a.g.e.	Adı Geçen Eser
a.g.ş.	Adı Geçen Şura
B.Y.K.P.	Beş Yıllık Kalkınma Planı
Çev.	Çeviren
D.P.T.	Devlet Planlama Teşkilatı
Fak.	Fakülte
Haz.	Hazırlayan
İ.Ö.O.	İlköğretim Okulu
K.P.S.S.	Kamu Personeli Seçme Sınavı
KİT	Kamu İktisadi Teşebbüsü
MEB.	Milli Eğitim Bakanlığı
O.E.C.D.	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
Ö.S.Y.M	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
s.	Sayfa
SPSS	Statistical Package For Social Sciences
Prof.	Profesör
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1: Örneklem Grubu	6
Tablo 2: Örneklem Grubundaki Öğretmen Sayısı	7
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Statüleri ile Aylık Gelirleri Arasındaki ilişki	85
Tablo 3.2. Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Yüksek Olması	88
Tablo 3.3. Görüşülenlerin Mesleğe Değer Verildiğini Düşünmesi.....	88
Tablo 3.4. Statü Farklılıklarının Mesleğin Saygınlığına Etkisi.....	89
Tablo 3.5. Statü Farklılıklarının Mesleğin Toplumsal Değerini Artırması.....	89
Tablo 3.6. Statü Farklılıklarının Sosyal İlişkiye Etkisi	91
Tablo 3.7. Farklı Statülerdeki Öğretmenlerin Birbirlerine Karşı Yaklaşımları	91
Tablo 3.8. Statü Farklılıklarının Mesleğe Bakışa Etkisi	92
Tablo 3.9. Görüşülenlerin Statüleri ile Öğretmenlik Mesleğine Bakışları Arasındaki İlişki	93
Tablo 3.10. Statü Farklılıklarının Çalışma İlişkilerine Olumlu Etkisi	95
Tablo 3.11. Görüşülenlerin Statü Farklılıkları İle Çalışma İlişkilerini Olumlu Etkilemesi Arasındaki İlişki	96
Tablo 3.12. Statü Farklılıklarına Okul Yönetimlerinin Bakışı.....	97
Tablo 3.13. Okul Yönetimlerinin Öğretmenlerin Statüsünü Göre Nasıl Görev Dağılımı Yaptığı	98
Tablo 3.14. Yöneticilerin En Fazla Sorumluluk Verdiği Öğretmenler	98
Tablo 3.15. En Fazla Görev Verilen Öğretmenler	99
Tablo 3.16. Yöneticilerin Görev Dağılımı Yaparken Öncelik Verdiği Statüler	99
Tablo 3.17. Cinsiyetin Mesleki ve Toplumsal Statüsünün Belirlenmesine Etkisi... 100	100
Tablo 3.18. Ücretin Mesleği Anlamlı Kılması.....	100
Tablo 3.19. Statü Gelirlerinin Mesleğe Bakışa Olumlu Etkisi.....	101
Tablo 3.20. Görüşülenlerin Statüleri İle Ücretin Mesleği Anlamlı Kılması Arasındaki İlişki	102
Tablo 3.21. Soru ve Cevaplar Çizelgesi.....	106

GİRİŞ

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin tarihçesi 14. yüzyıla (1331) kadar dayanmaktadır.¹ Ancak günümüze kadar gelen sürede öğretmenlik mesleğinde ve öğretmen yetiştiren kurumlarda birçok değişiklikler yaşanmış ve öğretmenliğin statüsü pek çok etkene bağlı olarak değişmiştir. İzlenen siyasalar ve ideolojiler bu politikaları biçimlendirmiştir. Özellikle 1980’lerden itibaren egemenliğini sürdüren yeni liberal politikalar eğitimi bir meta haline dönüştürürken, öğretmenlik mesleğinin, toplumsal ve statüsel algısını farklılaştırmış, istihdamları piyasa eksenli olarak yeniden tanımlanmaya başlanmıştır.

Küresel ticaret ve sermaye hareketlerinde devletin küçülmesini öngören yeni liberal politikaların merkezinde devletin ve kamu harcamalarının kısıtlanması ve istihdam yaratma potansiyelinin en aza indirilmesi yer almaktadır. Bu politikalar eğitimin özelleşmesini, örgütsüzleşmesini, farklı istihdam biçimleriyle yapılmasını, sosyal güvensizleşmesi gibi yeni durum ve koşulları da beraberinde getirmiştir. 1982 anayasasında sendikal çalışmalara ve emek piyasasına getirilen kısıtlamalar ile birlikte sendikasılaştırma politikaları hız kazanmış, öğretmenlik mesleğinin sosyal ve örgütsel hakları kısıtlanmıştır. Kamu görevlilerini kapsayan ve 1984 yılında çıkarılan 233 sayılı kanun hükmünde kararname ile “sözleşmeli personel” uygulaması yaygınlaştırılmış ve eğitim alanında da uygulamalar artmıştır.

Son on yılda uygulamaya konan kamu personel reform yasaları Milli Eğitim Bakanlığı’nın istihdam politikalarını ve uygulamalarını biçimlendirmiştir. Toplumların değişiminde etkili olan teknolojik gelişmeler kadar, bilgi toplumunu yaratma hedefi, istihdam politikalarında izlenen yeni siyasal ve ideolojik politikaların yansımaları öğretmenlik mesleğine bakışı ve statüsünü de belirler hale gelmiştir. Bir yandan temel eğitim çağında olan toplamda 13 milyon çocuk ve gencin eğitim ihtiyacı artarken, diğer yandan 320 binlerde olan işsiz öğretmenlerin sayısal artışı ironik bir gerçektir. Benzer biçimde ilköğretimin son yedi yıllık gelişim tablosuna bakıldığında kamu okul sayısında büyük azalma yaşanmaktadır. Bunun nedeni

¹ Mehmet Şişman, *Öğretmenliğe Giriş*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 167.

taşımali eğitim uygulamasının, Yatılı Bölge Okullarının ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının artmış olmasıdır. Yine yıllara göre öğrenci sayısı artmış olmasına rağmen öğretmen sayısında önemli bir artış olmamıştır. Son yılda artan öğrenci sayısına göre eğitime ayrılan bütçenin artması gerekirken 2002’de %17, 2003’de %15, 2004’de %10, 2005’de %8, 2006’da %8, 2007’de %7, 2008’de %6, 2009’da %5’dir. Eğitime ayrılan bütçe azalmaktadır. Milli eğitim bütçesinde eğitime ayrılan payın azalması vatandaşın eğitim maliyetini üstlenmede yükümlülük altına girdiğini göstermektedir. Eğitim maliyetinin faturası her geçen gün veliye yüklenmektedir. Yeni liberal politika uygulamalarında kamu okullarında da veli, müşteri olarak kabul edilmektedir. Herkesin parasız ve eşit olarak yararlanabilmesi gereken eğitim hakkı, devletin sorumluluğundan çıkartılmaktadır. Eğitim ve öğretmen piyasalaştırılmaya çalışılmaktadır.

Benzer biçimde farklı statü ve koşullarda çalışan öğretmenler gerçeği de mesleğe olan bakışı ve çalışma koşullarını belirler konuma gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının 2009 yılı verilerine göre kadrolu öğretmen sayısı 419.340, sözleşmeli öğretmen 33.978’tir. Ortaöğretimde; okul sayısı 8.675, derslik sayısı 109.042, öğrenci sayısı 3.837.164, kadrolu öğretmen sayısı 193.255, sözleşmeli öğretmen sayısı 3.458’dir.² Bu verilere göre çok büyük bir öğretmen açığı olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmen açığı sürekli indirgenerek sözleşmeli ve ücretli öğretmen ile kapatılmaya çalışılmaktadır. Bu Nisan 2010 atamalarında kadrolu ve sözleşmeli öğretmen sayısında bariz olarak görülmektedir. 165 kadrolu, 6 bin 122 sözleşmeli personel ataması yapılmıştır.³ Devletin temel hizmetlerinden olan eğitim bir kamu hizmetidir ve sürekliliği esas olmalıdır. Bu alandaki kamu hizmetini de yerine getirenler öğretmenlerdir. Ancak yeni liberal kamu hizmeti anlayışında sosyal devletin güvenceli ve toplumsal statüsü yüksek olan öğretmenliği, yeni dönemde farklılaşmış ve 4 tür öğretmenlik ortaya çıkmıştır. Birincisi; kadrolu memurlardır. İkincisi; daha çok İngilizce ve bilgisayar öğretmenliğinde açığı kapatmak için yürürlüğe konulan sözleşmeli personeldir. Üçüncüsü; bir çeşit sözleşmeli öğretmen olup, daha çok ulaşımı ve yaşaması zor olan bölgelerdeki sınıf öğretmenliği açığını

² Eğitim-Sen, 2008-2009Eğitim-Öğretim Yılı Sonunda Eğitimin Durumu, Eğitim-Sen, Ankara, 2009, s. 2.

³ <http://gencturkhaber.com/ara.php?key=Nimet%20%C7ubuk%E7u&type=0&page>, 19-15-2010

kapatmak için icat edilmiş olan kısmı olarak memurluk haklarında faydalanabilen vekil öğretmenliktir. Son olarak da, okulların öğretmen açığını kapatan ve geçici olarak istihdamı sağlayan ücretli öğretmenliktir. Böylece her biri farklı hak, yetki ve güvenceye ya da sosyal güvensizliğe sahip öğretmen istihdam biçimleri yaratılmaya çalışılmaktadır.

Öğretmenlerin farklı şekillerde istihdam edilmeleri kazanılmış haklarını, örgütsel güçleri ve sosyal olanaklarını etkilemekte ve çoğu kez olumsuz değerlendirilmektedir. Özellikle performansa dayalı çalışma koşulları yaratılarak rekabetin ön plana çıkarılması, gelecekte öğretmenlik mesleğinde yeni statülerinde yaratılacağını göstermektedir. Daha önce “öğretmen” denildiğinde tek bir meslek ve mesleğe ilişkin yapısal uygulamalar temel alınırken, birbirinden tamamen farklı yapısal uygulamaların genelgelerle biçimlendirdiği bir “öğretmenler” algısı ve süreci gelişmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Küreselleşme ve izlenen yeni liberal ekonomik politikalarla birlikte devletin eğitim alanından çekilmesi, eğitime ayrılan kısıtlı payları daha da azaltmış, artan öğretmen açığına rağmen artan iş yükü ve sorumlulukları farklı statüde çalışan öğretmenlerin mesleğe ve kendi geleceklerine bakışını etkilemeye başlamıştır. Bu etkilerin araştırılması bu çalışmanın temel amacıdır.

Isparta ölçeğinde Eğirdir ilçesindeki ilköğretim okullarında farklı statülerde çalışan öğretmenler ve yöneticiler üzerinde yapılan bu çalışma farklı statülerin öğretmenlik mesleği üzerine bakışlarını incelemektedir. Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde mesleğe ilişkin kavramalar ve mesleğin toplumsal konumunu açıklayan kuram ve yaklaşımlar verilmiştir. İkinci bölümde dünyada ve Türkiye’de öğretmenlik mesleği ele alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin meslekleşme koşulları ve öğretmenlik mesleğinin özellikleri değerlendirilmiştir. Milli Eğitim şuralarında ve kalkınma planlarında öğretmen yetiştirme politikaları bu bölümde ele alınmıştır. Üçüncü bölümde alan verilerinin analizi ve odak grup görüşmesi ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Son bölümde ise konu bütüncül açıdan değerlendirilmiş ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini değerlendirmesini amaçlayan bu araştırmanın alan süreci Isparta İl merkezinde yapılmak istenmiştir. Fakat il merkezinde çalışan ücretli ve sözleşmeli öğretmen sayısı yeterli olmadığı için ve aynı okulda farklı statülerde çalışan öğretmenler bir arada bulunmadığı için çalışma Isparta ili Eğirdir ilçesine bağlı ilköğretim okullarında yapılmıştır. Okulların seçiminde kadrolu, sözleşmeli, ücretli ve usta öğretici öğretmenlerin bulunması esas alınmıştır. Eğirdir merkez okullarında bu dört farklı statüde çalışan öğretmenler bir arada bulunmadığı için Gökçehüyük, Yukarıgökdere, Bağlılı, Bağlar kasabasında ilköğretim okullarında yapılmıştır. Yöneticiler ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler 2009 Mayıs ayında yapılmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Temel Varsayım 1: Öğretmenlik mesleğinde farklı statülerde çalışmak, öğretmenlerin mesleğe bakışını olumsuz etkilemektedir.

Alt Varsayımlar:

1. Öğretmenlere göre öğretmenlerin farklı statülerde çalışması öğretmenliğin toplumsal değerini olumsuz etkiler.
2. Öğretmenlerin farklı statülere çalışması kendi aralarındaki sosyal ilişkilerini olumsuz etkilemektedir.
3. Daimi kadro dışında çalışan öğretmenler, diğer statüde çalışanlara göre öğretmenlik mesleğine daha olumlu bakmaktadırlar.
4. Öğretmenlerin farklı statülere sahip olması öğretmenler açısından çalışma ilişkilerinde öğretmenlere verilen iş ve sorumlulukları olumsuz etkiler.
5. Öğretmenlerin farklı statülere sahip olması yöneticiler açısından çalışma ilişkilerinde öğretmenlere verilen iş ve sorumlulukları olumsuz etkiler.
6. Öğretmenlik mesleğine olumlu bakmada toplumsal cinsiyet belirleyicidir.

Temel Varsayım 2: Öğretmenlerin gelir düzeyi mesleğe bakışlarını olumlu etkiler.

Alt Varsayımlar:

1. Öğretmenlerin kadro statü gelirleri mesleğe bakışı olumlu etkiler.
2. Öğretmenlerin ailelerinin mülkiyet ilişkileri mesleğe bakışlarını olumlu etkiler.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma alan araştırmasına dayanmaktadır. Araştırma varsayımları, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan görüşme formunun uygulanması sonucunda elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle denenmiştir. Mili Eğitim Müdürlüğü 2009 istatistiklerine göre, Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğünde merkezde çalışan sözleşmeli öğretmen sayısı 9'dur. Bu öğretmenler görüşmeye katılmamışlardır. Usta öğreticiler ise merkeze bağlı kasabalarda görev yapmaktadırlar. Isparta İl Mili Eğitim istatistiklerinde ücretli çalışan öğretmen sayısı ise tam olarak belirlenememiştir. Ücretli öğretmenler sürekli çalışmadığı için ve çok fazla çalıştıkları yerlerde değiştirildikleri için istatistik bir veri tabanı yoktur. Isparta merkezin dışında farklı statüde çalışan öğretmeni en çok olan ilçe Eğirdir ilçesinde bulunmaktadır. Bu nedenle Eğirdir ilçesine bağlı okullardaki öğretmenler araştırmanın örneklem grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın yapılacağı okullar belirlenirken dört çeşit öğretmen statüsünün bulunduğu okullar tercih edilmiştir.

Görüşme Formu uygulaması için seçilen okullarda farklı statülerde çalışan toplam 64 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin kadroları seçilen okullarda olmasına rağmen görevlendirme olarak başka okullarda çalışmaları nedeni ile görüşme formu 51 öğretmene uygulanabilmiştir. Bunların 44'ü öğretmen ve aynı zamanda yönetici statüsünde çalışan toplam 7 yöneticiyle görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Ayrıca toplamda 8 öğretmenle de odak grup görüşmesi yapılmış ve nitel araştırma teknikleri uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, farklı statülerde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenin belirlenmesinde, farklı statülerde çalışan öğretmenlerin bir arada olmasına dikkat edilmiştir. Mili Eğitim Müdürlüğü 2009 istatistiklerine göre, Isparta İl Milli

Eğitim Müdürlüğü'nde merkezde çalışan sözleşmeli öğretmen sayısı 9 dur. Usta öğreticiler ise merkeze bağlı kasabalarda görev yapmaktadırlar. Isparta Mili Eğitim istatistiklerinde ücretli çalışan öğretmen sayısı ise tam olarak belirlenememiştir. Ücretli Öğretmenler sürekli çalışmadığı için ve çok fazla değişikliğe uğradığı için istatistik bilgilerinde sayıları yoktur. Bunun için Eğirdir ilçesine bağlı okullar tercih edilmiştir. Okullar belirlenirken dört çeşit öğretmen statüsünün bulunduğu okullar seçilmiştir.

Görüşme Formu uygulaması için seçilen okullarda toplam 64 öğretmen bulunmaktadır. Fakat görüşme formu 51 öğretmene uygulanabilmiştir. 44 tanesi öğretmenlere 7 tanesi de yöneticilere uygulanmıştır. Uygulama yapılan okullarda birçok sorunla karşı karşıya kalınmıştır. Okul kadrosunda gözüken öğretmenle aynı okulda görev yapan öğretmenler farklı olduğu için seçilen okullarda dört kadroyu bir arada bulmak zor olmuştur. Kasaba okulları olduğu için kadrolu öğretmen merkeze görevlendirilmiş onların yerlerine usta öğreticiler ve ücretliler görevlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenler ders saatini tamamlamak için birden fazla okulda da görevlendirme olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerden doğum izni kullananlar olduğu gibi yöneticilerde çoğu kadrolu değil görevlendirmedir. Yani okulun hem öğretmeni hem yöneticisidir. Bunun için toplam 51 görüşme formu uygulaması yapılmıştır.

Tablo 1: Örneklem Grubu

Görüşme Yapılan Eğirdir İlçesindeki İlköğretim Okulları	Görüşme Formu Uygulanacak Öğretmen Sayısı	Görüşme Formu Uygulanan Öğretmen Sayısı
Gökçeşhüyük İlköğretim Okulu	20	15
Yukarı Gökdere İlköğretim Okulu	11	9
Bağıllı İlköğretim Okulu	14	13
Bağlar İlköğretim Okulu	19	14

Tablo 2: Örneklem Grubundaki Öğretmen Sayısı

Eğirdir İlçesindeki İlköğretim okulları	Kadrolu	Sözleşmeli	Ücretli	Usta Öğretici
Gökçeşhüyük İlköğretim Okulu	10	-	3	2
Yukarı Gökdere İlköğretim Okulu	5	3	1	-
Bağlı İlköğretim Okulu	10	1	1	1
Bağlar İlköğretim Okulu	12	2	-	-

Verilen Toplanması ve Analizi

Görüşme Formunda, öğretmenlere açık uçlu 34, kapalı uçlu 32 toplam 66 soru sorulmuştur. Yöneticilere ise kapalı uçlu 1, açık uçlu 17 olmak üzere toplamda 18 sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin soruları, görüşülenlerin demografik özelliklerine, sosyo-kültürel özelliklerine, gelirlerine, farklı statülerde çalışan öğretmenlerin yönetim ve toplumla olan ilişkilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Verilerin toplanmasında, görüşme formunun yanı sıra odak grup görüşmesi tekniğinden de yararlanılmıştır. Bu yönüyle araştırma sadece nicel değil, aynı zamanda nitel bir çalışma özelliği taşımaktadır.

Bu çalışmada; cinsiyet, yaş, eğitim, branş, statü, gelir seviyesi, gibi “bağımsız değişkenler” ile farklı statüdeki öğretmenlerin mesleğe bakışları “bağımlı değişkenler” arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına araştırılmıştır. Varsayımların doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için de “çapraz tablo” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında bilim araştırmalarına uygun olarak hazırlanan SPSS 16.0 (Statistical Package For Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

MESLEK KAVRAMI VE MESLEĞİN TOPLUMSAL KONUMUNU AÇIKLAYAN KURAM VE YAKLAŞIMLAR

1.1. Kavramlar

1.1.1. Eğitim

Eğitim, değişik şekillerde tanımlanmıştır. İdealistler eğitimi Tanrı'ya ulaştırma süreci için yapılan etkinlikler, natüralistler kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işi, realistler insanı toplumun temel değerlerine göre yetiştirme süreci olarak ele almışlardır.⁴ Marksistler eğitimi iki şekilde tanımlamışlardır. Çelişkiyi en aza indirip üretimde bulunma süreci ve insanı çok yönlü eğitme, doğayı denetleyerek onu değiştirme ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme süreci olarak tanımlamışlardır.⁵

Durkheim'e göre eğitim, fizik ve toplumsal çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği etkidir. Eğitim denince daha çok, okulda sürdürülen etkinlikler anlaşılmıştır. Aslında çocuğun kalıtım yoluyla getirdiği özelliklerinin keşfedilip azami ölçüde geliştirilmesi; çocuğun, gencin ve yetişkinin içinde yaşadığı çevreye uyartılması; genç kuşaklara sosyo-kültürel değerlerin aşılma ve öğretilmesi; bireyin toplumun değişim koşullarına ayak uydurabilmesi için gerekli bilgi, görgü, beceri ve alışkanlıklarla donatılması gibi etkinlikler eğitimi içerir.⁶ Birçok düşünür eğitimi bireysel açıdan almıştır. Kant'a göre eğitim, insanın mükemmelleştirilmesidir. J. S. Mill'e göre, bireyin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracıdır. H. Spencer'a göre de iyi yaşam olanakları sağlayan etkinliklerin tümüdür.⁷

Eğitim en geniş anlamıyla, yürürlükteki değerlerin, bilgilerin ve hünelerinin yetişen kuşaklara iletilmesi, kazandırılmasıdır. Bu anlamda eğitim ailede başlar, sokakta, okulda ve iş yerinde sürer. Dernekler, basın, siyasi partiler, diğer kurumlar

⁴ Veysel Sönmez, *Öğretmen Elkitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999, s. 2.

⁵ Cevat Celep, *Meslek Olarak Öğretmenlik*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 8.

⁶ İbrahim Ethem Başaran, *Eğitime Giriş*, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1996, s. 168.

⁷ Mahmut Tezcan, *Eğitim Sosyolojisi*, Feryal Matbaa, Ankara, 1996, s. 5.

bu eğitim sürecinin içinde yer almaktadır.⁸ Her bireyin çevresiyle kurduğu etkileşim farklı olduğu için geçirdikleri yaşantılar ve kazandıkları davranışlarda farklıdır. İnsanlar çevreleriyle sürekli etkileşim kurmakla beraber bunların hepsi onda iz bırakmayabilir. Ancak bizi etkileyenler, üzerinde düşündüklerimiz, başkaları ile paylaştıklarımız bizde iz bırakmakta ve davranış değişikliğine yol açmaktadır. Bu nedenle eğitim, bireyde kendi yaşantısı yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Değişik ortamlarda gerçekleşen bu eğitim süreçleri formal ve informal eğitim olarak isimlendirilmiştir. Planlı eğitim etkinlikleri formal eğitim olarak adlandırılmıştır. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen eğitimdir. Informal eğitim ise, kontrollü ve planlı olmayan eğitimdir. İnsanlar farkında olmadan öğrenirler. İstendik davranışların yanı sıra istenmeyen zararlı davranışlarda öğrenebilirler.⁹

Çağdaş anlayışa göre eğitim, bedence, ruhça, sağlıklı, topluma etkin şekilde uyabilen insan yetiştirmektir. Başka bir deyişle toplumsal, çevresel koşullara sorgulamadan aynen uymak ve sürdürmek yerine toplumu ileri götürebilecek, geliştirebilecek değişimleri de sağlayabilecek bireyler yetiştirmektir. Çağdaş eğitimin amaçları özet olarak;¹⁰

- *Bireyi Kendisi İçin Yetiştirmek*; Eğitimde amaç bireyin önce kendisi için yararlı ve gerekli davranışları kazanmasını sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için ise bireyi bir meslek sahibi yapmak, toplumsal uyumunu sağlamak, kendisini gerçekleştirmek gibi amaçlara ulaşmayı sağlar.
- *Bireyi toplum İçin Yetiştirmek*; Toplumun düzenini ve sürekliliğini sağlayacak iyi bir insan, iyi bir vatandaş olarak yetişmesini sağlamak, ekonomik yaşamı için nitelikli insan gücünü sağlamak, bireye iş yaşamında esnek, gelişmeye açık, yaratıcı ve verimli olabilecek davranışlar kazandırmaktır.

⁸ Özer Ozankaya, *Toplumbilim*, Tekin Yayınevi, Ankara, 1986, s. 324.

⁹ Münire Erden, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998, s. 16.

¹⁰ Binnur Yeşilyaprak, *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003, s.2.

1.1.2. Örgün Eğitim

Kişilerin iş ve meslek alanlarında çalışmaya başlamadan önce, okul ya da okul niteliği taşıyan kurumlarda genel ve özel bilgiler bakımından yetiştirilmesini sağlamak amacıyla belli yasalara göre düzenlenen eğitime denir. Okulöncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında belirli yaş gruplarındaki ve aynı seviyedeki bireylerin amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında düzenli olarak almış oldukları eğitimidir.¹¹

1.1.3. Yaygın Eğitim

Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden birinden ayrılmış olan kişilere ilgi ve gereksinme duydukları alanda yapılan eğitimidir.¹² Yaygın eğitimin hedef kitlesi; yaş, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyeti ve farklı gereksinimleri olan bireylerden oluşur. Çok farklı değişkenleri içeren hedef kitle, heterojen bir özellik gösterir. Toplumun farklı katmanlarında yer alan köylü, kentli, işçi, işveren, ev kadını ve serbest meslek sahibi farklı beklentisi olan hedef kitlesinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yaygın eğitim etkinlikleri çok geniş bir alanı içermektedir.¹³

Çağdaş anlamda yaygın eğitim örgün eğitimden sonra hangi yaşta olursa olsun, bireyin, demokratik bir toplumun temel ilkeleri ile çatışmamak koşulu ile gereksinme duyduğu bir konuyu dilediği amaçla öğrenebilmesi için, toplumun kamu hizmeti veya gönüllü kuruluşlar aracılığı ile sunduğu olanakları içerir. Bu görüşten hareketle, gelişmiş ülkelerde örgün eğitim dışındaki eğitsel etkinlikler halk eğitimi niteliği taşımaktadır. Bu eğitimler şunlardır;¹⁴

- *Yinelemeli Eğitim:* Bireyin zorunlu öğretimden sonra ileri düzeydeki eğitimini kendi istediği zamana erteleme veya bir meslek edinebilmeye yönelik olarak düzenlenen eğitimidir. OECD, yinelemeli ilgili olarak ulusal politikaların saptanmasında 3 temel özelliği dikkat edilmesini önermektedir.

¹¹ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 17.

¹² Münire Erden, *a.g.e.*, s. 18.

¹³ İbrahim Ethem Başaran, *a.g.e.*, s.28.

¹⁴ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 19.

- o Her birey ileri düzeylerdeki eğitimini kendisinin seçeceği zamana erteleme hakkına, aynı zaman da eğitim sistemine yeniden girme hakkına sahip olmalıdır.
- o Herkes, işinde ilerleme, iş değiştirme, yeni iş edinmek üzere gerekebilecek mesleki eğitimden geçme hakkına sahip olmalıdır.
- o Halk eğitimi fırsatlarının uygulanması ile eğitimdeki eşitsizliklerin fazlalaşmaması için gereken önlemler alınmalıdır.
- *Yaşam Boyu Eğitim*; örgün ve yaygın eğitimi kapsayan ve bireyin tüm yaşamı boyunca kazandığı eğitimidir.
- *Toplum Eğitimi*; toplu yaşamışın niteliğini iyileştirmek amacıyla, öğrenme gereksinmelerini anlamak, belirlemek ve karşılamak üzere kişileri ve grupları bir araya getiren süreçler ve programlardır. Örneğin, beslenme eğitimi, anne-baba eğitimi gibi.

1.1.4. İş

Birçok anlamı vardır. Bir sonuç elde etmek, herhangi bir şey ortaya koymak için güç harcayarak yapılan etkinlik, çalışma, bir mal veya hizmet üretmek için harcanan emek, geçim sağlamak için herhangi bir alanda yapılan çalışma, meslek; birinden istenen hizmet ve ona verilen göreve denilmektedir. Her insan başkaları ile ilişki kurmakta ve iş yapmaktadır. İnsan toplum içinde yaşamaktadır. İnsanın toplumda tek başına yapabileceği iş çok azdır. İnsan hemen hemen her işini başkalarıyla yapmaktadır. Bir işi olan kişi, işini icra ederken yaşamını sağlar ayrıca gelir elde eder, işi ile ilgili olarak bir gruba ait olur. Sosyal statüsünü yükseltir. Toplum içinde yaşayabilecek ihtiyaçlarını karşılayabilecek hale gelir.¹⁵

İş mesleğe oranla daha kısa süreli öğrenim gerektirir. İş kavramının insan veya toplumun maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılaması önemlidir. İş kavramı sadece ferdin günlük hayatı ile ilgili ekonomik kıstasları değerlendirirken ifade etmez. Aynı zamanda oyun şeklinde veya amaçlı olarak yapılan zihni çalışmalarda, politikacılar, sanatkârların çalışmaları da bu kavram içinde yer almaktadır. Bu tarife

¹⁵ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 25.

göre insanın bütün faaliyetleri iş kavramı içine dâhil edilebilir. İnsanın sosyal çevresine uyumu ve bu çevreleri değiştirme gayretlerinin hepsi işle ilgilidir. İş, aynı zamanda kültürü taşıyıcı bir özelliğe sahiptir. Yapılan işler, kültürün araç gereçleriyle yapılır. Toplum ve kültür ürünlerinin hepsi, işin özelliklerini taşır. Bir toplum ve kültürdeki işler, işin sosyal veya değerler sistemindeki önemini göstermez. İşlerde çalışanlar işlerini değiştirebilirler. Meslek sahibi ise, hayat boyu mesleğini icra etmek zorundadır.¹⁶

1.1.5. Meslek

Toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkan, bireyin ilgi ve kabiliyeti ile sosyal etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi sonucu ortaya çıkmış olan bir yaşamsal etkinlik olgusudur.¹⁷ Meslek, bireylerin geçimini sağlayan, genel sosyal statülerini belirleyen, yaşam tarzlarını oluşturan ve kendine özgü kanun ve etik kuralları olan görece sürekli bir etkinlik tarzı olarak ta tanımlanmıştır.¹⁸ Ayrıca meslek, belirli düzeyde beceri, teorik bilgi, eğitim ve diploma gerektiren, niteliği toplumdan topluma değişmekle beraber yüksek statü, prestij ve gelir kazandıran iş olarak ta tanımlanmaktadır. Sosyoloji sözlüğünde meslek; emek piyasalarının büyümesinin bir sonucu olarak ev eksenli işlerden ayrılan iktisadi bir rol olarak yer almaktadır. Meslek bireyin yaşamını sürdürebilmesi için yaptığı iştir. Ekonomik anlamda ele alındığı zaman meslek, insanoğlunun varlığını sürdürmek için gerekli araçları elde ettiği, ekonomik bir malı üretmen amacıyla harcadığı bir güçtür. Ekonomik açıdan meslek, bir kişinin hayatını kazanmak ve geçimin sağlamak için sürekli olarak üzerinde çalıştığı iş ve fikir alanı olarak tanımlanmaktadır. Sosyolojik anlamda meslek her şeyden önce sosyal bir davranıştır.¹⁹

Sosyal bilimciler meslek olgusunun ortaya çıkışı ve şekillenişine göre toplumları ikili sınıflama yapmışlardır. Meslekler, eski şehir devletlerinde, ortaçağ

¹⁶ Ali Osman Özcan, *Ülkemiz İçin İstetli Olabilecek Bir Mesleğe Yönelme Denemesi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985, s. 4.

¹⁷ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 25.

¹⁸ İlkey Savcı, *Örgüt ve Birey*, 72 Tasarım Dizgi Fotokopi, Ankara, 1999, s. 6.

¹⁹ Ömer Demir ve Mustafa Acar, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Vadi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 282.

kasabalarında ve toprağa bağımlı toplumlarda da vardır. Kast sistemleri ve malikâne düzeni, toplumda işlevsel bir uzmanlaşmayı yansıtıyordu. Toplumlarda yetişkin nüfusun sadece küçük bir bölümü emek pazarını oluşturuyordu. Kişinin sosyal statüsünün, işini belirlediği toplumlar, statü toplumları olarak adlandırılmaktadırlar. Çağdaş kentleriyle endüstri toplumlarında, yetişkin nüfusun büyük çoğunluğu, yaşam süreleri içinde, var olan statülerinden farklı olarak statü oluşturan meslekleri ellerinde bulundurlar. Kariyer planlarını çizerler isterlerse iş ve meslek değiştirirler. Bu tür toplumlar çok sayıda ve dalda mesleklere sahiptir. Bu tür meslekleri edinmek genellikle uzun bir eğitim ve öğrenim gerektirir. Bu özellikler meslek toplumlarını tanımlamaktadır. Batıda statü toplumundan meslek toplumuna doğru bir değişim gerçekleşmiştir.²⁰

Meslek birey açısından önemlidir, çünkü bireyin gelirinin, statüsünün, yaşam tarzının belirleyicisi olmasından kaynaklanır. Meslek genel olarak bireye gelir sağlamaktadır. Mesleğin getireceği gelir de ailenin yaşam tarzını belirlemektedir. Oturulacak ev, eşyalar, yeme, içme, eğlence biçimleri v.b. gibi konular gelir düzeyi ile yakından ilgilidir. Bu gereksinimlerin karşılanış biçimi yaşam tarzının ifadesidir. Yaşam standardı ne olursa olsun, gereksinimlerin karşılanması gelire bağlıdır ve meslek, gelir, yaşam tarzı birbiri ile ilişkilidir. Weber yaşam tarzının sosyal prestij üzerinde etkisi olduğunu ilk kez kullanmıştır. Bazı meslekler yüksek statüye sahipken bazıları da bunu altında olabilmektedir. Bu sıralanış, mesleğin toplum içinde faydası yanında, toplumların kendi sosyo-kültürel yapılarına da bağlıdır. Dolayısıyla meslek sahiplerinin statüsünü de etkilemektedir.²¹

1.1.6. Profesyonel Meslek

Özel uzmanlık bilgi ve becerisini içeren, uzun ve yoğun bir akademik çalışma ile belirli özel formasyon gerektiren düzeyde ve statüde meslektir.²² Profesyonellik amatörlüğün karşıtıdır. Bir işi para karşılığı beklemeden zevk için yapmak amatörlüktür. Profesyonellik ise hayatını o işten kazanmayı gerektirir. Diğer bir anlamda ise profesyonellik, işin gereklerine uygun bir tarzda yapıldığını gösterir.

²⁰ İlkay Savcı, *a.g.e.*, s. 7.

²¹ İlkay Savcı, *a.g.e.*, s. 9.

²² Münire Erden, *a.g.e.*, s. 26.

Örneğin ne kadar profesyonel bir iş yapılmış dendiğinde o işi yapanın işindeki ustalığını anlatılmak istenir.²³ Profesyonel meslekler, eğitim gerektiren üst düzey meslekler ya da çalışma sosyolojisi adı altında düzenlenen kurslar, seminerler sosyolojinin dışından gelen bir yığın insanında dikkatini çekmektedir. Hiç de azımsanmayacak ölçüde, bazı iş alanlarının profesyonel meslek haline gelmeye başladıklarını belirlenmiştir. Kütüphanecilik, sigorta temsilciliği, hemşirelik, halkla ilişkiler alanlarında çalışanlar, hayır kurumlarında çalışan hekimler, öğretmenler bu tür meslekleri temsil ederler.²⁴

Profesyonel bir meslek, bireylere, örgütlere, hükümetlere; bütün bir sınıfa, gruplara ya da halkın hepsine, ya özel bir hizmet ya bir eylem ya da her ikisini birden sunar. Eylem pratiğe yönelik olsa ya da öyle olduğu farz edilse bile insanların sorunlarına uygulanabilecek şekilde sistematik olarak düzenlenmiş özel bir bilgiyi gerektirir. Bu tür bir hizmet öğüt verme demektir. Bu özel hizmetin muhatabı olan kişiler önemli sorunların çözümü için profesyonel bir eylemin gerekli olduğuna inanmışlardır. Verilen bir öğüdün ya da tavsiye edilen bir davranışın kaynaklandığı kurumsal ya da uygulamalı bilgiler her zaman açık ve net olamaya bilir. Fakat uygulamanın profesyonellerin uzun bir tahsil ve mesleğin içinde olan bir ustanın gözetim ve denetimiyle elde ettiği bilgilere dayalı olması, profesyonel olmanın koşuludur.²⁵

Profesyonelleşmenin önemi; Profesyonel meslekler çağımızı belirlemede önemli bir role sahiptir. Özellikle sanayileşmiş ülkelerde doktorlar, hukukçular, mühendisler ve öğretmenler mesleksel örgütlenmelerini tamamlamışlardır. Bu gruplar, siyasal, ekonomik ve kültürel etkinliklere geçtiğimiz yıllara göre çok daha aktif biçimde katılmaktadırlar. Toplumsal hiyerarşinin en üst kesimlerini profesyoneller işgal etmektedirler. Toplumsal yaşam içinde, sağlık sorunları doktorlarca, hukuk sorunları hukukçularca, eğitim sorunları da eğitimcilerce çözülmektedir. Bu kapsamda meslekler, profesyonel bir konum kazanabilmek ve bu şekilde itibar görebilmek için çalışma üsluplarını, kamuyla, müşterileriyle olan ilişkilerini ve mesleklerine ilişkin başta kendilerinin daha sonra da müşterilerinin

²³ Mahmut Arslan, *İş ve Meslek Ahlakı*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2001, 73.

²⁴ Zafer Cırhinlioğlu, *Meslekler ve Sosyoloji*, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1996, 31.

²⁵ Zafer Cırhinlioğlu, *a.g.e.*, s. 26.

imajlarını değiştirmeye çalışmışlardır. Bu kapsamda insanların sorunlarına uygulanabilecek bilimsel ve teknikler buluşlar teknolojik değişim ve sosyal talepler, yeni, özel meslekleri gündeme getirmiştir.²⁶

1.1.7. Meslekleşme

Belirli bir alanda farklı bir bilgi beceriye, toplumsal statüye sahip olmayı, toplumca onaylanmayı gerektirir. Öğretmenliğin meslekleşmesi belirli koşulların sağlanması belirli ölçütlerin oluşması ve koşulların ölçütlere uygun hale gelmesiyle olanaklı olmuştur.²⁷ Meslekleşme yüksek eğitim gerektiren birçok mesleğin ortaya çıkması ve sayılarının artışı sonucu olmuştur.²⁸ Mesleklikleşmenin gerçekleşebilmesi için, uzmanlık bilgisi ve örgün eğitimden geçme, giriş denetimin, meslek etiği, çalışma özgürlüğü, meslek kuruluşları, hizmet koşulları, toplumca meslek olarak tanınması gerekmektedir.

1.2. Kuramsal Yaklaşımlar

Genel olarak toplumda mesleği ve özelinde de, öğretmenlik mesleğini toplumsal alanda açıklayan temel kuramlar vardır. Bu kuramların başında Yapısal-İşlevselcilik ve onu izleyen sistem kuramı, Çatışmacı-Marxist kuramlarla tabakalaşma odaklı statü kuramlarından Weber'in statü kuramı ile günümüzde statü ve sınıf kuramlarını yeni tabaka yaklaşımı ile ele alan Giddens'in görüşleri bu çalışmada ele alınmaktadır.

1.2.1. Yapısal-İşlevselci Kuram

Toplum, büyük hayat halkalarından oluşur. Her halkanın kendine özgü fonksiyonu vardır. Bu fonksiyonlar sistemin bir bütün olarak işleyebilmesi için gereklidir. Yapısal- işlevselci kurama göre toplum karmaşık bir sistemdir ve her bir parça bütünün çalışması için çaba gösterir. Parçalar arasında uyum ve yardımlaşma vardır. Sosyal yapının işlevleri ve sonuçları vardır. Bu işlevler ve sonuçlar, toplumun

²⁶ Zafer Cirhinliñoğlu, *a.g.e.*, s. 10.

²⁷ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 24.

²⁸ Mahmut Tezcan, *a.g.e.*, s. 278.

bir bütün halinde çalışmasını sağlar. Toplumun devamlılığını sağlar.²⁹ Comte göre, toplum yaşayan bir organizmaya benzemektedir. Biyolojik ve toplumsal sistemler arasındaki özel ve benzerlikleri tartışan diğer kişide Herbert Spencer'dir. Spencer'in toplumu yaşayan bir organizmaya benzetmesi şu şekilde açıklanmıştır;³⁰

- Toplum ve yaşayan organizma her ikisi de büyüme eğilimi gösterir.
- Toplumsal bünyeler ve canlı bünyeler hacimce büyürken yapıca da büyürler.
- Canlı bünyeler ve toplumsal bünyelerde her bir parça bir işlev veya bir amaca hizmet eder.
- Canlı sistemlerde ve toplumsal sistemlerde parçaların birinde oluşan değişme diğer parçaları ve sonunda bütünü etkilemektedir.
- Parçalar birbirlerine bağımlı olmakla beraber bağımsız olarak incelenebilirler.

Comte'un çalışmaları ile başlayan ve Spencer ile devam eden sosyolojik işlevselci düşüncenin temel varsayımı, birbirlerine bağımlı parçalardan oluşmuş bir sistem olarak toplumun görüntülendirilebileceği şeklindedir.

Yapısal-işlevselci teorisyenlerinden biride Emile Durkheim'dir. Durkheim modern toplumu kendine ait bir gerçekliğe sahip organik bir bütün olarak görür. Bu bütün "normal" durumunda var olabilmek için bütünü oluşturan parçalar tarafından karşılanan gereksinme veya işlevlere sahiptir. Eğer temel gereksinimler karşılanmazsa "patolojik" bir durum gerçekleşir.³¹ Çağdaş işlevselciler "normal durumu" denge veya dengelenmiş sistem olarak adlandırırken, "patolojik durum" dengesizliği veya toplumsal değişmeyi temsil etmektedir. Buna göre, toplumsal sistem her zaman kendi içinde bir bütünleşme ve dengeye yönelme eğilimindedir. Gerek içten, gerekse dıştan etkilenmelerden kaynaklanan gereksinimlerin karşılanamaması durumunda oluşan gerilimler toplumun dengesini sarsar. Böyle bir durumda yapıyı oluşturan çeşitli unsurlar arasında yeni bir denge durumuna doğru bir

²⁹ Tom Bottomore ve Robert Nisbet, *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi*, Çev: Mete Tuncay, Aydın Uğur, V Yayınları, Ankara, 1990; Halil İbrahim Bahar, *Sosyoloji*, Karınca Yayınları, Ankara, 2008, s.14.

³⁰ Margaret M. Polama, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*, Çev: Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993, s. 31.

³¹ Emre Kongar, *Türk Toplumbilimcileri (2)*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2001; Margaret M. Poloma, *a.g.e.*, s. 32.

süreç başlar. Bu süreç içinde, gereksinimleri karşılayacak yeni işlevler yeni yapılar oluşabileceği gibi, yerleşik kurumların yaptığı işlevler de zaman içinde öteki kurumlar arasında farklılaşarak yayılabilir. Böylece, denge durumundan daha üst düzeyde değişen koşullarla uyumlu başka bir denge ya da bütünleşme durumuna geçilmektedir.³²

Parsons'a göre yapısal işlevselcilik, toplumsal olguların incelenmesinde toplumun hem yapısını hem de işlevlerini göz önünde bulundurmalıdır. Yapısal işlevselcilik yaklaşımın ana özelliği bir sistem modeline dayanması ve öğelerin sistemin devamlılığını vurgulanmasıdır. Bu yaklaşımda toplum, birbiriyle ilişkili öğelerden oluşan bir sistem olarak ele alınmaktadır. Toplumsal sistem kendini oluşturan öğelerle bu öğelerin aralarındaki ilişkileri içine alan bir bütünü içermektedir. Parsons'a göre, toplumsal sistem bireylerin eylemlerinden oluşmaktadır. Toplumsal sistemi oluşturan eylemler, aynı zamanda bireysel aktörlerin kişilik sistemlerini oluşturan eylemlerdir.³³ Bireylerin eylemi ya da toplumsal davranışı sadece kendisi ile ilgili değildir. Toplumsal davranışlar örgütlenmiş bir biçimde karşılıklı olmayı gerektirir. Bu nedenle örgütlenmiş toplumsal davranışların bütünü bir eylem sistemi olarak ele alınır. Bu eylem sisteminin yapısal alt sistemlere ve işlevsel zorunluluklara sahip olduğunu ifade etmektedir.³⁴

Parsons'un geliştirdiği yapısal-işlevselci modele göre, her yapı bir işlev sahibi olduğu için gelişmektedir. Yoksa yapılar var olduğu için belli işlevler ortaya çıkmamaktadır. İşlevler yapılardan önce ortaya çıkmakta ve kendilerini yerine getirecek yapıların oluşumuna yol açmaktadır. Parsons'un yapısal-işlevselci modelinin özünde yatan düşünce yapısal farklılaşmadır. Yapısal farklılaşma aynı yapı tarafından yerine getirilen işlevlerin zamanla çoğalmaları ve uzmanlaşmaları sonunda birbirinden ayrılarak kendilerini yerine getirecek yeni yapıları yaratmaları

³² Sami Güven, *Toplumbilim*, Ezgi Kitabevi, Bursa, 1999, s. 227.

³³ Sami Güven, *a.g.e.*, s. 30.

³⁴ Alan Swingewood, *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*, Çev.: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, s. 278.

demektir.³⁵ Sosyal sistem analizi sadece yapısalcı değil işlevselcidir de. Sosyal sistemin özellikleri şunlardır.³⁶

- Sistemlerde parçaların karşılıklı iç bağımlılığı ve düzenliliği önemlidir.
- Sistemler kendi düzenlerini sürdürme ve dengelerini koruma eğilimindedir.
- Sistemler kendi çevrelerinin sınırlarını korurlar.
- Bütünleşme bir sistemin denge durumu için gerekli temel süreçtir.
- Sistemlerde birçok alt sistemler vardır. Bu alt sistemlerin kendi aralarında ve sistemin bütünüyle ilişkileri vardır.

Sosyal sistemde kişilerin konumun yanı sıra bu konumun oynanma biçimi olan rol de önemli ve işlevsel kabul edilir. Sosyal rol, belirli haklar ve görevler çerçevesinde yapılaşmış bir grup veya sosyal durum içerisindeki özel bir statü veya yerin önemine bağlı bir davranış halidir. Sosyal rol statü sahibinin belirli beklentilerinin yerine getirilmesini içine almaktadır. Bir kişinin, belirli bir sosyal konum içerisindeki rolü, onunda bizzat kendisinden beklediği davranışlar kümesinden oluşur. Davranış kümesinin sınırlarını hak ve sorumluluklar çizmektedir. Sosyal rol, bireyin ne yaptığını anlatır. Bir öğretmenin mesleğini uygularken oynadığı rolün anlamını çoğu insan bilir. Öğretmen bir rolü oynayan kişi olarak kurgusal veya tarihsel bir karakterin kişilik ve davranışlarını geçici olarak üstlenir. Ancak kişinin diğer toplumsal rolleriyle uyum sağlayabileceği gibi rol karmaşasına da neden olabilir³⁷

Aynı zamanda statü-rol paketi aktörün sosyal sistem içinde diğer aktörlere göre pozisyonunu belirler. Aktörün içinde bulunduğu pozisyon statüsüne göre belirlenir. Aktör-durum sisteminde yapı olarak dikkate alınan statüdür, statü pozisyon kısmına girer. İşlem kısmında ise ‘rol’ bulunur. Statü-rol paketi aktörün veya karşılıklı statüleri işgal eden aktörlerin davranışlarının örgütlenmiş alt sistemi olarak ve karşılıklı etkileşimleri yönünden aktörlerin birbirlerine karşı hareket

³⁵ Sami Güven, *a.g.e.*, s. 30.

³⁶ Barlas Tolan, *Sosyoloji*, Gazi Kitabevi, Ankara, 2005, s. 58.

³⁷ Hüseyin Akyüz, *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991, 204.

etmeleri şeklinde tanımlanabilir.³⁸ Bu konu diğer yapısal-işlevselci teorisyen olan Robert K. Merton'ın açıklamalarıyla da ele alınabilir. Merton'a göre sosyal yapının işlevlerinin tamamının herkes tarafından tam olarak anlaşılmadığını söylemiştir. Görünür (açık) işlevler olduğu gibi, görünmez (kapalı) işlevlerde vardır. Görünür işlevler, bilinen ve sonuç beklenen işlevlerdir.³⁹

Merton, açık işlevleri gizli işlevlerden ayırmaktadır; açıklık işlevler sistemin ayarlanması ve adaptasyonunun kolaylaştıran ve bireyler tarafından “niyet edilen ve fark edilen” nesnel sonuçlardan oluşurken, gizli işlevlerin maksatsız olduğuna ya da fark edilmediğine dikkat çekmektedir. Buna örnek olsun diye de Thorstein Veblen'in “belirli tüketim”, hem tek tek tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılama işlevi (açık işlev) hem de malların faydaları nedeniyle değil, pahalı oldukları için satın alınması nedeniyle, toplumsal statüyü güçlendirme işlevi (gizli işlev) gören insan faaliyetiyle ilgili analizini aktarmıştır.⁴⁰ Merton'un işlevselci analizinin üç temel özelliği vardır.⁴¹

- Toplumun işlevsel bir bütünlüğü yoktur. Sosyal sistemin parçalarının tamamı, yeterli derecede düzen ve tutarlılıkla işlememektedir. Bir sosyal yapının işlevselciliği olabileceği gibi olmayabilir. Din buna bir örnektir. Din toplumun uyumluluğunu artırdığı gibi bütünlüğü bozucu sonuçları vardır.
- Evrensel işlevselciliktir. Evrensel işlevselcilik tüm standartlaşmış toplumsal veya kültürel formların pozitif işlevlere sahip olduğuna inanır.
- Merton son olarak işlevsel zorunluluk anlayışını eleştirmektedir. Örneğini işlevselciler toplum hayatının devamını sağlar nüfusun artmasının ile kurumu ile olabileceğini dile getirmektedir. Oysa Merton'a göre kurumların işlevsel zorunlulukları yoktur. Bu açıdan bakıldığında nüfusun artması, yenilenmesi sadece aile değil, aile olmadan da yapılabileceği örnek olarak verilebilir

Yapısal işlevselci kuramın 20. yüzyılda daha gelişmiş ve yeni biçimi olan sistem kuramının genel özelliklerini ve tartışmalarını verdikten sonra, mesleğe ilişkin boyutunu Bernard Barber'ın açıklayıcı modeliyle ele almak daha doğru olacaktır.

³⁸ Hüseyin Akyüz, *a.g.e.*, s.11.

³⁹ Halil İbrahim Bahar, *a.g.e.*, s. 15.

⁴⁰ Alan Swingewood, *a.g.e.*, s. 283.

⁴¹ Margaret M. Poloma, *a.g.e.*, s. 40.

Barber’a göre mesleklerin işlevselliği ve yapısı ilgili alanda yaşanan toplumsal değişimlerle öne çıkan üç boyut şunlardır;⁴²

1. *Mesleklere Duyulan İlginin Toplumsal Kaynakları*; Modern toplumlarda mesleklerin doğası ve işlevlerine ilişkin yapılan geniş çaplı tartışma, çözümleme ve araştırmalar, karmaşık moral, entelektüel ve uygulama alanlarıyla ilgilidir. Ahlaksal ilgiler, modern toplumlarda bireysel çıkar ve toplumsal çıkar arasındaki gerilim ve çatışma sorunu üzerine toplanmıştır. Toplum çıkarına yönelik ilgi kalıpları ortaya koyan profesyonel meslekler, çok daha farklı ilkeleri temsil eder gibi göründüler. Sonuçta modern toplumların ahlaksal refahını daha merkezi yerlere koyan kişiler mesleklerin ve iş dünyasının profesyonelleşmesinin daha da yaygınlaşması gerektiğini tavsiye eder oldular. Bütün dünyada profesyonel mesleklerin uygulamadaki önemlerini, sayısal olarak büyümelerini görebiliriz.
2. *Profesyonelleri yetiştiren üniversiteler*; Profesyonelleri yetiştiren üniversitelerin temel işlevi, öğrencilerine profesyonel uygulamalarının temelini oluşturan genel ve sistematik bilgileri aktarmaktır. Aktardıkları konu sadece temel bilgiler değil, profesyonel bilgideki gelişmelerin nasıl takip edileceğine ilişkin bilgilerdir. Profesyonel bilginin bütünlüğünün değişmeye başladığı yerde, bu üniversiteler meslek sonrası eğitim kursları, seminerler ve kurumlar aracılığı ile meslek üyelerinin eğitiminin geliştirilmesinde rolü vardır. Profesyonel uygulamalarının temelini teşkil eden yeni ve daha iyi bilgilerin yaratılmasında üniversitelerin sorumlulukları aynı derece önemlidir. Üniversite elemanları ne kadar iyiye mezunları da o kadar üniversitenin diğer bölümlerinden mezun olanlardan farklı olurlar. Üniversiteler, mesleklerdeki fikirleri sistematize eden yaratan en önemli öncülerdir.
3. *Örgütsel Gereklilikler*; Modern toplumlar, özel amaçlar, uzmanlaşmış resmi örgütler gibi bürokratik olarak yapılanmış her tür örgütte çeşitli profesyonel örgütler birbirinden ayrılmazlar. Bu örgütler, genelde, amirlerin kendi aralarında yarattıkları kontrole duyulan ihtiyaç arasında bir denge anlamına gelen, özel bir otorite yapısı yaratırlar. Bu uyumcu ve uzmanlık gerektiren otorite yapısındaki anahtar rol “profesyonel- yöneticiler tarafından oynanır. Bu rolü oynayan kişi, diğer profesyoneli yargılayabilen ve yönetebilen kimse

⁴² Zafer Cırhinlioğlu, *a.g.e.*, s. 43.

olmalıdır fakat gerekli olduğunda da elinde tuttuğu kontrol gücünü kullanabilmelidir. Profesyonel yöneticinin işlevi, örgütün birinci hedefini düzenleyip, yönlendirerek, profesyonel yöneticiler arasında hiyerarşi olabilir. Herhangi bir yöneticinin hiyerarşi içindeki konumu ne kadar yüksek olursa amir düzeyinde kontrol yetkisi vardır. Konumu ne kadar düşük olursa o kadar çok meslektaş kontrolüne tabi olur. Bölüm yöneticisi ile ilişkisinde profesyonel, ihtiyaç duyduğu ve istediği meslek kontrolüne tabi olur.

Ruseschemeyer'a da, yapısal-işlevselci kuram profesyonel mesleklerin toplum içerisindeki işlevini ve konumunu açıklamaya yönelik iki önemli özelliğini vurgular. Bu kuram meslekleri sistematik bir bilgi yığını ve toplumun merkezi değerleriyle olarak hizmete alanı olduğunu söyler. Yüksek düzeyde öğrenilen uzmanlık bilgileri özel toplumsal kontrol ilişkileri yaratır. Meslek dışındaki kimseler profesyonellerin yaptığı işi değerlendiremezler. Çoğu durumda somut amaçlar bile koyamazlar. Bu ikilem, gerekli duyulan teknik uzmanlığın kurulması ve profesyonel görevler açısından merkezi bir yeri olan değer ve normlarla sıkı bir bağlılığın yaratılmasına yönelik uzun bir toplumsallaşma süreci sayesinde ortaya çıkan, bireysel olarak kendi kendini kontrol etme duygusunun üzerinde durulması sonucu çözülür.⁴³

1.2.2. Çatışmacı ve Marxist Kuramlar

1.2.2.1. Toplumsal Çatışma Kuramı

Çatışmacı kuramcılar toplum içindeki yapıları, kapitalizmin yarattığı çelişkiler çerçevesinde incelerler. Toplumun nasıl işlediğini ortaya koyan bir model ortaya koyarlar. Toplumdaki baskın ve dezavantajlı gruplar arasındaki gerilimleri incelerler ve kontrol ilişkilerinin nasıl kurulduğu ve nasıl sürdürüldüğünü anlamaya çalışırlar.⁴⁴ Çatışmacı kurama göre, toplum, birbirleriyle çatışan birim ve ögelerden kurulan bir varlıktır. Toplumsal ögeler ve birimler arasındaki ahenk ve uyuşmanın bir sonucu olmayıp, tam tersine, bu birim ve ögeler arasındaki çatışmaları ortaya koyduğu karşıt güçlerin dengelenmesi sonucunda meydana gelmektedir. Toplumsal

⁴³ Zafer Cirhinlioğlu, *a.g.e.*, s. 81.

⁴⁴ Anthony Giddens, *Sosyoloji*, Ayraç Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 17.

değişmenin itici gücünü de bu çatışmalar oluşturur. Bu kurama göre, toplum içinde çatışma aynı zamanda işlevseldir de. Toplumun ilerlemesine ve amaçlarını yerine getirmesine yardım eder.⁴⁵ Toplum, hem yapı hem de fonksiyon bakımından sürekli değişen bir niteliğe sahiptir. Toplumun temel özelliği değişken oluşudur. Böylece değişme ve çatışma tesadüfî bir olay değildir. Toplumsal yapının özünden gelen tabi bir sonuçtur. Çatışma olmadan insanlığın ilerlemesi mümkün değildir. Tarihin işleyişi çatışmalar sonucu devam etmektedir. Bütün bu değişme ve gelişmeler bu çatışmanın sonucundadır.⁴⁶

Dahrendorf çatışmanın esas olarak birey ve grupların sahip olduğu farklı çıkarlardan kaynaklandığını söylemektedir.⁴⁷ Dahrendorf'un çatışma kuramına göre, toplumsal değişme, toplumdaki çatışan gruplar arasındaki güç dengesinin değişmesi sonucunda olmaktadır. Bu toplumbilimci, toplumda hiyerarşik olarak örgütlenmiş kümeleri yönetenler ve yönetilenler şeklinde ikiye ayırmakta ve kümeler arasındaki çatışmayı, toplumsal değişmenin dinamiği olarak görmektedir. Toplumdaki otorite ilişkileri, çatışma yaratmaktadır. Bu çatışmalar çoğu zaman zorlamalara yol açmaktadır. Zorlamalar sonunda ortaya çıkan çatışmalar toplumsal değişmeyi yaratır. Yönetici grubun çıkarları, yönetimin meşruluğunu belirleyen ideolojinin de değerlerini oluşturur. Yöneticilerin ya da otorite sahibi olanların çıkarları aynı zamanda toplumun sahip olduğu değerler niteliğine bürünür. Buna karşılık, yönetilenlerin çıkarları, bu ideolojiye ve onun koruduğu toplumsal ilişkilere karşı tehlike oluşturur. Bu nedenle toplumda meydana gelen yapısal değişme, yönetici kadrolarında oluşan değişmeyle aynı anlama gelmektedir. Bu kadroların değişmesi, yeni çıkarları da beraberinde getirir. Yeni, çıkarlar ise, yeni değerler ya da gerçekler haline dönüşerek, değişmeyi ortaya çıkarır.⁴⁸

1.2.2.2. Marxist Kuramlarla Mesleğe Bakış

Marx, sosyal sınıfı, üretim araçlarına eşit ve orta uzaklıkta olması ile tanımlamıştır. Sosyal sınıfı da, üreticiler ve proletarya diye ikiye ayırmıştır. Sınıflar

⁴⁵ Sami Güven, *a.g.e.*, s. 229.

⁴⁶ Hüseyin Akyüz, *a.g.e.*, s. 276.

⁴⁷ Anthony Giddens, *a.g.e.*, s. 17.

⁴⁸ Sami Güven, *a.g.e.*, s. 231.

arasında oluşan üretim ilişkilerini, bir sınıfın mülkiyet ve kontrol haklarını elinde bulundurduğu üretim araçları ile üretim araçları üzerinde söz hakkına sahip olmayan sınıf, arasında yaratılan bir egemenlik durumunu anlatır. Egemenlik sömürüye yol açmaktadır. Üretim araçlarının sahibi olan sınıf, emeğin yarattığı artı değere el koymaktadır. Bu sömürü sistemi de toplumsal eşitsizliğe yol açmaktadır.⁴⁹ Marx'a toplumsal sınıflar arasındaki çatışmanın temel nedeni üretim araçları üzerindeki özel mülkiyet oluşturmaktadır.⁵⁰

Marx mesleği, statüyü, sınıfsal tabakalaşmayı sınıfsal bölünmelerle açıklamıştır. Marx'a göre sınıf ilişkiler toplumun tüm yönünü açıklayan bir anahtar özelliğini taşımaktadır. Kapitalist sınıf ilişkilerinde burjuvaziyi ve proletaryayı, sanayi toplumlarında ise kapitalist olarak toprak sahipleri ve topraksız köylüleri ele almıştır. Kapitalist, ürünün değerini ve işçinin emeğini belirler. Bu süreç proletaryanın üretim ilişkilerini değerlendirmesi söz konusu değildir. Burjuva ile proletarya arasında özgür ve eşit bir ilişki yoktur. Çünkü sosyal ilişkileri sınıf yapısı arasındaki ilişki belirlemektedir. Bu eşitsizliklerde üretim şekillerine bağlı olarak açıklanmaktadır.⁵¹ Marx sınıflamayı yaparken üretim araçlarını mülkiyetini elinde bulunduranlar ve bulundurmayanlar şeklinde yapmıştır. Meslekleri de bu sınıflamaya göre belirlemiştir.⁵²

Marx'a göre üretim araçlarına belli bir uzaklıkta olmak sadece temel bir kriterdir. Sosyal sınıfların kendi çıkarlarının ve siyasi konumlarının farkında olmaları ve bunun için mücadele etmeleri gerekmektedir. Marx'a göre sosyal sınıf olmak için sınıf bilinci gelişmelidir. Sınıf bilincinin de iki aşaması vardır. Kendi içinde sınıf kendi için sınıf. Birinci aşama sadece üretim araçlarına uzaklık ile belirlense de ikinci aşama sınıf üyelerinin üretim ilişkileri yönündeki birbirlerine karşı çıkarlarının

⁴⁹ Ruth A. Wallace ve Alison Wolf, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları-Klasik Geleneğin Geliştirilmesi*, Çev: Leyla Elburuz, M. Rami Ayaz, Punto Yayıncılık, İzmir, 2004; İhsan Sezal, *Sosyolojiye Giriş*, Martı Kitab ve Yayınevi, Ankara, 2002, s. 306.; Karl Marks, *Ücretli Emek ve Sermaye*, Çev: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1999.

⁵⁰ Sami Güven, *a.g.e.*, s. 190.

⁵¹ Henri Mendras, *Sosyolojinin İlkeleri*, Çev: Buket Yılmaz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2008; Anthony Giddens, *Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009; Halil İbrahim Bahar, *a.g.e.*, s. 110.

⁵² Antony Giddens, *İleri Toplamların Sınıf Yapısı*, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999; İlkay Savcı, *a.g.e.*, s. 11.

farkında olmaları ve bunları korumak için siyasi hareketliliği sınıf mücadelesini başlatmaları ile olmaktadır.⁵³

1.2.3. Weberyen Statü Kuramı

Sosyal statü bireyin sosyal yapıda işgal ettiği yerdir. Herkes sosyal statüye sahiptir. Sosyal statü, kişinin çevresindekilerin, toplum içinde ona nesnel olarak uygun gördükleri mevki veya pozisyonudur. Bu mevki zamanla toplumun tabakalaşma piramidinde aşağı yukarı doğru hareketlilik gösterebilir.⁵⁴

Birey toplum içinde bir takım statülere sahiptir. Örneğin bir kişi öğretmen olur, aynı zamanda evinde çocuklarının babası mevkiindedir. Bu birey aynı zamanda evinde ve toplumda karısının da kocası mevkiindedir. Bu birey diğer yandan aynı anda devletin de vatandaşıdır. O halde söz konusu bireyin statüleri şunlardır: öğretmenlik statüsü, babalık statüsü, kocalık statüsü ve vatandaşlık statüsü. Sosyal statülerin özelliği şudur: her statü mutlaka başka bir statü ile hatta başka statülerle ilişkili olmak zorundadır. Örneğin, öğretmenlik statüsü mutlaka öğrencilik statüsünün varlığına muhtaçtır. Sosyal statü doğuştan elde edilen ve kazanılan statü olmak üzere ikiye ayrılır. Doğuştan elde edilen statüler kendi yetilerine başvurmadan dışarıya verilmiştir.⁵⁵ Örneğin kadın, erkek, zenci, beyaz, Alman, Türk olarak doğmaktır. Burada ortaya çıkan davranış şemasında kişi hiçbir şeyi değiştirmeye yetkili değildir. Toplumun bütün değer sistemi değişmiş olsa bile. Kazanılan statü ise ferdin çeşitli nitelik ve vasıflarının meydana getirdiği alış kapasitesi ile ilgilidir. Burada, statü ile ferdin zekâ, kabiliyet, sosyal sınıf, öğretim düzeyi ve bilgi birikimi arasında ilişki vardır. Demokratik toplumlardaki statü sistemini, bu statü çeşidi meydana getirir.⁵⁶

Weber'e göre, statü statülerin sınıfsal bölünmelerden ayrı olarak ortaya çıktığını söylemiştir.⁵⁷ Statü, toplumdaki gruplar arasında, o gruba toplumda atfedilen "toplumsal prestij, şeref veya itibar"a (social honour) göre belirlenir. Statü

⁵³ Frank Parkin, *Toplumsal Tabakalaşma, Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi İçerisinde*, Çev: Mete Tuncay, Aydın Uğur, V Yayınları, Ankara, 1990; İhsan Sezal, *a.g.e.*, s. 306.

⁵⁴ Önal Sayın, *Sosyolojiye Giriş, Sosyolojinin Temelleri*, Neşe Ofset, İzmir, 1994; J. Fichter, *Sosyoloji Nedir*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 35.

⁵⁵ Hilmi Ziya Ülken, *Sosyoloji Sözlüğü*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1969, s. 267.

⁵⁶ Hüseyin Akyüz, *a.g.e.*, s. 203.

⁵⁷ Anthony Giddens, *a.g.e.*, s. 285.

farklılığının sosyal sınıf farklılaşması ile ilişkili olması gerekmez. Gruba atfedilen statü olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu atıf olan grupla olumsuz atıf olan grup arasında bir ayrıcalık farkı doğar. Weber, meslek gruplarının statü gruplarını olduğunu söylemektedir.⁵⁸ Toplumda yüksek itibar göre kişiler ayrıcalık olarak yüksek statü grubu olurken, toplumda itibarı düşük işler yapan, veya toplumda gelenek ve kültüre bağlı olarak düşük prestij atfedilen gruplar düşük ayrıcalıklı statü grubunu oluştururlar. Örneğin, toplumumuzda mühendislik ve işletmecilik, yöneticilik konumlarındaki meslekler yüksek itibarlı kabul edildiğinden toplumda ayrıcalıklı bir statü atfedilirken, zanaatkârlık yapılan meslekler itibarı düşük olmakla beraber grubun statüsünü olumsuz etkilemektedir.⁵⁹

Herhangi bir bireyin sosyal statüsünü yargılarken şu ölçütler kullanılmalıdır.

- a. Soy bağı: Kişiyi ayrıcalık veya aşağı bir pozisyon verir.
- b. Servet: Sahip olunan şeyler statü için nesnel bir ölçüttür.
- c. İşlevsel yararlılık: Kişi toplumda “ne yaptığı”na göre derecelendirilir.
- d. Eğitim: Geçirilen eğitim basamaklarının sayısı ve çeşidi de sosyal statünün evrensel belirleyicilerindendir.
- e. Din: Sosyal statünün belirleyicilerindendir.
- f. Biyolojik karakterler: Toplumun bireyi aşağı veya yukarı statüye yerleştirilmesinde etkilidir.⁶⁰

Weber’e göre, zenginlik toplumda mutlak yüksek statü getirmese de bazı durumlarda ikisi de çakışabilir. Örneğin, “tanınan ve köklü bir aileye sahip olma” özelliği kişiye hem sınıf ayrıcalığını hem de yüksek statü getirebilir. Bu aile zenginliğini yitirse bile statüsü yine değişmez. Ayrıca, toplumlarda köklü ve eski zenginler “yeni zengin ve parası çok olan kesim”e çok yüksek biri itibar atfetmeyebilirler. Dolayısıyla Weber’de statü yaşam tercihleri, biçimleri, itibar gibi daha sübjektif faktörlerle belirlenir.⁶¹

⁵⁸ İlkay Savcı, *a.g.e.*, s. 12.

⁵⁹ Önal Sayın, *Sosyolojiye Giriş, Sosyolojinin Temelleri*, Neşe Ofset, İzmir, 1994; İhsan Sezal, *a.g.e.*, s. 308.

⁶⁰ J. Fichter, *a.g.e.*, s. 37-38.

⁶¹ Anthony Giddens, *a.g.e.*, s. 285.

Statü ile rolü birbirine karıştırmamak gerekir. Sosyal statü sosyal yapıdaki kişi, sınıf veya kategorinin pozisyonunu gösterir. Sosyal statü toplumdaki geçerli sosyal değer ölçütlerinin kullanılmasıyla ulaşılan bir inşa, bir değerlendirmedir. Statü bize başkalarıyla karşılaştırıldığında kişinin sosyal yerinin neresi olduğunu anlatır. Oysa sosyal rol bize kişinin ne yaptığını anlatır. Rol, bireyin sosyal devinimiyle ilgili işlevsel ve dinamik bir kavramdır. Bireyin statüsünün ölçülmesinde kullanılan sayısız ölçütlerden biridir.⁶²

1.2.4. Weberyen Sınıf Kuramı

Weber'e göre sınıflar sosyal topluluklar değildir. Toplumsal eylemin temellerini temsil eder. Bir grup insanın yaşam olanakları belli bir nedensel ögesi ortak ise bu ögeyi mal sahibi olmak, gelir sağlamak gibi çıkarlar temsil ediyorsa ayrıca meta ve işgücü piyasalarının koşullarını da temsil ediyorsa sınıftan söz edilir. Sınıf aynı sınıf konumunda bulunan insanlar grubu anlamına da gelmektedir. Sınıf konumu ise, kişilerin mal, yaşam koşulları ve kişisel yaşantılar için sahip oldukları olanaklar demektir.⁶³

Weber'de sosyal sınıflar çoğunlukla ekonomik temeller üzerinden belirlendiğini kabul etmekle beraber, ekonomik faktörlerin sadece üretim araçlarına uzaklık üzerinden değil, vasıflık derecesi, kişilerin arasındaki bilgi, beceri farklılaşması, gibi çok çeşitli faktörlerle belirlendiğini söyler. Weber sosyal sınıfları tabaklaşmanın sadece bir boyutu olarak görür. İki temel ve çıkarları birbirine zıt olan sosyal sınıf yerine, neredeyse sadece kişiye özel olabilecek kadar çok sayıda sınıf olasılığından söz eder. Weber'in sosyal sınıfında esas ikilik değil çokluktur.⁶⁴

Weber, toplumsal sınıfın, eşitsizliğin, birincil belirleyicisi olduğunu ileri sürmüştür. Kapitalist endüstriyel toplumda ekonomik ilişkilerin birey ve gruplar arasındaki eşitliksizleri biçimlendirmede Marx ile aynı fikirdedir. Weber, mesleğin işverenler ile işçiler arasındaki kırılma hattını farklılaştırdığını kabul etmiştir. Mülkiyet sahipliğinden ziyade mesleki piyasa ile ilişkili olan eşitsizlikleri

⁶² J. Fichter, *a.g.e.*, s.112.

⁶³ Max Weber, *Sosyoloji Yazıları*, Çev: Taha Parla, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998, s. 270.

⁶⁴ Ruth A. Wallace ve Alison Wolf, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları-Klasik Geleneğin Geliştirilmesi*, Çev: Leyla Elburuz, M. Rami Ayaz, Punto Yayıncılık, İzmir, 2004; İhsan Sezal, *a.g.e.*, s. 307.

vurgulamıştır. Piyasa kapasitesi içindeki eşitsizlikler, insanların mesleki hiyerarşi içinde işgal ettikleri konumları belirliyordu. İnsanların emek piyasasına çalışanlar olarak getirdikleri vasıflara göre kapasiteleri, aldıkları ücretleri açıklıyordu. İyi piyasa kapasitelerine sahip olanlar, örneğin doktorlar, iyi yaşam imkânlarına sahip olacaklardır. Bu imkânlar, iş güvenliği, tatmin edici çalışma koşulları, ek gelirler ve emeklilik içermektedir. Farklı mesleki piyasa kapasiteleri, farklı gruplar ve farklı toplumsal sınıflar olarak görülebilecektir.⁶⁵

1.2.5. Bir Tabakalaşma Ölçütü Olarak Meslek ve Sosyal Sınıf

Birbirinden farklı olan bireylerin grup oluşturmalarını sağlayan farklılıkların harekete geçirdiği güce sınıf denir. Sosyal statüye göre cemiyetin bir parçasının geri kalandan farklı bulunması ile gerçekleşir. Dil, konum, fonksiyon ve ihtisas sınırlamaları sınıfı doğurmaz. Genellikle aynı ekonomik güce sahip olan, yaşam tarzları birbirine uygun, kendilerini aynı durumda gören ve belirli bilinç düzeyine erişen, ortak çıkarları olan insanlar sınıfı oluşturur. Sosyal sınıfları belirleyen faktörleri bazı benzerliklere rağmen değişik şekillerde ele alınmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:⁶⁶

- a. Hayat tarzı: Yaşama tarzındaki özellikler gelir seviyesine bir ölçü de bağlı ise de, gelir seviyesindeki artış, yaşama tarzına daha geç akseder. Mesela, ücreti artan bir işçi hayat tarzını da iyileştirebilmesi için eğitim ve kültür seviyesini de geliştirmesi gerekir.
- b. Eğitim ve kültür: Bu faktörde önemlidir fakat tek başına yeterli değildir. Aynı eğitim seviyesinden geçmiş, aynı kültürden paylaşmış kimselerin farklı sosyal çevreye mensup olmalarından dolayı hayattaki başarı grafiği değişebilmektedir.
- c. İktisadi menfaat: Aynı veya benzer iktisadi menfaatleri taşıyanları tek bir sınıf altında ele alınamaz. İktisadi menfaat değiştikçe, farklı iktisadi menfaatler peşinde koşan, farklı menfaat birlikleri doğabilmektedir. Mesela, sendikalar, dernekler, kooperatifler gibi.

⁶⁵ Kemal İnal, *Sosyoloji*, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2008, s. 100.

⁶⁶ J. Fichter, *a.g.e.*, s. 38.

- d. İktisadi güç: Aynı iktisadi güce sahip bireyler her zaman aynı sınıf içinde düşünülemezler. Aynı iktisadi güce sahip bir profesör ile spor toto zengini bir kimse arasında çeşitli farklılıklar vardır.
- e. Sınıf bilinci: Mensup olunan sınıfın varlığını hissetmek ve ona ait olma duygusu ile dolu olmak gerekir. Bu bilinç ortak davranışlarla tespit edilebilir. Ortak davranışların değişmeyeceği ve kesin olduğu da söylenemez. Bu davranışlar zaman, mekân ve bireylere göre değişebilmektedir.

Davis ve Moore göre tabakalaşma üç şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar : (a) Servet (b) İktidar (c) Statüdür. Bunlara göre bütün tabakalaşma sitemi bakımından en fazla ödüllendirilenler toplum için işlevsel bakımdan çok önemli olan konumları dolduran en yetenekli en güvenilir kişilerdir. Toplumsal tabakalaşma, toplumsal sistemin uyarlanması desteklediği için evrenseldir. Örneğin konumlarının kalıtımla kazanılması, ödül eşitsizliğinin daha az ayrıcalıklı kişilerce tamamen kabul edilmesi gibi. Beşeri toplumlarda eşitsizlik, doğuştan gelen bir gerekliliktir. Yüksek sorumluluk gerektiren yeteneği gerektiren konumlar sadece yetenekleri belirlenmiş kişilerce doldurulur. Saygınlık, gelir gibi bakımlardan toplumsal olarak ödüllendirilmiş kişilerin ödüllendirilmesi doldurdukları konumların güçlüğüne ve işlevsel önemine değinmektedirler. Davis ve Moore tabakalaşmanın evrensel olduğunu kabul etmektedirler. En önemli konumların ve ne yetenekli kişilerin bütün toplumlarda menfaat gruplarının etkisinden bağımsız olarak görevlendirildiklerini kabul eder.⁶⁷

Pierre Bourdieu, günümüzde toplumsal sınıfların belirlenmesinde yaşam tarzı, tüketim, hobiler, boş zaman alışkanlıkları gibi farklı zevklere hitap eden konuların çalışılması gerektiğini söylemiştir. Bu konuların üzerinde çalışılması gerektiği üzerinde durmakta ve ekonomik kapital (kişinin elindeki maddi olanaklar); sosyal kapital (kişinin sosyal ilişki ağları); kültürel kapital (kişinin erişebildiği eğitim, bilgi olanakları); sembolik kapital (kişiyi etkileyen değerler, normlar) gibi dört yeni değişkenin eski sınıf analizlerindeki meslek, gelir, eğitim değişkenlerinin yerini alması gerektiğini savunmaktadır.⁶⁸ Lenski, toplumsal tabakalaşmanın

⁶⁷ Mahmut Tezcan, *Sosyolojiye Giriş*, Feryal Matbaa, Ankara, 1995, 76.

⁶⁸ Önal Sayın, *Sosyolojiye Giriş, Sosyolojinin Temelleri*, Neşe Ofset, İzmir, 1994; İhsan Sezal, *a.g.e.*, s. 311.

işlevselliğini kabul etmiştir. Eşitsizliği işlevsel olduğu için kabul eder. Başlangıçtaki toplumsal işlevselciliğin ortadan kalkacağını toplumsal bir norm olarak devam edeceğini söylemektedir. Bir kimsenin başlangıçtaki işlevi yerine getirilmediği zaman işlev süreklilikte direnir. İlerici tarımsal toplumların aksine, sanayi toplumunda birçok toplumsal eşitsizlikler giderek azalacaktır. Sanayileşmenin karmaşık bir iş bölümüne ve ender becerileri gerektiren sayısız mesleklerin ortaya çıkmasına yol açacaktır.⁶⁹

Wright Mills'e göre kapitalist üretimde ekonomik kaynaklar üzerindeki denetimin üç rolü vardır. Bu boyutlar sınıfları belirlememizi sağlar. Bunlar; (a) Yatırım ya da sermaye üzerindeki denetim, (b) Fiziksel üretim araçları üzerindeki denetim, (c) emek gücü üzerindeki denetimdir. Kapitalist sınıfa dahil olanlar bu boyutların her biri üzerinde de denetime sahiptirler. İşçiler bunların üzerinde hiçbir denetimi yoktur. Bu iki sınıf dışında konumları daha belirsiz olan yöneticiler ve beyaz yakalı işçilerde vardır. Bu insanlar Mills'in çelişkili sınıfsal konumlar dediği yerlerdedirler. Çünkü üretimi kimi yönlerini denetleyebilirlerken ötekiler üzerindeki denetim gücünden yoksundurlar. Nüfus içindeki sınıfsal konumları ayırmak için otorite ile ilişki ve bir alanda bir yeteneğe ve uzmanlığa sahip olmaya bakmaktadır.⁷⁰ Mills farklı sınıfları aralarındaki üretim, kontrol ve mülkiyet, otorite ve sömürü ilişkilerine göre tanımlayarak Amerika için bir "sınıf haritası" ortaya çıkarmıştır ve bu ölçülerle her ülke için benzeri çalışmanın yapılabileceğini savunmuştur.⁷¹

John Goldthorpe toplumsal hareketlilik üzerine bir şema yapmıştır. Bu şema mesleklerle ilgili olduğu pazar ve çalışma durumlarına göre değerlendiren bir şemadır. Bu şema on bir sınıfa yer vermiştir. Sınıflama üç an sınıf tabakasına göre yapılmaktadır: "hizmet" sınıfı (I. ve II.sınıflar), "orta sınıf" (III. ve IV. Sınıflar), "işçi" sınıfı (V. VI. VII. Sınıflar). Bu şemanın en tepesine varlıklı kişilerden oluşan elit bir sınıfı yerleştirmiştir.⁷²

⁶⁹ Mahmut Tezcan, *a.g.e.*, s. 78.

⁷⁰ Anthony Giddens, *a.g.e.*, s. 286.

⁷¹ Ruth A. Wallace ve Alison Wolf, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları-Klasik Geleneğin Geliştirilmesi*, Çev: Leyla Elburuz, M. Rami Ayaz, Punto Yayıncılık, İzmir, 2004; İhsan Sezal, *a.g.e.*, s. 312.

⁷² Anthony Giddens, *a.g.e.*, s. 288.

Çağdaş toplumlarda sınıfın egemen bir tabakalaşma biçimi olduğu kabul edilmektedir. Toplumsal sınıflar “ de facto” grupları olarak adlandırılmaktadır. Bu gruplar hukuksal ya da dinsel olarak ifade edilmemiş ve yaptırımlaşmamışlardır. Kapalı olmayıp açık gruplardır. Alt toplumsal sınıflar, üst toplumsal sınıflara geçebilme olanağına da sahiptir. ⁷³ Günümüzde sosyal sınıfları oluşturan ölçütler şu şekilde de sıralanmaktadır: 1- Gelir Düzeyi, 2- Meslek, 3- Yaşam Tarzı, 4- Sınıf Bilinci. Gelir para akımını ifade eder ve meslek ile sıkı sıkıya ilişkilidir. Yaşam tarzı, meslek ve eğitim durumundan etkilenmektedir. Bu ölçütler bireyin yaşamını etkilerken, aynı zamanda statüsünü ve içinde yer aldığı sosyal sınıfını da belirlemektedir. ⁷⁴ Toplumsal sınıflar çeşitli şekilde de tanımlanmışlardır. Sınıfların hem gelire göre hem üyelerinin yaşam biçimlerine göre hem de sınıf bilincine sahip olmalarına göre çeşitli şekillerde tanımlanmışlardır. Buna dayanarak Joseph Kahl ise toplumsal sınıfı yedi temel boyutta toplamıştır. ⁷⁵

- *Saygınlık*: Kimi insanlar, toplumda diğerlerinden daha fazla kişisel saygınlığa sahiptirler ve saygı görürler.
- Belirli miktarda servet ya da gelire sahip olmak.
- *Toplumsal Etkileşim*: Geniş bir toplumda herkes herkesle etkileşimde bulunamaz. Farklı ilişki ortaya çıkar ve insanlar “ Kendi çeşitlerinden olanlarla daha rahattırlar.”
- *Meslek*: Bazı meslekler diğerlerinden daha yüksek sayılırlar. Nedenleri ise daha fazla ödüllendirme, toplum refahı için daha önemli olma, özel yetenekler gerektirme.
- *Sınıf Bilinci*: Belirli düzeylerde olan kimselerin kendi toplumsal gruplarının diğerlerinden farklılığının bilincinde olmaları.
- *Değer Yönelimleri*: toplumdaki kişiler farklı ya da önemli saydıkları bakımından diğerlerinden farklıdırlar. Belirli kişilerden oluşan gruplar değer sistemlerine sahiptirler.
- İktidar ya da başkalarının eylemlerini denetimi altına alabilme yeteneği.

⁷³ Mahmut Tezcan, *a.g.e.*, s. 84.,

⁷⁴ İlkay Savcı, *a.g.e.*, s. 12.

⁷⁵ Mahmut Tezcan, *a.g.e.*, s. 85.

Daha sonra Marx ve Weber'in görüşleri birleştirilmiş yeni sınıf modelleri ortaya çıkmıştır. Marx'ın kuramında üretim örgütlenmesinin bir unsuru olan sınıf, Weber'de Pazar ilişkilerinin bir kategorisi olarak incelenmişti. Giddens'ta bunları birleştirerek yeni sınıf modelleri ortaya çıkarmıştır. Giddens'ta Bunlar;

- a. Üst sınıf. Üretim araçlarının sahipleri ve zenginlikleri nedeni ile çok avantajlı yaşam şansına sahipler
- b. Orta sınıf: Bu da kendi içinde ikiye ayrılmıştır. Orta sınıf ve alt orta sınıf diye. Zenginliğe sahip olmayanlar, kol gücü olmayan vasıflarıyla piyasa kapasitesinden dolayı avantajlı yaşam şansına sahiptirler.
- c. İşçi sınıfı: Kendi içinde üçe ayrılmıştır. 1- Vasıflı kolgücü işçileri. 2- Yarı vasıflı kolgücü işçileri. 3- Vasıfsız kolgücü işçileri. Zenginliğe sahip olmayanlar, kolgücü vasıflarıyla piyasa kapasitesi nedeni ile dezavantajlı yaşam şanslarına sahiptirler.
- d. Alt Sınıf: Emek piyasasında zayıf yada marjinal konumdan ötürü aşırı derecede dezavantajlı yaşam şanslarına sahiptirler.⁷⁶

Giddens'ta üst sınıf, zenginlerden oluşmaktadır. Zenginler ikiye ayrılmaktadır. Eski zenginler ve kendini yaratanlar şeklinde. Eski zenginler aileler içinde doğarlar, nesilden nesile geçen zenginlikleri vardır. Kendilerini yaratanlar ise, fakir başladıkları hayata başarılı biçimde zenginleşerek, zengin olarak devam ederler. Üst sınıf güce, servete sahip ve varlıklarını kendi çocuklarına aktarabilen bireylerin oluşturduğu küçük bir azınlıktır. Bu sınıfın altında hizmet sınıfı vardır. Uzmanların, yöneticilerin, üst düzey idarecilerin oluşturduğu bir gruptur. Bu sınıfa orta sınıfta denilmektedir. Hizmet sektöründe çalışan öğretmenler bu sınıfa girmektedir. Orta sınıf üyeleri değeri ya da teknik bakımdan yeterlilikleri, kendilerine sağladıkları daha büyük fiziki ve kültürel avantajlar bakımından geçimlerini el işçiliği sayesinde kazanlara göre şanslıdırlar. Orta sınıfın dinamik yapısından dolayı sınıfın sınırlarını belirlemek güçtür. Orta sınıf birbirine bağlı olabilecek bir sınıf değildir. Bu sınıfın çeşitli üyelerinin birbirinden farklı ilgileri vardır. Ortak bir toplumsal zemine ve kültürel ortak bir bakışa sahiptir.⁷⁷

⁷⁶ Kemal İnal, *a.g.e.*, s.101.

⁷⁷ Anthony Giddens, *a.g.e.*, s. 296.

Profesyonel, yönetici ve idareci konumundaki meslekler orta sınıfın en hızlı gelişen sektörlerine yer almaktadırlar. Bunun nedeni de çağdaş toplumlarda örgütlenmeyi öneminin artmış olması bürokrasilerin yaygınlaşmasını çalışanlar arasında kurumsal çalışma isteğinin artmış olmasındandır. Diğer bir nedeni de profesyonellerin sayısının artmış olmasıdır. Buda hükümetlerin büyük rol oynadığı ekonomilerinin yaygınlaştığını da göstermektedir. Refah devletinin yaratılması, kendi emrinde çalışan toplumsal işçilik, öğretmenlik gibi pek çok mesleğin hızla gelişmesine yol açmaktadır. Profesyoneller, yöneticiler kendi pozisyonlarını, uzmanlıklarını dereceleri diplomaları ile sağlarlar. Onlar işlerini güvenilir biçimde hakkını vererek yaparlar, işleri el işlerine dayanmaz işçi sınıfı ise üretim endüstrisinin yavaşlaması ve tüketimin artması nedeni ile parçalanma eğilimindedirler. Tamamen bozulmaya başladıkları kabul edilmiştir. Alt sınıf ise sınıf yapısı içinde en altta bulunanları anlatmak için kullanılır. Bu grup çok fazla dezavantaja sahiptirler. Bu grubun pek çok üyesi uzun süredir işsizdirler. Belirli dönemlerde çeşitli işlere girer çıkarlar bu nedenle belirli işleri yoktur. Bunların bazıları evsizdirler ve belirli yerleri yoktur. Bu sınıfın üyeleri zamanlarının büyük bir kesimini ülke refahından kaynaklanan yararları kullanırlar. Alt sınıf marjinalleşmiş bir grup olarak nüfusun büyük bir kısmının sürdüğü yaşam biçimin dışında olarak tanımlanır.⁷⁸

Giddens sınıf sistemlerinin kölelik, kast ve mülkten birçok bakımdan farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Bu farklılıkları şu şekilde sıralayabiliriz: (a) sınıflar daha hareketli bir yapıya sahiptir. Sınıflar arasındaki farklılıklar belli değildir. (b) birey bulunduğu sınıfa doğuştan mensup değildir. Bireyler kendi sınıflarını belirleme hakkına sahiptir. (c) sınıflar gruplar arasındaki ekonomik farklılıklarla temellendirilirler. Sınıf sistemini ekonomi belirlemektedir. (d) farklılıkların temelinde kişisel özellikler değil ekonomik koşullar önemlidir. Mesela belirli meslek grupları daha yüksek ücretle çalışır. Bu bireyi değil meslek grubunu ilgilendirmektedir.⁷⁹

Giddens sınıf içindeki ve sınıflar arasındaki tabakalaşma ile ilgili olarak konuşmanın güç olduğunu söylemektedir. Tabakalaşma hem mesleki farklılıklara

⁷⁸ Anthony Giddens, *a.g.e.*, s. 296.

⁷⁹ Anthony Giddens, *a.g.e.*, s. 303.

hem de tüketim ve yaşam tarzlarındaki farklılıklara bağlıdır. Örneğin hizmet ekonomisi eğlence ve boş vakit geçirme endüstrisinin yaygınlaşması endüstrileşmiş ülkeler de tüketimin arttığını gösterir. İnansalar daha fazla malı tüketmeye başlamışlardır. Tüketim toplumu kitle toplumudur. Bu tür bir toplumda sınıf farklılıkları belirli bir dereceye kadar aşılr. Böylece farklı sınıflardan gelen insanlar benzer davranış ve alışkanlıkları yaparlar. Bunun için Giddens'a göre mesleki ayrımlara göre yapılan sınıf şemaları toplumsal sınıfın refah düzeyinin ve mal varlığının önemini yansıtmaz. Mesleki başlıklar tek başlarına kişilerin refah düzeyini ve taşınmaz mallarını da göstermeye yetmez. Çalıştıkları yerlerde görev yapan müteahhitler, muhasebeciler eski zenginlerin dahil olduğu sınıf şemasında yer almaktadırlar. Mesleki şemalara bakılarak hazırlanan sınıf şemaları elitlerin refah düzeyini göstermez. Bireyleri diğer üst sınıf meslekleriyle yan yana sınıflamak mesleki sınıf şemasının toplumsal tabakalaşmadaki mal varlığı ilişkilerini ağırlığını azaltır.⁸⁰

⁸⁰ Anthony Giddens, *a.g.e.*, s. 288-295.

İKİNCİ BÖLÜM

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Bilgideki aşırı yoğunlaşma, yeni bilgi teknolojileri, evrenselleşme ve çok kültürlülükten kaynaklanan birçok yeni görev ve sorumluluklar öğretmenlerin yetiştirilmesini daha da önemli hale getirmiştir. Bu nedenle öğretmenin yetiştirilmesi ve belli bir kaliteye ulaştırılması devletler için büyük önem arz etmektedir. Oluşturdukları yetiştirme ve mesleki geliştirme politikalarıyla, geleceği emanet edecekleri öğrencileri yetiştirerek öğretmenlerin bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap vermesi için çaba sarf ederler. Bu temel yaklaşımdan hareketle Türk Eğitim Sisteminde öğretmenin yerini ve mesleğini icra ederken yetiştirilme düzenini de incelemek gereklidir. Bunun içinde önce çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme politikalarına bakmak gereklidir.

2.1. Farklı Ülkelerde Öğretmenlik Mesleği

ABD'de öğretmenlik yapabilmek için gerekli koşullar eyaletten eyalete değişmektedir. Öğretmen yetiştirmede ortak standartlar olmasına rağmen istihdamda standartların eyaletlere göre değiştiği görülür. Her düzeyde öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans yapma zorunluluğu vardır. Okul müdürü olabilmek için yüksek lisans veya doktora derecesi gerekmektedir. Birçok eyalette de öğretmenlikten emekli olmak için yüksek lisans derecesi istenmektedir. Öğretmenin ücret durumu eyaletten eyalete değişir. Öğretmenler genellikle bir yıllığına değişir. Denetlemesi yılda bir kez yapılan öğretmen yeterliliği halinde her yıl kademesi yükselir ve aldığı ücret artar. Her eyalet, öğretmenlerin öğretmenlik izinlerini yenilemek için gerekli standartları kendisi belirler. Hizmet içi eğitim bir öğretmenin öğretmenlik izninin yenilenmesinde ön şarttır. Bunu için öğretmenler, iki aylık yaz tatillerinde yoğunlukla üniversitelerin açtığı eğitim programlarına veya seminerlere katılarak mesleki gelişmelerini sağlarlar. Emeklilik hakkını kazanabilmek için 5 yıl çalışma koşulu vardır. Öğretmen eğitimi, değişik gruplar ve organizasyonlar

tarafından etkilenmektedir. Çok sayıda öğretmen kilise kontrolünde okullarda yetişmektedir.⁸¹

Almanya’da eyalet sistemine dayalı yönetim biçiminin gereği olarak federatif bir eğitim ve kültür politikası vardır. Bu yapı içinde eyaletlerin kültürel egemenliği bulunduğundan, eğitim-öğretim işleri doğrudan eyaletlerin yetki ve sorumluluklarına verilmiştir. Bu nedenle eyaletlerin eğitim sistemleri arasında farklılıklar vardır. Ancak genel ilkeler ve amaçlar ile zorunlu, eğitim basamakları, yönlendirme sınıfları, mesleki eğitim gibi konularda eyaletler arasında büyük ölçüde birliktelik sağlanmıştır. Almanya’da her eyalette eğitim sisteminin yönetim ve denetiminden sorumlu üç makam vardır. Eğitim Bakanlığı, valilik, kent ya da küçük yerleşim birimindeki eğitim müdürlüğüdür.⁸²

Almanya’da üniversitelerde eğitim alanında program uygulayan fakültelerden mezun olan öğretmen adayları öğretmen sınav kurumu tarafından yapılan birinci devlet sınavından başarılı olmaları halinde stajyer öğretmen unvanını alırlar. Bundan sonra iki yıl süreyle staj yapacakları okulları kendileri belirlerler. Bu süreçte fakültede aldıkları notlar etkileyici olur. Stajyer öğretmenler, stajyerlik eğitimini tamamladıktan sonra ikinci devlet sınavına girerler başarılı oldukları zaman öğretmenlik yapmayı hak kazanırlar. Bu öğretmenler görev yapacakları okulları kendi bulurlar. Devlet herkese görev verme mecburiyetinde değildir. Üç yıl içerisinde kendisine okul bulamayanlar sınavlarını yenilemek zorundadır. Öğretmenlik görevine başlayanlar ise okul yönetimi ve eyaletlerin eğitim müdürleri ile yaptıkları görüşmelere uygun bulunurlarsa göreve başlarlar. Bu süreçte yetki tamamen yönetimlerdedir. Öğretmenler meslek gelişimlerini meslek içi eğitimler yoluyla alırlar. Bu süreçte elde edilen kazanımların maaşa etkisi yoktur. Meslekte süreklilik vardır.

Japonya’da ilkokul, ortaokul ve lisede öğretmenlik yapmanın ilk şartı, üniversite mezunu olmak ve öğretmenlik pedagojik formasyon sertifikası almaktır. Daha sonra yerel ve bilgesel olarak yetkilendirilen kurumların açtıkları sınavda başarılı olmak gerekir. Öğretmenlik belgeleri olmayan kişilere, özel konular için

⁸¹ İrfan Erdoğan, *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003, s. 84.

⁸² Murat Gürkan Gülcan, *AB ve Eğitim Süreci- AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları, Yapısal Uyum Modeli*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 68.

eğitmen olarak atanma hakkı verilmiştir. İlk ve ortaokullar ile özörlöler okul öğretmenleri ve atanana tüm eğitmenler, bu göreve atanmalarını takip eden yıl içinde mesleki eğitime tabi tutulurlar. Meslek içi eğitim programlarını reddedemezler. Kanunlarında öğretmenlerin kendilerini sürekli yetiştirmek ve geliştirmek gibi yükümlölükleri vardır. İlkokullara sınıf öğretmeni olarak atanarlara, başöğretmenler rehberlik eder. Deneyimli öğretmenlere de kurlar verilmektedir. Okul müdürleri, müdür yardımcılari, deneyimli öğretmenler ve ileride idari görev üstlenecek personele yurt dışı turlari ve özel eğitim programlari uygulanmakta, böylece yönetici olarak yetişmeleri sağlanmaktadır. Öğretmenler mesleğin 5'inci, 10'uncu, 15'inci ve 20'inci yıllarında hizmet içi eğitime tabi tutulurlar. Yeterli olmayanlar, diğer bölömlere kaydırılır veya tamamen meslek dışına çıkarılabilir.⁸³

İngiltere'de temel eğitim sürecinde rekabetçi piyasa ve serbest seçim ilkesi kabul edilmiştir. Herkesin istediği kamu ya da özel okula gidebilmesi eğitim masraflarının belirli oranda devlet tarafından karşılanabilmesi için kupon sistemi uygulanmıştır. Yüksek öğretimde de kamu desteğine son vermeye çalışılmışsa da uygulanamamıştır. Ailelerin çocuklarını gönderecekleri okulu seçme, bazı okulların kamu eğitim sistemi dışına çıkarılabilmesi ve rekabet etme felsefesinin yerleştirilmesini sağlayan değişiklikler yapılmıştır. Fakat bu değişiklikler toplumsal ayrımcılığa yol açmış, ulusal düzeyde kaliteli eğitim verme olanaklarını da engellemiştir. Okullar arasında bir sınıflandırma yapılmış kötü okullar kendi kaderine bırakılmıştır. 1988 yılında çıkartılan eğitim kanunu ile İngiltere'de ulusal düzeyde belirli standartların oluşturulması, dinsel eğitimin zorunlu hale getirilmesi, belirli derslerin zorunlu okutulması öngörölmüştür. Muhafazakâr nitelikteki bu politikalar 1988 kanunu, 1944 tarihli eğitim kanunun eğitimi yerel yönetimlerin kontrolüne bırakmak yerine merkezin kontrolünü arttırmıştır.⁸⁴

İngiltere'de öğretmenlik yapabilmek için nitelikli öğretmen statüsü kazanmak gereklidir. Bunu içinde eğitim bakanlığı tarafından temel öğretmen eğitimi kursunu bitirmiş olmak gereklidir. Diğer üniversite mezunlarından öğretmen olmak isteyenler belli eğitim kolejleri veya üniversitelerin açtığı bir yıllık pedagojik formasyon

⁸³ Öz-De-Bir, *Üç Ülkede Eğitim Sistemi ve Özel Dershaneler*, Özel Dershaneler Birliği Derneği Yayınları, Ankara, 2005, s. 64.

⁸⁴ Songöl Sallan Gül, *Sosyal Devlet Bitti, Yaşasın Piyasa!*, Etik Yayınları, İstanbul, 2004, s. 220-221.

derslerine katılarak başarıyla bitirdikten sonra öğretmenlik hakkını elde ederler. Genelde 3 yıl süren yüksek öğretim öğretmen yetiştirme programını bitiren adaylar hemen öğretmenlik mesleğini icra edemezler. Dördüncü yılda verilen meslek bilgisi programlarını izleyip, okullardaki uygulama çalışmalarına katılma zorunluluğu vardır. Uygulama neticesinde kendi okullarına geri dönerler ve yapılan çalışmaları öğretim üyeleri ile değerlendirirler. Yıl sonunda da eğitimleri tamamlanmış olur.⁸⁵ Okul yönetimleri ihtiyaç duydukları öğretmenler için ulusal düzeyde yayınlanan eğitim dergisine ilan verirler. İlgili dergiden öğretmenler başvuru yaparlar. Başvurusu kabul edilen mülakata çağırılır. Mülakatta başarılı onlalar ile sözleşme imzalanır. Daha sonra mesleki gelişimi için gerekli olan hizmeti içi eğitime katılır. Bu eğitim kurlarına katılmak öğretmenin performans değerlendirmesine, kademe ilerlemesine olumlu katkı sağlamadadır. Veliler, oluşturdukları okul aile birlikleri ile okul müdürü ve öğretmenlerin değiştirilmesinde etkili rol oynar.⁸⁶

İsveç eğitim sistemin genel sorumluluk parlamento ve devlete aittir. Bütün eğitim ve ders programları, Bilim ve Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alır. Okul öncesi eğitimde Sağlık ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının sorumluluğundadır. İsveç eğitim ve yönetim sistemi bakanlıklar ve merkezi idari bölümler olarak ayrılmıştır. Öğretmen olabilmek için İsveç eğitim sistemi içinde bir öğretmenlik programı bitirmek gerekmektedir. Öğretmenler sivil devlet memuru gibi yarım gün veya tam gün çalışırlar. Öğretmen adayları üniversite veya üniversiteye bağlı okullardan mezun olabilirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu için uygulanan program; teorik eğitimin yanı sıra bir yıl süreli uygulamalı eğitimi de kapsar. Eğitim personeli için hizmet içi eğitim programı verilmesi, devlet ve belediyelerin sorumluluğu altındadır. Merkezi yönetim ülke genelinde hizmet içi programlarını uygulamakla yükümlüdür. Yerel yönetimler ise, kendi bölgelerindeki okulların hizmet içi eğitiminin planlarlar.⁸⁷ İsveç'te öğretmen eğitim politikaları ve uygulamaları bakımından pilot bir ülke olarak tanımlanmaktadır. Çağdaş bir toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek, çağın gereçlerine uygun ve yeni bilgi ve eğitim teknolojileri ile uyumlu

⁸⁵ Zuhul Cafağlu ve Diğerleri, *Eğitim Bilimine Giriş, Temel Kavramlar*, Grafiker Yayıncılık, Ankara, 2007, s. 404.

⁸⁶ Münir Şahin, *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi, Malatya, 2006, s. 18.

⁸⁷ Murat Gürkan Gülcan, *a.g.e.*, s. 201.

olan İsveç eğitim Sistemi, OECD ülkelerinin ve eğitim sorunları olan ülkelerin dikkatlerini çekmektedir. Eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması İskandinavya Modeli çerçevesinde yapılmaktadır.⁸⁸

2.2. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel ve Toplumsal Gelişimi

2.2.1. Selçuklular Döneminden Cumhuriyet Türkiye’sine Kadar Öğretmenlik Mesleği

Selçuklular döneminde öğretim medreselerde yapıldı. Medreselerde hocalık yapan kişilere müderris denilirdi. Bunların toplumdaki statüsü ve maaşı yüksekti.⁸⁹ Medreseler dışında da esnaf, usta ve çırakları da eğitmeye yarayan ahilik teşkilatı bulunmaktaydı. Burada öğretimde görevli kişilere muallim, ahi gibi isimler verilmekteydi.⁹⁰ Osmanlılar döneminde eğitim genelde devletin desteği ile olmuştur. Selçuklular döneminde kurulan medreseler Osmanlılar döneminde daha da geliştirilmiştir.⁹¹ Osmanlı eğitim tarihi için en parlak dönem Fatih döneminde olmuştur. Medreseyi bitirdikten sonra medrese ve camilerde ders okutmaya hak kazanan kimselere müderris denilmiştir.⁹² Burada görev yapan müderrisler toplumdaki statüsü yüksek olan ulema sınıfını yetiştirirlerdi. Medreselerde hoca olmak için medrese mezunu olmak ve staj yapmak gerekirdi.⁹³ Medreselerde görev yapan müderrisler üç dereceye ayrılmışlardır. Birinci dereceye kibar-ı müderrisin (prof) denilirdi. Yüksek kadılığa tayin edilirdi. İkinci derece olanlar ve üçüncü derece deki medreselerin müderrisleri olarak ayrılmaktaydılar. Yani medreselerin derecesi ile müderrislerin dereceleri arasında yakın bir ilişki bulunmaktaydı.⁹⁴

16. yüzyıla kadar etkilerini sürdüren medreseler bu zamandan sonra bozulmaya başlamıştır. Medreseler ilmin yapıldığı yer olmaktan çıkmış tarikatların onların görüşlerinin savunulduğu yer olmuştur. Din istismar edilmeye başlanmıştır.

⁸⁸ Zuhale Cafoğlu ve Diğerleri, *a.g.e.*, s. 405.

⁸⁹ Ş. Şule Erçetin ve Diğerleri, *İlk Günden Başöğretmenliğe*, Asil Yayıncılık, Ankara, 2004, s.157.

⁹⁰ Mehmet Şişman, *a.g.e.*, s. 43.

⁹¹ Mehmet Şişman, *a.g.e.*, s. 44.

⁹² Hamit Er, *Osmanlı Devletinde Çağdaşlaşma ve Eğitim*, Rağbet Yayınları, İstanbul, 1999, s. 76.

⁹³ Ş. Şule Erçetin, *a.g.e.*, s. 158.

⁹⁴ Ahmed Akgündüz, Said Öztürk, *Bilinmeyen Osmanlı*, Osmanlı Araştırma Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999, s. 406.

Medrese hocaları da yeteneklerine göre değil kayırma ve torpille alınmaya başlamıştır.⁹⁵ Medrese sistemi dışında Osmanlılarda mahalle mektepleri diğer adıyla sıbyan mektepleri bulunmaktaydı. Buralarda dini eğitim verilmekteydi. Bu okulların hocaları mahalle halkının saygı duyduğu, danıştığı, ölüm, evlenme, doğum törenlerinde görev yapan bir din görevlisi durumundadır.⁹⁶ Bu dönemde sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirecek bir kurum yoktu.⁹⁷ 1860 yılında ülkede 12 binden fazla sıbyan mektebi vardı. Burada imamlar görev yapmaktaydı.⁹⁸

Enderun mektebi diğer adıyla da saray mektebidir. Yetiştirmeye dönük bir öğretim kurumudur. Enderun, öğrencilerini daha çok Müslüman olmayan tebaadan devşirme yoluyla alan ve onları ileride görev alacakları bürokrasisindeki rollere hazırlayan bir saray okuludur. Mektep ve medreselerden ayrı olarak programının dinsel eğitim değil yönetici yetiştirmek üzere düzenlenmesi ve burada yetişenlerin sınıf, soyluluk gözetilmeden en yüksek makamlara kadar yükselebilmeleridir.⁹⁹

Tanzimat fermanının ilan edilmesinden sonra yeni okullar açılmıştır. İlk öğretmen okulu 1848 yılında “Darümuallimin” adıyla İstanbul Taksim’de açılmıştır.¹⁰⁰ Böylece öğretmenlik mesleklaşma sürecine girmiştir. İmparatorluğun yeni kadrolarını oluşturacaklar arasında kadınların olması zaruri görülmüştür.¹⁰¹ Öğrenim süresi üç yıl olan bu okula medreseden öğrenci aktarılmıştır. Daha sonra ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere erkek ilköğretmen okulu, 1858’de açılan kız okullarına öğretmen yetiştirmek üzere kız öğretmen okulu ve askeri okullara sivil öğretmen yetiştirmek amacıyla Menşe-i Muallim açılmıştır. Askeri öğretmenlerin ilk yıllarda yurtdışından getirilmiştir.¹⁰²

Osmanlı devletinin ilk anayasası Kanun-i Esasi içersinde eğitim ile ilgili içerik bulunmaktadır. Öğretim konusunu ilgili kanunlara uymak koşulu ile herkes

⁹⁵ Cevat Celep, *a.g.e.*, s.108.

⁹⁶ Mehmet Şişman, *a.g.e.*, s. 45.

⁹⁷ Cahit Yalçın Bilim, *Türkiye de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734- 1876)*, Anadolu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1998, s. 39.

⁹⁸ Aydoğan Ataunal, *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*, Milli Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 2003, s.25.

⁹⁹ Cahit Yalçın Bilim, *a.g.e.*, s. 14.

¹⁰⁰ Cavit Binbaşoğlu, *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005, s. 105.

¹⁰¹ İlber Ortaylı, *Tarihimiz ve Biz*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2008, s. 169.

¹⁰² Rıfat Okçabol, *Türkiye Eğitim Sistemi, Tarihsel Gelişim, Sistemin Betimlenmesi, Çözümlemesi ve Yeniden Yapılanması*, Ütopya Yayınevi, İstanbul, 2005, s. 28.

öğretim yapabileceği belirtilmiştir. İlköğretimin zorunlu olması ilk anayasada yer almıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin zorunlu hukuki düzenlemeler bu dönemde yapılmaya başlanmıştır.¹⁰³

Bu dönemde öğretmen açığını gidermek amacıyla pek çok vilayet merkezinde Darümualliminler (öğretmen okulları) açılmıştır.¹⁰⁴ II. Meşrutiyetin ilanından önce bazı şehirlerde özel anaokulları açılmaya başlanmıştır. Öğretmen yetiştirme devletin kontrolü altına alınmıştır.¹⁰⁵ Bu okullarda görev yapacak olan kadın muallimler yetiştirilmemiş olduğundan dolayı Türk anaokullarına Yahudi, Ermeni kadın öğretmenler getirilmiştir. Okulların eğitimi ve yönetimi onlara bırakılmıştır. Avrupa da terk edilmiş zararlı anlayış yöntemleri kullandıkları için öğretmen yetiştirilmesi gerekli olduğundan 1914-1915 Eğitim-Öğretim yılında Darulmuallimat içinde ilk kez Ana Muallim Mektebi açılmıştır. Dört yıl sonra kapatılmıştır.¹⁰⁶

19. yüzyıldan itibaren gerilemeye başlayan Osmanlı imparatorluğu Balkan savaşlarından ve 1914 yılında başlayan I. Dünya savaşından tüm gücünü yitirerek çıkmıştır. Savaş sonunda büyük bir toprak kaybına uğramıştır. Osmanlı imparatorluğu madden ve manevi yönden çökmüştü. Ülkedeki bu tüm olumsuz koşullara rağmen kurtuluş savaşı kazanılmış, 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur.¹⁰⁷ Cumhuriyete gelinceye kadar öğretmen yetiştirmede nicelik ve nitelik olarak tam bir kadro sağlanamamıştır.¹⁰⁸

2.2.2. Cumhuriyetten Kuruluşundan 1950'lere Kadar Öğretmenlik Mesleği

Yeni devletin kurulması ile birlikte meşrutiyet yıllarından beri devam eden öğretmen yetiştirme ve öğretmenliği bir meslek haline getirmiş çabaları bu dönemde de devam etmiştir. Cumhuriyet ile birlikte bu çabalar yoğunlaşmıştır. Gerek ilkokul gerek orta öğretim için nitelik ve nicelikçe yeterli öğretmen yetiştirme, eğitimin başlıca davası olmuştur. Atatürk'ün ve Mustafa Necati beyin düşledikleri öğretmen,

¹⁰³ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 113.

¹⁰⁴ Mustafa Armağan, *Abdülhamid'in Kurtlarla Dansı*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2009, s. 232.

¹⁰⁵ Başaran, 1994, 116.

¹⁰⁶ Ş, Şule Erçetin ve Diğerleri, *a.g.e.*, s. 164.

¹⁰⁷ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 158.

¹⁰⁸ Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003, s. 224.

yalnız okula ders vermekle yetinmeyen, müsamereler, konferanslar, oyunlar, kurslar tertipleyen, halkı cumhuriyet ülküsüne ısındıracak ideal bir tipti. 1923-1924 Muallim Mektepleri ıslahatı da bu amaçla yapılmıştır.¹⁰⁹ İlköğretmen okulları 1924 yılından önce ilkokul sonrası 4 yıl olan eğitim süresi: 1924'te 5 yıla ve 1932-33 öğretim yılında da 6 yıla çıkarılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında niteliği yükseltmek amacıyla bazı illerdeki ilk öğretmen okulları kapatılmış, İstanbul ve büyük merkezlerdeki birkaç kuruluşa verilmiştir.¹¹⁰

Cumhuriyetin ilk on yılında öğretmenlik mesleğini, öğretmenlerin statülerini, öğretmen okullarını ilgilendiren birçok yasal düzenleme yapılmıştır.¹¹¹ 1921 yılında yapılan eğitim kongresi ile öğretmenlerin milleti yetiştirmek gibi kutsal bir görevi üstlendiği, öğretmenlerin yılmadan bu uğurda çalışacağı belirtilmiş ve onların kurtuluşun öncüleri olarak görüldüğü açıklanmıştır. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme politikasına önem verilmiştir. Bu dönemde bazı atılımlar Maarif Vekili Mustafa Necati zamanında gerçekleştirilmiştir. Amerikalı felsefeci John Dewey'de Atatürk'ün davetiyle 1924'te Türkiye'ye gelerek kendisine Türkiye eğitim sistemiyle ilgili bir rapor hazırlatmış, söz konusu raporda Türk eğitim sisteminin geliştirilmesi için öneriler düzenlenmiştir. Bakanlık merkez örgütü bu dönemde yeniden yapılandırılmış, öğretmenliğin cazip bir meslek olması için çalışmalar yapmış, eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yayınlara ağırlık verilmiştir.¹¹² 14 Ağustos 1923'te TBMM'de okunan hükümet izlencesinde ortaöğretim okullarına öğretmen yetiştiren kurumların açılması, yüksek öğretim öğrencilerinin de mesleki formasyon almaları ve uygulama yapmaları öngörülmüştür.¹¹³ Öğretmen okullarının sayısını artırmak yerine mevcut okulların ıslahına ve genişletilmesine ağırlık verilmiştir. Ankara öğretmen okuluna birer kütüphane ve müze eklenmiş; yeni yapılan yatakhane ile öğrenci kontenjanı elliden yüze çıkarılmıştır. Milli

¹⁰⁹ Necdet Sakaoğlu, *a.g.e.*, s. 225.

¹¹⁰ Sina Akşin ve Diğerleri, *Çağdaş Türkiye (1908-1980)*, Cem Yayınevi, 4. Cilt., 6. Baskı, İstanbul, 2000, s.427-428.

¹¹¹ Hasan Çoşkun, "Öğretmenlik Mesleği", *Türkiye- Almanya ve Kıbrıs'ta Öğretmen Yetiştirme*, CTB Yayınları, Ankara, 2000, s. 70.

¹¹² Ali Baykal "Okul Tasarımında Örnek Yaklaşım: Köy Enstitüleri," *Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar Sempozyumu*, 17-18 Nisan, KAVEG, İstanbul, 2008; Mehmet Şişman, *a.g.e.*, s. 174.

¹¹³ Rıfat Okçabol, *a.g.e.*, s.42.

mücadelenin zaferle sonuçlanmasını izleyen günlerde de en önemli olay kapalı olan öğretmen okulları yeniden açılmıştır.¹¹⁴

1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmenlerini yetiştirdikleri okullar “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak iki kısma ayrılmıştır. 1927-1928 yılında kırsal kesime yönelik öğretmen yetiştirme uygulamaları başlamıştır. Üç sınıflı köy okulları öğretmen yetiştirmek amacıyla Denizli ve Kayseri’de Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Ankara’da müzik öğretmen okulu (1925), Konya’da orta öğretmen okulu(1926) fakat bu uygulamadan da istenilen sonuç alınamamıştır.¹¹⁵ Köylerde çalışacak öğretmen bulmakta güçlük çekilmesi üzerine, askerliklerini onbaşı, ya da çavuş olarak tamamlamış köy gençleri, altı ay süreli bir eğitimden geçirilerek köy ilkokullarının ilk üç sınıfında öğretmenlik yapacak köy eğitmenleri olarak yetiştirilmiştir.¹¹⁶

Öğretmen okullarını süresi 1932-1933 yılında altı yıla çıkarılmış ortaokul programlarının aynen uygulandığı ilk üç yılı devre, son üç yılı da mesleki devre sayılmıştır. Bir süre sonra ilköğretmen okullarının ilk devresi kaldırılmış ve ortaokullardan öğrenci alınmaya başlamıştır 1937 yılında köy öğretmen sorunu tekrar gündeme gelmiştir. Eskişehir-Mahmudiye diğeri İzmir-Kızıllıçlı olmak üzere iki eğitim yurdu açılmıştır. Bu uygulama 3238 sayılı Köy Eğitim kursları ve Köy Öğretmen Okulları ile ilgili kanunlarına çıkarılmasına, köy enstitüleri ile ilgili 4274 sayılı kanunun yayınlanmasına kadar uzanan bir dönemin başlangıcı olmuştur. Cumhuriyeti savunacak kuşaklara gereksinim duyulmaktaydı. Öğretmenler yalnızca toplumun gereksinimlerini karşılayan kişiler olmaktan çok, toplumun diğer alanlarda gereksinimlerinde karşılayacak kişiler olarak görülüyordu. Bu amaçla da köy enstitüleri açılmıştır.¹¹⁷

Köy enstitülerinin kurucusu olarak, Maarif Vekili Hasan Ali Yücel ve ilköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç olarak kabul edilir.¹¹⁸

Tonguç’un Türk Eğitimine katkısı ve bu alandaki başarısı büyük ve kalıcı olmuştur. Tonguç’un Türk Eğitimine, tarihine getirdiği yeni görüşler ve onun idaresinde gerçekleştirilen Köy

¹¹⁴ Cemil Öztürk, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1996, s. 50.

¹¹⁵ Hasan Coşkun, *a.g.e.*, s. 71-72.

¹¹⁶ Rıfat Okçabol, *a.g.e.*, s. 42.

¹¹⁷ Hasan Coşkun, *a.g.e.*, s. 70.

¹¹⁸ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 117.

Eğitmenleri ve Köy Enstitüleri çalışmaları Türkiye'nin hudutları dışında da büyük bir ilgi görmüştür. Çeşitli milletler arası eğitim örgütleri ondan ve Köy Enstitülerinden söz etmiş, Columbia Üniversitesi'nde Köy Enstitüleri konusunda doktora çalışması yapılmıştır.¹¹⁹

Köy enstitüleri toplumsal geri kalmışlığın içinden çıkmak için kurulmuş kurumlardır. Köy enstitülerinden önce de köye öğretmen yetiştirme çabaları vardı. Bunun için köy öğretmen okulları açılmıştı. Daha sonra bu okullar köy enstitülerine dönüştürüldü.¹²⁰ Köy enstitüleri, dünya eğitim tarihine en özgün ve en verimli eğitim projelerinden biri olarak geçen bir denemedir.¹²¹ Özellikle köy kalkınmasının köyden çıkmış ve yetişmiş kişilerce gerçekleştirilebileceği görüşü üzerine açılmıştır.¹²² Necdet Sakaoğlu, köy enstitülerini “Yüzyıllardır karanlıkta bırakılmış Türk köylüsünü, kendi gücüyle aydınlatmak, çağdaş bilince kavuşturmak çabası, köy çocuklarını kendi yaşamlarına yabancılaştırmadan yetiştirmek, çeşitli meslek grupları halinde gene köylere göndermek, onların eliyle köyleri içinden canlandırmak” olarak tanımlamıştır.¹²³

Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda ülkedeki eğitim kurumları da sayısal olarak oldukça azdı. Halkın yaklaşık %90'ı okuma, yazma bilmemekteydi. Reform döneminde açılan okulların yanı sıra, dine dayalı geleneksel okullarda varlıklarını sürdürmekteydi. 1924 yılında ülkede 479 medrese ve 18.000 medrese öğrencisi bulunmaktaydı.¹²⁴ Onun için bir strateji geliştirilmesi gerekliydi. Kırsal alanı kalkındırmak, insanına bilinç kazandırmak, ulusal hedeflerin dayanağı haline getirmek belli düzeyde bilgi ve beceri sahibi olmaktı. Rehberlik edecek olan kişiler yine kırsal alandan seçilmeliydi. Kendi sosyal çevresinde yetiştirilmeliydi. Enstitülerde öğrenci yalnızca yöreden yani kırsal kesimden seçilen öğrencilerden meydana geliyordu. Mezunlar köy öğretmeni olarak mezun olacaklar köyden kaçmayacaklar oranın şartları ve geleneği için yetiştirilen, yine de orada görev yapan misyonerler olacaktı.¹²⁵ Bu okullarda yetişen kaliteli ve ideal sahibi öğretmenler,

¹¹⁹ Emre Kongar, “21. Yüzyılda Türkiye”, 2000'li Yıllarda Türkiye'nin Toplumsal Yapısı, Remzi Kitabevi, 23. Basım, İstanbul, 1999, s. 535.

¹²⁰ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 117.

¹²¹ Emre Kongar, *a.g.e.*, s. 535.

¹²² Aydoğan Ataüinal, *a.g.e.*, s. 27.

¹²³ Necdet Sakaoğlu, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993, s. 99.

¹²⁴ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 153.

¹²⁵ Sina Akşin ve Diğerleri, *a.g.e.*, s. 429.

öncelikle okulları sadece ders veren birer kurum olmaktan kurtararak, esaslı bir zihniyet değişmesini meydana getirmede önemli bir rol olacaktır.¹²⁶

Köy enstitülerinin öğretmen kadrosu, yüksek okullardan, üniversitelerden, Gazi Eğitim Enstitüsü'nden, öğretmen okulundan, inşaat usta okulundan sağlanıyordu.¹²⁷ 1937-38'de ilk köy enstitüsü kurulmuştur. 4274 sayılı köy enstitüleri teşkilat kanunun 10. maddesi ile bu okul mezunlarının görev, yetki ve sorumlulukları belirlenmiştir.¹²⁸ Bu görev ve sorumluluklar ikiye ayrılmıştır. Birincisi okul ve işler ile ilgili işler; köy okulu binasının, işleyişinin ve bahçesinin kuruluşunda çalışmak, köye faydalı olacak şekilde işletmek, köyde okul öğrencisinin eğitim ve öğretimi ile her türlü tedbirleri almak, teftiş bölgesine giren okulların binalarını yapmak gibi. İkincisi de köy halkını yetiştirmekle ilgili işler; köy halkının milli kültürünü yükseltmek, onları çağın gereklerine göre yetiştirmek, köyün ekonomik hayatını geliştirmek için tarım, sanat ve teknik alanlarda köylülere örnek olabilecek işler yapmak. Köy enstitüleri ilk mezunlarını 1942 yılında vermiştir. 1946 yılında enstitülere kayıt olan öğrenciler 1951 yılında mezun olmuştur. 1947 yılından sonra çok sayıda öğrencinin türlü nedenlerle enstitülerden kovulmalarına rağmen 1951 yılına kadar 17.341 öğretmen köylerde göreve başlamıştır.¹²⁹

Köy enstitülerinde öğrenim, ilkokuldan sonra beş yıl olarak programlanmıştır.¹³⁰ 1946 tarihinde köy enstitülerinde çalışan 620 öğretmenden sadece 229'u en az iki yıllık yüksek okul mezunudur. Bunların içinde sadece iki devre mezun verebilmiş olan yüksek köy Enstitüsü çıkışlılarda bulunmaktadır. Bunlar 1945-1946'da atanan 50-60 genç öğretmendir. Enstitülerde çalışan 209 öğretmen ilköğretmen okulu; 91 öğretmen sanat enstitüsü ve yapı usta okulu mezunu; 56 öğretmen kız enstitüsü mezunu; 27 öğretmen orta ziraat okulu; 8 öğretmende diğer meslekler mezunudur.¹³¹ 1947 yılından sonra kültür ve tarım dersleri değiştirilmiş

¹²⁶ Osman Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Vadi Yayıncılık, Ankara, 1997, s. 289.

¹²⁷ Mevlüt Kaplan, *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*, Türk kültür Bakanlığı Kültür Eserleri Dizisi/354, Ankara, 2002, s. 68.

¹²⁸ Esengül Balcı Bucak, *Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Siyasi Parti Ödülleri*, Adım Yayıncılık, Ankara, 1993, s. 120.

¹²⁹ İlhan Başgöz, *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1995, s. 226.

¹³⁰ Sina Akşin ve Diğerleri, *a.g.e.*, s. 430.

¹³¹ Niyazi Altunya, *Köy Enstitüsü Sistemin Düşünsel Temelleri*, Düzgün Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 2002, s. 47.

savunma için bir şeyler yapılmaya başlanmıştır. Bu da savaştan etkilenildiğini göstermektedir. İhtiyaç duyulan bazı yapılarından öğrencilerin emeğinden yararlanılmıştır.¹³²

Bu dönemde demokrat parti önündeki en güçlü engel köy enstitülerini görmekteydi. Okullara yeniden din dersi konulmaya başlanmıştı. Din görevlisi yetiştirecek imam hatip okulları yeniden açılmaya başlanmıştır. Hasan Ali Yücel görevden alınmış yerine Şemsettin Sirer getirilmişti. Tonguç'u görevden alarak Gazi Lisesi Resim-İş öğretmenliğine vermiştir. Kadrosunu dağıtmıştır. Köy enstitülerin programları 1947 yılında çıkarılan 5117 ve 5129 sayılı yasalarla köy öğretmenlerinin enstitülerle bağları kesilmiştir. Verilen üretim araçları geri alınarak 100 lira aylıklı öğretmen memur durumuna getirilmiştir. 20.05.1947 genelgesiyle komisyonlarca kitaplıklar taranmış zararlı sayılan kitaplar yakılmıştır. Enstitülere atanmış olan yüksek köy enstitüsü çıkışlılar toptan askere alınarak dönem sonunda yedek subay okulundan çavuş olarak çıkarılmıştır. 1947'de Yüksek köy enstitüsü kapatılmıştır. Bu okullarda komünistlik yapıldığı ulusal duyguların köreltildiği yolsuzluk yapıldığı gerekçesiyle 1948'de Eğitim kursları da kapatılmıştır. 1952'de de kapatılması olarak tanımlanan program değişikliğine gidilmiştir. Köy enstitülerinin kadrosunda programında değişiklikler yapılmıştır. Öğrenci sayısı 15529'dan 12809'a kadar düşürülmüştür.¹³³ 1954 yılında ise çıkarılan 6234 sayılı kanunla diğer okullarla birleştirilmiştir. Bu okulların kapatılma nedeni olarakta Türkiye'de gelişen sermaye birikim modelinin giderek artan ihtiyaçlarını karşılayamadığı için son verildiği söylenmiştir.¹³⁴

2.2.3. 1950'lerde 1980'lere Kadar Öğretmenlik Mesleği

1954 yılında 6234 sayılı yasa ile ilköğretmen okulları ile köy enstitüleri birleştirilip köy enstitülerinin varlığına son verilmiştir.¹³⁵ Bu okullara "İlk Öğretmen Okulları" ismi verilmiştir.¹³⁶ 1975 yılına kadar ilkokul öğretmeni yetiştirme görevini,

¹³² Sina Akşin ve diğerleri, *a.g.e.*, s. 430.

¹³³ Sina Akşin ve diğerleri, *a.g.e.*, s. 430.

¹³⁴ Kemal İnal, *Eğitim ve İdeoloji*, Kalkedon Yayınları, 1.Basım, İstanbul, 2008, s. 94-95.

¹³⁵ Hasan Çoşkun, *a.g.e.*, s. 74.

¹³⁶ Salih Altuntaş ve Diğerleri, *Eğitim Bilimine Giriş*, Grafiker Yayıncılık, Ankara, 2007, s.399.

ilkokul üzerine 6 (1970'den sonra 7) ve ortaokul üzerine 3 (1970'den sonra 4) yıllık eğitim veren ilköğretmen okulları üstlenmiştir.¹³⁷

1963 yılında Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü içinde bir “Mektupla Öğretim Şubesi” kurulmuştur.¹³⁸ Bu şubenin amacı yüksek öğretimin öğretmenlikle ilgili bölümlerinde hem öğretmen ihtiyacını karşılamak, hem de öğrencilerin yüksek öğretime devamı için açılmıştır.¹³⁹ Lise ve dengi okul mezunlarına mektup ile meslek dersi verilmeye başlanmıştır. Bunlar, öğretmen okullarının bitirme sınavlarına girerek öğretmen okulu diploması aldılar. Bu yolla çok fazla öğretmen yetiştirilmiştir. 1974 yılında bakanlık örgütü içinde “Mektupla Öğretim Merkezi” adlı ayrı bir birim kurulmuştur. Daha sonra adı “Yaygın Öğretim Merkezi” olarak değiştirilmiştir.¹⁴⁰ 1978 yılın da “Hızlandırılmış Eğitim” yoluyla yeterli eğitim almadan çok sayıda öğretmen yetiştirilmiştir. Öğretmen eğitimini yozlaştıran bu uygulama 1980'lere kadar devam etmiştir.¹⁴¹

1969 yılında ilköğretmen okulları öğretmen liselerine dönüştürüldü. 1969 yılından önce öğretmen okullarına alınan öğrenciler, öğretmen olarak bitirmişlerdir. Bu okullar, 1974'te sadece lise işlevi görececek duruma getirilmiştir. Bu kurumlar şu anda Anadolu Öğretmen liseleri olarak varlıklarını sürdürmektedir.¹⁴² 1973 tarihli 1739 sayılı yasa, öğretmenlerin yüksek öğretim görmelerini öngörmüş, bu doğrultuda 1974-1975 yılında öğretmen okulları bünyesinde iki yıllık eğitim enstitüleri kurulmaya başlanmış, kimi öğretmen okulları ise öğretmen liselerine dönüştürülmüştür.¹⁴³

Celep'e göre, IX. Milli Eğitim Şurasında, öğretmen yetiştirmekle ilgili olarak, 1975-1976 yılından itibaren, ilkokul öğretmenlerinde lise üzerine iki yıl sürecek bir yüksek eğitimle yetiştirilebileceği, mevcut öğretmenlerin, mektupla eğitim, yaz

¹³⁷ Nevzat Kavcar, “Mustafa Necati ve Günümüzde Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Düzenimize Bakış,” *Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi Sempozyum Bildirileri*, 2-3 Ocak, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir, 2009, s. 204-205.

¹³⁸ Cavit Binbaşoğlu, *a.g.e.*, s. 115.

¹³⁹ Esengül Balcı Bucak, *Türkiye’de Eğitim Politikaları ve Siyasi Parti Ödülleri*, Adım Yayıncılık, Ankara, 1993, s. 198.

¹⁴⁰ Cavit Binbaşoğlu, *a.g.e.*, s.115.

¹⁴¹ Hasan Coşkun, *a.g.e.*, s.74.

¹⁴² Hasan Coşkun, *a.g.e.*, s. 74.

¹⁴³ Nevzat Kavcar, *a.g.e.*, s.205.

okulları, hizmet içi eğitim gibi yöntemlerle niteliklerinin artırılacağı, milli eğitimde başarının öğretmenin huzur ve güven içinde görev yapmasına bağlı olduğu görüşleri yer almaktadır.¹⁴⁴ Eğitim Enstitüleri, 1978-1979 öğretim yılında önemli bir değişiklik geçirmiştir. Bu öğretim yılından itibaren enstitülerin öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmıştır, isimleri “Yüksek Öğretmen Okulu” olarak değiştirilmiştir. IX. Milli Eğitim Şurasında alınan bu kararlardan sonrada öğretmen yetiştiren kurumlar Milli Eğitim Bakanlığından alınarak Yüksek Öğretim Kurumuna verilmiştir.¹⁴⁵

2.2.4. 1980’lerden Günümüze Kadar Öğretmenlik Mesleği

Öğretmen yetiştiren kurumlar 1982’de yükseköğretimin bütünlüğü içinde üniversitelere bağlanmış ve 1992’de bunların hepsi eğitim fakültesine dönüştürülmüştür.¹⁴⁶ Öğretmen yetiştirme üniversitelerin, istihdamı ise Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir.¹⁴⁷

1977-1980 arasında ülkede meydana gelen siyasi olaylar, etkisini en çok yüksek öğretimde ve özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda kendisini göstermiştir. Okullarda öğrenci devamsızlığı yüzünden hızlandırılmış eğitim programları uygulanması devleti öğretmen yetiştirmede yeni bir arayışa yöneltmiştir.¹⁴⁸ 1981’de çıkarılıp 1982’de uygulamaya başlayan 2547 sayılı Yükseköğretim yasası ile öğretmen yetiştiren kurumlar tek bir çatı altında toplanıp bu soruna çözüm bulunmaya çalışılmıştır. 1989- 1990 öğretim yılında eğitim yüksek okullarının öğretim süreleri iki yıldan dört yıla çıkartılmıştır. 1992’de çıkarılan bir yasa ile yeni üniversiteler kurulmuş ve eğitim yüksekokulları bu üniversitelerde açılan eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümüne dönüştürülmüştür. Böylece öğretmen yetiştiren kurumların tümü eğitim fakültesi adı altında üniversitelerde toplamıştır.¹⁴⁹

Yeni öğretmen yetiştiren okullar; Eğitim Fakülteleri, Teknik Eğitim Fakülteleri ve İlahiyat Fakülteleri adını aldılar. Bu okulların hepsi 4 yıllık lisans

¹⁴⁴ Cevat Celep ve Diğerleri., *a.g.e.*, s. 88.

¹⁴⁵ Mehmet Şişman, *a.g.e.*, s.204.

¹⁴⁶ Aydoğan Ataüinal, *a.g.e.*, s.27.

¹⁴⁷ Zuhâl Cafoğlu ve Diğerleri., *a.g.e.*, s. 400.

¹⁴⁸ Cavit Binbaşoğlu, *a.g.e.*, s.116.

¹⁴⁹ Nevzat Kavcar, *a.g.e.*, s.206.

düzeyinde eğitim yapmaktadırlar. Öğretmen yetiştirme konusu hep gündemde olmuştur. 23.10.1989 tarih ve 385 sayılı kanun hükmündeki kararnameyle Öğretmen Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1989-1990 yılından itibaren 10 öğretmen lisesinde “ Anadolu Öğretmen Lisesi” uygulaması başlatılmıştır. Bu okulların birinci yılı hazırlık olmak üzere 4 yıllık eğitim süresi vardır. 1990-1991 eğitim-öğretim yılında öğretmen liselerinin hepsi Anadolu Öğretmen Lisesi şekline dönüştürülmüştür.¹⁵⁰

Bu dönemde öğretmen olmak isteyenler eğitim fakültelerine girebilmeleri için tek şart, ortaöğretim çıkışlı olmaları ve üniversite sınavını kazanarak girmek istedikleri bölümü kazanmaları gerekiyordu. Resim, müzik ve beden eğitimi öğretmenlikleri için üniversite giriş sınavından sonra ayrıca özel yetenek sınavları yapılmaktadır. Diğer öğretmenlikler için bu geçerli bir uygulama değildir. 1980’li yıllarda, öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim gören öğrencilerin, bu mesleği öncelikli olarak seçmeyen, ortaöğretimdeki başarısı düşük olan öğrencilerin seçtiği gözlemlenirken, 1990’lı ve 2000’li yıllarda bu yapının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.¹⁵¹

Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programlarında 4306 sayılı yasayla uygulamaya giren 8 yıllık ilköğretimin getirdiği öğretmen gereksinimi göz önünde tutularak yeniden düzenlemelere gidilmiştir. 1997 yılında Dünya Bankası ile Yüksek Öğretim Kurumu işbirliği ile Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi adı ile bir proje yaşama geçirilmiştir.¹⁵² Bu proje öncelikli olarak öğretmen açığının giderilmesi hedeflenmiş; okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması, genel öğretmenlik meslek dersleri, genel kültür dersleri arasında belli bir denge sağlanması öngörülmüş; Milli Eğitim Bakanlığı ile bir protokol imzalanmış ve eğitim fakültesi uygulama okulu işbirliği sağlanmaya çalışılmıştır.¹⁵³

Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyon çerçevesinde çalışılarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısıyla da

¹⁵⁰ Zuhâl Cafoğlu ve Diğerleri, *a.g.e.*, s.400.

¹⁵¹ Nevzat Kavcar, *a.g.e.*, s.206.

¹⁵² Zuhâl Cafoğlu ve Diğerleri, *a.g.e.*, s.400.

¹⁵³ Nevzat Kavcar, *a.g.e.*, s.207.

okullardaki başarısını artırmak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunarlı uygulamaktır. Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol merkezleri oluşturmak, öğretmenlere ulusal ölçütler belirlemek, hizmet öncesinde öğretmen eğitiminde etkin katılımı sağlamak amacıyla Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi Kurulmuştur.¹⁵⁴ YÖK yeniden yapılanmanın gerekçelerini şu şekilde sıralamıştır.¹⁵⁵

1. 1982 beriden beri eğitim fakülteleri öğretmen niteliğinin yükselmesine katkı sağlamamıştır. Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme işini ihmal etmeye başlamıştır. Fakülteler bilimsel araştırma yapma gerekçesiyle talep görmeyen bölümlerde büyüme yapmıştır. Bunun sonucu olarak ta sınıf ve branş öğretmenliği gibi alanlarda öğretmen açığı ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmen yetiştirmede fen edebiyat ve eğitim fakülteleri arasında etkili işbirliği sağlanamamıştır. Bu kurumlar arasında hedef ve amaç kargaşası yaşanmıştır. Eğitim fakülteleri Fen- Edebiyat fakültelerinin işini yapar hale gelmiştir.
3. Eğitim fakültelerinin belli alanlarında formasyonu tamamlayamayan araştırma görevlileri kendi alanlarının öğretimden çok Fen Edebiyat Fakültelerinde yapılan tarzda temel araştırmalar yapmanın doğru olduğunu kabul etmişler bu konuda araştırma yapmayı ikinci sınıf iş olarak görmüşlerdir. Yeni düzenleme alan öğretimin öne çıkmasına önem vermemiştir.
4. YÖK ve milli Eğitim arasında işbirliği sağlanamamıştır. Aynı sorun okullar ve Milli Eğitim arasında da gözlemlenmiştir. Öğretmen yetiştirmede teori pratik dengesi teori lehine bozulduğu ortaya çıkmıştır.
5. Eğitim fakülteleri, sınıf öğretmenliği alanında ihtiyacı karşılayacak öğretmen yetiştirememiştir. Milli Eğitim Bakanlığı formasyon vererek binlerce kişiyi sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığı

¹⁵⁴ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, *Öğretmen Yetiştirme*. www.yok.gov.tr/content/view/496/217/lang,tr – 15.05.2010.

¹⁵⁵ Neslihan Gül Avşar, *Türkiye Eğitim Sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2007, s. 32.

arsındaki iletişimsizlik ve eğitim fakültelerince öğretmen yetiştirme işlevinin ikinci planda görülmesi olumsuz durumun temel sebebidir. Bu amaçla sertifika vererek sınıf ve branş öğretmenliği alanında kısa sürede sayısal artış sağlamayı düşünmüştür.

6. Öğretmenlik sertifika programları, içerik ve süreç açılarından yetersiz kalmış; bu programlar, eğitim fakülteleri için para kazanma yolu olarak görülmeye başlanmıştır. Sayısal anlamda sertifika programları yoluyla öğretmen olma uzunca bir süre uygulanmıştır. Sertifika programlarının uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar dikkate alınmış ve bu programların aşamalı olarak kaldırılması hedeflenmiştir.
7. 1982 yılındaki yapılanma ikinci kademe öğretmen yetiştirmeyi ihmal etmiş. Bu durum MEB'in ortaöğretim (Lise) öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerin bu düzeye atanmasına neden olmuştur. Fizik, Tarih gibi tek branşta yetişen öğretmenler, ilköğretim ikinci kademesinde sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi derslere girmek zorunda kalmışlardır. Tek alanda yetişen branş öğretmenleri yan alanları olmadığı için başka derse girememişler ve küçük ilköğretim okullarında her branş için bir öğretmen bulundurma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Öğretmensizlik sorunu ortaya çıkmıştır.
8. Okullarda istihdamı olmayan yeterli öğretmenlik formasyonları olmamasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenliğe atandığı program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, gibi eğitim bilimleri lisans programlarının eğitim fakültelerinde sayıları artmıştır. Bu alanlar belirli bir alan bilgisi ve öğretmenlik becerisi üzerine inşa edilmesi gereken ve lisansüstü düzeylerde çalışılması gereken programlardır. Eğitim fakültelerinin amaç karmaşasının bir diğer kanıtıdır.
9. Eğitim fakültelerinin alan uzmanları ile doldurulması bazı alanlarda yetişmiş eleman sıkıntısına neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı yurt dışı burs imkânlarını öğretmenlik alanları dışında temel fen bilimleri ve mühendislik alanlarında kullanmıştır.
10. Bütün bu nedenler, eğitim fakültelerinde kaynakların yanlış alanlara yönlendirilmesine, iş tekrarların görülmesine neden olmuştur.

Bu yeniden yapılandırma sonucunda şunlar olmuştur: (a) Çeşitli konu alanlarında program geliştirme çalışmaları yapılmış ve üretilen kaynak öğretim materyalleri ilgili derslerde kullanılmak üzere eğitim fakültelerine gönderilmiştir.(b) Lisansüstü öğrenim için öğretim elemanları yurt dışına gönderilmiştir. (c) Uygulanan programları denetlemek amacı ile Öğretmen Yetiştirme Komitesi kurulmuştur.(d) Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştiren programları ile MEB arasında işbirliği sağlanmıştır. (e) Öğretmenlerin formasyon derslerinin sayısı ve miktarı artırılmıştır. (f) Öğretmenlerin formasyon derslerinin çoğuna uygulama konulmuştur. (g) Yan alan uygulamasına geçilmiştir. (h) Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans programları açılmıştır.¹⁵⁶

Yeniden yapılandırmanın olumlu yanı; özel öğretim yöntemlerine önem verilmesi, meslek öncesi öğretmenlik uygulamalarının artırılması, 8 yıllık kesintisiz eğitimden dolayı ilköğretimin gerek duyduğu öğretmenlerin yetişmesine ağırlık verilmesi, asıl branşın yanında yan alan uygulamasına geçilmesidir. Yeniden yapılandırmanın olumsuz yönleri; 150 yıllık öğretmen yetiştirme deneyimi ve birikiminin dışlanması, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin düzenlenişimde yanlışlıklar, branş öğretmeni eğitiminin 5,5/6 yıla çıkarılması, yapılması gereken uygulamaların gereği gibi yapılmaması, var olan tezsiz yüksek lisans programının sertifika programlarına dönüştürülmesi, bazı branşlarda öğretmenlerin 5,5/6 yılda yetiştirilirken bazılarında 4 yılda yetiştirilmesinin öğrenim süresi açısından tutarsız olması, aynı öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin alan öğrencilerin farklı diplomalara sahip olması, öğretmenlik mesleğini tercih etmeyi lisans sonrasına bırakılması, farklı öğretmen yetiştirme uygulamalarının (sertifika programlarının devamı, tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci alımlarının farklı ölçütler kullanılması), devam etmesi, tezsiz yüksek lisans alan öğretmenlerin başvurabilecek lisans mezuniyetlerinin çok olmasıdır. Yeniden yapılanmanın en olumsuz yönü öğretmenlik mesleğinde en önemli olan eğitim bilimlerinin kapatılmasıdır. Bunun sonucunda da eğitim bilimleri kadrolarındaki öğretim elamanlarının farklı bölümlerde istihdamı sağlanmıştır.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Mehmet Üstüner, “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5, Sayı:7, 2004.

¹⁵⁷ Mehmet Üstüner, a.g.m., 2004.

Yeniden yapılandırmanın getirdiği olumsuz sonuçlar da olmuştur. 1997-1998 öğretim yılından itibaren okulöncesi, ilköğretim sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği sertifika programları açılmıştır.¹⁵⁸ Zorunlu 8 yıllık temel eğitime de geçildiği için öğretmen ihtiyacını karşılamak için fen-edebiyat fakültesini bitirenlere ve farklı bölümlerden mezun olanlara bu sertifikalar verilerek öğretmen olarak atanmışlardır.¹⁵⁹

Eğitim fakültesini bitiren ve sertifikaları alan öğretmenler ilk olarak 1999 yılında ÖSYM tarafından ilk defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar için Seçme Sınavı (DMS) yapılmıştır. Bu sınavda başarılı olanlar kamu kurum ve kuruluşlarının kendileri tarafından yapılacak sınava katılma hakkını elde etmiş olacaktırlar. Devlet Memuru Olarak Atanacaklar için seçme sınavı (DMS) 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) haline dönüştürülmüştür. KMS bir yıl sonra 03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanmış olan “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelikle” daha önce kamu kurum ve kuruluşlarına personel seçimi ve ataması ile ilgili yönetmelikler yürürlükten kaldırılmıştır. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından 1999 yılında yapılan Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) ile 2001 yılında yapılmış olan Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavını (KMS) birleştirilerek, 2002 yılından başlayarak, öğretmen adaylarının da gireceği Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adı altında bir sınavın yapılmasını öngörmüştür. Türkiye’de öğretmen olmak isteyen tüm öğretmen adayları en az dört yıllık bir üniversite eğitiminin ardından, KPSS-öğretmenlik olarak da adlandırılan bu sınava girmek zorundadır.¹⁶⁰

2.3. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleğinin Meslekleşme Koşulları

Eğitimin niteliği ve kalitesi de büyük ölçüde öğretmenin niteliği ile ilgilidir. Eğitim sistemi içinde yer alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde iyi bir biçimde yetişmesi ve yetiştirilmesi gerekmektedir. Günümüzde öğretmenlik özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul

¹⁵⁸ Zuhale Cafoğlu ve Diğerleri., *a.g.e.*, s. 400.

¹⁵⁹ Nevzat Kavcar, *a.g.e.* s.210.

¹⁶⁰ ÖSYM (2007), <http://www.osym.gov.tr>, 15-05-2010.

edilmektedir. Öğretmenlik mesleği profesyonellik gerektiren özelliklere sahip olma yolumda çok önemli aşamalar kaydetmiştir. Uzmanlaşma ve meslekleşme süreci öğretmenlik mesleğinin meslek olarak kabul edilebilmesi içinde belirli koşulları ortaya çıkartmıştır. Öğretmenlik mesleğinin de meslekleşme koşulları da şunlardır:¹⁶¹

Tanımlanmış Bir Alanda Hizmet Verme: Toplumda her mesleğin kendine özgü bir hizmet alanı vardır. Bu hizmet alanı diğerlerinden ayrılabilmesi ve toplumdaki bireyler tarafından kabul edilmelidir. Örneğin doktorların görevi hastaları iyileştirmektir. Öğretmenin görevi ise öğrencilere belli programlar çerçevesinde öğrencilere bilgi ve beceri kazandırır. Bu bilgi ve becerileri de karşılıklı etkileşim yolu ile kazandırmaktır. Öğretmen bu bilgi ve becerileri kazandırırken, öğrencinin ailesine, topluma ve devlete karşı sorumludur. Aile, toplum ve devletin çıkarlarına aykırı eğitim veremez.¹⁶²

Uzmanlık Bilgisi- Örgün Eğitimden Geçme: Bir uğraşı alanının meslek olabilmesi için o işi yapan kişinin özel bilgi becerilere sahip olması gerekir. Aksi takdirde herkes o uğraşmayı gerçekleştirebileceği için meslek olmaktan çıkar. Bir kimsenin bir mesleği yapabilmesi için önce mesleğin inceliklerini iyi bilmesi, yenilikleri araştırıp entelektüel bir kimliğe kavuşması ve birikimini toplumun gelişebilmesi için kullanabilmesi gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler profesyonel meslekte örgün eğitimden geçerek kazanılır.¹⁶³ Öğretmenlik mesleğinin örgün eğitimde alanını gerektirdiği genel kültür eğitimi; özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi eğitimine sahip olması gerekir. Genel kültüre sahip olması öğretmenin, öğrencinin sosyalleşmesi ve dünyadaki hızlı değişimleri anlama ve yorumlaması için gereklidir. Özel alan eğitimi ise, öğretmenin öğreteceği konularla ilişkili olan alan bilgisinin kazanılmasıdır. Öğretmenlik meslek bilgisi eğitimi ise, öğretmenin kendi bilim alanını iyi bilmesi o alanda başarılı bir öğretmen olmasıdır.¹⁶⁴

Mesleki Kültüre Sahip Olma: Mesleki kültür, meslekle ilgili değerleri, normları ve sembolleri içerir. Meslekteki değerler, temel inançlar yaşama anlam

¹⁶¹ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 25.

¹⁶² Münire Erden, *a.g.e.*, s. 27.

¹⁶³ Osman Titrek, *a.g.e.*, s.45.

¹⁶⁴ Mehmet Şişman, *a.g.e.*, s. 13.

katarken, normlar yol gösterici, düzenleyici; semboller ise mesleki iletişimi kolaylaştıran ortak bir dil kullanmalarına yardım eden bir nitelik taşır. Öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü değerleri, normları ve sembolleri vardır. Öğretmenler arasındaki davranış, düşünüş ve giyim tarzı v.b. ortak kültür unsurları onları belirlemeyi kolaylaştırıcı etkenlerdir.¹⁶⁵

Giriş Denetimi: 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır.¹⁶⁶ Eğitim fakültelerine girişi YÖK yapmaktadır. Öğretmenlerin istihdamını ise Milli Eğitim Bakanlığı yapmaktadır. Türkiye’de 1999 yılından beri uygulamaya konulan KPSS sonuçları her kademedeki eğitim kurumlarının çıktılarının değerlendirilmesinde temel kriterdir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen istihdamında bu sınavın sonuçları göz önünde bulundurulmaktadır.¹⁶⁷

Meslek Etiği: Meslek etiği konusunda Emile Durkheim’in görüşü önem taşır. Durkheim’e göre toplumsal hayatı düzenleyen etik ve hukuk kurallarının ortak bir noktası bulunmaktadır. Yaptırım, etiğin temel unsurudur. Bu noktada etiğin öteki alanlarına göre “meslek etiğinin genel özelliği nedir?” ve “her meslek etiğinin kurulması ve normal işlemesi için zaruri olan şartlar nelerdir?” soruları üzerinde duran Durkheim, meslek etiğinin temel ayır edici özelliğinin kamu vicdanının ona gösterdiği ilgisizlik olduğunu belirtir. Durkheim’e göre meslek etiği cemiyetin bütün üyeleri arasında ortak olmadığı için bu kurallara uyulmaması genel tepki doğurmaz.

Toplumun ilgisizliğine karşı bu kuralların işleyişine nezaret edecek bir takım gruplara ihtiyaç duyulmaktadır. Bir ahlak her zaman bir grubun eseridir. Bu etik, bu grup onu koruduğu müddetçe yürürlükte olabilir. Bu gruplarda ancak aynı meslekten bireylerin veya meslek gruplarının birleşmesiyle kurulmuş olabilir. Her meslek etiği

¹⁶⁵ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 28.

¹⁶⁶ http://oyegm.meb.gov.tr/bilgilendirme/ogretmen_yetistirme_sistemi.htm, 15-05-2010.

¹⁶⁷ Yüksel Kavak, Ayhan Aydın, Sadegül Akbaba Altun, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi, Yüksek Öğretim Kurumu Yayını, Ankara, 2007, s. 76.*

bir meslek grubunun eseri olduğuna göre grup ne ise etiği da o dur. Aynı meslekten bireylerin veya kuruluşların bir araya gelmesi ile kurulan mesleki grupların meslek etiği uygulanmasında önemli rolü vardır.¹⁶⁸ Bir mesleğin etik kurallarının belirgin olması ve onlara sahip çıkılması mesleklerin saygınlığını artırır. Bu nedenle birçok meslek odası, meslek etiğine uymadıkları takdir de üyelerinin mesleklerini icra etme yetkisini ellerinden almaktadırlar. Meslek etiği doktorluk, avukatlık gibi mesleklerde çok daha belirgindir.¹⁶⁹

Öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü etik kurallarının bulunması gerekmektedir. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin değer sistemi belirlenmediği için buna gereksinim duyulmamıştır. Meslekte değer sistemi belirlenmediği için kişisel değerler egemen olmaktadır. Bu nedenle de çelişkili tavırlar ortaya çıkmaktadır. 1982’li yıllardan sonra ülkemizdeki değer kaybına bağlı olarak mesleğin gerektirdiği bazı etik kuralları da giderek zayıflamıştır. Ülkemizdeki değer değişimlerini de göz önünde bulundurursak konun ciddiyeti daha belirgin hale gelmiştir.¹⁷⁰

Toplumca Meslek Olarak Tanınma: Bir mesleğin toplumda herkes tarafından kabulü meslekleşme koşullarından birisidir. Eğer bu kabul varsa, meslek, topluma hizmet etmenin karşılığını toplumun onu koruması ile görecektir. Öğretmenin saygınlığı, mesleğin güçlenmesinde önemli bir etmendir. Tanzimat döneminde ilk kez açılan (1848) Öğretmen Okulunun (Darülmuaallimin) müdürü Ahmet Cevdet Paşa okul içinde giriştiği düzenlemelerle öğretmen adayı olan öğrencilerin “Cerre Çıkma” uygulamasını kaldırmıştır. Bir öğretmenin saygınlığının halktan para, yiyecek, giyecek toplama ile bağdaşmayacağını, cer sisteminin bir dilencilik olduğunu söylemiştir. Toplumumuzda öğretmenlik tüm kişilerce kabul edilmiştir. Fakat bu kabulleniş onun en basit mesleklerden birisi oluşu biçiminde gelişmiştir.

1983 yılı öncesine kadar öğretmenlerin seçimi, eğitimi ve istihdamı MEB tarafından yürütülmekteydi. Öğretmen yetiştirme üniversite dönemi başladığında, öğrencilerin öğretmen adayı olarak yetiştirilmesi ve yetiştirilen öğretmen adaylarının istihdamı farklı kurumlar tarafından yapılır hale gelmiştir. Özellikle öğretmen

¹⁶⁸ Emile Durkheim, *Meslek Ahlakı*, Çev: Mehmet Karasan, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1949, s. 6-14-15.

¹⁶⁹ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 29.

¹⁷⁰ Mahmut Tezcan, *a.g.e.*, s. 280.

yetiştirmede arz-talep dengesinin sağlanamaması sonucunda MEB ile yükseköğretim kurumları arasındaki iletişim eksikliğinin yanında, hem YÖK hem de MEB'in plansız gerçekleştirdiği bir takım düzenlemeler olmuştur. 1989 yılında YÖK'ün sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının eğitim süresinin iki yıldan dört yıla çıkarılması 1990 yıllarda ciddi sınıf öğretmeni açığı oluşmasına neden olmuştur. MEB bu açığı kapatabilmek için öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü olumsuz etkileyen farklı uygulamalara gitmiştir. 1996-1997 eğitim öğretim yılında ziraat mühendisliği, veterinerlik, işletme, su ürünleri, hemşirelik yüksekokul mezunları vb. bölümlerden mezun olan 30 bin civarında üniversite mezununu sınava ve formasyona tabi tutmadan sınıf öğretmeni olarak atamıştır. Bu öğretmenlerin formasyon ihtiyaçları kısa süreli hafta sonu ve yaz kurslarıyla geçiştirilmiştir. 1973 yılında 1739 sayılı yasa ile sekiz yıla çıkarılması gereken ilköğretim, 18 ağustos 1997 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan 4306 sayılı kanunla 1998 yılında uygulamaya konulmuştur. Öğretmen gereksinimi yeterince planlanmadığından ikinci kademedeki öğretmen açığı oluşmuştur. Bu öğretmen açığı da fen edebiyat fakültelerinden mezun olanlara formasyon verilerek göreve başlamaları sağlanmıştır.¹⁷¹ Ülkemizde halen çok sayıda sınıf öğretmeni açığı olması ve bu açığın kapatılması için çok değişik alanlardan mezun olan kişilerin öğretmen olarak atanması mesleğe gölge düşürmüştür.¹⁷²

Meslek Kuruluşları: Eğitim çalışanlarının ilk kurdukları örgüt, 1906 yılında kurulmuş olan Encümen-i Muallimin'dir. Örgütün üyelerinin çoğunluğu ilköğretim öğretmenlerinden oluşmaktadır. On beş günde bir çıkarılan Mir'at Maarif adlı dergilerinde günün eğitim sorunlarına eğilmişler okulların disiplin içinde yönetimi, pedagoji sisteminin değişmesi ve eğitimin ekonomik yönüne ilişkin sorunları çözmeye çalışıp eğitimciler arasındaki iletişimi sağlamaya çalışmıştır. 1909'da hareket ordusunun İstanbul'a girmesi ile örgüt dağılma sürecine girmiştir. 1914 yılında ise Muallimler Cemiyeti kurulmuştur. Cemiyet kuruluşunu öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirmek, halkın yaşam düzeyini yükseltmek ve öğretmenlerin toplumsal bilimsel ihtiyaçlarını karşılamak olarak açıklamıştır. İzmir'in yunanlılar tarafından işgali sırasında anti-emperyalist miting düzenlemiştir. Cemiyetin üyeleri hem

¹⁷¹ Murat Özoğlu, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*, Seta Analiz, 2010, s.23.

¹⁷² Münire Erden, *a.g.e.*, s. 30.

öğretmenlerin örgütlenmesinde hem de kurtuluş savaşının kazanılmasında önemli rol oynamıştır. 7 Mayıs 1921’de de Türkiye’de eğitim çalışanlarının ilk merkezi meslek örgütü olan Türkiye Muallimler ve Muallimler Birliği Cemiyeti Kurulmuştur.¹⁷³ Birliğin en önemli hizmeti, Eğitim Bakanlığı’nın desteği ile 15-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında topladığı Maarif Kongresidir. Atatürk’ün öne sürdüğü “milli maarif” ilkesi cumhuriyet eğitimin felsefi temelini oluşturmuştur. Bu kongrenin kadın- erkek karma delege yapısı ile toplanması tutucu milletvekillerinin saldırısına neden olmuştur. Sosyalizm kokusu da seziliyor diye birliğe Almanya’dan bazı öğretmenler getirilmiştir. 1936 yılında da birlik kapatılmıştır.¹⁷⁴

1946 yılına kadar eğitimciler, devletin sosyalist aydınlar üzerindeki baskılar ve geniş bir kesimin devletle bütünleşmesi gibi sebeplerden dolayı bir örgütlenme olmamıştır. Bu dönemde öğretmenler daha çok halkevlerinde çalışarak şeriate karşı olmuşlar, Atatürk devrimlerini yayma görevinde yer almışlardır. 1946 yılında dünyadaki sosyalist politikalardan olan eğilimin katkısı ile Türkiye’de Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu kurulmuştur. 15 bin üyesi olmasına rağmen öğretmenler ilgisiz kalmıştır. Özellikle köy öğretmenlerinden mezun ilerici öğretmenlerin taleplerine ilgisiz kaldığı için 1963 yılında Köy Öğretmen Dernekleri Federasyonu (KÖDF) ile birleştirmiştir. Fakat kendisini yenileyemediği içinde dağılmıştır.¹⁷⁵ 1950’lerde öğretmen derneklerinin başkanları Milli eğitim müdürlerinden ya da o ilin ve ilçenin müdürlerinden oluyordu. Öğretmen örgütlerinin yöneticileri öğretmenlerin sorunları ile ilgilenmezdi. Öğretmenlerin çoğu örgütçülüğün böyle olduğunu düşünüyordu. Köy enstitüsü çıkışlıların yönetime gelmesi ile birlikte örgütler gerçek öğretmen örgütü olmaya başlamıştır. Öğretmenin uyanışının halkın uyanışı sezgisi ile hemen duruma el konuldu ve köy enstitüsü çıkışlılar derneklere alınmamaya başlandı. Durum böyle olunca Ege bölgesi başta olmak üzere köy enstitüsü çıkışlı öğretmenler kendi yörelerinde ayrı bir örgütlenmenin yolunu aramaya başladılar. İzmir’de Ege, Isparta’da Göller, Antalya’da Akdeniz, Kayseri’de İç Anadolu bölgesi Köy Öğretmenleri Dernekleri

¹⁷³ Muharrem Güneş, Hasan Güneş, *Türkiye’de Eğitim Politikaları ve Sivil Toplum*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003, s. 160.

¹⁷⁴ Niyazi Altunya, *Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi (1908-1998)*, Ürün Yayınları, Ankara, 1998, s. 35-41.

¹⁷⁵ Muharrem Güneş, Hasan Güneş, *a.g.e.*, s. 161.

kuruldu.¹⁷⁴ Eylül 1958'de İzmir'de bir çatı altında toplanarak Türkiye Köy Öğretmenleri Dernekleri Federasyonu adını aldılar. Her bölgede birer tane dergi yayınlamaya başladılar: Ege Bölgesinde Gayret (İzmir), Göller Bölgesinde Demet (Isparta), Akdeniz bölgesinde Kırkgöz (Antalya) dergilerini çıkarmışlardır. 1965 yılında TÖS'ün kurulması ve sendikanın köy öğretmenlerinin beklentilerine yanıt vereceğinin anlaşılması üzerine varlıklarına son verilmiştir.¹⁷⁶

1961 anayasası ile tüm çalışanlara sendika kurma hakkı tanındı. Öğretmenlerinde sendika kurmaları gerçekleşti. Fakat kamu kesiminde çalışanlardan memur olarak tanımlananlar grev hakkına sahip olmadan sendika kurabiliyorlardı. 1971 yılında yapılan anayasa değişikliğinde kamu kesiminde çalışan öğretmenlerde sendika hakkından yararlandılar. 1965 yılında Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) kuruldu.¹⁷⁷ Kuruluş gerekçesinde sendikaların demokratik yaşamdaki yerleri vurgulanarak, Türk demokrasisi açısından sendikaların önemi dile getirilir. Dernekler yoluyla demokrasiye katkı yapmanın sınırlı oluşunun eğitimcileri sendikaya ittiği ileri sürülür. Dönemin önemli özelliği 27 Mayıs sürecinde Kemalistlerle sosyalist solun gericiliğe karşı buluşmaları sınıfsal mücadelenin kopmasına neden olmuştur. Fakat önemli gelişmelerde olmuştur. İlk kez yürütme kuruluna da Fakir Baykurt seçilmiştir.¹⁷⁸

İlkokul öğretmenlerini kapsayan İlkokul Öğretmenleri sendikası (İLKSEN) kurulmuştur. 1971 yılında memur konumunda olanların sendika kurma hakları kaldırılmıştır. Böylece öğretmenlerin sendika kurmaları ve sendikalara girmeleri yasaklanmıştır. Öğretmenler siyasal görüşlerini dile getirmek için dernek kurma yoluna gitmişlerdir.¹⁷⁹ Tüm öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneğini (TÖB-DER), kurmuştur. En yüksek öğretmen üye sayısına ulaşmış öğretmen derneğidir.¹⁸⁰ TÖS'ün sorunlarını devralan TÖB-DER, işverenin gözünde tıpkı TÖS gibi solcu ve bela örgüttü. TÖS üyelerini hapse tıkan zihniyet TÖB-DER üyelerine de aynı zihniyeti uyguladı.¹⁸¹ Eğitimcilerin ve öğretmenlerin mücadelesi bir süre sonra

¹⁷⁶ Niyazi Altunya, *a.g.e.*, s. 55.

¹⁷⁷ Mahmut Tezcan, *a.g.e.*, s. 281.

¹⁷⁸ Muharrem Güneş, Hasan Güneş, *a.g.e.*, s. 161.

¹⁷⁹ Mahmut Tezcan, *a.g.e.*, s. 281.

¹⁸⁰ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 29.

¹⁸¹ Niyazi Altunya, *a.g.e.*, s. 128.

faşizme karşı bir mücadeleye dönüşmüştür. Milliyetçi kadrolaşma devlet desteği ile hız kazanmış Eğitim Enstitüsü Müdürlüklerine MHP'liler atanmıştır. Bir tarafta faşist politikalar diğer tarafta sosyalist güçlerin demokratik kuruluşlardaki etkinliği ideolojik çatışmaların yaşanmasına neden olmuştur. Çatışmalar örgütü amaçları bakımından etkisiz duruma getirmiştir. 12 Eylül yaratmış olduğu ortam eğitimcilerin örgütlenmesi önünde bir engel olmuştur. 12 Eylülden sonra memur ve öğretmenlerin sendika kurmaları yasaklanmıştır. 1986 yılında ABECE dergisinin çıkması eğitimcilerin yeniden örgütlenmesinde bir süreç olmuştur. Darbe sonunda bir grup öğretmenin bir araya gelmesi ile birlikte Eğitimciler Derneği (EĞİT-DER) kurulmuştur. EĞİT-DER eğitim çalışanlarının tek örgütü olarak eğitim sorunlarının grevli-toplu sözleşmeli bir mücadele olmadan çözülemeyeceği bilinciyle hareket etmiştir. Sendikalaşma sürecinin somut örneği İstanbul EĞİT-DER'den EĞİTİM-SEN doğmasıdır. 28 Mayıs 1990 tarihinde Eğitim İş Kolu Kamu Görevlileri Sendikası EĞİTİM-İŞ kuruldu ve sendikal mücadelede hukuksal mücadelelerle dikkat çekti.¹⁸²

EĞİTİM-İŞ ve EĞİT-SEN gibi farklı örgütlenmelerin sendikal mücadeleye zarar vereceği düşüncesi ile birleşerek 23 Ocak 1995'te birleşerek Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikasını (EĞİTİM-SEN) kurmuşlardır. 81 ilde 100 şubesi ve binden fazla üyesi bulunmaktadır. Eğitim emekçilerinin ekonomik, sosyal, demokratik ve kültürel haklarını koruma ve geliştirme, özgür-demokratik bir çalışma yaşamının verilmesi için mücadele etmektedir. Üyelerinin haklarını ve çıkarlarını koruyup geliştirmek için mücadele etmektedir.¹⁸³ Gerek geçmişteki öğretmen dernekleri, gerekse günümüzde öğretmen ve eğitim kesiminde çalışanların üye oldukları memur sendikaları bütün öğretmenleri kapsatıcı ve bütünleşmeyi sağlayıcı mahiyette olmamıştır. Öğretmenlerin büyük bir kesimi de çeşitli kaygılarla da üye olmamaktadır. Bu meslek örgütlerinin de çeşitli yararları vardır. Bunlar; Mesleğin üyeleri arasında tanışma, kaynaşma ve bütünleşmeyi sağlama, meslek ahlakının oluşmasını sağlama, üyelerinin mesleki gelişimlerini sağlama, meslek sorunlarını paylaşma, bunların çözümü için araştırmalarda bulunma, mesleki yayın

¹⁸² Muharrem Güneş, Hasan Güneş, *a.g.e.*, s. 162.

¹⁸³ <http://www.egitimsen.org.tr/sendika.php>, 15-05-2010.

faaliyetlerinde bulunma, üyelerin sosyal, ekonomik ve özlük haklarını korumadır.¹⁸⁴

Günümüzde diğer eğitim sendikaları ise EĞİTİM-BİRSEN ve Eğitim ve Bilim İşgörenleri Sendikası (EĞİTİM-İŞ) dir.¹⁸⁵ En son belirlenen eğitim sendikaları ise şunlardır; Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (TÜRK EĞİTİM-SEN), Çağdaş Eğitimciler Sendikası (ÇES), Tüm Eğitim ve Eğitim Müfettişleri Sendikası (TEM-SEN), Hürriyetçi Öğretim Bilimleri Hizmetleri Sendikası (HÜR EĞİTİM-SEN), Özgür Eğitim ve Bilim Çalışmaları Sendikası (ÖZGÜR EĞİTİM-SEN), Anadolu Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri Sendikası (ANADOLU EĞİTİM-SEN), Ata Eğitim ve Kültür Çalışmaları Sendikası (ATA EĞİTİM-SEN), Tüm Eğitim Çalışanları Sendikası (TEÇ-SEN), Kuvayi Milliye Eğitim Sen (KUVAYİ EĞİTİM-SEN), Eğitim, Öğretim ve Bilim Çalışanları Hak Sendikası (EĞİTİM HAK-SEN), Anadolu Eğitim Çalışanları Birliği Sendikası (AND-SEN), Milli Eğitimciler Birliği Sendikası (MEBSEN), Eğitim Çalışanları Sendikası (EÇSEN), Tüm Eğitimciler Birliği Sendikası (TÜM EĞİTİM-BİR-SEN), Bağımsız, Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmet Kolu Kamu Görevlileri Sendikası (BEÇ-SEN), Demokrat Eğitimciler Sendikası (DES).¹⁸⁶

2.4. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Toplumumuzda öğretmenlik meslek olarak kabul edilmiştir. Her mesleğinde kendine özgü özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler mesleğin tanımlanmasında da ölçüt olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlikte profesyonel meslekler arasında yer almaktadır. Milli Eğitim Temel Kanuna göre öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmekle birlikte, öğretmenliğin kendine özgü bilgi ve beceri gerektirdiği gerçeği de toplum da kabul görmektedir. Bu mesleğinde kendine özgü diğer mesleklerden ayıran bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler ise şunlardır;

1. *Öğretmenlik Tüm Ülkelerde En Yaygın Olarak Görülen Mesleklerden Biridir.*
1999 yılı kamu personeli bilançosuna göre, kamu kurumlarında 1 milyon 846 bin 858 personel çalışmaktadır. Bunların 4 bin 487'si yabancı personel. Devlette 3 bin 392 sözleşmeli sanatçı var. En fazla personel Milli

¹⁸⁴ Mehmet Şişman, *a.g.e.*, s. 21.

¹⁸⁵ <http://www.egitimbirsen.org.tr/sendika.php?cid=32>, 15-05-2010.

¹⁸⁶ Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğünün 17/09/2004 tarihli ve B.08.0.0.PMG. 0.23.01.05.94-3231/71879 (2004/73) Sayılı Genelgesi.

Eğitim'dedir. 23 bin 56 kişi de geçici personeldir.¹⁸⁷ Türk Eğitim-Sen'in yaptığı araştırmaya göre 2009-2010 eğitim-öğretim yılında okul öncesinde 42 bin 716 öğretmen, ilköğretimde 485 bin 677 öğretmen, ortaöğretimde 206 bin 862 bin öğretmen bulunmaktadır.¹⁸⁸

2. *Öğretmenlerin Büyük Bir Kısmı Memurdur.* Tüm toplumlarda eğitim devletin kontrolü altında yürütülür ve eğitim kurumaları tüm ülkelerde parasız ve zorunludur. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini yürütenlerin büyük bir çoğunluğu devlet memuru statüsündedir. 1980'lerde sonra uygulamaya konula yeni liberal politikalar öğretmenleri devlet memuru statüsünden çıkartmaya yöneliktir. Öğretmenler farklı şekillerde istihdam edilmeye başlanmıştır. Özel sektörde çalışan öğretmen sayısı armaya başlamıştır. 2002-2003 yılında özel dershanede öğretmen sayısı 19.881, 2003-2004 yılında 23.730, 2004-2005 yılında, 30.537, 2005-2006 yılında 41.031, 2006-2007 yılında 47.621, 2007-2008 yılında da 48.855'tir.¹⁸⁹
3. *Öğretmenlik Mesleğinin Geliri Düşüktür.* Öğretmenlik mesleği diğer ülkelere göre ülkemizde eğitim düzeyine göre geliri en düşük mesleklerden birisidir. Bunun nedeni, meslekte çalışanların sayısının fazla olması ve devlet memuru olmasıdır. Bu nedenle bu meslekte çalışanlara yapılan zamlar bütçeye büyük yük getirdiğinden dolayı maaş artışlarında büyük bir değişiklik gözükmemektedir.¹⁹⁰ Özellikle eş her hangi bir işte çalışmayanların ek iş yaptıkları gözükmemektedir. Bu da öğretmenlik mesleğinin statüsünü olumsuz yönde etkilemektedir.¹⁹¹ OECD'nin 2009 yılı raporuna göre, OECD ülkelerinde ilköğretimde göreve yeni başlayan bir öğretmen yılda 28 bin 687 dolar, en derecedeki bir öğretmenin ise 47 bin 747 dolar kazandığı ifade edilmektedir. Aynı rapora göre, Türkiye'de en düşük derecede görev yapan öğretmen yılda 14 bin 63 dolar kazanırken, en yüksek derecedeki öğretmen ise 17 bin 515 dolar kazanıyor. Belçika'daki bir profesörün ayda ortalama 6 bin 625 Avro, Kanada'dakinin ayda 4 bin 546 Avro, ABD'dekinin ayda 8 bin 529 Avro kazandığı belirtilmiştir. Türkiye'de ise En yüksek derecede görev

¹⁸⁷ Memur Sayısı, <http://www.memur.biz/haber/20090309/Turkiyede-Memur-Sayisi-Ne-Kadar.php> (19/05/2010)

¹⁸⁸ Türkiye'de Derslik Sayısı, <http://www.kamudanhaber.com/haber-Turkiyede-derslik-sayisi-ogretmen-ve-ogrenci-sayilari-13578/> (19/05/2010)

¹⁸⁹ Eğitim Sen, *a.g.e.*, s. 2.

¹⁹⁰ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 32.

¹⁹¹ Şule Erçetin, *a.g.e.*, s. 54.

yapan bir profesör ayda 880 Avro kazanmaktadır. Türkiye’de eğitimciler OECD ülkelerinin çok gerisinde bir ücret almaktadırlar.¹⁹²

4. *Öğretmenlerin Statüsü Çok Yüksek Değil, Ancak Saygın bir Meslektir.* Öğretmenlik mesleğinin çok saygın ve önemli olduğu kabul edilmekle birlikte, meslekler arasında statüsü düşük olanlar arasında yer almaktadır. Öğretmenin gelir düzeyinin düşük olması farklı bölümleri bitirenlerin öğretmen olarak atanması ve son dönemlerde öğretmenlerin farklı konumlarda istihdam edilmesi mesleğe olan saygınlığı da azaltmaktadır.¹⁹³ Öğretmenlikteki statüler piramidin basamakları gibi yükselmeye başladı. En üst dilimde kadrolu öğretmenler onlarda en son yapılan kariyerde yükselme sınavı ile de ayrıştılar kendi aralarında, başöğretmen, uzman öğretmen şeklinde, onların altında sözleşmeli öğretmen. Kağıt üzerinde kadroluların haklarına sahip gibi olsalar da her yıl sözleşmeli yenileniyor. Piramidin en alt basamağında ise ücretli öğretmenler. Kendilerini “mevsimlik işçi olarak” nitelendiriyorlar. Çünkü onlar okulların açık olduğu günlerde çalışıyorlar. Hiçbir sosyal hakları yok. İşe başlarken onlarla sözleşme bile yapılmıyor.
5. Ücretleri İl Özel İdare tarafından karşılanmaktadır. Öğretmenlerin bu şekilde sınıflandırılmaları mesleğe olan saygınlığın azalmasına öğretmenlik mesleğine düşük statü verilmesine neden olmuştur.¹⁹⁴
6. *Öğretmenlik Mesleğini Genelde Kadınlar Tercih Etmektedir.* Milli Eğitim Bakanlığının 2008-2009 eğitim-öğretim verilerine göre, okul öncesinde ve ilköğretimde kadın öğretmenler çoğunlukta iken, orta öğretimde, genel liselerde ve mesleki ve teknik eğitim liselerinde erkek öğretmen çoğunlukta. Okul öncesi öğretimde bin 644’ü erkek, 27 bin 698’i kadın toplam 29 bin 342 öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin, 28 bin 8487’i kadrolu, 494’ü sözleşmeli olarak çalışıyor. Ayrıca okul öncesi eğitimde 18 bin 291 usta öğretici çalışmaktadır. İlköğretimde 224 bin 644’ü erkek, 228 bin 674’ü kadın toplam 453 bin 318 öğretmen çalışıyor. Bu öğretmenlerin 419 bin 340’ı kadrolu, 33 bin 978’i sözleşmeli olarak görev yapıyor. Erkek öğretmenlerin 217 bin 429’u devlette, 7 bin 215’i özel

¹⁹² <http://www.kamudanhaber.com/haber-Turkiyede-derslik-sayisi-ogretmen-ve-ogrenci-sayilari-13578/>, 15-05-2010.

¹⁹³ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 32

¹⁹⁴ Pervin Kaplan, Nergis Demirkaya, *Kadrolu Yerine Ücretli Öğretmen*, Sabah Gazetesi, 16 Eylül 2008, s. 14.

okullarda, kadın öğretmenlerin 211 bini devlette, 17 bin 647'ü ise özel okullarda bulunmaktadır. Ortaöğretimde 115 bin 30'u erkek, 81 bin 683'ü kadın toplam 196 bin 713 öğretmen görev yapmaktadır. Ortaöğretimde öğretmenlerin ise 193 bin 255'i kadrolu, 3 bin 458'i sözleşmeli. Genel liselerde ise 61 bin 801'i erkek, 45 bin 988'i kadın toplam 107 bin 789 öğretmen çalışıyor. Öğretmenlerin 106 bin 138'i kadrolu, 1651'i sözleşmeli kadrosunda çalışmaktadır. Devlet okullarında 54 bin 800 erkek, 38 bin 273 kadın toplam 93 bin 73, özel okullarda 7 bin 1 erkek, 7 bin 715 kadın toplam 14 bin 716 öğretmen çalışıyor. Meslek ve teknik liselerde ise 53 bin 229 erkek, 35 bin 695 kadın toplam 88 bin 924 öğretmen bulunuyor. Bu öğretmenlerin 87 bin 117'si kadrolu iken, 1807'side sözleşmeli olarak görev yapmaktadır. 2008-2009 akademik yılı verilerine göre üniversitelerde 40 bin 861'i kadın, 59 bin 643'ü erkek toplam 100 bin 504 öğretim elemanı görev yapmaktadır.

7. *Mesleği Değiştiren ve Terk Edenlerin Oranı Yüksek*. Öğretmenlerin maaşlarının düşük olması, statüsünün düşük olması, öğretmenleri genellikle meslek değiştirme oranı oldukça yüksektir.¹⁹⁵ Türk Eğitim-Sen'in görüşme formuna göre öğretmenlerin %72'si ek iş yapmaktadır. %57'si kirada oturuyor. Türk Eğitim-Sen, öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumunu ortaya çıkartmak amacı ile 2 bin 178 öğretmenin katıldığı görüşme formu gerçekleştirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %72'sinin ek iş yaptığının belirlendiği görüşme formu, ek iş yapanlara "ne tür işlerde çalıştıkları" sorulduğunda; katılımcıların %20'si özel ders verdiğini, %6'sı dershanede çalıştığını belirtmişlerdir. %6'sı pazarcılık, yine %6'sı ticaret, %5'i boya-badana/tamirat işleri, %3'ü nakliye/oto alım-satım, %2'si garsonluk yaptığını belirtmiştir.¹⁹⁶

2.5. Milli Eğitim Şuraları ve Öğretmen Yetiştirme Politikaları

1939-2007 yılları arasında 17 şura gerçekleşmiştir. Bu şuraların her birinde Türk Eğitim sistemi ile ilgili çeşitli konular ele alınmıştır. Şuralarda çoğu kez bir ya da daha fazla konuyu gündemine almış, bazen de eğitim sistemini bir bütün olarak incelemiştir. Çeşitli şuralarda öğretmen yetiştirme ile ilgili kararlar alınmıştır. Bu

¹⁹⁵ Münire Erden, *a.g.e.*, s. 32.

¹⁹⁶ <http://www.tumgazeteler.com/?a=4344867>, 15-05-2010.

kararlar öğretmenlik mesleğinin toplumda statüsünü ve değerini de belirlemiştir. Bu doğrultusunda öğretmenlik mesleğine bakışta değişmiştir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili hangi şuralarda nasıl kararlar alındığı aşağıda özetlenmiştir.¹⁹⁷

I. Milli Eğitim Şurası: 17-29 Temmuz 1939'da toplanmıştır. Milli Eğitim sistemi bir bütün olarak ele alınmıştır. Şurada öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak, köy ilkokulları ve bu okullarda öğretmen yapacak kişilerde aranacak özellikler diğer yandan ilk öğretmen okullarından mezun olacak öğretmenlerin hem şehir ve köylerde çalışabilecek nitelikte olmaları, ilk öğretmen okullarının sayılarının artırılması, ortaokul öğretmen açığının kapatılması tartışılmıştır. Temel eğitim ve öğretmen yetiştirme şuraya yansımıştır.¹⁹⁸

II. Milli Eğitim Şurası: 15-21 Şubat 1943'te yapılmıştır. Gündem maddesi Türkçe, Tarih eğitimi ve okullarda ahlak eğitimi oluşturmakla beraber öğretmen yetiştirmekle ilgili konular görüşülmüştür. Türkçe ve tarih öğretmenliklerinin programlarında ve diğer öğretmenlik alanlarında da bu konularda özen gösterilmesi gereken konulara değinilmiştir. Öğretmen oldukları zaman çocuklara ahlak eğitimi verecek olacak öğretmen adaylarının seçilirken ahlakça en kuvvetlilerinden seçilmesine özen gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir.¹⁹⁹

III. Milli Eğitim Şurası: 2-10Aralık 1946'da yapılmıştır. Bu şurada mesleki ve teknik eğitim öğretmen yetiştiren okullar ve aralarındaki ilişkiler gibi konuların yanında ortaokulların öğretmen gereksinimlerinin karşılanması için Mili Eğitim bakanlığı tarafından düşünülen yeni önlemlerde gündeme getirilmiştir. Sekiz yıllık okul düşüncesi bu şurada tartışma gündemine getirilmiş ve çoğunluğun onayını almıştır. Bu tür okullar için gereksinim duyulan öğretmenler için iki yıllık yüksek dereceli eğitim enstitüleri durumu haline getirilen öğretmen okullarınca yetiştirilmesi önerilmiştir.²⁰⁰

IV. Milli Eğitim Şurası: 21-31 Ağustos 1949 yılında yapılmıştır. Bu şuranın gündem maddelerinden biri, ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim

¹⁹⁷ Mehmet Şişman, *a.g.e.*, s. 14.

¹⁹⁸ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 81.

¹⁹⁹ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 82.

²⁰⁰ Yükseköğretim Kurulu, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Yükseköğretim Kurulu Yayını, Ankara, 2007, s. 17.

enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesidir. Konuya ilişkin alınan karar şunlardır.²⁰¹

- Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi,
- Bu enstitülerde beden eğitimi ve resim-iş derslerinin ayrı branşlar halinde ele alınması
- Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında gerekli değişikliklerin yapılması
- Köy enstitüleri ile Öğretmen okullarının aynı kaynaktan yetiştirilmesi

V. Milli Eğitim Şurası: 5-14 Şubat 1953 tarihinde toplanmıştır. İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmen okulları ile köy enstitülerinin yeni eğitim programlarının incelenmesi konularına yer verilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, köy enstitülerinin ihtiyaca cevap vermediğini ileri sürerek köy enstitüleri kapatılmıştır. Bu şurada okulöncesi eğitim düzeyine öğretmen yetiştirme konusu gündeme gelmiştir. İlköğretim ve özel eğitim konuları da gündeme alınmıştır.²⁰²

VII. Milli Eğitim Şurası: 5-15 Şubat 1962’de yapılmıştır. Burada öğretmen ihtiyacı ve öğretmen yetiştiren kurumların sorunları üzerinde durulmuştur. Bu şurada öğretmen yetiştirmede göz önünde tutulması gereken ilkeler ve ilkelerin bütün öğretmen yetiştiren kurumların için kabulü uygun görülmüştür. Öğretmen yetiştirilmesi ile her öğretmenin, milli eğitimin temel ilkelerini benimsemiş, meslek hayatına atıldığı zaman bilgi yönünden en az lise seviyesinde olması, mesleki formasyonu ve bilgi, beceriler ile donatılmış, Türkiye cumhuriyeti devrimlerine ve milliyetçiliğin ilkelerine bağlı, kendini meslekte hizmete adanmış olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca ilk öğretmen okullarının en az lise seviyesinde, sağlam ve her türlü uygulamaları geçmiş, iş eğitimi ilkelerine göre beceriler kazanmış ilkokul öğretmenleri yetiştirmek için ilköğretmen okullarının bina ders, araç gereç ve öğretmen kadrosu eksikliklerinin tamamlanması öğretim süresinin uzatılması kararları alınmıştır. Bu bağlamda öğretmen okullarının öğretim süresinin uzatılması

²⁰¹Yükseköğretim Kurulu, *a.g.e.*,s. 18.

²⁰² Hasan Çelikkaya, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 2006, s. 148.

uygun görülmüş ilkokula dayananların 7 yıl, ortaokula dayananların 4 yıla çıkarılması kararı alınmıştır.²⁰³

XI. Milli Eğitim Şurası: 8-11 Haziran 1982’de yapılmıştır. Bu tarihe kadar yapılan şuralar içerisinde öğretmen yetiştirme konusundaki en geniş kapsamlı çalışmadır. Bu çalışma Türkiye’de öğretmen yetiştirme işlevinin tamamıyla üniversitelere devredildiği yıl ile aynıdır. Bu nedenle daha da önem kazanmış ve geçiş dönemindeki uygulamaları da yönlendirmiştir. Şuranın gündeminde öğretmen eğitiminin gelişimi, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler, eğitim uzmanlarının eğitimi, öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi, öğretmen ve uzmanların sorunları ve çözüm önerileri yer almıştır. Alınan kararlar doğrultusunda öğretmen yetiştirmede üniversiteler ile Milli Eğitimin işbirliğinin bulunmasının zorunluluğu, öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullara öğrenci alımında öğretmen lisesi mezunlarının kontenjan tanınması ve öğrencilerin yetenekli oldukları alanlarda öğretmenliğe özendirilmesi, özel alan, meslek bilgileri, genel kültür derslerine ağırlık verilmesi, lisans öğrenimini tamamlayanlara öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için pedagojik formasyon verilmesi, tüm fakülte ve yüksek okullarda görev yapan öğretim elemanlarına pedagojik formasyon kazandıran programların uygulanması, üniversitelerde okulöncesi, temel eğitim, orta eğitim bölümlerinin oluşturulması, ortak araştırma uygulamaları projelerinin yapılması önerilmiştir. Bu şurada herkesin öğretmen olamayacağı vurgulanmıştır.²⁰⁴

XII. Mili Eğitim Şurası: 18 Haziran 1988 yılında yapılmıştır. Öğretmenlerin yetiştirilmesi gündem maddelerinden birisidir. Burada dikkat çeken nokta “öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan “genel kültür” programının, 21. yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı yetiştirilmesi hedefine uygun olarak yeni bir yaklaşımla ele alınması” teklifidir.²⁰⁵

Bu doğrultuda şu kararlar alınmıştır:²⁰⁶

²⁰³ VII. Milli Eğitim Şurası Kararları, Milli Eğitim Şuraları, 1962, <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm>, 15-05-2010

²⁰⁴ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 90.

²⁰⁵ XII. Milli Eğitim Şurası, *a.g.ş.*, 15-05-2010.

²⁰⁶ XII. Milli Eğitim Şurası, *a.g.ş.*, 15 -05-2010.

- Öğretmen yetiştirmede uygulanan genel kültür derslerinin üstün vasıflı insan yetiştirme hedefine uygun olması,
- Hizmet içi eğitimlerinde alan bilgisi, genel kültür dersleri yanında milli kültür unsurunun eklenmesi,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının Milli eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı bünyesine alınması,
- Okul öncesi öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının 2 yıl olarak kalması,
- Eğitim yüksekokullarının dört yıl olması,
- Temel eğitimin ikinci kademesine fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik gibi branş öğretmenlerinin yetiştirilmesi için yeni bölümlerin açılması,
- Öğretmen adayların uygulamalarını uygulama okullarında veya milli eğitim gençlik ve spor bakanlığı ve ilgili üniversitelerin işbirliği sonucunda seçilecek olan uygulama okullarında uygulama yapmaları için gerekli tedbirlerin alınması,
- Eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik uygulamalarının bir kısmını mutlaka köy okullarında yapmalarının sağlanması,
- Öğretmen istihdamında sözleşme usulünün denenmesi, yararlı olacağı gözlenir ise, uygulamaya konulması alınan kararlardandır.

XII. Milli Eğitim şurasında dikkat çeken noktalar, öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelerden tekrar alınıp milli eğitim bakanlığına bağlı bir kurum haline dönüştürülmesi düşünülmüştür. Öğretmen yetiştiren kurumların tekrar açılması planlanmıştır. İkinci kademeye öğretmen yetiştirme sorunu ortaya çıkacağı için öğretmen ihtiyacını karşılamak nitelik olarak değil nicelik olarak düşünülmüştür. Anayasamızda ve Mili Eğitim Temel kanununda yer alan amaç ve ilkelere uygun öğretmen yetiştirilmesine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ilk defa öğretmen istihdamında sözleşmeli personel uygulaması dile gelmiştir. Öğretmen istihdamında yeni liberal politikalar uygulanma süreci başlamıştır. ²⁰⁷

²⁰⁷ Muharrem Güneş, Hasan Güneş, *a.g.e.*, s. 106.

XIV. Milli Eğitim Şurası: 27-29 Eylül 1993'te toplanmıştır. Şuranın gündemi eğitim yönetimi ve yöneticiliği, okul öncesi eğitim olmasına rağmen öğretmenlik ile de ilgili iki karar alınmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarına okul öncesi eğitimi, okul öncesi öğretmeni yetiştiren fakültelerin programına da sınıf öğretmenliği ile ilgili derslerin konulması, öğretmen yetiştirmede Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasında sürekli işbirliği sağlanması amacıyla Öğretmen Yetiştirme Koordinasyon Kurulu oluşturulması için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması kararı alınmıştır.²⁰⁸ Ayrıca ÖSYM sınavına ek olarak öğretmenlik mesleğine yatkınlığı ölçen ek bir sınavında uygulanması kararı da alınmıştır.²⁰⁹

XV. Milli Eğitim Şurası: 13-17 Mayıs 1996 yılında yapılmıştır. Şuranın gündeminde ilköğretim ve yönlendirme, ortaöğretimde yeniden yapılandırma, Yükseköğretime geçişi yeniden düzenleme, toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması, eğitim finansmanı konuları ele alınmıştır. İlköğretim ve yönlendirme başlığı altında öğretmen yetiştirmesi ile ilgili kararlar alınmıştır. Bunlar:

- Öğretmenler, öğretmen üniversitelerinde yetiştirilmelidir.
- Öğretmen yetiştiren fakülteler, gelişmiş çevrelerde açılmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanları, uygulama ve mesleki deneyimle donatılmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurum elemanlarını o kurumun öğretmen yetiştirdiği Temel Eğitim Devresi öğretmenlerinden seçilmeli kariyer kazandırılmalıdır.
- Öğretmen yetiştirmede yükseköğretim ile bakanlık arasında işbirliğinin sağlanması,
- Öğretmenlik mesleğinin ekonomik ve sosyal durumunun iyileştirilmesi,
- Öğretmen olmak isteyen adayların titizlikle seçilmesi,
- Öğretmen yetiştiren fakültelerin, eğitim programlarında birlik sağlanması,
- Üniversitelerde farklı branşlarda mezun olanlar için düzenlenen pedagojik formasyon kurslarına son verilmesi,

²⁰⁸ YÖK, *a.g.e.*, s. 21.

²⁰⁹ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 91.

- İlke olarak alanda yetişmemiş olan üniversite mezunları, ilköğretim okullarına atanmamalıdır. Milli Eğitim Bakanlığında sınıf öğretmeni açığı çok büyük olması nedeni ile gelecek birkaç yıl içerisinde Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olanların istihdamını mümkün kılmak için sınıf öğretmenliği alanında en az bir yıl Öğretmenlik Meslek Eğitimi programları düzenlenmelidir.

XV. Milli eğitim Şurasında alınan kararlar özellikle öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesi ile ilgili önemli kararların alındığı şuradır. Öğretmenin kendisini geliştirebilmesi için yüksek lisans ve doktora yapmasına yönlendirilmiştir. Öğretmen personel yasası da bu şurada çıkmıştır. Tüm şuralarda yapılan aynı hata burada vurgulanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesi ile ilgili niteliksel kararlardan çok niceliksel kararlar dikkat çekmektedir. Alınan kararlarda Milli Eğitim Bakanlığı ile YÖK arasındaki koordinasyon kurulması yine diğer şuralarda olduğu gibi tekrar dile getirilmiştir.²¹⁰

XVII. Milli Eğitim Şurası: 13-17 Kasım 2006 tarihinde yapılmıştır. Şuranın gündeminde, Türk Milli Eğitim sisteminde kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi, küreselleşme ve AB sürecinde Türk Eğitim sistemi oluşturmuştur. Eğitimin niteliği ile ilgili bölümde alınan kararlarda öğretmen yetiştirme ile ilgili 51. maddede öğretmen niteliğinin artırılması için, eğitim fakültelerinin sayıları ülkenin gereklerine göre sınırlandırılmalı; istihdam politikası doğrultusunda eğitim fakülteleri açılmalı, eğitim fakültelerine öğrenci kontenjanları belirlenmesinde ülkenin kısa ve uzun vadeli gereksinimleri ve eğitimin niteliğinin artırılması hedeflenmesi denilmiştir.²¹¹ 2010 yılında Türkiye’de 64 Eğitim Fakültesi, 7 Vakıf üniversitesi, 1 Eğitim Bilimleri Fakültesi bulunan üniversite bulunmaktadır. Bu sonuç gösteriyor ki nitelik yönünden değil öğretmen yetiştirme nicelik yönünden sayısal artış sağlanmıştır.²¹²

53. maddesinde öğretmen yetiştirme programları öğretmene, birey-çevre-toplum bağlantılarını sağlayacak toplumsal sorumluluk kazandıracak geliştirilecek

²¹⁰ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 91.

²¹¹ YÖK, *a.g.e.*, s. 22.

²¹² Yükseköğretim Kurulu Eğitim Fakülteleri, <http://www.yok.gov.tr/content/view/520/lang,tr/16-05-2010>.

derslerle eksikliklerini tamamlamada yardımcı olmalıdır. YÖK tarafından paket programlar gönderilmesi, bu kararlar sonucunda olmuştur. 54. madde de tezsiz yüksek lisans programlarının yarattığı sorunlar, 55. maddede aday öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin artırılması için eğitim fakültesi ve MEB arasında işbirliğinin sağlanması tekrar gündeme gelmiştir. Tüm şuralarda eğitim fakültesi ile YÖK arasında koordinasyon en büyük sorunlardan biridir. 56. madde de hizmet öncesinde öğretmenlik meslek eğitimi gerçek yaşama yaklaştırılmalı, 60. maddede öğretmen yetiştirmede kalite yükseltilmesi, 62. madde de eğitim fakülteleri, ulusal ve uluslar arası kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapması, 69. maddede eğitim fakülteleri programları öğrencinin yaratıcılığını geliştirecek şekilde düzenlenmesi ile ilgili kararlar alınmıştır.²¹³

2.6. Kalkınma Planlarında Öğretmen Yetiştirme Politikaları

1963-2013 yılları arasını kapsayan dokuz tane kalkınma planı hazırlanmıştır. 1961 anayasası ile kaynakların verimli kullanılması ve kalkınmanın hızlandırılması amacı ile ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel planlama hizmetlerinin bir bütünlük içerisinde etkin, düzenli ve süratli olarak görebilmesi için Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) kurulmuştur. Kalkınma planları, sosyal adalet ilkelerine uygun bir şekilde demokratik sistem içinde insan kaynaklarının geliştirilmesi, sermaye birikiminin sağlanmasını, istikrarlı ve yüksek büyüme hızına ulaşmasını, dünya ile bütünleşmesini ve Avrupa Birliğine üyelik sürecinin tamamlanmasını amaçlamıştır. Böylece öğretmen yetiştirmede takip edilecek ilkeler ve gerçekleştirilecek hedefleri kapsayan öğretmen yetiştirme politikaları kalkınma planlarında yer almıştır.²¹⁴

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967: Birinci BYKP'de bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oldukça yüksek olduğu dikkat çekmiştir. Bu durumu düzeltmek için öğretmen yetiştiren okullara öncelik verilmesi, öğretmen olacak nitelikte yetişmiş olanların bu mesleğe geçmesini engelleyen mali ve hukuki engellerin kaldırılması, öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi, ek ders ücretlerinin artırılması belirtilmiştir. Öğretmen açığının kapatılması gerektiğinde

²¹³ YÖK, a.g.e., s. 22.

²¹⁴ Nezir Ünsal, *Türkiye'de Eğitim Planlanması ve Kalkınma Planlarında Eğitim*, <http://www.guvender.org.tr/admin/printBulletinArticle.php?indexId=103&bulletinI=25>, 16-05-2010.

alışılmışın dışında öğretmen bulma yollarının aranması belirtilmiştir. Liselerde öğretmen açığını kapatabilmek için üniversite bitirenlerin bu alanda kullanılabilmesinin sağlanabilmesi ayrıca çok yüksek olan öğrenci ve öğretmen oranını düşürebilmek amacı ile ilk yıllardan başlayarak geçici öğretmen vekili kullanabilme imkânlarının araştırılması örneğin ilk iki yıl lise ve lise derecesindeki okulları bitirenlerin fazlasının bu işte kullanılması belirtilmiştir.²¹⁵

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972): ikinci BYKP’de ilköğretmen okulları tanımlanmış ve ilköğretmen okullarındaki gelişmelere değinilmiştir. İlk öğretmen okulları; “Temel eğitim veren, köyde yetişkinlerin eğitimini yürüten ve köy okulunu yaygın eğitim ve kültür merkezi olarak yöneten elemanları yetiştiren okullardır” şeklinde tanımlanmıştır. İlkokul programlarına katılan oyun, el işi ve gözlem metodunu uygulayıcı öğretmenler yetiştirmek için İlköğretmen okullarının ders programlarının geliştirileceği belirtilmiştir. Buna ek olarak Kadın Meslek Öğretmen Okullarının geliştirileceği vurgulanmıştır.²¹⁶ İzlenecek politikalarda, öğretmen yetiştiren kurumların bina, teçhizat ve öğretim kadrolarının istene niteliğe ulaştırılmasının öncelik olduğu, öğretmenlerin diğer çalışma alanlarına kaymalarını önleyici bölgesel dağılımı dengeleyici, mevcut öğretmenlerden azami derecede yararlanmak için bir politika uygulanması belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin insan gücü açığı büyük az talep olan dallarda yetiştirilmesi için özel programlar uygulanması öğretmen politikalarıdır.²¹⁷

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977): Bu kalkınma planında eğitim sorunları arasında öğretmenlerin yurt düzeyine dağılımında dengesizliklerin olduğu öğretmen sayılarının artmasına rağmen özellikle ortaöğretimde açıkların devam ettiği ve tüm eğitim kademelerinde öğretmenlerin bölgeler arası dengesiz dağılımları temel sorunlar olarak gösterilmiştir. Temel eğitimin 8 yılla çıkarılması belirlenen hedefler arasındadır. Uzun dönem gelişme ilkeleri arasında; öğrenci-öğretmen oranlarının modern standartlara ulaştırılması için yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmesi, bunun için gerekli yatırımların yapılması, yeniden düzenlenen

²¹⁵ Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

²¹⁶ YÖK, *a.g.e.*, s. 23.

²¹⁷ İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

öğretmen yetiştirme sistemi içinde temel eğitimin nitelik ve nicelikte sınıf ve branş öğretmenlerinin hızla yetiştirilmesi öngörülmüştür.²¹⁸

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983): Bu kalkınma planında öğretmenler sorunları şunlardır; nitelik ve dağılım yönünden öğretmen dengesizdir. Öğretmen açığının bazı illerde önemli boyutlara ulaşması öğretimin niteliğinde bölgelerarası ve aynı bölgede kır-kent arasında farklılaşmaya yol açacaktır. Öğretmenlerin istihdam koşulları, ekonomik ve sosyal sorunları, öğretmen mesleğine katılımı, dolayısıyla niteliği düşürmektedir. Her kademede yetersiz olan öğretmenlerin bölgelerarası ve kır-kent dengesiz dağılımı geri kalmış yöreler ve kırsal bölgelerde eğitim standartlarının düşmesine neden olmaktadır. Öğretmen sayısı ile birlikte öğretmen yetiştiren kurumlarında niteliği düşmektedir diye belirtilmiştir bu doğrultuda şu politikalar uygulanmıştır.²¹⁹

- Bütün öğretmenler, yüksek öğretim kurumlarında yetiştirilecektir. Öğretmen yetiştiren yüksek okulların asıl kaynağını ise öğretmen liseleri oluşturacaktır. Öğretmen liselerinden mezun olanlar, doğrudan iki yıl daha öğrenim görerek ilkokul öğretmeni olacaklardır; öğretmen lisesini bitirenler, diğer yüksek öğretim kurumlarına da gireceklerdir.
- Eğitim enstitülerinde oluşturulan kapasite dikkate alınarak, değişik eğitim kademelerinin öğretmen ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte esnek bir öğretmen yetiştirme sistemi geliştirilecek.
- Öğretmenlerin; eğitim sürecine katkısını daha verimli hale getirmek ve mesleğe girmelerini özendirmek amacıyla atama şartlarının iyileştirilmesi, özellikle hizmet içinde yetiştirilmeleri sağlanacaktır.

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989): Planın eğitim bölümünde; yabancı dil ve özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye ilişkin iki öneme yer verilmiştir. Örgün eğitimin her kademesinde yabancı dil eğitimine seçmeli ve kademeli olarak ağırlık kazandırılacak ve bunun için gerekli programları hazırlanması ve öğretmen ihtiyacının karşılanması için gerekli tedbirlerin alınmasıdır. Diğer de özel eğitim

²¹⁸ Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

²¹⁹ Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010..

gerektiren geri ve üstün zekâlılarla, işitme, konuşma ve ortopedik özürlüler; uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitime önem verilmesi, bu amaçla; özel eğitim alanında görev alacak öğretmen yetiştirilmesi için tedbirler alınmasıdır. Planın insan gücü bölümünde; öğretmen yetersizliğine değinilmiş ve okullaşma oranları öğrenci-öğretmen oranlarına göre tahmin edilmiştir. Mesleki ve teknik anlamda öğretmen yetiştirilmesine öncelik verilmesi politikalar arasında yer almaktadır.²²⁰

Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994): Planın eğitim bölümünde, öğretmen liselerinin, amaçları doğrultusunda geliştirileceği ilkesine yer verilmiştir. İnsan gücü bölümünde; yüksek öğrenimli insan gücü arz tahminlerine göre yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin mevcut dağılımının, eğitim alanlarında öngörülen eleman ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığı vurgulanmış, başta İngilizce öğretmenliği olmak üzere öğretmenlikte arz artısına öncelik verilmesi öngörülmüştür. Plan dönemi sonunda ilköğretim öğretmenliği için 19 bin, Ortaokul ve liseler için 75 bin ek öğretmen gereksinimi öngörülmüştür. Öğretmen yetiştirme programlarının toplam yükseköğretim programları arasındaki payının %9,9'dan %12,4'e yükseltilmesi hedeflenmiştir.²²¹

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000): Bu planda eğitim reformları arasında zorunlu eğitim süresinin sekiz yıla uzatılması da yer almıştır. Öğretmenlik mesleğini cazip bir meslek haline getirilmeye çalışılacak, öğretmen yetiştirme düzeni lisans sonrası eğitim akademileriyle mesleki eğitimleri verilmek üzere yeniden yapılandırılması planlanmıştır. Öğretmen ve öğretim üyelerinin sayı ve nitelikleri artırılarak, başarı ve üstün yetenekli öğrencilerin bu alana yönlendirilmesi sağlanacaktır. Bu planda sekiz yıllık eğitim temel alınacağı için uygulanmaya geçildiği zaman ikinci kademedeki çok fazla öğretmen açığı ortaya çıkacaktır. Bunun çözümlenmesi olarak ta öğretmen sayısının artırılması düşünülmüştür. Eğitim sisteminde yetersizlikler sayısal olarak düşünüldüğü için eğitim sorunları çözümlenmemektedir. Bu plan döneminde ilköğretimde öğretmen açığı 60 bin olarak belirlenmiştir. Orta öğretimde ise arz-talep dengesine bakılması öngörülmüştür.²²²

²²⁰ Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

²²¹ YÖK, *a.g.e.*, s. 24.

²²² Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005): Kalkınma planında 1997 yılında yürürlüğe konulan 4306 sayılı kanun ile zorunlu temel eğitimin süresi 8 yıla çıkarılmıştır. Eğitimin bütün kademelerinde fiziki altyapı ve insan gücü eksikliklerinin devam etmesi eğitimin kalitesini olumsuz etkilediği, öğretmen sayısındaki yetersizlikler ve dağılımındaki dengesizliklerin giderilmesi için çıkarılan norm kadro yönetmeliği uygulamaya konulmuştur. Eğitimin bütün kademelerinde gerekli alt yapı ve öğretmen ihtiyacının karşılanmasında iyileştirmeler olmasına rağmen beklenen düzeyde gelişme olmamıştır. Bu sorunlar karşısında üretilen politikalar ise, eğitim kurumlarının ihtiyacı olan öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilecek yurt düzeyinde dengeli dağılımı sağlanacak ve hizmet içi eğitimleri özlük haklarına yansıtılacak. Eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğretim elemanı ihtiyacını karşılayabilmesi için sözleşmeli statüde eğitim personeli konusunda çalışmalar yapılması öngörülmüştür.²²³ Eğitim personeli sayısı ve niteliğinin geliştirilmesi dengeli bir dağılıma ulaşması ihtiyacı önemini korumaktadır. Yükseköğrenim görmüş insan gücü arz durumlarına bakıldığı zaman, ilköğretim öğretmenliğinde 2000-2005 yılları arasında %18'lik arz artışı (334 binden 395 bine), ortaöğretim öğretmenliğinde %35'lik artış beklenmektedir (156 binden 210 bine). 2005 yılı arz tahminlerine bakıldığı zaman ilköğretimde 18 bin kişilik öğretmen açığı olması buna karşılık ortaöğretimde 30 bin kişilik arz fazlası oluşması tahmin edilmiştir.²²⁴

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013): Dokuzuncu kalkınma planında eğitimde kalitenin artırılması için yenilenen müfredat programları ve öğretim yöntemlerine uyumlu olarak fiziki altyapı ve donanım ile öğretmen niteliğinin geliştirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Eğitim sisteminin geliştirilmesi ile ilgili şu hedeflere de yer verilmiştir:²²⁵

- Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanları artırılacak, öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre

²²³ Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

²²⁴ YÖK, *a.g.e.*, s. 25.

²²⁵ Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), Devlet Planlama Teşkilatı, gov.tr/plan/plan1.pdf, 16-05-2010.

dengeli dağılımı sağlanacak, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleri ve hizmet şartları itibarı ile farklılaşmaya gidilmesi imkân sağlanacaktır.

- Müfredat programlarındaki ve eğitim yöntemlerindeki değişiklikler dikkate alınarak öğretmen yeterlilikleri sürekli olarak geliştirilecek, gereken yeterliliklerin kazandırılabilmesi için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde yöntemler uygulanacaktır.

2.7. Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları

1996 yılından itibaren YÖK tarafından öğretmen yetiştirmeye yönelik gerçekleştirilen bazı düzenlemeler, bu sorunların giderilmesi, öğretmen niteliklerinin artırılması amaçlanmıştır. Yapılan düzenlemeler programlara öğrenci kabulünden, program içeriklerine kadar bir dizi düzenlemeler getirmiştir.²²⁶ 1996 yılına kadar toplumun gereksinimi olan “her şeyi bilen öğretmen yetiştirmek” amaçlanmaktaydı. 1994 yılı sonunda başlayan 1998 yılında tamamlanan YÖK/ Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitim Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirmiştir. Bu süreçte yeniden yapılandırılma gerekçesi belirtilirken geçmiş dönemlerdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki eksiklikler ve aksaklıklar dile getirilmiştir. 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğini “öğretim teknisyenliği” olarak yeniden düzenlemeyi amaçlamıştır. Bu düzenlemeler beraberinde de birçok problemin ortaya çıkmasına neden olmuştur.²²⁷

Türkiye’de yeni liberal ekonomik politika uygulamaları 12 Eylül darbesinin arkasından 24 Ocak 1980’den başlayarak uygulamaya konulmuştur. Küresel ticaret ve sermaye hareketlerinde devletin küçülmesini öngören bu politikaların merkezinde devletin ve kamu harcamalarının kısıtlanması politikaları yer almaktadır. Bu politikalar eğitimin özelleşmesini öngörmüştür. İlk özel üniversite bu dönemde açılmıştır. Beş yıllık kalkınma planlarından başlayarak eğitime ayrılan pay giderek azalmaya başlamıştır. 1982 anayasasında da sendikal çalışmalara ve emek piyasasına getirilen kısıtlamalar ile birlikte sendikasılaştırma politikaları da başlamıştır.

²²⁶ Cevat Celep, *a.g.e.*, s. 45.

²²⁷ Mehmet Üstüner, “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt No 5, Sayı 7, 2004.

Sendikasılaştırmanın önemi, kamu görevlilerini kapsayan ve 1984 yılında çıkarılan 233 sayılı hükmünde kararname ile “sözleşmeli personel” uygulaması uygulamaya konulmuştur. Kamu kesiminde yeni bir statü yaratılmış ve özelleştirmenin önündeki engellerde kaldırılmıştır. Memurlar sosyal güvencelerinden ve işçilerin grev ve toplu sözleşme haklarından yoksun bırakılmıştır. 1985 yılında kamu görevlileri arasında memur ve işçi statüsünden sözleşmeli personel uygulamasına geçenlerin sayısı 9 bin 44 olurken bunların 890’ı KİT’lerdendir. Aynı yıl boşalan KİT’lerin memur kadroları iptal edilmiştir.²²⁸

Neo-liberal politikalar kendini 2005-2008 yılları için imzalanan Stand-By antlaşmasında göstermektedir. Bu antlaşmaya göre kamu personel reformunun çabuk gerçekleştirilmesi maddesi yer almıştır. MEB’in istihdam biçimi de bu politikalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. 4 tür öğretmen istihdam biçimi bulunmaktadır. Birincisi; kadrolu memurlar, İkincisi; daha çok İngilizce ve bilgisayar öğretmenliğinde aşığı kapatmak için yürürlüğe konulan sözleşmeli personeldir. Üçüncüsü; bir çeşit sözleşmeli öğretmen olup daha çok ulaşımı ve yaşaması zor olan bölgelerdeki sınıf öğretmenliği açığını kapatmak için icat edilmiş olan kısmi olarak memurluk haklarında faydalanabilen vekil öğretmenliktir. Son olanda ücretli öğretmenliktir. MEB sistemin en önemli personeli olan öğretmenlerle ilişkin birtakım sorunları çözümlmek yerine aynı hizmeti yerine getiren birbirinden tamamen farklı hak, yetki, güvenceye sahip bireylere yol açacak istihdam biçimleri yaratmaya çalışmıştır. Öğretmen denildiği zaman tek bir meslek ve mesleğe ilişkin yapısal uygulamalar değil birbirinden tamamen farklı yapısal uygulamalar ortaya çıkmıştır.²²⁹

Hiçbir sosyal hakları olmayan ve ücretleri İl Özel idarelerce karşılanan ücretli öğretmenlerin her geçen gün sayısı artmaktadır. Bu koşullar öğretmenliğe olan talebi belirlerken giderek artan işsiz öğretmenlerin sayısını da artırmaktadır.²³⁰ İşsizlik süresi uzadıkça öğretmenlik becerilerinde kayıplar çoğalmaya başlamaktadır. İşsizlik

²²⁸ Songül Sallan Gül, *a.g.e.*, s. 282-289.

²²⁹ Hamit Uçman, *MEB Öğretmen İstihdamı*, <http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/karahan/Seminer/2005-6/meb-hamitucman.pdf>, 24-02-2010.

²³⁰ Songül Sallan Gül ve Songül Boybeyi, “Cumhuriyet Aydınlanmasının Kısa Tarihi: Köy Enstitülerini Çevreleyen Tarihsel ve Toplumsal Koşullar ve Bugüne Çıkarsamalar” *Toplum ve Demokrasi Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 3, s. 67-93.

toplumsal süreçlere katılımı engellemekte sosyal ilişkiler açısından da donanımsız bırakmaktadır.²³¹ Vekil ve sözleşmeli öğretmen kullanılarak, nitelikli ve kadrolu öğretmen alımından kaçınmak mesleğin kalitesinin de düşmesine neden olmaktadır. Felsefe grubu derslerine din dersi öğretmenin girmesi, okul yöneticilerinin iktidar yanlısı olması, atama yapılırken imam hatip lisesi mezunu olması gibi kriterler aranması mesleğin diğer önemli sorunlarıdır Ayrıca öğretmenlerin almış oldukları ücretler yoksulluk sınırının altında yer almakta ek ders ücretleri ile sorun hafifletilmeye çalışılmaktadır.²³²

²³¹ Cevdet Yılmaz, “Toplumsalın Sınavla İmtihani: Üniversite Eğitim Sisteminin Dönüşümü ve Öğretmen Yetiştirme Düzenine Etkileri.”, *Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz, Eğitim-Sen Yayınları*, Ankara, 2008, s. 427-438.

²³² Hüseyin Gül, “ Türkiye’nin Eğitim Sorunları, AKP’nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri.” *Toplum ve Demokrasi Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 3, s. 181-195, 2008.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırma evrenini, farklı statülerde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrenin belirlenmesinde, farklı statülerde çalışan öğretmenlerin bir arada olmasına dikkat edilmiştir. Mili Eğitim Müdürlüğü 2009 İstatistiklerine göre, Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğünde merkezde çalışan sözleşmeli öğretmen sayısı 9 dur. Usta öğreticiler ise merkeze bağlı kasabalarda görev yapmaktadırlar. Isparta Mili Eğitim İstatistiklerinde ücretli çalışan öğretmen sayısı ise tam olarak belirlenememiştir. Ücretli Öğretmenler sürekli çalışmadığı için ve çok fazla değişikliğe uğradığı için İstatistik bilgilerinde sayıları yoktur. Bunun için Eğirdir ilçesine bağlı okullar tercih edilmiştir. Okullar belirlenirken dört çeşit öğretmen statüsünün bulunduğu okullar seçilmiştir. Görüşme Formu uygulaması için seçilen okullarda toplam 64 öğretmen bulunmaktadır. Fakat görüşme formu 51 öğretmene uygulanabilmiştir. 44 tanesi öğretmenlere 7 tanesi de yöneticilere uygulanmıştır.

3.1. Sosyo-Demografik Özellikler

3.1.1. Cinsiyet

Araştırmada örneklem grubunu oluşturan farklı konumlardaki öğretmenlerin cinsiyet analizine bakıldığında zaman 32'si "kadın", 12'si de "erkek"tir. Toplamda 44 öğretmenden oluşan örneklem grubu %72,7'si kadınlardan %27,3'ü erkeklerden, oluşmuştur. Ancak, araştırmanın yöneticilerden oluşan örneklem grubunda ise yöneticilerin cinsiyet analizine bakıldığında toplamda 7 kişi olan yöneticilerin tamamı "erkek"tir.

Isparta 2010 Milli Eğitim Müdürlüğünün İstatistiklerinde net olarak müdürlerin cinsiyetleri belirlenememiştir. Isparta ilinde toplam ilköğretim sayısı 280'dir. Isparta Milli Eğitim İstatistiklerinde Okullarda gözüken kadrolu müdür sayısı 15'tir. Bu okullardan 18 tanesi anaokuludur. Isparta Milli Eğitimde, Anaokulu müdürlerinin kadın olduğu belirtilmiştir. Fakat il milli eğitim İstatistiklerinde kadın müdürler kadrolarda yer almamaktadırlar. Geriye kalan 262 okul yönetici erkektir. Ayrıca İstatistik verilerinde sağlıklı olmayışı yöneticilerin siyasi etkenlerle sürekli

değişmektedir. Örneklem grubundaki okulların kasaba okulu olması yöneticilerin erkek olmasında da etkindir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenler sorumluluklarının fazla olduğunu düşündükleri için, yöneticilerde daha fazla saat okullarda mesai yaptıklarından dolayı yönetici olmayı tercih etmediklerinin görüşmelerde sıklıkla dile getirmişlerdir.

3.1.2. Yaş

Örneklem grubunun yaş analizine bakıldığı zaman, 19-23 yaşları arasında 3 kişi, 24-28 yaşları arasında 19 kişi, 29-33 yaşları arasında 9 kişi, 34-38 yaşları arasında 10 kişi, 39-43 yaşları arasında 2 kişi, 44-48 yaşları arasında da 1 kişi bulunmaktadır. Yaş dağılımına baktığımız zaman yapılan görüşme formu merkez ve ağırlıklı olarak kasabada görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Bu da gösteriyor ki genç öğretmenler kasabalarda merkez kadrolarına yerleşebilmeleri için uzun yıllar kasabalarda görev yapmak zorunda kalıyorlar. Bunun nedeni de öğretmen atamalarında puan sistemi uygulanmaktadır. Kıdem yılı puanlamada önemlidir. Meslekte çalışma yılınız ne kadar çoksa puanınızda o kadar yüksektir. Bu yüzden de il ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenler puanı yüksek olanlardır. Kasaba ve köylerde çalışanlar ise genç öğretmenlerdir. Yeterli puanları yoktur.

Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin 3'ü "30-35" yaşları arasında, 2'si "36-41", 1'i "42-47" diğeri de "48-53" yaşı arasındadır. Araştırma kapsamında görüşülen yöneticilerin büyük çoğunlu genç yaş kategorisindedir. Bunun nedeni araştırmanın yapıldığı okullara Eğirdir ilçesine bağlı kasaba okulları olduğu için okulun öğretmendir ancak görevlendirme ile müdürlük yapmaktadır. Bu süreçte öğretmen atamalarında puan hesabı yapıldığından öğretmenler çalıştıkları yerlere göre puan almaktadırlar. Merkezlerde görev yapanların puanı daha yüksek olmakta ve görev süreleri puanı etkilemektedir. Kasaba okullarında ise, öğretmenlerin yönetici olarak atanabilecek puanları yeterli olmadığı için genç yöneticiler atanmaktadır.

3.1.3. Doğum Yeri

Örneklem grubunda yer alan 44 öğretmenin 29'u Isparta merkez, çevre ilçe ve kasaba doğumludur. Öğretmenlerin birçoğu sosyo-ekonomik sebeplerden dolayı

görevlerini doğdukları şehirlerde yapmayı tercih etmektedirler. Benzer biçimde görüşülen öğretmenler, ailelerinin mülkiyetlerinden yararlanmak istediklerini bu yüzden de doğdukları yerlerde görev yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada örneklem grubunu oluşturan toplam 7 yöneticinin tamamı da Isparta doğumludur. Yöneticilerin doğdukları yerde görev yapmalarının nedeni ailelerinin sosyal ve ekonomik avantajlarından yararlanmaktır.

3.1.4. Medeni Durum

Örneklem grubuna katılan öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığı zaman, 31'i "evli", 13'ü de "bekar"dır. Toplamda 44 kişi olan öğretmenlerin %70,5'i evli öğretmenlerden, %29,5'ide bekâr öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin tamamı ise evlidir.

3.2. Sosyo-Kültürel Özellikler

3.2.1. Eğitim Durumu

Öğretmenlerin %66,7'si "eğitim fakültesi", %11,4'ü "fen-edebiyat", 6,7'si "idari bilimler" mezunudur. Geriye kalan %15,2'si de açık öğretim lise gibi örgün eğitim kurumları mezunudur. Bu da gösteriyor ki eğitim de görev yapan sadece eğitim fakültesi mezunları olmayıp, ülkemizde öğretmen yetiştirme ile ilgili alınan kamusal kararların bir sonucu olarak farklı fakülteden mezunların yanı sıra liseden mezun olanlar bile öğretmenlik yapmaktadır. Bu devletin öğretmen açığını kapatmak için politik nedenlerle öğretmen sertifikası alan tüm üniversite mezunlarının öğretmen olarak görev yapabileceğini göstermektedir.

Araştırma grubundaki yöneticilerin 4'ü "eğitim fakültesi", 2'si "Fen-Edebiyat", 1'i "su ürünleri" mezunudur. Bu da gösteriyor ki Türkiye'de eğitim sorunlarının neden bitmediğinin bir cevabı oluyor. Diğer özel veya kamu yönetimlerinde yöneticiler farklı alanlardan atanırken sadece Milli Eğitimde öğretmenlerden yönetici atanır. Bu sonuçlarda aslında yönetim içinde eğitim mezunu olmayan kişilerin eğitim ile ilgili önemli kararların alınmasında yönetici olarak görev yaptığını göstermektedir.

3.2.2. Evlilik Biçimleri

Örneklem grubumuzdaki evli olan 31 öğretmenin evlilik biçimine baktığımız zaman öğretmenlerin 16'sı “tanıştırılarak”, 10'u “görücü usulü”, 2'si “liseden”, diğer 2'si “akrabam” 1'i “üniversiteden” diyerek cevap vermişlerdir. Bu sonuçlarda öğretmenlerin ağırlıklı %36'sının tanıştılarak %22,7'sininde görücü usulü evlendiği ortaya çıkmaktadır.

3.2.3. Eşlerinin İşleri

Örneklem grubundaki 31 kişinin eşlerinin mesleklerine ve işlerine bakıldığı zaman, 11'inin “öğretmen”, 6'sının “memur”, 4'ünün “asker” diğer 4'ünün “ev hanımı”, 3'ünün “sağlık personeli”, diğer üç kişinin de eşlerinin mesleklerinin “diş hekimi, serbest meslek ve öğrenci” olduğu belirlenmiştir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin eşleri %24,4'ünü öğretmen, %13,6'sı memur, %8,9'unu da asker ve ev hanımı oluşturmaktadır. Geriye kalan %44,2'lik kısmı da diğer meslek grupları oluşturmaktadır. Gruptaki öğretmenlerin eşlerinin %24,4'ünün öğretmen olması öğretmenlerin çoğunun çalışma saatleri ve aynı meslekten olmaları tercih nedeni olmuştur.

Araştırmaya katılan yöneticilerin 4'ünün eşi “ev hanımı”, 2'sinin “sağlık personeli”, 1'inin “öğretmen”dir. Yöneticilerden eşi ev hanımı olanlar %57,1, sağlık personeli olanlar %28,6, öğretmenler %14,3'tür.

3.2.4. Çocuklarının Durumu

Örneklem grubundaki 31 öğretmenin 22'nin “çocuğu var”, geriye kalan 9 kişinin de “çocuğu yok”tur. 16 öğretmenin “bir” çocuğu, 6 öğretmeninde “2” çocuğu bulunmaktadır. Geriye kalan 8 öğretmenin çocuğu olmuyor ve 1 öğretmende eşinden boşanma aşamasındadır çocuğu yoktur. Çoğun olan öğretmenlerin %73'sin bir çocuğu var, %27'sin iki çocuğu bulunmaktadır. Öğretmenler sosyo-ekonomik sebepler, görev yaptıkları okulların kasabalarda kendi evlerinin ise merkezde olmasından dolayı eve çok geç saatlerde geldikleri için çocuğa zaman ayırmanın zor olduğunu düşündükleri için ikinci bir çocuk düşünmemektedirler.

Örneklem grubunda çocuğu olan öğretmenlerin 14'ünün çocuğu “6 yaşından küçük”, 4'ü “ilköğretimde”, 3'ü “anaokulu”nda, geriye kalan 5'i de “hamile”dir.

3.3. Öğretmenlerin Mesleki Konumları ve Gelir Durumları

3.3.1. Mesleki Konumu

Örneklem grubundaki 44 öğretmenin mesleki konumunu analiz ettiğimiz zaman öğretmenlerin 30'u “kadrolu”, 9'u “ücretli”, 3'ü “usta öğretici”, 2'si “sözleşmeli”dir. Kadrolu öğretmenler %68,2, ücretliler %20,5, usta öğreticiler %6,8, sözleşmeliler %4,5'ini oluşturmaktadır. Sonuçlara bakacak olursak hükümetlerin uyguladığı yeni liberal politikalar gösteriyor ki öğretmenler farklı konumlarda istihdam edilmeye başlanmıştır. Öğretmenlik mesleği tanımlanırken profesyonel meslekler arasında yer aldığı belirtilmiştir. Profesyonel mesleklerin en önemli koşulu da üniversite mezunu olmaktır. İstihdam edilen öğretmenlerin konumlarına baktığımız zaman “usta öğreticiler” lise mezunudur. Yani öğretmenlik mesleğinin koşullarını taşımamaktadır. 1980'li yıllardan sonra uygulamaya konulan liberal politikalar en çok eğitim üzerinde uygulanmıştır. Siyasi partiler öğretmenler üzerinde oynadıkları öğretmeni piyasalaştırma politikaları son sürat devam etmektedir.

Araştırmada görüşülen yöneticilerin 5'i “müdür”, 2'si “müdür yardımcısı”dır. Bu yöneticilerden 2'si kadrolu müdürdür. Diğerlerinin kadrosu öğretmendir. Görevlendirme olarak yöneticilik yapmaktadırlar.

3.3.2. Branşları

Örneklem grubundaki öğretmenlerin %25'i “sınıf”, %9,1'i “fen bilgisi”, %9,1'i “matematik”, %6,8'i de “sosyal bilgiler” öğretmenidir. Geriye kalan %50'si de diğer branşlardan öğretmenlerdir. Sınıf öğretmenleri maaş karşılığı haftada 18 saat derse girmek zorundadır. Toplamda 30 saat derse girme zorunluluğu vardır. Ayrıca istihdam edilirken okul öncesi öğretmenliğinden sonra en fazla sınıf öğretmeni alımı yapılmaktadır.

3.3.3. Göreve Başlama Süreleri

Örneklem grubundaki 44 öğretmenden 27'si “mezun olur olmaz”, 6'sı “bir yıl sonra”, diğer 6'sı “iki ve üç yıl içerisinde”, 4'ü “üç ve altı ay içerisinde”, 1'i “bir ay ve iki ay içerisinde” göreve başlamıştır. Grubumuzdaki öğretmenlerin çoğunluğunu sınıf öğretmenidir. Öğretmen ihtiyaçlarında da en fazla sınıf öğretmeni açığı olduğu için %61,4'ü hemen göreve başlamıştır.

3.3.4. Meslek Kıdemleri

Örneklem grubundaki farklı konumlardaki öğretmenlerin meslek kıdem analizleri incelendiği zaman öğretmenlerin 20'sinin “1 yıldan az - 1-5 yıl”, 18'i “6 - 10 yıl”, 5'i “11 - 15 yıl”, 1'i “21 - 25 yıl üzeri” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin %45,5'i 1-5 yıl arasında görev süreleri, %40,9'u da 6-10 yıl arasındadır. Nedeni de atamalarda puan hesabına göre yer değiştirildiği için görev süresi meslekte az olan öğretmenler mecburen yeterli puanları olmadığı için merkeze uzak yerlerde görev yapmaktadırlar. İl ve ilçe merkezlerinde görev yapan çoğu öğretmenin kıdemi daha yüksektir.

3.3.5. Öğretmenlikten Önceki Meslekleri

Örneklem grubundaki öğretmenlerden 29'u “hiçbir işle uğraşmamışlar”, 8'i “eğitim ile ilgili işler”, geriye kalan 7 kişide kuyumculuk, çiftçilik, imamlık gibi işlerle uğraşmışlardır. Öğretmenlerin %65,9'unun öğretmenlikten başka işleri olmamış, %18,2'si özel kurslar ve dershanede görev almışlar, geriye kalan %15,9'u öğretmenlik dışında mesleklerle ilgilenmişlerdir.

3.3.6. Gelirleri

Örneklem grubuna katılan farklı konumlardaki öğretmenlerin aylık gelir analizlerine bakıldığında 20 kişi “900-1300” lira, 13 kişi “1400-1800”, 11'i de “400-800lira” arasında geliri bulunmaktadır. Örneklem grubumuzun aylık toplam ortalama gelirine baktığımız zaman yaklaşık olarak %24'ü bugün oldukça düşük kabul edilen “400-800” lira arasında bir aylık gelire sahiptir. Günümüzde 2009 yılı asgari ücret 527 lira (Türk-iş, Ocak), yoksulluk sınırı 2 bin 395 (Türk-İş-, Ocak), açlık sınırı ise 735 lira olarak belirlenmiştir. Görüşülen öğretmenlerin tamamı yoksulluk sınırının

altında geliri bulunmaktadır. OECD'in 2007 yılı verilerine göre Türkiye'de ilköğretime veya ortaöğretime yeni başlamış bir öğretmen yılda toplam 14 bin 63 dolar maaş alırken, en üst derece öğretmen 17 bin 515 dolar almaktadır. OECD ülkelerinin ortalaması ise yeni başlayan öğretmenler için ilköğretimde 28 bin 687, ortaöğretimde 32 bin 183 dolar iken en üst kademeye yükselen öğretmenler için ilköğretimde 47 bin 747, ortaöğretimde 54 bin 440 dolara çıkmaktadır.

3.3.6.1. Ek Ders Ücretleri

Örneklem grubundaki farklı konumlardaki öğretmenlerin ortalama aylık ek ders analizlerine baktığımız zaman 14'ü "58-71 saat", 11'i "16-57 saat" 9'u "3-15 saat" diğer 9'u " ek dersim yok", 1'i "71-84" saat" ek ders almaktadırlar. Ek ders ücretleri 6.70 lira olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin %31,8'i yaklaşık olarak aylık gelirinin dışında en az 388,6 lira en fazla 475,70 lira ek ders ücreti almaktadır. %20,5'i en az 20,1 lira en fazla 100.5 lira , %25.1'i en az 107.2 lira en fazla 381.9 lira, %2.3'ü en az 475.7 en fazla 562.8 lira ek ders ücreti almaktadır. Bu sonuçlarda gösteriyor ki öğretmenler branşlarına göre ve yapmış oldukları ek ders çalışmalarına göre ek ders ücreti almaktadır.

3.3.6.2. Haneye Gelir Getirenler

Örneklem grubundaki öğretmenlerin kendilerinden başka gelir getiren analizini incelediğimiz zaman öğretmenler den 8'i "gelir getiren yok", 24'ü "eşim", 8'i "babam", 4'ü "hem annem hem de babam" cevabını vermiştir. Öğretmenlerden eşim cevabını verenlerin oranı %54,5'tir. Babam Cevabını verenlerin oranı %18,2'dir. Gelir getirmeyenlerin oranı %18,2'dir. Annem ve babam cevabını verenlerin ise %9,1'dir.

3.3.6.3. Aylık Toplam Gelirleri

Örneklem grubundaki görüşülen öğretmenlerin aylık toplam gelir analizini incelediğimiz zaman, 12'si "1330-1900 lira", 8'i "2000-2600 lira", 7'si "2700-3100 lira", 6'sı "3200-3800 lira", 4'ü "600-1200 lira", 3'ü "3900-4500 lira", 2'si "4600-5200 lira", 1'i "6000-6600 lira" diğer 1'i de "20 bin lira ve yukarısı" olarak yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin %35'inin aylık toplam geliri yoksulluk sınırının altında

dır. %75’lik kısmı da ailede birden fazla kişilerin çalışması ile yoksulluk sınırının üzerinde gelirleri bulunmaktadır.

3.3.6.4. Öğretmenlerin Statülerine Göre Aylık Gelirleri

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Statüleri ile Aylık Gelirleri Arasındaki ilişki

			Maaşları			Toplam
			400-800 Lira	900-1300 Lira	1400-1800 Lira	
Görüşülenlerin Statüleri	Kadrolu	Sayı	0	19	11	30
		Statüleri	,0%	63,3%	36,7%	100,0%
		Maaşları	,0%	95,0%	84,6%	68,2%
	Sözleşmeli	Sayı	0	1	1	2
		Statüleri	,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		Maaşları	,0%	5,0%	7,7%	4,5%
	Ücretli	Sayı	8	0	1	9
		Statüleri	88,9%	,0%	11,1%	100,0%
		Maaşları	72,7%	,0%	7,7%	20,5%
	Usta Öğretici	Sayı	3	0	0	3
		Statüleri	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		Maaşları	27,3%	,0%	,0%	6,8%
Toplam		Sayı	11	20	13	44
		Statüleri	25,0%	45,5%	29,5%	100,0%
		Maaşları	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Görüşülenlerin mesleki konumları ile aylık gelirleri arasındaki ilişkiye baktığımız zaman kadrolu öğretmenlerin %95’i “900-1300 lira” arasında bir geliri bulunmaktadır. Kadroluların %84,6’sı “1400-1800 lira” arasında gelirleri vardır. Sözleşmeli öğretmenler de bu oran “900-1300 lira” arasında oran %5’tir, “1440-1800 lira” arasında oran ise %7,7’dir. Ücretli öğretmenlerde ise “400-800 lira” arasında %72,7’dir, usta öğreticilerde de “400-8002 lira” arasında %27,3’tür. Öğretmenlerin mesleki konumları iyi oldukça gelirlerinde de iyileşme vardır. Bulundukları konumlar almış oldukları gelire yansımaktadır.

3.4. Konut Sahiplik Durumu ve Aile Yapısı

3.4.1. Konut Sahiplik Durumu

Örneklem grubundaki farklı konumlardaki öğretmenlerin konut analizine bakıldığı zaman öğretmenlerin 21’ “evet”, 23’ü “hayır” yanıtını vermiştir. Konutum var yanıtını verenlerin oranı %47,7’dir. Konutum yok yanıtını veren öğretmenlerin oranı %52,3’tür. Bu sonuçlarda gösteriyor ki öğretmenlerin yarıdan fazlasının konutunun olmadığını öğretmenlerin gelirlerinin yeterli olmadığını göstermektedir.

3.4.2. Konutlarının Kira Miktarları

Örneklem grubundaki öğretmenlerin kira miktarlarını analiz ettiğimiz zaman öğretmenlerin 21’inin “kendi evi”, 12’sinin “100-300 lira” arasında, 10’nun “400-600 lira” arasında, 1’inin “700-800 lira” arasındadır. Kira da tutan öğretmenlerin %27,3’ü “100-300 lira” arasında olan kiralarda oturmaktadırlar. Bu sonuçlarda öğretmenin yaşamış olduğu sosyal çevreyi de göstermektedir. Oturulan evlerin kirası yaşadığının sosyal çevreyi belirlemektedir.

3.5. Mesleğe İlişkin Değerlendirmeler

3.5.1. Mesleğin İyi Yönleri

Örneklem grubunda farklı konumlardaki öğretmenlerin mesleğin iyi yönleri ile ilgili sorunun cevabını analiz ettiğimiz zaman öğretmenlerin 10’u “mutlu olmak”, 8’i “tatili var”, 7’si “saygı duyulması, takdir” edilmesi cevabını vermiştir. Geriye kalan 19’da “gelecek nesilleri hayata hazırlama, insan yetiştirme, öğrencilerin eğitilmesi vb.” cevaplar vermişlerdir. Mutlu olma yanıtını veren öğretmenler %22,7, tatili var %18,2, saygı duyulması, takdir edilmesi %15,6’dır. Öğretmenlerin mesleği tercih etme nedenleri de ortaya çıkmıştır. Mesleğin toplumsal saygınlığı, tatilinin olması takdir edilme mesleği tercih edilme edenleridir.

3.5.2. Mesleğin Sorunları

Örneklem grubundaki farklı konumlardaki öğretmenlerin mesleklerinin en önemli sorunları analizini incelediğimiz zaman öğretmenlerin, 8’i “maddi

yetersizlik”, 6’sı “ulaşım”, 5’i “statümüzün saygınlığı kalmadı”, 5’i “müfredatın uygulanması güç”, 4’ü “kadrolu olmadığımız için ikinci sınıf vatandaş muamelesi görüyoruz” demişlerdir. 4’ü “öğretmenlerin KPSS’ye tabi tutulması”, 4’ü “materyal yetersiz”, 3’ü “öğretmenlerin farklı statülere ayrılması”, 3’ü “sorun yok, eve iş götürüyoruz”, 2’si “ders saati doldurmak için okul geziyoruz” yanıtını vermişlerdir. %18,2 “maddi yetersizlik”, 5 %13,6’sı “ulaşım”, %11,4’ü “statümüzün saygınlığı kalmadı”, %11,4’ü “müfredatın uygulanması güç”, %9,1’i “kadrolu olmadığımız için ikinci sınıf vatandaş muamelesi görüyoruz” demişlerdir. %9,1’i “öğretmenlerin KPSS’ye tabi tutulması”, 3%9,1 “materyal yetersiz”, %6,8’i “öğretmenlerin farklı statülere ayrılması”, %6,6’sı “sorun yok, eve iş götürüyoruz”, %4,5’i de “ders saati doldurmak için okul geziyoruz” cevabını vermişlerdir. Öğretmenler için en büyük sorun gelirin yetersiz olmasıdır. Öğretmenler kasaba okullarında çalıştıkları için birçoğu da Eğirdir ve Isparta’da ikamet etmektedir. Almış oldukları maaşın önemli bir kısmı yol ücretine gitmektedir. İster istemez bu da sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Önemli olan diğer bir sorunda müfredatın uygulanmasının güç olmasıdır. Okullara gelen paket müfredatların uygulanması güçtür. Okullarda materyal yetersiz ve okul koşulları bu programlara uygun olmadığı için öğretmenler uygulamakta sorun yaşamaktadırlar.

3.5.3. Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Değeri

Görüşülen farklı konumlardaki öğretmenlere öğretmenlik mesleği, mesleklerin en az kazan getireni; fakat en fazla ödüllendirenidir görüşüne öğretmenlerin 18’i “katılıyorum”, 13’ü “katılmıyorum”, 6’sı “tamamen katılmıyorum”, 5’i “tamamen katılmıyorum”, 2’si “kararsızım” yanıtını vermişlerdir. “Katılıyorum” %40,9, “katılmıyorum” %29,5, “tamamen katılmıyorum” %13,6, “tamamen katılıyorum” %11,4, “kararsızım” %4,5’tir. Yaklaşık yarısı öğretmenlik mesleğinin az kazanç getirmesine rağmen meslek olarak manevi anlamda ödülünün çok olduğunu kabul etmektedir. Öğretmenler yaptıkları emeklerinin karşılığında öğrencilerinin iyi meslek sahip olması topluma faydalı birer birey olmaları onlar için en büyük ödül olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 3.2. Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Statüsünün Yüksek Olması

	Sayı	Yüzde
Tamamen Katılıyorum	3	6,7
Katılıyorum	11	24,4
Kararsızım	5	11,1
Tamamen Katılmıyorum	4	8,9
Katılmıyorum	21	46,7
Toplam	44	100,0

Öğretmenler son zamanlarda öğretmenlerde yapılan statüsel farklılıklar, mesleğin gelirinin az olması mesleğin statüsünü düşürdüğünü düşünmektedirler. Meslek içerisinde eğitim mezunu olmayanlar, lise çıkışlılar öğretmenlik yapmaktadır. Toplum da bu statüde çalışanları da öğretmen olarak gördükleri için herkes öğretmen olabilir gibi düşünmektedirler. Bu düşüncede mesleğe olan bakışı olumsuz olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır.

Tablo 3.3. Görüşülenlerin Mesleğe Değer Verildiğini Düşünmesi

	Sayı	Yüzde
Tamamen Katılıyorum	2	4,4
Katılıyorum	6	13,3
Kararsızım	5	11,1
Tamamen Katılmıyorum	5	11,1
Katılmıyorum	26	57,8
Toplam	44	100,0

Öğretmenlerin yarısından fazlası mesleğe gereken değerin verilmediğini düşünmektedir. Toplumda “hiçbir şey olamazsan öğretmen ol.” fikrinin insanlar üzerinde etkisi devam etmektedir. Toplumda öğretmenler üç ay yaz tatili olan akşama kadar hiçbir iş yapmayan kişiler olarak değerlendirilmektedir. Özellikle de öğretmenlerin farklı konumlara ayrılmış olması bu değerin düşmesine neden olmuştur.

3.5.4. Statü Farklılıklarının Mesleğin Saygınlığına Etkisi

Tablo 3.4. Statü Farklılıklarının Mesleğin Saygınlığına Etkisi

	Sayı	Yüzde
Olumlu	1	2,2
Olumsuz	39	86,7
Eşit	4	8,9
Toplam	44	100,0

Öğretmenlerin çoğunluğu farklı statülere ayrılmanın mesleği olumsuz olarak etkilediğini düşünmektedirler. Toplumun öğretmene bakışı olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Toplumda öğretmen sahip olduğu statüsüne göre değer verilmektedir. Veliler kadrolu öğretmen dışında öğretmenin derse girmesini istemiyor. Öğrencilerde öğretmene statüsüne göre davranmaktadır. Öğretmenin ücretli olduğunu öğrendikleri zaman otorite sorunları yaşanmaya başlıyor. Öğrenciler; “öğretmen nasıl olsa kadrosuz, seneye yok, ben istediğimi yapabilirim” düşüncesindedir. Velilerde ücretli öğretmenin derse girmesini istememektedir. Bu kadar çok statünün olması “bir şey olamazsan öğretmen ol” düşüncesinin toplumda yaygınlaşmasına neden olmaktadır.

Tablo 3.5. Statü Farklılıklarının Mesleğin Toplumsal Değerini Artırması

	Sayı	Yüzde
Katılıyorum	8	17,8
Tamamen Katılmıyorum	8	17,8
Katılmıyorum	28	62,2
Toplam	44	100,0

Yaklaşık olarak öğretmenlerin yarısından fazlası öğretmenlerin farklı statülere ayrılmasını toplumsal değerini düşürdüğüne inanmaktadırlar. Bu kadar çok farklı statünün olması mesleğin herkes tarafından yapılabileceği inancını da ortaya çıkartmaktadır. Meslekte lise mezunlarının da olması mesleği, çok önemsiz olarak göstermektedir. Ayrıca her statünün geliri farklıdır. Toplumda gelir de statüyü belirlediği için daimi kadro dışındaki öğretmenler toplumda saygı görmemektedirler.

3.5.6. Branşın Mesleğe Etkisi

Örneklem grubuna katılan öğretmenlerin 33'ü “katılıyorum”, 10'u “tamamen katılıyorum”, 1'i “kararsızım” yanıtını vermiştir. %75'i “katılıyorum”, %22,7'si “tamamen katılıyorum”, %2,3'ü “kararsızım”dır. Yarıdan fazlası öğretmenlerin branşının mesleğe bakışı olumlu etkilediğini kabul etmişlerdir. İlköğretimde yapılan Seviye Belirleme Sınavında özellikle matematik, fen bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler öğretmenleri milli eğitimin yaptığı sınavlarda sıralamalarda bu dersler önemli olduğu için kendilerini daha farklı hissetmektedirler. Öğrencilerde sınavlarda matematik ve Türkçe sorusu yaptıkları zaman her sorunun katsayısı 4 puandır. Sosyal bilgiler ve fen bilgisi 3, İngilizce ise 1 puandır. Seviye Belirleme sınavı branşlara karşı bakışı da belirlemektedir. Bu dersler dışındaki branşların önem derecesi de düşüktür.

3.5.7. Statü Farklılıklarının Veliler İle Olan İlişkiye Etkisi

Görüşülen öğretmenlere öğrenci velilerinin onlar bakışı statü ile değiştiği söylenmiştir. Bu yanıtı öğretmenlerin 19'u katılıyorum, 12'si katılmıyorum, 9'u tamamen katılıyorum, 3'ü tamamen katılmıyorum, 1'i kararsızım yanıtını vermişlerdir. %43,2'si “ katılıyorum”, %27,3'ü “katılmıyorum”, %20,5'i “tamamen katılıyorum”, %6,8'i “tamamen katılmıyorum”, %2,3'ü “kararsızım”, cevabını vermiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrenci velilerinin onları statülerine göre değerlendirdiğini kabul etmiştir. Veliler kadrolu öğretmen dışında derslere öğretmenin girmesini istememektedir. Kadro dışındaki öğretmenler sürekli değiştiği için sürekli öğretmen değişmesini istememektedir. Öğrencilerde kadro dışındaki öğretmenler daimi olmadıklarını bildikleri için ücretli öğretmenler otorite sorunları yaşamaktadırlar. Veliler kadrosuz öğretmeni muhatabı olarak kabul etmemektedirler. Öğretmeni yönetime şikâyet edip değişmesini talep etmektedirler.

3.5.8. Öğretmenlerin Farklı Statülerde Çalışmasının Sosyal İlişkilere Etkisi

Tablo 3.6. Statü Farklılıklarının Sosyal İlişkiye Etkisi

Öğretmenler	Sayı	Yüzde	Yöneticiler	Sayı	Yüzde
Olumlu	2	4,4	Olumlu	2	28,6
Olumsuz	28	62,2	Olumsuz	4	57,1
Eşit	14	31,1	Eşit	1	14,3
Toplam	44	100,0	Toplam	7	100,0

Farklı konumlardaki öğretmenlerden olumsuz yanıt verenler özellikle ücretli ve usta öğreticiler kadroluların kendileri ile iletişim kurmak istemediklerini, okul dışındaki zamanlarda görüşmediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin kendi aralarında düzenledikleri eğlencelere kadrolu öğretmenler dışında kimseye haber verilmediğini söylemişlerdir. Olumlu yanıt verenler ise fark etmez şeklinde cevap vermişlerdir. Birçok öğretmen ücretli oldukları için evlenemediklerini belirtmişlerdir. Aileler kadrolu olmayan öğretmenle çocuklarının evlilik yapmalarını istememektedirler.

Araştırmaya katılan yöneticilere göre farklı statüde çalışan öğretmenlerin sosyal ilişki analizlerinde olumsuz gözlemler araştırmada %57,1'dir. Yöneticilerin gözlemlerine göre öğretmenlerin farklı konumlarda olmaları sosyal ilişkilerine de yansımıştır. Her statü kendi grubunu oluşturmuş durumdadır. Kendi statüsün dışında birini grubun içine girmesine izin vermemektedir.

3.5.9. Statü Farklılıklarının Bireysel Davranışlara Etkisi

Tablo 3.7. Farklı Statülerdeki Öğretmenlerin Birbirlerine Karşı Yaklaşımları

	Sayı	Yüzde
Olumlu	15	33,3
Olumsuz	17	37,8
Eşit	12	26,7
Toplam	44	100,0

Öğretmenler arasında gruplaşmalar yaşanmaktadır. Her konum kendi grubunu yaratmıştır. Bu gruplar da dışarıdan üye almak istememektedirler. Öğretmenler odasında çoğu zaman farklı konumlardaki öğretmenler birbirleri ile iletişim kuramamakta olduğunu söylemişlerdir. Çalıştıkları kurumlarda hem öğretmenler hem de idareciler tarafından farklı yaklaşımlarda bulunulduğunu dile getirmişlerdir. Özellikle kadrosuz öğretmenler diğer öğretmenlerin kendilerini öğretmen olarak görmediklerini ifade etmişlerdir.

3.5.10. Daimi Kadro Dışında Çalışanların öğretmenlik Mesleğine Bakışı

Tablo 3.8. Statü Farklıklarının Mesleğe Bakışa Etkisi

	Sayı	Yüzde
Olumlu	6	13,3
Olumsuz	34	75,6
Eşit	4	8,9
Toplam	44	100,0

Görüşülen farklı statülerde öğretmenler her statünün mesleğe bakışında farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle daimi kadro dışındaki öğretmenler mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getiremediğini düşünmektedirler. Kadrosuz öğretmenlerin kafası sürekli atanma ile meşgul olduğu için sorumluluklarının bilinci değildir. Görüşülenlere göre kadrosuzlar en fazla 400 lira ücret almaktadırlar. Bu ücretin yarısı da yol masrafına gitmektedir. Gelirin az olması da mesleğe karşı farklı düşüncesinde olmasına neden olmaktadır. Aynı işi yapıyor olmalarına rağmen ücret farklılıkları olumsuz etkilemektedir.

Tablo 3.9. Görüşülenlerin Statüleri ile Öğretmenlik Mesleğine Bakışları Arasındaki İlişki

Görüşülenlerin Statüleri İle Öğretmenlik Mesleğe Bakışlarında Farklılık Arasındaki İlişki						
			Görüşülenlerin sizce farklı statülerde çalışan öğretmenlerin mesleğe bakışlarında farklılık			
			Olumlu	Olumsuz	Eşit	Toplam
Görüşülenlerin Statüleri	Kadrolu	Sayı	5	21	4	30
		Görüşülenlerin statüleri	16,70%	70,00%	13,30%	100,00%
		Toplam	11,40%	47,70%	9,10%	68,20%
	Sözleşmeli	Sayı	0	2	0	2
		Görüşülenlerin statüleri	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
		Toplam	0,00%	4,50%	0,00%	4,50%
	Ücretli	Sayı	1	8	0	9
		Görüşülenlerin statüleri	11,10%	88,90%	0,00%	100,00%
		Toplam	2,30%	18,20%	0,00%	20,50%
	Usta Öğretici	Sayı	0	3	0	3
		Görüşülenlerin statüleri	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
		Toplam	0,00%	6,80%	0,00%	6,80%
	Toplam	Sayı	6	34	4	44
		Görüşülenlerin statüleri	13,60%	77,30%	9,10%	100,00%
		Toplam	13,60%	77,30%	9,10%	100,00%

Olumsuz yanıtlar veren öğretmenler içinde bulundukları konuma göre değerlendirmişlerdir. Kadrolu öğretmenler ücretli çalışan öğretmenlerin mesleği tam olarak icra edemediklerini düşünmektedirler. Ücretli öğretmenler kendilerini mesleğe veremediklerini ve öğretmen olarak kendilerini hissetmediklerini söylemişlerdir. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler arasında çokta fark olmamasına rağmen sözleşmeli öğretmenler kadroya geçince öğretmen olduklarını hissettiklerini söylemişlerdir.

3.6. Öğretmenlerin Farklı Statülerde Çalışmasının Öğretmenlerin Çalışma ilişkilerine Etkisi

3.6.1. Statü Farklılıklarının Rekabete Etkisi

Görüşülen farklı konumlarda çalışan öğretmenler arasında rekabet var mı? Analizine baktığımız zaman öğretmenlerin 21'i "katılmıyorum", 14'ü "katılıyorum", 4'ü, 3'ü "tamamen katılıyorum", 2'si "tamamen katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. %47,7'si " katılmıyorum", %31,8'i " katılıyorum" , %9,1'i " kararsızım", %6,8'i "tamamen katılmıyorum", %4,5'i "tamamen katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Analiz sonucuna baktığımız zaman öğretmenler kendileri arasında rekabet olmadığını düşünmektedirler. Rekabet olduğunu düşünenler ise özellikle okul kadrolarında çoğunluk hangi kadro ise azınlıkta olan kadroya karşı tavrı farklı olmaktadır. Ücretli öğretmenlerin çoğunlukta olduğu bir okulda kadrolulara karşı olumsuz tavırlar sergilenmiştir.

3.6.2. Statü Farklılıklarının Dayanışmaya Etkisi

Örneklem grubuna katılan farklı konumlardaki öğretmenlere aynı statüde çalışan öğretmenler arasında dayanışmanın olduğu ifadesine karşı öğretmenlerin 20'si "katılıyorum", 14'ü "katılmıyorum", 5'i "kararsızım", 3'ü "tamamen katılıyorum", 2'si "tamamen katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %45,5'i " katılıyorum", %31,8'i " katılmıyorum", %11,4'ü "kararsızım", %6,8'i "tamamen katılıyorum", %4,5'i "tamamen katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. Sonuca göre öğretmenler kendi aralarında statüsel bir bölünmenin olduğunu kabul etmişlerdir. Her statü kendi içinde grubunu oluşturmuştur. Öğretmenler arasında dayanışma öğretmenin bulunduğu statüye göre yapılmaktadır.

3.6.3. Statü Farklılıklarının Çalışma İlişkilerine Etkisi

Tablo 3.10. Statü Farklılıklarının Çalışma İlişkilerine Olumlu Etkisi

	Sayı	Yüzde
Tamamen Katılıyorum	2	4,4
Katılıyorum	4	8,9
Kararsızım	2	4,4
Tamamen Katılmıyorum	8	17,8
Katılmıyorum	28	62,2
Toplam	44	100,0

Görüşülen öğretmenler eğitim-öğretimde bir bütünlüğün olması gerektiğine inanmaktadırlar. Öğretmenler arasında statüsel farklılıklar bu bütünlüğü bozacaktır. Öğretmenler ve yönetim ile olan ilişkilerde sorun olacaktır. Her statü kendi grubunu yaratacaktır. Grup dışından kimseyi kabul etmeyecektir. Yönetimde öğretmenlerin statüsüne göre davranış sergileyecektir. Kadro dışındaki öğretmenlerin okullarda görev yapabilmesi yönetimin inisiyatifine kalmıştır. Ücretli öğretmenin rahat görevini yapmasına engeldir. Sürekli tehdit altında olacaktır.

Tablo 3.11. Görüşülenlerin Statü Farklılıkları İle Çalışma İlişkilerini Olumlu Etkilemesi Arasındaki İlişki

			Görüşülenlerin Öğretmenler Arasında Statü Farkının Bulunması Çalışma İlişkilerini Olumlu Etkiler					Toplam
			Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	
Statüleri	Kadro	Sayı	1	1	1	6	21	30
		Statüleri	3,30%	3,30%	3,30%	20,00%	70,00%	100,00%
		Statü Farkının Bulunması Çalışma İlişkilerini Olumlu Etkiler	50,00%	25,00%	50,00%	75,00%	75,00%	68,20%
	Sözleşmeli	Sayı	0	0	0	1	1	2
		Statüleri	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	100,00%
		Statü Farkının Bulunması Çalışma İlişkilerini Olumlu Etkiler	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	3,60%	4,50%
	Ücretli	Sayı	1	2	1	1	4	9
		Statüleri	11,10%	22,20%	11,10%	11,10%	44,40%	100,00%
		Statü Farkının Bulunması Çalışma İlişkilerini Olumlu Etkiler	50,00%	50,00%	50,00%	12,50%	14,30%	20,50%
	Usta Öğretici	Sayı	0	1	0	0	2	3
		Statüleri	0,00%	33,30%	0,00%	0,00%	66,70%	100,00%
		Statü Farkının Bulunması Çalışma İlişkilerini Olumlu Etkiler	0,00%	25,00%	0,00%	0,00%	7,10%	6,80%
Toplam		Sayı	2	4	2	8	28	44
		Statüleri	4,50%	9,10%	4,50%	18,20%	63,60%	100,00%
		Statü Farkının Bulunması Çalışma İlişkilerini Olumlu Etkiler	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Görüşülen farklı konumlardaki öğretmenlerin konumları ile statü farkının bulunması çalışma ilişkilerini olumlu etkiler ifadesi arasındaki ilişkiyi analiz edecek olursak kadrolu öğretmenlerin %75 “tamamen katılmıyorum”, sözleşmeli öğretmenlerin %12,5’i “tamamen katılmıyorum”, %50’si “katılıyorum”, usta öğreticilerin %25’i “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Kadrolu öğretmenler bu sorunun farkında değillerdir. Kadro dışındaki öğretmenler sürekli dışlandıkları için bu durumdan rahatsızdırlar. Kadrolu öğretmenler ve yönetim, sözleşmeli ve kadrosuz öğretmeni kabullenememektedir.

3.7. Öğretmenlere Göre Yöneticilerin Statü Farklılıklarına Bakışı

3.7.1. Öğretmenlere Göre Yöneticilerin Statü farklılıklarını Nasıl Bulduğu

Tablo 3.12. Statü Farklılıklarına Okul Yönetimlerinin Bakışı

	Sayı	Yüzde
Olumlu	5	11,1
Olumsuz	28	62,2
Eşit	11	24,4
Toplam	44	100,0

Okul yönetimleri kadrolu öğretmen dışında öğretmene görev vermek istememektedir. Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler okulun daimi kadrosunda olduğu için sorumluluk bilinci olduğunu fakat usta öğreticiler ve ücretli öğretmenler okul da sürekli olmadığı ve her an okula kadrolu geldiğinde görevlerine son verileceği için mesleğin sorumluluğunu taşımadıklarını düşünmektedirler. Görüşme formu uygulanan bir okulda okul yönetimi öğretmenler odasındaki kişisel öğretmenlere ait dolapların üzerine sadece kadro dışındakilerin statülerini yazmıştır. Ayrıca okul girişindeki öğretmen tanıtım panosuna öğretmenler bulundukları statülerle tanıtılmıştır.

3.7.2. Öğretmenlere ve Yöneticilere Göre Yönetim Tarafından En Fazla Görev Verilen Statüler

Tablo 3.13. Okul Yönetimlerinin Öğretmenlerin Statüsünü Göre Nasıl Görev Dağılımı Yaptığı

	Sayı	Yüzde
Olumlu	5	11,1
Olumsuz	20	44,4
Eşit	19	42,2
Toplam	44	100,0

Okul yönetimleri görev dağılımı yaparken tercih olarak kadrolu öğretmenleri seçmektedirler. Kadrolu öğretmenin sorumluluk sahibi olduğu düşünülmektedir. Kadrosuz öğretmenlere sorumluluk verilmemektedir.

Tablo 3.14. Yöneticilerin En Fazla Sorumluluk Verdiği Öğretmenler

	Sayı	Yüzde
Sorumluluk sahibi olanlar	2	28,6
Kadrolulara	1	14,3
Branş önemli	3	42,9
Eşit	1	14,3
Toplam	7	100,0

Örneklem grubundaki yöneticiler görev dağılımı yaparken en fazla branş öğretmenlerini tercih etmektedirler. Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri en fazla tercih ettikleri branştır. Okullarda yapılan sosyal faaliyet ve kutlamaların çoğunluğu bu branş öğretmenlerin alanlarına girdiği için sorumlulukların daha iyi yerine getirileceğini okul yönetimleri düşünmektedirler.

3.7.3. Öğretmenlere Göre En fazla Görev Verilen Statüler

Tablo 3.15. En Fazla Görev Verilen Öğretmenler

	Sayı	Yüzde
Kadrolu	28	62,2
Sözleşmeli	1	2,2
Ücretli	3	6,7
Usta öğretici	1	2,2
Eşit	10	22,2
Hakkını savunamayanlara	1	2,2
Toplam	44	100,0

Tüm sorumluluklarda kadrolu öğretmen daimi olduğu için sorumluluğunun bilincinde olacağı düşünüldüğü için kadrolu öğretmen tercih edilmektedir. Ücretli öğretmenler çalıştıkları okulda sürekli görev alamamaktadırlar. Bu da eğitim-öğretimin sürekliliğinin sağlanmasına engel olmaktadır. Daimi kadro dışındaki öğretmenler sorumluluk vermede tercih edilmemektedir.

Tablo 3.16. Yöneticilerin Görev Dağılımı Yaparken Öncelik Verdiği Statüler

	Sayı	Yüzde
Kadrolular	6	85,7
Fark etmez	1	14,3
Toplam	7	100,0

Araştırmaya katılan yöneticiler %85,7si kadrolulara daha fazla öncelik vermektedir. Bunun nedeni olarak da kadrolu öğretmenler en az 2 yıl aynı okulda görev yapmak zorunda olacakları için verilen görevin yerine getirilmesi daha kolay olacaktır. Ücretli ve usta öğreticiler kadrolu olmadıkları için her an atama yapılırsa görevlerine son verilecektir. Sorumluluklarını da yarıda bırakacaklardır. Ayrıca sözleşmeli ve ücretli öğretmen kadrolu olmak için KPSS'e sınavına hazırlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinde bu konumların verimsiz olduğunu okul yöneticileri düşündükleri için bu konumlara görev vermemektedirler.

3.8. Cinsiyetin Mesleki ve Toplumsal Statüye Etkisi

Tablo 3.17. Cinsiyetin Mesleki ve Toplumsal Statüsünün Belirlenmesine Etkisi

	Sayı	Yüzde
Olumlu	7	15,6
Olumsuz	13	28,9
Eşit	24	53,3
Toplam	44	100,0

Örneklem grubundaki farklı konumlardaki öğretmenlere cinsiyet mesleki ve toplumsal statünün belirlenmesinde nasıl bir etkiye sahip olduğu sorusunun analizinde öğretmenlerin %53,3'ü "eşit", %28,9'u "olumsuz", %15,6'sı "olumlu" cevap vermiştir. Eşit cevap verenlerin meslekte cinsiyetin önemli olmadığını kabul etmişlerdir. Olumlu yanıt verenler genel olarak öğretmenliğin kadın mesleği olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin kadın öğretmenler ile daha iyi iletişim kurduğunu ve mesleğin icrası konusunda daha yetenekli olduğunu kabul etmişlerdir. Olumsuz yanıt verenler kadın öğretmenlerin bu meslekte başarılı olamadığını ve otorite kurmakta sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Mesleğe olumlu bakmada cinsiyetin belirleyici olduğu %53,3 ile meslek algısında cinsiyetler arasında farklılık bulunmamıştır.

3.9. Öğretmenlerin Gelir Düzeylerinin Mesleğe Etkisi

3.9.1. Toplumsal Statünün Belirlenmesinde Ücretin Etkisi

Tablo 3.18. Ücretin Mesleği Anlamlı Kılması

	Sayı	Yüzde
Tamamen Katılıyorum	4	8,9
Katılmıyorum	12	26,7
Kararsızım	2	4,4
Tamamen Katılıyorum	2	4,4
Katılıyorum	24	53,3
Toplam	44	100,0

Statüsünün belirlenmesinde ücretin temel değer olmadığını düşünmektedir. Görüşme Formunda birçok sorunun cevabında gelir yetersizliği ön plana çıkarken mesleğin toplumsal baskısından dolayı öğretmenler ücretin temel değer olduğunu kabullenmek istememektedirler.

Tablo 3.19. Statü Gelirlerinin Mesleğe Bakışa Olumlu Etkisi

	Sayı	Yüzde
Tamamen Katılıyorum	4	8,9
Katılıyorum	20	45,5
Kararsızım	4	8,9
Tamamen Katılmıyorum	4	8,9
Katılmıyorum	12	26,7
Toplam	44	100,0

Öğretmenler eğer yeterli maaş alırlarsa mesleklerini daha iyi yapacaklarını kabul etmişlerdir. Bir önceki görüşme formundaki soruda toplumsal statünün belirlenmesinde ücret temel değer ifadesine öğretmenlerin çoğunluğu katılmıyorum yanıtını vermişti. Bu soru da ise %45,5'i katılıyorum yanıtını vermiştir.

3.9.2. Statü Gelirlerinin Meslek Görüşlerine Etkisi

Tablo 3.20. Görüşülenlerin Statüleri İle Ücretin Mesleği Anlamli Kılması Arasındaki İlişki

			Görüşülenlerin Almış Oldukları Ücret Mesleği Daha anlamli kılar					Toplam
			Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	
Statüleri	Kadrolu	Sayı	3	14	3	4	6	30
		Statüleri	10,00%	46,70%	10,00%	13,30%	20,00%	100,00%
		Mesleği Daha anlamli kılar	75,00%	70,00%	75,00%	100,00%	50,00%	68,20%
	Sözleşmeli	Sayı	0	1	1	0	0	2
		Statüleri	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
		Mesleği Daha anlamli kılar	0,00%	5,00%	25,00%	0,00%	0,00%	4,50%
	Ücretli	Sayı	1	3	0	0	5	9
		Statüleri	11,10%	33,30%	0,00%	0,00%	55,60%	100,00%
		Mesleği Daha anlamli kılar	25,00%	15,00%	0,00%	0,00%	41,70%	20,50%
	Usta Öğretici	Sayı	0	2	0	0	1	3
		Statüleri	0,00%	66,70%	0,00%	0,00%	33,30%	100,00%
		Mesleği Daha anlamli kılar	0,00%	10,00%	0,00%	0,00%	8,30%	6,80%
Toplam		Sayı	4	20	4	4	12	44
		Statüleri	9,10%	45,50%	9,10%	9,10%	27,30%	100,00%
		Mesleği Daha anlamli kılar	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Örneklem grubundaki farklı konumlardaki öğretmenlerin konumları ile almış oldukları ücret arasındaki ilişkiyi analiz ettiğimiz zaman, kadrolu öğretmenlerin %75'i "tamamen katılıyorum", sözleşmeli öğretmenlerin %25'i "kararsızım", ücretli öğretmenlerin %41,7'si "tamamen katılmıyorum", usta öğreticilerin %10'u "katılıyorum" cevabını vermiştir. Sonuçlara göre kadrolu öğretmenler ücretlerin yetersiz olduğunu kabul etmektedirler. Ücretli öğretmenler girdikleri ders saati kadar ücret almalarına rağmen ücret önemli olmadığını düşünmektedirler.

3.10. Statü Farklılıklarının Statü Değiştirmeye Etkisi

3.10.1. Statü Farklılıklarının Yönetici Olma İsteğine Etkisi

Örneklem grubundaki öğretmenler "Bulunduğum Statü Yönetici Olma İsteğim olumlu Etkiler" görüşüne öğretmenlerin 23'ü "katılmıyorum", 10'u "katılıyorum", 5'i "tamamen katılıyorum", 3'ü "kararsızım ve tamamen katılmıyorum" yanıtını vermişlerdir. %52,3'ü "katılmıyorum", %22,7'si "katılıyorum", %11,4'ü "tamamen katılıyorum", %6,8'i "katılıyorum", %6,8'i "tamamen katılmıyorum" yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu yönetici olmak istememektedir. Kasaba okullarında görev yaptıkların için mesleğin yorucu olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca yönetim ile ilgili işlerle zaman kaybetmek istemiyorlar.

3.10.2. Statülere Verilen Hakların Statü Değiştirmeye Etkisi

Görüşülenlerin farklı konumlardaki öğretmenlere statülere verilen haklar öğretmenleri unvan almaya yöneltir görüşüne öğretmenlerin 22'si "katılıyorum", 14'ü "katılmıyorum", 5'i "tamamen katılıyorum", 2'si "kararsızım", 1'i "tamamen katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. %50 "Katılıyorum", %31,8'i "Katılmıyorum", %11,4'ü "tamamen Katılıyorum", %4,5'i "kararsızım", %2,3'ü "tamamen katılmıyorum" cevabını vermiştir. Öğretmenlerin bulundukları statü yönetici olma isteğini artırmazken statülere verilen haklar öğretmenleri unvan almaya yöneltmektedir. Kariyer basamaklarında yükselme sınavlarında başarılı olan öğretmenler uzman öğretmen olarak görev yapmaktadırlar. Bu da maaşlarına 100 lira

ek gelir getirmektedir. Ayrıca kadro dışındaki öğretmenlerin iş güvenceleri olmadığı için öğretmenler sürekli en iyi statüde olmayı tercih etmektedirler.

3.11. Odak Grup Çalışmasının Nitel Analizi

3.11.1. Veri Toplama

Odak grup görüşmesi yapılırken görüşme formu uygulanan öğretmenler tercih edilmiştir. Fakat odak grup görüşmesi Isparta merkezde yapıldığı için ulaşım şartlarından dolayı odak grup görüşmesine görüşme formu uygulanan 6 öğretmen katılabiliştir. Ayrıca iki öğretmen de odak grup çalışmasına katkıda bulunmuştur. Merkez Gülistan İlköğretim de ücretli bir öğretmenle Eğirdir İlçesi Barla İlköğretim Okulu'nda sözleşmeli olarak görev yapan öğretmen katkıda bulunmuştur.

Odak grup çalışması nitel veri toplama ve analiz tekniklerinin kullanıldığı betimleyici bir araştırmadır. Çalışmanın nitel veri toplama süreci 24.06.2009 tarihinde yapılmıştır. Odak grup çalışmasına üç farklı statüde öğretmen grubu katılmıştır. Görüşmecilerin altı tanesi kadrolu, bir tanesi ücretli, bir tanesi de sözleşmelidir. Görüşmeye katılan öğretmenler arasında şuan kadrolu olup ama daha önce ücretli ve sözleşmeli olarak üç statüde de bulunmuş iki öğretmen yer almaktadır.

Görüşme Süleyman Demirel üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü Bölüm Başkanlığı odasında yapılmıştır. Toplam 1 saat 55 dakika sürmüştür. Odak grup çalışmasının moderatörlüğünü sosyoloji bölümünden iki öğretim üyesi yürütmüştür. Sorular açık uçlu sorular olup ses kayıt cihazı ve not tutarak veriler toplanmıştır.

3.11.2. Veri Analiz Tekniği

Çalışmada nicel ve nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Odak grup toplantısında “not alma”, “ses kayıt”, cihazı ile toplanan veriler çözümlenmiştir.

Odak grup katılımcılarına aşağıda verilen kodlar verilmiştir.

(Kadrolu, Sözleşmeli, Ücretli)

Ana Kategori= Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Sorunları= S

Alt Kategoriler= Aile, Meslek Sorunları, Çözüm Önerileri, Cinsiyet, Statü Farklılıklarına Öğretmenlerin Bakışı, Farklı Statüde Çalışan Öğretmenlerin Sosyal İlişkileri, Statü Farklılıklarına Okul Yönetimlerinin Bakışı, En Fazla Görev Verilen Statüler.

Bu kategorileştirmeden faydalanarak odak grup çalışması en çok yoğunlaştığı konular “kelime, cümle sıklıkları ve varsayımlar ”dikkate alınarak analiz edilmiştir.

3.11.3. Araştırma Sonuçları

Odak grup çalışması yapılırken öğretmenlere sorulan sorularda daha çok olaylara duygusal açıdan yaklaşımlar çok fazla olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin toplumda verdiği statüden dolayı bazı sorularda çekingen davranışlar gösterilmiştir. Meslek ile ilgili sorularda yorumlar yapılırken katılımcılar kendi bulundukları statüyü ön plana çıkarmaya çalışmışlardır. Diğer taraftan veri toplama aşmasında mesleklerine yönelik sorunları dile getirirken samimi itiraflarda da bulunmuşlardır.

Tablo 3.21. Soru ve Cevaplar Çizelgesi

SORUNLAR	KATILIMCI = KODLAR	GÖRÜŞ (DOĞRUDAN ALINTILAR)	ODAK NOKTALAR (CÜMLE- KELİME SIKLIĞINA GÖRE)
Aile	Sözleşmeli	“...Aile içi bir soru sorduğunuzda çocuk sizi daha yakın hissediyor. Sabah geldiğinizde öğretmenin kardeşim bana şunu söyledi. Önceden hiç konuşmayan çocuk bana ailesini anlatıyor. Bu işleri yapmamız öğrenci açılıyor...”	
Meslek Sorunları	Kadrolu	“...Ulaşım...”	*ulaşım sıkıntısı
	Kadrolu	“...ücretli çalıştırılma daha az maaş verelim diyorlar...”	*gelir yetersizliği
		“...Bütün enerjimizi onlara vermeye çalışıyoruz. Buradan bizim eve gelmemiz 5-6 ‘yı buluyor. Eve girmemiz yediyi buluyor. Kırtasiyeler deneme sınavları çocukların kitapları oluyor siparişleri...” “...kadrolu öğretmen torpil bulup merkeze alınıyor. Onun yerim bizim okulumuza ücretli öğretmen geliyor. Veli diyor ki niye ücretli i öğretmen geliyor. Ozan diyor. Gidin milli eğitim müdürlüğüne gidiyorlar. Kademe kademe oluyor o zaman sesi çıkmıyor...” “...Maddiyat her şeyin önüne geçiyor...” “...Kredi kartı çıkartmıyorlardı. Kadrolulara veriyorlar...” “...İşinizi iyi yaptığınız zaman o meslekte devam etmek isterseniz sözleşmeli olmakta ücretli olsanız da ne kadar işimizi iyi yapsanız da yerinize kadrolu atandığında işleri bitiyor. O kaygı.”	*kadroşuz çalışmak *müfredatın uygulanabilirliği güç *eğitimde süreklilik yok
	Kadrolu	“...Ulaşım gidip gelme sorunumuz oluyor. Beşte dönüş var başka araba yok her türlü ihtiyaçlarını ilaç. kırtasiye...” “...Her: sene eğitim sistemi değişiyor. Çocuk alışıyor tam kitap değişiyor...” “...Sürekliliği yok çünkü her an ne olacak diye kafamızda yer alır...”	

Tablo 3.21. Soru ve Cevaplar Çizelgesi (devamı)

	Ücretli	“...Ben ücretli çalışıyorum aylık 300-350 lira alıyorum. Bana ihtiyaç varsa o zaman kadro versinler. Ücretli değil de kadro verseler yine aynı işi yaparım. Ama aldığım ücretle mesleğimin yeniliklerini takip edemem aldığım 300 lira ihtiyaçlarıma gidiyor. Bilgisayarla ilgili yeni gelişmelerden programlardan haberdar olamıyorum...” “...Hocam sürekli olarak her atama döneminde acaba yerimize birisi mi atandı mı biz burada kalacak mıyız? Nereye gidecek kaygısı sürekli oluyor. aynı zamanda bu süreksizlik şunu da yola açıyor. Öğrencilerde belli bir stile alışamıyor...” “...Ücretli öğretmenlik yaptım. Hafta sonu KPSS kursuna gidiyorum...” “...Ücretli ile kadrolu arasında uçurum var en az beşte biri kadar alıyorum...”	
Çözüm Önerileri	Sözleşmeli	Çözüm önerileri “... Sorun çok hangi birini söyleyeyim. Ben artı inancımı yitirdim. Burada konuşmanın da bir faydası olacağını hiç düşünmüyorum. Ben burada konuşsam belki size faydası olur ama...” “...inceldiği yerden kopsun”	*tek statü olması *mesleğe güvensizlik
	Kadrolu	“...Tabi ki ücretlide bize yakın olsun. Aralarında fark olmasın tek bir statü olsun süreklilik olsun eğitimde süreklilik olmadığı zaman etkileniyoruz...”	
Cinsiyet	Kadrolu	“...Ben kadınımlı öğrenci bizim öğretmenimiz şöyle yapardı. Böyle yapardı. Erkek öğretmen olduğu için ondan korkmuşlar ben kadın olduğum için fazla korkmadılar...” “...Kadınlar biraz daha sabırlı özverili yetiştiriliyor...”	*meslekte cinsiyet ayrımının olması
	Ücretli	“...eve katkısı olsun. Hem çalışma saatleri belli olsun çoluğuna çocuğuna baksın. Kadın mesleği olarak görüyor...”	
	Kadrolu	“...Erkek kadını arasında bir fark yok ama emekliliği gelmiş insanlar arasında kadınların erkeklerden daha iyi iş yaptığının gördüm...” “...Kadınlara daha özverili çalışıyorlar...”	

Tablo 3.21. Soru ve Cevaplar Çizelgesi (devamı)

	Sözleşmeli	“...Bir kadın öğretmen koridordan geçtiğinden öğrencilerin tavrı ile erkek öğretmen geçtiğinden öğrencilerin tavrı farkı oluyor...”	
Statü Farklılıklarına Öğretmenlerin Bakışı	Sözleşmeli	“...Bazı seminerleri sözleşmeli olduğumuz için katılamıyoruz. Mesela müdür bey dedi ki: bilgisayarla ilgili seminer varmış kim katılmak ister? Diye sordu. Kimse de ses yok ben bilgisayara biraz meraklıyım ben katılırım dedim. “ sen sözleşmelisin” katılmasın dedi...”	*sözleşmeli, ücretli ayrımının olması *esnek davranıyorlar
	Kadrolu	“...Yalnız müfettişler bile teftişe geldiklerinde yeni atanmış bir yıllık öğretmen bile olsa onun sınıfına girmiyorlar. Ücretli var mı diye okulda soruyorlar. Ücretli arkadaş var mı diye onların sınıfına giriyorlar...” “...ayda bir ücretlileri denetliyorlar kadroluları değil...”	
	Kadrolu	“...Bir kere orda seminerin bile farkı vardı. İlk Sorulan soru sözleşmeli mi sin?, kadrolu mu sun? Sözleşmeliler parmak kaldırdı. Orda bile ayrım vardı. Kadrolularda eğitim ayrıydı. Görüyorsunuz ama hadi sizde görmüş olun yaklaşımları vardı...”	
	Kadrolu	“...hep ücretlilere geldi. Bazı okullara gitmemişler...” “...Sınıf öğretmeni arkadaşlardan seneye ben yokum diyerek çokta çocukların üzerine düşmediğini bazı arkadaşları gördüm. Seneye benimle devamlı arkadaşların o çocuklarla uğraşmak zorunda kaldı. Esnek davranıyorlardı...”	
Farklı Statüde Çalışan Öğretmenlerin Sosyal İlişkileri	Kadrolu	“...Küçük okullarda gruplama olmuyor. metropol bir şehirde ise maalesef okullarda 40-50 kişi olduğu için gruplaşma oluyor. Ücretliler kendi aralarında sözleşmeler kendi aralarında günleri varmış. Ücretliler sözleşmeliler katılmıyorlardı. Ücretlilere böyle bir teklif yoktu. Zaten onu parası yoktur. 300-500 çalışıyor. Korumacılıkla hareket ediyorlar. Ama bilmeden onu dışlıyor...” “...Beni aramayı kestiler kendi içimizde arkadaşlarımız ile bile bu ayrım oluyordu...” “...Kadrolu olursanız işinize yarayacak hadi öğlesine muamelesine vardı. Mesela bir yemeğe davet edildik, biz sözleşmelilere davetiye yok, sadece kadrolulara vardı...”	*kadrolu, kadrosuz ayrımı var *görücüler kadrosuz öğretmen istemiyor. *okul dışında görüşme yok *beni aramayı kestiler

Tablo 3.21. Soru ve Cevaplar Çizelgesi (devamı)

	Kadrolu	Görücüye gelenler bile sözleşmeli mi kadrolu mu diye soruyor...”	
	Kadrolu	“...idareci iken dışarıdan öğretmenler geliyordu. Okulunuzda benim oğlum var kadrolu öğretmen var mı diye soruyorlar...” “...Aynı okulda çalıştık benim açımdan bir problem olmadı ama dostane karşıladık. Ücretli olmamıza rağmen okul dışında da görüştük...”	
	Sözleşmeli	“...Aynı okulda çalıştık benim açımdan bir problem olmadı ama dostane karşıladık. Ücretli olmamıza rağmen okul dışında da görüştük...”	
Statü Farklılıklarına Okul Yönetimlerinin Bakışı	Ücretli	“...Çocukları avutsun; çocukları tutsun iki saat mesela bir müdür yardımcımız en basitinden odaya girerken kapıyı çalma nezaketinde bile bulunmuyor. Sanki ben orada bulunuyorum öğrenciyi düzeni sağlıyorum gibi düşünüyor...” “...Zaman dolduracak bir eleman...”	*ücretlileri çocukları avutsun gözüyle görüyorlar *ücretliler zaman dolduracak ara eleman olarak düşünüyorlar *ücretli, kadrolu ayırımı var. *ser gider kum kalır *yönetim kadrosuzları ben seni adam ederim gözüyle görüyor. *sözleşmeni fesh ederim diye tehdit ediyor.
	Kadrolu	“...Kadrolu öğretmenle uzun yıllar çalışacağız diğerleri ile bir dönem çalışılacak. Örneğin bir soruşturma ya da bir şey olsa güveneceği kişi kadrolu öğretmenim diye sürekli yüz göz olacağımız onlar diye onları yanımda tutarsam lehime...” “...‘ser gider kum kalır’...” “...Ücretli çalışan arkadaşın yerine kadrolu atanınca hadi git deniyor...”	
	Kadrolu	“...‘gerektiğinde ben seni adam ederi ‘ diyor. “...Ben senin sözleşmeni fesh ederim diyerek tehdit ediyor...”	
En fazla Görev Verilen statüler	Kadrolu	“...Ücretlilere görev verilmezdi. Onların sınıfında pek bir şey beklenmez genelde görevle sürekli daimi kadroya verilir. Konuşmalar vs...”	*kadrolu öğretmene görev veriliyor.

Yukarıda örnekleri verilen şekillerde oluşturulan veri setinden yararlanılarak farklı statülerde çalışan öğretmenlerin sorunları ile ilgili aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Öğretmenler kasabada görev yapmaktadır. Öğretmenler Isparta merkezde oturdukları için her gün okula gidiş- geliş yapıyorlar. Onlar için sorunlardan bir tanesi de ulaşımdır. Zamanlarının çoğunun yolda geçirdikleri için çok

fazla ailelerine ve öğrencilerine zaman ayırmadıklarından şikâyet etmektedirler.

- Ücretli öğretmenler daimi kadroda olmadıkları için görevlendirildikleri okullarda okula kadrolu öğretmen geldiği zaman görevleri son bulmaktadır. Sürekli bir işleri yoktur.
- Ücretli öğretmenler girdikleri ders saati kadar ücret almaktadırlar. Elleri geçen para 300-400 lira görevlendirdikleri yerlerde uzak okullar olduğu için paranın yetersiz olmasından şikâyet etmektedirler. Kadrolu öğretmenler ile aynı işi yapmalarına rağmen asgari ücretinde altında bir ücret almaktadırlar. Öğretmenlerin gelirleri mesleğe bakışı olumsuz olarak etkilemektedir. Öğretmenin kadro geliri mesleğe olan bakışı da etkilemektedir.
- Kadrolu öğretmenler merkezlerde görevlendirilirken ücretli öğretmenler köy ve kasaba okullarında görev verilmektedir. Ücretlilerin yerine biri atandığı zaman ücretliler dönem ortasında işsiz kalmaktadırlar.
- Öğretmenler tek bir statüde çalışmak istiyorlar. Öğretmenlerin farklı statülere ayrılması eğitimdeki sorunların daha çok artmasına neden olmaktadır. Statü farklılıklarının mesleğin toplumsal değerini azalttığını da belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin mesleğe olan bakışını da olumsuz olarak etkilemektedir.
- Öğretmenlerde sorunların çözümü için bir tükenmişlik ve çaresizlik duygusu çok fazla yer almıştır. Artık eğitim sisteminde uygulanan yanlış politikalar öğretmenleri çözümsüzlüğe itmiştir.
- Meslekte cinsiyet ayrımı olduğunu düşünüyorlar. Öğretmenlik mesleği hala toplumda kadın mesleği olarak kabul edilmiştir. Bu mesleği erkek öğretmenlerin daha iyi uygulayabildiğini düşünüyorlar. Kadın öğretmenleri özverili çalıştıklarını kabul ediyorlar ama öğrenciler üzerinde yeterli otoriteyi kuramadığını düşünüyorlar. Bu mesleği kadınlar yapmalı evine ve işine daha çok zaman ayırır düşüncesi öğretmenler arasında çoğunluktadır.
- Okullarda farklı statülerde çalışan öğretmenlere bulunduğu statüye göre davranış sergilenmektedir. Okullara müfettişler geldiği zaman özellikle kadrosuz öğretmenler üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Kadrolu öğretmenler ile

kadrosuz öğretmenler farklı şekillerde teftiş edilmektedirler. Okullarda açılan birçok seminerlere kadrosuz öğretmenler katılamamaktadır. Okul yönetimleri kadrosuz öğretmene karşı olumsuz tavır sergilemektedirler. Sorumlulukları kadrolu öğretmene vermektedirler. Kadrosuz öğretmenin meslekte verimsiz olduğunu düşünmektedir.

- Farklı statüde çalışan öğretmenlerin sosyal ilişkilerini de içinde bulundukları statü belirlemektedir. Bu da gösteriyor ki öğretmenler arasında bölünmenin olduğunu. Sadece okulda değil dışarıda da bu farklılaşma devam etmektedir. Evlenme olayları bile kişinin statüsü belirlemektedir. Kadrosuz öğretmenler evlenememekten şikâyet etmektedirler. Öğretmenin bulunduğu statü yöneticilerle ve kendi aralarında olan sosyal ilişkilerini etkilemektedir. Statü farklılıkları yöneticiler ve öğretmenler ile olan ilişkiyi olumsuz olarak etkilemektedir.
- Okul yönetimleri kadrosuz öğretmeni ara eleman olarak görmektedir. Onların okullarda çalışabilmeleri idare ile ilgili olduğu için bunu bir tehdit unsuru olarak görmektedirler. “Biri gider diğeri gelir” tavrını sergilemektedirler.
- Okul yönetimleri sorumlulukları genelde kadrolu öğretmene vermektedir. Bu da gösteriyor ki kadrosuz öğretmenlere karşı bir güvensizlik ortamı yaratılmıştır. Onlar kadrolu öğretmen geldiğinde görevleri son bulacağı için ve kadrolu öğretmen kadar işini ciddiye almadığı düşünüldüğü için bu tür sorumluluklar verilmemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleklerin uygulandığı kurumsal yapılar, toplumun ekonomik, siyasal bakımdan mesleğe bakışını belirler. Özünde öğretmenlik profesyonel uzman mesleği olarak kabul edilir ve öğretmenler de toplumsal değişimin anahtar aktörleri olarak görülür. Modernleşme sürecinde ülkemizde de eğitim temel değişim ajanı olarak görülmüş ve öğretmenlik mesleği statü ve sosyal güvence bakımından garantiye alınmıştır. Toplumsal olarak da büyük değer atfedilen öğretmenlik mesleği ve öğretmenler, çalışma ve yaşam koşullarının zorluklarına karşın, toplumsal statülerin, uzun yıllar korumayı başarmışlardır. Ancak 1980'lerden sonra izlene yeni liberal ekonomik ve kültürel politikalar küreselleşmenin teknolojik dönüşüm ve bilgi toplumun gerektirdiği istihdam koşulları öğretmenlik mesleğine bakışı değiştirmiştir. Özellikle eğitimin sosyal devletin en önemli ögesi olmaktan çıkarılma çabaları öğretmeni sendikasılaştırmaya ve örgütsüzleştirmeye yönelik girişimler, hem öğretmeni hem de mesleğe bakışı farklılaştırmıştır. Öğretmen ve eğitim bir kamu hizmeti olma anlayışının ötesinde devletin küçülmesi rekabete açılması ve özelleştirme gibi politikalarla toplumsal statüsünü kaybetmeye başlamış ve mesleki konumları da sorgulanır hale gelmiştir.

Günümüzde bu süreç farklı statülerde çalışan öğretmenleri ortaya çıkarmış ve farklı niteliklerde, koşullarda ve statülerde öğretmenliğin toplumsal statüsüne bakışı değiştirmiştir. Bu çalışmada farklı statülerde çalışan öğretmenlerin mesleğe bakışı iki öğretmen grubu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Kendileri de öğretmen olan farklı statüde öğretmen çalıştırma yetkisine sahip okul yöneticileri ile farklı statülerde çalışan iki öğretmen grubuna görüşme formu uygulanmıştır. Yine bu çalışma kapsamında öğretmenler farklı statülerde çalışmalarının mesleki ve toplumsal etkileri bir odak grubu ile de belirlenerek nitel bir analizle değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik genellikle kadın mesleği olarak tanımlanmasına karşın, yöneticilerin neredeyse tamamı erkektir. Bu çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Görüşülen okul müdürlerinin tamamı erkektir. Öğretmenlerin branş ve mezuniyetleri göz önüne alındığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitim fakültesi çıkışlıdır. Ayrıca ekonomik ve toplumsal koşulların

sonuçlarından dolayı öğretmenlerin çoğunluğu Ispartalıdır. Bu çalışmada kadrolu öğretmen oranı %68,2, ücretli %20,5, usta öğretici %6,8, sözleşmeli %4,5'tir.

Çalışmada öğretmenlerin farklı statüde çalışmalarının mesleğe bakışı nasıl etkilediğine ilişkin temel varsayımın (1. varsayım) %86,7 (Tablo 3.4) ile olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin farklı statülerde çalışmasının öğretmenlik mesleğinin toplumsal değerini olumsuz etkilediğine yönelik görüşler %62,2 (Tablo 3.5) ile çalışmanın alt varsayımı olarak doğrulanmıştır. Öğretmenlerin farklı statülerde çalışması kendi aralarındaki sosyal ilişkileri de %64,2 olumsuz etkilemektedir. (Tablo 3.6) Bunda daimi kadro dışında çalışan öğretmenlerin diğer statüde çalışanlara göre mesleğe olumsuz baktığı %75,6 (Tablo 3.8), öğretmenlerin farklı statülerde çalışmasının öğretmenler açısından çalışma ilişkilerini olumsuz etkilediği %62,2 (Tablo 3.10), farklı statülerde çalışma yöneticiler açısından çalışma ilişkilerini yine olumsuz etkilediği %62,2 (Tablo 3.12) belirlenmiştir. Mesleğe olumlu bakmada cinsiyetin belirleyici olduğu %53,3 (Tablo 3.17) ile meslek algısında cinsiyetler arasında farklılık bulunmamıştır.

Bu araştırmanın sorguladığı ikinci temel varsayım olan gelirin mesleğe bakışa etki düzeyinin %53,3 (Tablo 3.18) ile yarıyı geçen bir oran da doğrulanmışsa da, gelir ve mesleğe bakış arasındaki ilişkinin farklı değişkenler etrafında yeniden sorgulanması gereklidir. Bunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kadrolu olması yanıtların sonuçları bakımından göz önüne alınması gereken bir değişkendir. Nitekim karşılaştırma tablolarında da bu durum açıkça görülmektedir. Ancak diğer statülerde çalışanların sayısal azlığı bu oranların düşük gibi görünmesine yol açmaktadır. Öğretmenlerin, kadro statüsünün gelirleri belirlediği ve mesleği bakışı olumlu etkilediği de %45,5'de (Tablo 3.19) göz önüne alınmalıdır. Öğretmenlerin ailelerinin mülkiyet sahipliği de gelir ve servetlerin bakımından önemli bir değişkendir ve bu çalışmada mesleğe bakışı olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, farklı statülerde çalışmak, öğretmenlik mesleğini içten bir bakışla nasıl etkilediğini görmek bakımından önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin hem okul içinde ve hem de öğretmenler arasında belirleyici etkenlerini ortaya koymak ve öğretmenlerin kendi mesleklerine değer verirken öne çıkan değişkenleri görmek bakımından konunun önemini ortaya çıkarmaktadır. Farklı statüde

çalışmak öğretmenlerin sadece okul içi süreç ve eğitimde değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerinde, mesleğin örgütlenme kapasitesinin belirlenmesinde de önemli etkiye sahip olduğu bu çalışmanın verileriyle de desteklenmiştir. Sonuç olarak farklı statülerde çalışmak öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarını ve ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve bu durum öğretmenin çalışma statüsüyle doğrusal bir ilişki sergilemektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü artırmak, sorunlarını çözmek ve öğretmenler arasında iş barışını ve çalışma adaletini sağlamak bakımından önemlidir:

1. Öğretmen yetiştirme programları ulusal eğitim politikaları ve uluslararası ölçütler dikkate alınarak planlanmalıdır.
2. Öğretmen yetiştiren ve atayan kurumlar arasında karar verme ve politika geliştirme düzeyinde iyi bir koordinasyon sağlanmalıdır. Tüm alan ve düzeylerde öğretmen yetiştiren kurumlar arasında ortak standartlar belirlenmeli ve istihdam planları yapılmalıdır.
3. Öğretmen istihdamında farklı statü uygulamalarına son vermeli, öğretmenliğin toplumsal ve mesleki statüsünü artırmaya yönelik eğitim politikaları geliştirilmelidir.
4. Eğitim ve öğretmen yetiştirme politikaları partiler üstü olmalı, nasıl bir insan yetiştirileceği konusunda eğitim politikaları geliştirilmelidir.
5. Öğretmen ataması yapılırken pedagojik eğitim formasyonu güncel gelişmelerini ve öğretmenliğin temel niteliklerini kapsayacak nitelikte yenilenmelidir.
6. Öğretmenleri iş güvencesi ve sendikal hakları olmadan farklı statülerde görevlendirmek bir emek sömürüsüdür. Örgütlenme hakları yasal ve kurumsal çerçeveye alınmalıdır.
7. Öğretmenler adil gelire sahip olmalıdır. Güvenceli, sosyal güvenli, kendilerini geliştirebilir destek mekanizmaları yaratılmalıdır.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Akgündüz, Ahmed, Öztürk, Said, *Bilinmeyen Osmanlı*, Osmanlı Araştırma Vakfı Yayınları, İstanbul, 1999.
- Akşin, Sina ve Diğerleri, *Çağdaş Türkiye (1908-1980)*, Cem Yayınevi, 4. Cilt., 6. Baskı, İstanbul, 2000.
- Akyüz, Hüseyin, *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1991.
- Altuntaş Salih ve Diğerleri, *Eğitim Bilimine Giriş*, Grafiker Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Altunya, Niyazi, *Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi (1908-1998)*, Ürün Yayınları, Ankara, 1998.
- , *Köy Enstitüsü Sistemin Düşünsel Temelleri*, Düzgün Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 2002.
- Aron, Raymond, *Sosyolojik Düşüncenin Evreleri*, Bilgi Yayınevi, Ankara, 2004.
- Armağan, Mustafa, *Abdülhamid’in Kurtlarla Dansı*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2009.
- Arslan, Mahmut, *İş ve Meslek Ahlakı*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2001.
- Ataunal, Aydoğan, *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*, Milli Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 2003.
- Bahar, Halil İbrahim, *Sosyoloji*, Karınca Yayınları, Ankara, 2008.
- Balcı Bucak, Esengül, *Türkiye’de Eğitim Politikaları ve Siyasi Parti Ödülleri*, Adım Yayıncılık, Ankara, 1993.
- Başaran, İbrahim Ethem, *Eğitime Giriş*, Yargıcı Matbaası, Ankara, 1996.
- Başgöz, İlhan, *Türkiye’nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1995.
- Bilim, Cahit Yalçın, *Türkiye de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734- 1876)*, Anadolu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 1998.
- Binbaşıoğlu, Cavit, *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Bottomore, Tom ve Nisbet Robert, *Sosyolojik Çözümlemenin Tarihi*, V Yayınları, Ankara, 1990.
- Cafoğlu Zuhul ve Diğerleri, *Eğitim Bilimine Giriş*, Temel Kavramlar, Grafiker Yayıncılık, Ankara, 2007.
- Celep Cevat ve Diğerleri, *Meslek Olarak Öğretmenlik*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Cirhinlioglu, Zafer, *Meslekler ve Sosyoloji*, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1996.
- Çelikkaya, Hasan, *Eğitim Bilimlerine Giriş*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 2006.

- Çoşkun, Hasan, “*Öğretmenlik Mesleği*”, Türkiye- Almanya ve Kıbrıs’ta Öğretmen Yetiştirme, CTB Yayınları, Ankara, 2000.
- Demir Ömer ve Acar Mustafa, *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Vadi Yayınları, İstanbul, 2002.
- Durkheim, Emile, *Meslek Ahlakı*, Çev: Mehmet Karasan, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1949.
- Er, Hamit, *Osmanlı Devletinde Çağdaşlaşma ve Eğitim*, Rağbet Yayınları, İstanbul, 1999.
- Erçetin, Ş. Şule ve Diğerleri, *İlk Günden Başöğretmenliğe*, Asil Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Erden, Münire, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
- Erdoğan, İrfan, *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2003.
- Fichter J. , *Sosyoloji Nedir*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
- Giddens, Anthony, *Sosyoloji*, Ayraç Yayınevi, İstanbul, 2006.
- , *İleri Toplamların Sınıf Yapısı*, Birey Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- , *Kapitalizm ve Modern Sosyal Teori*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2009.
- Güven, Sami, *Toplumbilim*, Ezgi Kitabevi, Bursa, 1999.
- Gül, Songül Sallan, *Sosyal Devlet Bitti, Yaşasın Piyasa!*, Etik Yayınları, İstanbul, 2004.
- Gülcan, M. Gürkan, *AB ve Eğitim Süreci - AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları*, Yapısal Uyum Modeli, Anı Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Güneş, Muharrem, Güneş, Hasan, *Türkiye’de Eğitim Politikaları ve Sivil Toplum*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2003.
- İnal, Kemal, *Sosyoloji*, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2008.
- İnal, Kemal, *Eğitim ve İdeoloji*, Kalkedon Yayınları, 1.Basım, İstanbul, 2008.
- Kafadar, Osman, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Vadi Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Kaplan, Mevlüt, *Aydınlanma Devrimi ve Köy Enstitüleri*, Türk Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri Dizisi/354, Ankara, 2002.
- Kavak, Yüksel, Aydın, Ayhan, Akbaba Altun, Sadegül, *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Öğretim Kurumu Yayını, Ankara, 2007.
- Kavcar, Nevzat, “ *Mustafa Necati ve Günümüzde Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Düzenimize Bakış*,” Mustafa Necati ve Cumhuriyet Eğitim Devrimi Sempozyum Bildirileri, 2-3 Ocak, Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir, 2009.
- Kongar, Emre, “*21. Yüzyılda Türkiye*”, *2000’li Yıllarda Türkiye’nin Toplumsal Yapısı*, Remzi Kitabevi, 23. Basım, İstanbul, 1999.
- , *Türk Toplumbilimcileri(2)*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Marks, Karl, *Ücretli Emek ve Sermaye*, Çev: Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara, 1999.
- Mendras, Henri, *Sosyolojinin İlkeleri*, Çev: Buket Yılmaz, İletişim Yayınları, İstanbul, 2008.
- Ortaylı, İlber, *Tarihimiz ve Biz*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2008.
- Okçabol, Rıfat, *Türkiye Eğitim Sistemi, Tarihsel Gelişim, Sistemin Betimlenmesi, Çözümlemesi ve Yeniden Yapılanması*, Ütopya Yayınevi, İstanbul, 2005.
- Ozankaya, Özer, *Toplumbilim*, Tekin Yayınevi, Ankara, 1986.
- Özcan, Ali Osman, *Ülkemiz İçin İsabetli Olabilecek Bir Mesleğe Yönelme Denemesi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1985.
- Öztürk, Cemil, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1996.
- Pakalın, Mehmet Zeki, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, Milli Eğitim Basımevi, 1993, Cilt, 2.
- Polama, M. Margaret, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*, Çev: Hayriye Erbaş, Gündoğan Yayınları, Ankara, 1993.
- Sakaoğlu, Necdet, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 2003.
- , *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1993.
- Savcı, İlkey, *Örgüt ve Birey*, 72 Tasarım Dizgi Fotokopi, Ankara, 1999.
- Sayın, Önal, *Sosyolojiye Giriş, Sosyolojinin Temelleri*, Neşe Ofset, İzmir, 1994.
- Şahin, Münir, *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi, Malatya, 2006.
- Sezal, İhsan, *Sosyolojiye Giriş*, Martı Kitap ve Yayınevi, Ankara, 2002
- Sönmez, Veysel, *Öğretmen Elkitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Swingewood, Alan, *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*, Çev: Osman Akınhay, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.
- Şişman, Mehmet, *Öğretmenliğe Giriş*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1999.
- Tezcan, Mahmut, *Eğitim Sosyolojisi*, Feryal Matbaası, Ankara, 2006.
- , *Sosyolojiye Giriş*, Feryal Matbaa, Ankara, 1995.
- , *Eğitim Sosyolojisi*, Feryal Matbaa, Ankara, 1996.
- Tolan, Barlas, *Sosyoloji*, Gazi Kitabevi, Ankara, 2005.
- Ülken, Hilmi Ziya, *Sosyoloji Sözlüğü*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1969,
- , *Yükseköğretim Kurulu, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Yükseköğretim Kurulu Yayını, Ankara, 2007.
- Yeşilyaprak Binnur, *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2003.

Wallace, A. Ruth ve Wolf, Alison, *Çağdaş Sosyoloji Kuramları-Klasik Geleneğin Geliştirilmesi*, Çev: Leyla Elburuz, M. Rami Ayaz, Punto Yayıncılık, İzmir, 2004

Weber, Max, *Sosyoloji Yazıları*, Çev: Taha Parla, İletişim Yayınları, İstanbul, 1998, s. 270.

Makaleler.

Baykal, Ali "Okul Tasarımında Örnek Yaklaşım: Köy Enstitüleri,"*Eğitim Mirasımız Köy Enstitüleri Uygulanabilirliği ve Model Çalışmalar Sempozyumu*, 17-18 Nisan, KAVEG, İstanbul, 2008

Burcu, Esra, Üniversitede Okuyan Özürlü Öğrencilerin Sorunları: Hacettepe-Beytepe Kampusu Öğrencileri Örneği, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:19, Sayı:1, Ankara,

Gül, Hüseyin " Türkiye'nin Eğitim Sorunları, AKP'nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri." *Toplum ve Demokrasi Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 3, s. 181-195, 2008.

Gül, Songül Sallan ve Boybeyi, Songül " Cumhuriyet Aydınlanmasının Kısa Tarihi: Köy Enstitülerini Çevreleyen Tarihsel ve Toplumsal Koşullar ve Bugüne Çıkarsamalar." *Toplum ve Demokrasi Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 3, s. 67-93.

Mehmet, Üstüner, "Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt No 5, Sayı 7, 2004.

Yılmaz, Cevdet " Toplumsalın Sınavla İmtihani: Üniversite Eğitim Sisteminin Dönüşümü ve Öğretmen Yetiştirme Düzenine Etkileri.", *Dönüştürülen Üniversiteler ve Eğitim Sistemimiz*, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara, 2008, s. 427-438.

Diğer Kaynaklar

Eğitim Sen, *2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı Sonunda Eğitimin Durumu*, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara, 2009.

Gül, Avşar Neslihan, *Türkiye Eğitim Sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 Yılları Arasında Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 2007.

Kaplan, Pervin, Demirkaya, Nergis, *Kadrolu Yerine Ücretli Öğretmen*, Sabah Gazetesi, 16 Eylül 2008.

"Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları", *Köy Enstitüleri Amaçlar-İlkeler- Uygulamalar*, Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara, 1997.

Öz-De-Bir, *Üç Ülkede Eğitim Sistemi ve Özel Dershaneler*, Özel Dershaneler Birliği Derneği Yayınları, Ankara, 2005.

Ozoğlu, Murat, *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*, Seta Analiz, 2010.

İnternet Kaynakları

Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010..

Hamit Uçman, MEB Öğretmen İstihdamı, <http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/karahan/Seminer/2005-6/meb-hamitucman.pdf>, 24-02-2010.

<http://gencturkhaber.com/ara.php?key=Nimet%20%C7ubuk%E7u&type=0&page,19-15-2010>

<http://www.tumgazeteler.com/?a=4344867>

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

Nezir Ünsal, Türkiye’de Eğitim Planlanması ve Kalkınma Planlarında Eğitim, <http://www.guvender.org.tr/admin/printBulletinArticle.php?indexId=103&bulletinId=25>, 16-05-2010.

ÖSYM (2007), http://www.osym.gov.tr://oyegm.meb.gov.tr/bilgilendirme/ogretmen_yetistirme_sistemi.htm

Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

VII. Milli Eğitim Şurası Kararları, Milli Eğitim Şuraları, 1962, <http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/sura.htm>.(15 Mayıs 2010).

Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000), Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan1.pdf>, 16-05-2010.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Öğretmen Yetiştirme.www.yok.gov.tr/content/view/496/217/lang,tr-

Yükseköğretim Kurulu Eğitim Fakülteleri,<http://www.yok.gov.tr/content/view/520/lang,tr/>, (16 Mayıs 2010).

EK-1 GÖRÜŞME FORMU

Süleyman Demirel Üniversitesi sosyoloji bölümünde yüksek lisans tezi olarak hazırlayacağım ‘‘Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları’’ konulu araştırmada okulunuzun öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşlerine gerek duyulmaktadır. Tüm veriler tez için kullanılacaktır. Araştırmanın başarılı olabilmesi için vereceğiniz içten ve güvenilir yanıtlara bağlı olacaktır. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaçlar çerçevesinde bilimsel yöntemlerle değerlendirilecektir.

A-BİREYSEL SORULAR

1-Kaç Yaşındasınız? :.....

a) Cinsiyetiniz A) Kadın B) Erkek

2-Hangi Fakülte Mezununuzunuz?.....

3-Mezun olduğunuz okul :.....

4-Mezun olduktan kaç yıl sonra göreve başladınız.....

5-Öğretmenlikten önce herhangi bir meslekte görev yaptınız mı? Yaptınız ise hangi meslekte çalıştınız :.....

6-Çalıştığınız statü

7-Ne kadar maaş alıyorsunuz?

8-Ek ders alıyor musunuz? Alıyorsanız kaç saat ek ders alıyorsunuz?.....

9-Gelir getiren başka bir işle uğraşıyor musunuz? A) Evet B) Hayır

10-Cevabınız evet ise hangi işle uğraşıyorsunuz? :.....

11-Kendinizden başka gelir getiren var mı? A) Evet B) Hayır

12-Kendinizden başka gelir getiren var ise yakınlık derecesi nedir? :.....

13-Hanenin toplam gelirleri kazancı ne kadardır?

14-Sizce öğretmenlik ne ifade ediyor?(statü, para vb..)

15-Öğretmen olmasaydınız ne olmak ya da ne ile uğraşmak isterdiniz?

16-Sizce öğretmenlik mesleğine olumlu ya da olumsuz değer yükleyen koşullar nelerdir?

.....

17- Öğretmenlik mesleğindeki kıdeminiz nedir?

A) 1 yıldan az 1- 5 yıl

B) 6 -10 yıl

C) 11-15 yıl

D) 16-20 yıl

E) 18-21-25 yıl üzeri

18- Medeni durumunuz

A) Evli

B) Bekâr

19-Evlenme biçiminiz nedir?

A) Görücü usulü

B) Anlaşarak

20-Evli iseniz çocuğunuz var mı?

A) Evet

B) Hayır

21-Kaç çocuğunuz var?.....

22-Çocuklarınızın eğitim durumu nedir?

.....

23-Kimler ile birlikte yaşıyorsunuz? :

.....

24-Şuan oturduğunuz hanede kaç kişi yaşıyorsunuz?:.....

25-Oturduğunuz konut size mi aittir?

A) Evet

B) Hayır

Aşağıdaki sorulara uygun olan cevabı “ X ” işareti koyarak cevaplayınız.	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	TAMAMEN KATILMIYORUM	KATILMIYORUM
1-Öğretmenlik mesleğine gereken değerin verildiğini düşünüyorum.					
2-Öğretmenlerin farklı statülere ayrılması öğretmenin toplumsal değerini artırır.					
3-Öğretmenlerin toplumsal statüsünün belirlenmesinde ücretin önemli olduğunu düşünüyorum.					
4-Bulduğum statü öğretmen verimliliğimi(performansımı) olumlu etkilemektedir.					
5- Öğretmenlerin almış oldukları ücret mesleği daha anlamlı kılar.					
6-Bulduğum kadrom öğretmenlik branşım öğretmenliğe bakışımı olumlu etkiler					
7-Kıdemi yüksek olan öğretmenler okul idaresinin karar verme sürecinde daha etkilidirler.					
8-Farklı kadroda çalışan öğretmenler arasında rekabet olumludur					
9-Aynı statüde çalışan öğretmenler arasında dayanışma daha fazladır.					
10-Öğretmenler arasında statü farkının bulunması çalışma barışını olumlu etkiler.					
11-Okul idaresi ile olan ilişkilerimde statünün belirleyiciliği yoktur.					
12-Daimi kadro dışında bulunan öğretmenler yönetimin kararlarına itiraz etmezler.					
13-Okul idaresi sözleşmeli öğretmeni potansiyel rakip olarak görür.					
14-Öğretmenler sözleşmeli öğretmeni potansiyel rakip olarak görmektedir.					
15-Öğretmenlerin değeri Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı sınıflamaya (sözleşmeli, ücretli, uzman vs..) göre ölçülür.					
16-Çalıştığınız okulda bilgiyi paylaşma, öğretim etkinliklerine sürekli yeni bilgi katma gibi iyi öğretmen davranışlarını ödüllendirme öğretmenin statüsüne göre yapılır.					
17-Toplumda öğretmenlik mesleğinin statüsü yüksektir.					
18-Öğretmenlik mesleğini parası için yapıyorum.					
19-Yeterince param olsa öğretmenlik yapmam.					
20-Bulduğum statü yönetici olma isteğimi olumlu etkiler.					
21-Statülere verilen haklar öğretmenleri unvan almaya yöneltir.					
22-Daimi kadro dışında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışı Olumsuz etkilediğini düşünüyorum.					

İDARECİLERİN GÖRÜŞME FORMU

1-Hangi okul mezunusunuz?

.....

2-Kaç yaşındasınız?.....

3-Cinsiyetiniz? A) Kadın B) Erkek

4-Medeni durumunuz?.....

5-Kaç yıl öğretmenlik yaptınız?.....

6-Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz?.....

7-Yöneticilik statünüz nedir?.....

8-Statünüzün sorumluluk alanları nelerdir?.....

9-Öğretmenlik performansının sergilenmesinde hangi faktörleri önemli görüyorsunuz?

.....

.....

.....

10-Görev dağılımı yaparken öncelik verdiğiniz statüler ve nitelikleri nelerdir?

.....

.....

.....

11-Sorumluluk dağılımı yaparken en fazla hangi öğretmenlere görev veriyorsunuz?

.....

.....

.....

12-Farklı statüde çalışan öğretmenler arasında mesleki ve sosyal nasıl bir ilişki gözlemliyorsunuz?

.....

.....

13-Okulunuzda hangi öğretmen statüsünde öğretmenler çalışmasına öncelik veriyorsunuz?

.....

.....

.....

14-Öğretmenlik performansını en iyi sergileyen öğretmenler hangilerdir?

.....

.....

.....

15-Öğretmenlik performansını en iyi hangi statüde çalışan öğretmenlerde görüyorsunuz?

.....

.....

.....

16-Sizce öğretmenlik mesleğinin mesleki ve toplumsal statüsünü belirleyen temel değerler ya da etkenler nelerdir?

.....

.....

.....

17-Öğretmenler arası ilişki gözlemlendiğinde mesleki ve sosyal alanda bir ayrıştırma ya da Farklılaşmaya yol açtığını görüyor musunuz?

EK-2 ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ BİLGİ FORMU VE SORULARI

Odak Grup Bilgi Formu

Odak Grup Tarihi:	
Odak Grup Bölgesi/ Yeri:	
Katılımcıların sayısı/ Tanımı	
Odak Grup Konusu	

Soru ve Cevaplar Çizelgesi

Soru No: Soru içeriği

Cevaplardaki Kısa Özet/ Anahtar Noktalar	Aktarılmış İfadeler
--	---------------------

SORULAR

1. Mesleğinizin en önemli sorunları nelerdir?
2. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını farklı statülerde çalışmak nasıl etkilemektedir?
3. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları nasıl?
4. Okullarda yaptırımlar uygulanırken statüleriniz etkiliyor mu?
5. Okul ilişkilerinde statünüzün nasıl bir etkisi var?
6. Öğretmenlerin sözleşmeli, ücretli gibi unvanlarla çalışmasını nasıl buluyorsunuz?
7. Sosyal ilişkilerde statülerden kaynaklanan bir farklılık var mı?
8. Ücretli öğretmenlere okullarda nasıl bir bakış açısı bulunmakta?
9. Sözleşmeli veya ücretli öğretmen olmak okul idaresi açısından bakıldığında size istediklerini yaptırabilecekleri bir kadro olarak mı görüyorlar?
10. Okullarınızda size nasıl davranıyorlar?

11. Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenler tarafından en önemli sorunları nelerdir?
12. Kadrolu öğretmenler farklı statülerde çalışan öğretmenlerin performansını nasıl değerlendiriyorlar?
13. Okullarınızda ücretli öğretmen çalışmasını ister misiniz?
14. Ücret daha fazla verilse sözleşmeli öğretmenliği tercih eder misiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Ad ve Soyadı: Feride Torun
Doğum Yeri: Burdur-Bucak
Medeni Hali: Evli

Eğitim Durumu:

Lise: 1993-1997 Denizli Sağlık Meslek Lisesi
Lisans: 1999-2003 Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal
Bilgiler Öğretmenliği

Yabancı Dil Düzeyi:

2007 ÜDS\45- İngilizce

İş Deneyimi:

1998-..... Gülistan İlköğretim Okulunda Sosyal Bilgiler
Öğretmenliği