

Atanmak ya da Atanamamak: Ücretli Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar*

To be Appointed or not to Be Appointed: The Problems of Paid-Teachers

Şakir Çinkır**
Gül Kurum

To cite this article/Atf için:

Çinkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). To be appointed or not to be appointed: The problems of paid-teachers. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 9-35. www.enadonline.com DOI: 10.14689/issn.2148- 2624.1.5c3s1m

Öz. Türkiye’de öğretmen arz-talep dengesi gözetilmeden yetiştirilen ya da farklı şekilde (kaynak alan dışı, pedagojik formasyon, kısa süreli eğitimler gibi) öğretmen olma hakkı kazanan adaylar mezun olduktan sonra istihdam konusunda ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada atanamayan öğretmen olarak ücretli öğretmenlerin deneyimledikleri sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu Ankara kamu okullarında görev yapan 21 ücretli öğretmen ile eğitim planlaması konusunda uzman dört öğretim üyesinden oluşmaktadır. Görüşme ve açık uçlu anketlerle toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar, atanamayan öğretmen sorununu bağımlı ve umutsuz nesiller, plansızlık, siyasal bir sonuç, insan kaynağının sömürülmesi olarak görmektedir. Diğer taraftan katılımcılar atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları psiko-sosyal (tükenmişlik, yabancılaşma, intihar), istihdamla ilgili (güvencesiz, alan dışı işlerde çalışma) ve geçim sıkıntısı, merkezi sınav, çevre baskısı şeklinde tanımlamaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre öğretmen istihdamında yaşanan bu sorunlar eğitim ve atama politikaları, öğretmen farkındalığını yükseltmek, alternatif eğitim görevleri ve mesleki yönlendirme gibi uygulamalarla çözülebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen istihdamı, öğretmen ataması, atanamayan öğretmen sorunu, öğretmen yetiştirme

Abstract. In Turkey, after graduation without analysis of teacher demand-supply, candidates, trained as a teacher or gain right to become a teacher in different ways (such as out-of-field teaching, pedagogical formation, short-term courses), have faced serious problems about employment. This study aims to identify the problems, the paid-teachers as non-appointed teachers have experienced. In this study, a qualitative research method and phenomenological research design were used. The study group consists of 21 paid-teachers, working at state schools in Ankara and 4 academicians, expert on educational planning. Data collected by means of interviews and open-ended questionnaires, was analyzed by the content analysis method. According to the findings, the participants have regarded the problem of non-appointed teacher as dependent and hopeless generations, planlessness, political choice, human resource exploitation. On the other hand, participants have described the problems of non-appointed teachers, like psycho-social (burnout, alienation, suicide), employment problems (not guaranteed jobs, out-of-field jobs), and financial difficulty, national exam, social pressure. According to views of participants, teacher employment problems can be solved by means of education and employment policies, raising teachers’ awareness, alternative education missions and vocational guidance.

Keywords: Teacher employment, teacher appointment, the problem of non-appointed teacher, teacher training

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.06.2017

Düzeltilme: 19.09.2017

Kabul Tarihi: 16.10.2017

* Bu makale 13-15 Mayıs 2015 tarihinde düzenlenen Uluslararası Eğitim Kongresi’nde (ICEFIC-Gelecek İçin Eğitim 2015) sunulan sözlü bildirisinin genişletilmiş halidir.

** Sorumlu yazar / Correspondence: Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, e-mail: cinkir@gmail.com

Giriş

Öğretmen arz-talep dengesi tüm dünyada olduğu gibi Türk Eğitim Sisteminde de önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de okulların öğretmen ihtiyacının karşılanması için öğretmen yetiştirme ve istihdamı her zaman gündemde olup, tartışılan bir konudur. Türk Eğitim Tarihinde öğretmen yetiştirme köklü bir geçmişe sahip olmasına rağmen günümüzde öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunda sorun yaşanmaya devam etmektedir. Bunun nedenleri arasında, sistematik ve sürdürülebilirliği olmayan eğitim politikalarını ve planlarını, bilimsel dayanağı olmayan kısa dönemli çözüm çalışmalarını saymak mümkündür. Ancak gelecek nesilleri yetiştirme gibi önemli bir görevi üstlenen öğretmenlik; gerekli nitelikleri taşıyıp taşımadığına bakılmaksızın herkesin yapabileceği bir meslek olarak görülmemelidir. Diğer taraftan gerekli koşullarda yetişen öğretmenler arz-talep dengesizliğinden ya da insan kaynağı planlaması eksikliğinden dolayı mağdur edilmemelidir. Ancak Türkiye’de özellikle eğitim fakültelerinin sayısındaki artış ile fen-edebiyat fakültesi mezunlarına pedagojik formasyon yoluyla öğretmenlik hakkının verilmesi, Milli Eğitim Bakanlığının [MEB] alan dışı ve kaynak alan (MEB, Talim Terbiye Kurulu [TTK] 07/07/2009 tarihli ve 80 sayılı Kurul Kararı gereği öğretmen branşları arasında niceliksel olarak yaşanan dengesizliği kaynak alan uygulaması ile gidermeye çalışmıştır. Örneğin; İngilizce Öğretmenliği programı için İngilizce Öğretmenliği ile İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık (İngilizce) gibi bölüm mezunlarından formasyon alanlar kaynak alan olarak verilmiştir) uygulamasına yönelmesi öğretmen arz-talep dengesini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu arz-talep dengesizliği de öğretmen istihdamında birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Atanamayan öğretmenler ve bu öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar da bu sorunlar kapsamındadır. Bu çalışma ile atanamayan öğretmenlerin yaşadıkları işsizlik, alan dışı işlerde çalışma, geleceğini planlayamama, intihar gibi sorunlar, bu sorunun altında yatan bireyden veya hükümet politikalarından kaynaklı sebepler ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin atanamamaları üzerinde değişik faktörler rol oynamaktadır. Türkiye’de, öğretmen arz-talebi arasındaki dengesizlik, kaynak alanların genişletilmesi ya da kaynak alan dışı öğretmen istihdamının önünü açmıştır. Günümüzde yaklaşık 600 bin öğretmenin %45,5’i kaynak alan dışından ve %12,1’i kaynak alandan gelirken %7,5’inin mezuniyet alanı bilinmemektedir. Öğretmenlerin sadece %34,9’u kendi branşında öğretmenlik yapmaktadır (Çınkır, 2013a). Çınkır ve Kurum’un (2015) yaptığı çalışmada da kaynak alan dışı öğretmenlerin başta öğretmenlik ve meslek bilgisi olmak üzere, aidiyet, iş doyumu ve motivasyon, uyum ve adaptasyon konusunda sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde topluma rol model olmayı gerektiren profesyonel bir meslektir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu kadar önemli bir meslek mezuniyet alanı farklı ya da öğretmenlik mesleğinin gereklerini karşılamayan kişiler tarafından yürütülmektedir. Ancak yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim, işbirliği, bilgi-iletişim teknolojileri ya da sosyal sorumluluk, yaşam ve kariyer, aktif vatandaşlık gibi 21. yüzyıl becerilerini (Schleicher, 2012) alanında iyi yetişmiş nitelikli öğretmenler öğretebilir. Bu durum öğretmen yetiştirme ve istihdamı konularının ayrıntılı şekilde incelenmesini gerektirmektedir.

Öğretmen yetiştirme ve istihdamı tüm dünyada üzerinde önemli çalışmaların yürütüldüğü bir konudur. Bu konu bilgi, iletişim ve teknoloji alanındaki eğilimler ve ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda değişiklik gösterebilir. İrlanda’da öğretmenlik mesleği için temel olarak dört yıllık lisans programlarından mezun olmak gerekir (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 1999). Öğretmenler, İrlanda’da hem genel eğitim hem de meslek bilgisi derslerini bir arada aldıkları eş zamanlı ve önce genel eğitim sonra meslek bilgisini aldıkları ardışık model ile yetiştirilirler (Eurydice, 2013). Fransa’da öğretmen olmak için üç yıllık lisans eğitimi yeterli görülmemiştir. Bu lisans eğitimi üzerine öğretmen adayları öğretmen yetiştirme enstitülerinde

iki yıllık ikinci bir eğitim almaktadır. Bu eğitimler hem branşlarında hem de eğitim bilimleri alanında daha da gelişmelerini sağlamaktadır (Alkan, 2012). İngiltere’de öğretmen yetiştirme benzer yapı ve içeriğe, farklılaşan özelliklere ve giriş koşullarına sahip üniversitelerde (MacBeath, 2011, 70) üç yıl konu alanı eğitimi ve bir yıl “Öğretmenlik Sertifika” programı şeklindedir (Bakioğlu ve Ülker, 2014). Finlandiya’da ise adaylar uygulama ağırlıklı bir lisans eğitiminden sonra (Eraslan, 2009) sınıf öğretmenliği için eğitim bilimlerinden; branş öğretmenliği için konu alanından tezli yüksek lisans yapmak zorundadır (Sahlberg, 2010). Singapur’da ise 21. yüzyılın gerektirdiği düşünün öğretmeni yetiştirmek için üniversite temelli öğretmen eğitimi enstitüsü, paydaşlarla ve okullarla işbirliği yapmaktadır (Goodwin, 2011, 32). Bu kapsamda öğretmen yetiştirme uygulamaları ülkelere göre değişmesine rağmen bu uygulamaların genel amacının eğitimde niteliği artırmak olduğu söylenebilir.

Öğretmen istihdamı tıpkı öğretmen yetiştirme süreci gibi ülkeler arasında farklılık göstermektedir. İrlanda’da öğretmenlerin istihdamından okul yönetim kurulu sorumludur. Öğretmenlerin atanmaları için aranan minimum şartlar Öğretmenler Konseyine kayıt yaptırmaları ve ilgili branş için nitelikli olmalarıdır. Ayrıca merkezde de öğretmen atamaları ve eğitimi ile ilgili birimler bulunmaktadır. Okullar ihtiyaç duydukları öğretmenlik branşı için duyuru yaparlar ve başvuran adaylarla görüşme yaparak öğretmeni seçerler (Department for Education and Science [DES], 2015). Fransa’da ise ilköğretim ve ortaöğretim okullarına öğretmen istihdam koşulları farklıdır. İlköğretim öğretmenlerinin atanmaları için öncelikle ilköğretim öğretmenliği lisans diploması ya da bu lisans düzeyine denk sertifikasının olması gerekir. Bu koşulu sağlayan kişiler için tek tip sınav yoktur. Bu adaylar mülakat, çoktan seçmeli ya da farklı soru türlerinin bir arada bulunduğu testleri alarak atanabilirler. Ortaöğretim öğretmenliği için kişilerin öncelikle Avrupa Birliği vatandaşı olması ve ilgili branşın diplomasına sahip olması gerekir. Sonrasında öğretmen adayları mülakat ve örnek bir uygulamadan geçer (Alkan, 2012). Diğer taraftan İngiltere’de öğretmenlerin işe alımı yerel yönetimler tarafından yapılmaktadır. Okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere devlet okullarında öğretmenlik yapabilmek için kişilerin “Öğretmen Yeterlik Sertifikası (Postgraduate Certificate in Education [PGCE])” almış olması gerekir veya öğretmen yetiştirme kurumları tarafından onlara özel öğretim yetkisi verilmiş olmalıdır (National College for Teaching and Leadership, 2014).

Finlandiya’da eğitim hizmeti sağlamakla yükümlü kişiler (educational providers) kendi eğitim personelinin istihdam eder ve ihtiyaç duyulan pozisyonların sayısını ve türünü belirler. Öğretmenlerin yüksek lisans diploması ve pedagoji almaları öncelikli koşuldur. İşe alım süreci gazeteler ya da web siteleri aracılığıyla herkese açık bir şekilde gerçekleştirilir. Bu istihdam sürecinde bir eğitim komitesi ya da eşdeğer bir komite, belediye kurulu, okul yönetim kurulu ya da okul müdürlerinin kendileri rol alabilir (Lönnqvist, 2013). Merkezi bir eğitim yapılanmasına sahip Singapur’da öğretmen istihdamından Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bu kapsamda çok dilli eğitim veren Singapur Eğitim Sisteminde mesleğe giriş testi İngilizce, Çince, Malayca ve Tamil dillerinde ve fiziksel yeterlik gibi alanlarda yapılır (Ministry of Education Singapore, 2015). Singapur’da öğretmen istihdamı süreci akademik performans, eğitim altyapısı (farklı düzey ve branşlarda öğretmenlik gibi) gibi şartların belirlenmesi ile başlar. Bu şartları karşılayan adaylar, Eğitim Bakanlığının çevrimiçi aday başvuru formunu doldurur. Uygun bulunan adaylarla, okul müdürü ve Ulusal Eğitim Enstitüsü üyelerinden oluşan panel tarafından görüşme yapılır. Bu görüşmede adayların iletişim becerileri, öğretmeye ilgi, hedefler ve tutku, öğrenmeye isteklilik durumu değerlendirilir. Daha da önemlisi adayların öğretme tutkusuna ve bir fark yaratabileceği inancına sahip olup olmadığına bakılır. Öğretmen hazırlık programı için seçilen adaylar geçiş dönemi süresince kıdemli öğretmenlerin rehberliğinde okullara sözleşmeli öğretmen (tam zamanlı fakat geçici) olarak görevlendirilirler. Bu sürede adayların öğretmenliğin kendileri için uygun bir meslek olup olmadığını görmeleri sağlanır (Goodwin, 2011, 28). Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme tarihi 19. yüzyıla kadar gider. Bu bağlamda

1848’de öğretmen yetiştirme okulu olarak kurulan Darümuallimin öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir başlangıç olarak kabul edilir (Akyüz, 2015, 177). Türk Eğitim Tarihinde öğretmen yetiştirme ile ilgili değişiklikler ve gelişmeler Tablo 1’de özetlenmektedir.

Tablo 1.
Türk Eğitim Tarihinde Öğretmen Yetiştirme Kronolojisi

Dönemler	İlgili Düzenlemeler
Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemi (1839-1918)	<ul style="list-style-type: none"> 1848’de Orta Öğretmen Okulu (Darümuallimini Rüşdi) açıldı. 1868’de “Darümuallimin-i Sıbyan” (Erkek İlköğretmen Okulu) açıldı. 1870’te İstanbul Kız Öğretmen Okulu (Darümuallimat) açıldı. 1874’te öğretmen yetiştirme işi üç kademe yapılmaya başlandı. 1891’de Yüksek Öğretmen Okulu (Darümuallimin-i Aliye) açıldı. 1915’te Anaokulları Yönetmeliği yayınlandı.
Tablo 1. devam	
Dönemler	İlgili Düzenlemeler
Kurtuluş Savaşı ve Atatürk Dönemi (1919-1938)	<ul style="list-style-type: none"> 1921’de toplanan Maarif Kongresi’nde köy öğretmeni yetiştirilmesi başlıca gündem konusudur. 3 Mart 1924’te Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarıldı. 13 Mart 1924’te 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu çıkarıldı. 1924’te Darümuallimin’in Ali kısmı ayrılarak İstanbul Darülfünunu’na bağlandı ve adı Yüksek Muallim Mektebi’ne çevrildi. 1926’da Köy Muallim Mektepleri açıldı. 1930’da teknik eğitime öğretmen yetiştirilmeye başlandı. 1936-1948 yılları arasında okur-yazar köy gençlerini eğitmen olarak yetiştirmek amacıyla altı ay süreli Eğitim Kursları açıldı. 1937’de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. 1936-1937 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi ve Ankara DTCF bünyesinde Pedagoji kürsüsü açıldı. 1936-1939 yılları arasında ortaokullara kısa sürede öğretmen yetiştirmek amacıyla öğrenim süresi 12 ay olan hızlandırılmış kurslar açıldı.
1938-1960	<ul style="list-style-type: none"> 1940’da çıkarılan 3803 sayılı yasayla Köy Enstitüleri kuruldu. 1942’de Yüksek Köy Enstitüleri kuruldu. 1954’te 6234 sayılı yasayla köy enstitüleri kapatılarak, 6 yıllık ilköğretmen okullarına dönüştürüldü. 1959’da Ankara’da Yüksek Öğretmen Okulu açıldı. 1960’ta 97 sayılı yasayla “Yedek Subay Öğretmen” olma ve askerliklerini ilkokul öğretmeni olarak tamamlama hakkı çıkarıldı.
1960-1980	<ul style="list-style-type: none"> 1961’de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile muvakkat öğretmen ataması yapıldı. 1962’de Erkek Sanat Öğretmen Okulu açıldı. 1962’de erkek sanat enstitülerinin adı Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirildi. 1963-1973 yılları arası kız meslek liselerinin çocuk gelişimi ve bakımı bölümünü bitirenler, okul öncesi eğitime öğretmen olarak atandı. 1965 eğitim uzmanı, yönetici ve öğretmen yetiştirmek üzere Ankara Üniversitesi’nde ilk Eğitim Bilimleri Fakültesi açıldı 1969 ilköğretmen okulları, öğretmen liselerine dönüştürüldü. 1970’de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu adını Teknik Öğretmen Okulu olarak değiştirdi ve bu okul kızları da öğrenci olarak aldı. 1973’te öğretmenlere yükseköğrenim görme zorunluluğu ile ilköğretmen okulları Öğretmen Lisesine dönüştürüldü, ilköğretim öğretmenlerinin eğitim enstitülerinde yetiştirilmeye başlandı. 1973’te yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesi ile okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirme görevi yükseköğretim kurumlarına devredildi. 1973’te öğretmenler için lisans tamamlama sertifika programlarının açıldı. 1973’de Milli Eğitim Temel Kanunu ile teknik öğretmenlerin lisans düzeyinde eğitim görme şartı getirildi. 1974’de mektupla öğretmen yetiştirildi. 1975-80’de hızlandırılmış programlar ile öğretmen yetiştirildi
1980 ve sonrası	<ul style="list-style-type: none"> 1982’de eğitim enstitülerinin “Eğitim Yüksek Okulları” olarak üniversitelerin çatısına alındı. 1982’de öğretmen yetiştiren tüm yüksekokullar üniversitelere bağlandı ve eğitim fakülteleri kuruldu. 1986’da ilkokul öğretmenlerine Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından 2 yıl süreli Eğitim Ön lisans Programı başlatıldı 1990 Eğitim Yüksek Okulları öğrenim süresi 4 yıl olan Sınıf Öğretmenliği Bölümü olarak eğitim fakültelerine bağlandı. 1990’larda İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı geliştirildi.

- 1992’de İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitim Fakültelerine aktarıldı.
- 1995’te üniversite mezunu olan ve isteyen herkes (kaynak alan dışı) sınıf öğretmeni olarak atandı.
- 1997’de Eğitim Fakültesi programları sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılmıştır.
- 1998’de I. ve II. kademe öğretmen yetiştirme programları açıldı.
- 1998-99’da ortaöğretime öğretmen yetiştirmede yeni uygulamaya geçildi
- 2006’da Eğitim Fakültesi programları “Avrupa Yükseköğretim Alanı” kapsamında lisans programlarından beklenen “öğrenme çıktılarını” gerçekleştirebilecek şekilde (Programın dağılımı konu alanı, öğretmenlik meslek bilgisi ve becerisi, genel kültür oranları ve seçmeli ders sayısı artırılması gibi) güncellenmiştir.
- 2009’da Fen-Edebiyat Fakültelerine pedagojik formasyon alma hakkı verildi.
- 2016’da Eğitim Fakültelerinin bölüm ve anabilim dalları, niteliği yükseltmek (Başarı sırası sınırlaması getirildi) ve çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için yeniden yapılandırıldı.

Kaynak:(Akyüz, 2015; Başaran ve Çınkır, 2013; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2006; 2016a).

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme yaklaşık 170 yıllık bir tarihe sahiptir. Bu kronoloji içinde öğretmen yetiştirme uygulamalarının Tanzimat, Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemi içinde belirli aralıklarla (1874-1924-1936-1973-1982-1990-1998-2006-2016) yeniden yapılandırmaya uğradığını söylemek mümkündür. 2006’daki yeniden yapılanma ile öğretmen yetiştiren dört yıllık eğitim fakültesi programları %50-60 konu alanı/branş bilgisi ve tekniği, %30-25 öğretmenlik meslek bilgisi ve %20-15 genel kültür bilgisi şeklinde yapılandırılmıştır (Tarman, 2010). 2016’daki yeniden yapılandırma ile de eğitim fakültelerinin bölümleri ve anabilim dalları (Temel Eğitim Bölümü [Okul Öncesi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı], Özel Eğitim [Zihin Engelliler, İşitme Engelliler, Görme Engelliler, Özel Yetenekliler Eğitim Anabilim Dalı] Öğretmenliği gibi) yeniden yapılandırılmıştır. Eğitim fakültelerini tercih etmede başarı sıralaması (ilk 240 bin öğrenci arasında yer almak gerekiyor) getirilmiştir (YÖK, 2016b). Bir sonraki adımın da öğretmen niteliğini artırmaya dönük olarak eğitim programlarının içeriğinin geliştirilmesi yönünde olması beklenmektedir. Tüm bu yeniden yapılandırmalara ve değişikliklere rağmen öğretmen yetiştirmede hem dünyada hem de Türkiye’de belli başlı modeller kullanılmaktadır. Öğretmen yetiştirme modelleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Öğretmen Yetiştirme Modelleri

Model	İçerik	Periyod	Diploma/Sertifika
<i>Eş Zamanlı Öğretmen Yetiştirme Modeli (Eğitim Fakültesi)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Genel Kültür • Alan Bilgisi • Öğretmenlik Meslek Bilgisi 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 yıl • 3 yıl • 1 yıl 	<ul style="list-style-type: none"> • Lisans Diploması
<i>Ardışık Öğretmen Yetiştirme Modeli (Fen-Edebiyat Fakültesi Ortaöğretim Alan)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Konu Alanı Bilgisi • Pedagojik Formasyon Eğitimi ya da • Öğretmenlik Meslek Bilgisi 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 yıl • 1 yıl 	<ul style="list-style-type: none"> • Lisans Diploması • Sertifika • Yüksek Lisans Diploması (4+1,5 yıl)
<i>Bütünleştirilmiş Model (Fen-Edebiyat Fakültesi Ortaöğretim Alan)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Temel Alan Bilgisi • Öğretmenlik Meslek Bilgisi 	<ul style="list-style-type: none"> • 3,5 yıl • 1,5 yıl 	<ul style="list-style-type: none"> • Yüksek Lisans Diploması (4+1 yıl)

Kaynak: Çınkır, 2013b

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenler genel olarak eş zamanlı, ardışık ve bütünleştirilmiş olmak üzere üç farklı modelde yetiştirilmektedir. Bu modeller doğrultusunda adaylara genel kültür, alan

bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kazandırılmaktadır. Öğretmenler 4 yıllık eğitim fakültelerinde ya da 3+1,5/4+1/3,5+1,5 yıllık periyodlar şeklinde fen-edebiyat, ilahiyat gibi kaynak alan kapsamındaki fakültelerin eğitim/egitim bilimleri fakülteleri işbirliği ile yetiştirilmektedir. Bu süreç sonunda da adaylar lisans/yüksek lisans diploması/pedagojik formasyon sertifikası ile belgelendirilmektedir.

Öğretmen yetiştirme süreci beraberinde öğretmen istihdamı, arz-talep dengesi gibi konuları da gündeme getirmektedir. Çünkü öğretmen istihdamı, yetiştirme sürecinin doğal bir sonucu olarak kabul edilmektedir. İstihdam kavramı genel bir ifadeyle “işlendirme, bir görevde ya da işte kullanma” şeklinde tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2017). Daha özeld e eğitim istihdamı ise “eğitim kurumlarının amaçları doğrultusunda mevcut insan kaynağının sürekliliğini ve etkinliğini sağlayacak insan kaynakları sistemlerini geliştirmek ve uygulamak, bu doğrultuda iç ve dış kaynaklardan yararlanarak kuruma katma değer sağlamaktır” (Karslı ve Güven, 2011, 60). Diğer taraftan talep; mevcut iş pozisyonu sayısı iken arz da bu pozisyonlarda hizmet vermeye istekli ve uygun nitelikli insan gücü olarak tanımlanmaktadır (Rice, Roelke, Sparks ve Kolbe, 2009). Öğretmen arz-talebinde mesleğin toplumsal statüsü, yeni mezun öğretmen sayısı, başka mesleklere kayma, öğretmen tükenmişliği, öğretmen özerkliğinin ve mesleki gelişim olanağının olmaması önemliyen (Donitsa-Schmidt ve Zuzovsky, 2014), ekonomide iniş çıkışlar, hükümet politikaları, bütçeden ayrılan pay, zorunlu eğitim süresi, zorunlu eğitim çağındaki nüfus, mevcut sistem içindeki öğretmen sayısı gibi faktörler öğretmen istihdamı ve projeksiyonu üzerinde etkilidir (Lönnqvist, 2013). Donitsa-Schmidt ve Zuzovsky’e (2014) göre öğretmen talebi sözleşmeli, ücretli ya da vekil öğretmenlik, kaynak alan dışı öğretmen istihdamı, mevcut öğretmenlerin iş yükünün artırılması, ilgili dersin iptal edilmesi ve sınıfların birleştirilmesi şeklinde giderilmektedir. Ancak bu öneriler mevcut talebe geçici bir çözüm olarak ele alınabilir. Bu geçici çözümlerin eğitimin kalitesini, öğrenci başarısını, öğrenci-veli memnuniyetini, okul disiplinini olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür.

Türk Eğitim Sisteminde öğretmen istihdamı geçmişine bakıldığında Osmanlı Devletinde 1860’ta İlk Eğitim Bakanı Sami Paşanın o dönemki rüştiyelere sınavla öğretmen atadığından bahsedilmektedir (Akyüz, 2011). Öğretmen istihdamında sınavların geçmişte de bulunması insan kaynakları yönetimi ve planlamasında yaşanan sorunların bir göstergesi olarak yorumlanabilir. İnsan kaynakları yönetimi işe uygun çalışanın seçilmesi, rasyonel şekilde kullanılması ve geliştirilmesi için eğitilmesi, çalışmalarının maddi ve manevi karşılığının verilmesi, işlerini nitelikli şekilde yerine getirmeleri için uygun ortamların sağlanmasından sorumlu alandır (Karakütük, 2012, 405). Etkili ve verimli şekilde kullanmak için öğretmen kaynağının bilimsel yöntemlerle yetiştirilmesi planlamayı gerektirir (Âdem, 1987). Planlama sürecinde mevcut insan kaynağı ile örgütün ihtiyaç duyduğu insan kaynağı dengelenmeye çalışılır (Karakütük, 2012, 406). Eğitim planlaması ise toplumsal kalkınma için hedefleri önceliklerine göre sıralayarak sınırlı kaynaklarla öncelikli hedefleri ilişkilendirmektir. Bu bağlamda eğitim planlaması; eğitim düzenindeki plansız büyümeyi önlemek, arz-talep dengesini sağlamak ve yükseköğretim almış kişileri istihdam etmek gibi konularda gereklidir (Çağlar ve Reis, 2007, 82-83).

Türkiye’de öğretmen istihdamı kamu ve özel okullarda farklı şekilde işlemektedir. Özel okullarda öğretmen olmak için ilgili okulun genel (diploma, pedagojik formasyon, deneyim gibi) ve özel (dil yeterliliği, yurtdışı deneyimi gibi) şartlarını taşımak yeterlidir. Kamu okullarında kadrolu (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4/A maddesine göre öğretmenlik yapmakta olan kimselerdir), sözleşmeli (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 4/B maddeleri kapsamında öğretmenlik yapan kimselerdir), ücretli (657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 89. maddesi kapsamında öğretmenlik yapan kimselerdir) ve vekil (657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 86. maddesine göre geçici

olarak öğretmenlikle görevlendirilen kimselerdir) öğretmenlik olmak üzere dört farklı istihdam eğilimi vardır. Kamu okullarına kadrolu öğretmen olarak atanmak için her bir öğretmen adayının alanı ile ilgili Kamu Personeli Seçme Sınavına [KPSS] girmesi gereklidir. Atanma puanının %30'u genel kültür-yetenekten, %20'si eğitim bilimlerinden ve %50'si alan bilgisi testinden gelmektedir. KPSS bir hükümet kuruluşu olan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yılda bir defa yapılır. KPSS sonuçları MEB'de öğretmenliğe atanmak için sadece bir yıllığına geçerlidir (Çınkır, 2013b). 2015'te aday öğretmenlik uygulaması yürürlüğe girmiştir. Bu uygulamaya göre KPSS puanına göre atanan öğretmenler, 1 yıl boyunca aday öğretmen olarak görev yapmaktadır. Bu süre boyunca öğretmenler 3 performans değerlendirmesi ve ardından yazılı/sözlü sınava girmektedir. Bu süreci başarıyla tamamlayan aday öğretmenler 1 yılsonunda kadrolu öğretmenliğe geçiş yapabilmektedir (MEB, 2015). Ayrıca Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönergesi (MEB, 2016) ile aday öğretmenlerin bu süreçte yapacakları sınıf içi, okul içi ve dışı, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin, görev ve sorumlulukların genel çerçevesi belirlenmiştir. Bu kapsamda aday öğretmenlerin ders izleme, kitap okuma, ders planlama, gönüllülük ve girişim çalışmaları, kurumsal işleyişe ilişkin deneyimi ve ders uygulaması gibi modüllerden oluşan eğitimi başarıyla tamamlaması beklenmektedir. Türkiye'de aday öğretmenlerle yapılan araştırmaya göre katılımcılar bu uygulamaları faydalı bulmaktadır (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017).

Öğretmen istihdamındaki arz-talep dengesizliği insan kaynakları planlamasında yaşanan önemli bir sorundur. Bu sorun Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde yaygın şekilde yaşanmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu ([TÜİK], 2017) işgücü istatistiklerine (ilk altı ay için) göre 15-64 yaş grubunda işsizlik oranı %10,4'tür. Özellikle eğitim örgütleri için geleceğin öğretmen arz-talep ihtiyacı planlanmadan açılan eğitim fakülteleri ve verilen mezunlar, atanamayan öğretmen sorunu olarak geri dönmektedir. YÖK (2016) verilerine göre Türkiye'de 92 eğitim fakültesi ve bu fakültelerden mezun olan 228 bin öğretmen bulunmaktadır. Ancak bu nicel artış beraberinde öğretmen yetiştirme ve istihdamı sorunlarını getirmektedir. Öğretmen arz-talep dengesizliğini çözmek için öncelikle yeterlik sınavı getirilmiştir (Eşme, 2014). 2002'den beri de öğretmenler KPSS ile atanmaktadır (YÖK, 2007). Ancak her yıl talepten daha fazla sayıda başvuru yapılması, KPSS'yi öğretmenlik meslek becerilerine uygunluğu ölçmek yerine çoktan seçmeli testlerle elemeyi amaçlayan bir hale getirdiğini söylemek mümkündür. Diğer taraftan atanamayan öğretmenler, ücretli olarak ya da özel kurslarda veya okullarda daha az maaşla çalışmak zorunda bırakılmaktadır (Sağıröğlü, 2013). Bu durum da öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunun tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak artan eğitim fakültesi sayısı, ikinci öğretim programları, açık öğretim fakültesi, pedagojik formasyon programı (YÖK, 2007) ve kaynak alan dışı öğretmen istihdamı (Çınkır ve Kurum, 2015) gibi uygulamalar atanamayan öğretmen sorununu iyice artırmıştır. Örneğin 2016'da KPSS'ye katılan 455 bin 119 kişiden sadece 49 bin 15'i öğretmen olarak atanmıştır. 2016 yılı itibarıyla 438 bin 134 kişi ise KPSS'ye başvurmuş ancak öğretmen olarak atanamamıştır. Bu öğretmenlerin ise özel sektör veya kamuda ücretli öğretmenlik yaptığı, alan dışı işlerde çalıştığı ya da işsiz olduğu görülmektedir (Toker-Gökçe, 2014). Diğer taraftan 2016 yılı itibarıyla eğitim ve eğitim bilimleri fakültelerinde 228 bin 279 öğrenci okurken, kaynak alan kapsamında bu sayıya fen-edebiyat, sosyal bilimler, ilahiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler dâhil edildiğinde toplamda 653 bin 899 lisans öğrencisi öğretmen olmayı beklemektedir (MEB, 2017). Ayrıca öğretmenlik mesleğine kaynak alan oluşturan diğer alanlar ve pedagojik formasyon programına hali hazırda devam eden kişiler de eklendiğinde bu sayının bir milyonu aştığı söylenebilir. Atanamayan öğretmen sorunu gün geçtikçe ciddi boyutlara ulaşmaktadır. Bu sorunun istihdam dışında öğretmenlerin psikolojilerini de olumsuz etkilediği görülmektedir (Şahin, 2011). Atanamayan Öğretmenler

Platformu anketine göre atanamayan öğretmenlerin % 38,33'ü intihar etmeyi düşünmektedir (İnce, 2014). Ayrıca 2006 yılından bu yana 40'ı aşkın atanamayan öğretmen intihar etmiştir (Erten, 2017). Bu bağlamda bu çalışmanın amacı atanamayan öğretmen olarak ücretli öğretmenlerin deneyimledikleri sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ücretli öğretmenler ve eğitim planlaması uzmanları atanamayan öğretmen sorununu nasıl algılamaktadır?
2. Ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması uzmanlarının görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorununun altında yatan sebepler nelerdir?
3. Ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması uzmanlarının görüşlerine göre atanamayan öğretmenler ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?
4. Ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması uzmanlarının görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorununun çözümü için olası strateji ve politikalar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması uzmanlarının atanamayan öğretmen sorunu algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, sosyal gerçekliği anlamak için bu gerçekliğin meydana getirdiği insan deneyimlerine odaklanır. Bu kapsamda olguya ilişkin deneyimler sorgulanır (Ersoy, 2016, 54-56). Bu araştırma deseninde bireyin davranışlarını anlamada, bireyin kendine özgü algısının ve yaşantısının bilinmesi savunulur. Bu desende farkında olunan ancak ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanılır (Creswell, 2015). Burada kişi ya da kişilerin bu olguya dair deneyiminin anlamı, yapısı ve özü araştırılır. Diğer bir deyişle insanların ilgili olguları nasıl deneyimledikleri metodolojik, özenli ve derinlemesine betimlenmeye çalışılır (Patton, 2014, 104). Kısacası bu desen ile kişilerin olguya ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak geliştirdikleri algı ve anlamlar anlaşılmasına çalışılmaktadır. Bu çalışmada derinlemesine incelenen olgu atanamayan öğretmen sorunu olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması üzerine çalışan eğitim üyelerinin öğretmenlik mesleğine atanma sürecinde yaşanan sorunlar, zorluklar ve çözüm önerileri hakkındaki deneyimlerine ilişkin anlamlandırmaları üzerinden bu konuda ilk elden derinlemesine bilgi edinilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinde ücretli öğretmenlerin yoğun olarak istihdam edildiği kamu okullarında görev yapan 21 ücretli öğretmen ve Ankara'da bir kamu üniversitesinde eğitim planlaması konusunda uzman dört eğitim üyesi olmak üzere toplam 25 katılımcıdan oluşmaktadır. Nitel araştırmalar amaçlı olarak seçilen az sayıda katılımcıyla yürütülmektedir. Amaçlı örneklem kapsamında ilgili araştırma çerçevesinde belirli bir amaca hizmet eden farklı örnekleme yöntemleri vardır. Bu kapsamda önceden belirlenmiş bazı önemli ölçütleri karşılayan ölçüt örnekleme bu yöntemlerden birisidir (Patton, 2014, 230-235). Çalışma grubunun belirlenmesinde belirli özellikleri taşıyan kişilerle görüşme yapıldığı için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçüt; eğitim üyelerinin eğitim planlaması konusunda uzman olması ve farklı branşta öğretmenlerin en az bir

yıldır ücretli olarak kamu okullarında çalışmasıdır. Bu çalışmadaki katılımcıların branş, mezun olduğu fakülte ve görev değişkeni ile ilgili bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.

Katılımcıların Branş-Mezun Olunan Fakülte ve Görev Türlerine Göre Dağılımı

Katılımcı Kod İsimleri	Branş	Mezun Olunan Fakülte (Lisans)	Görev
Ali	Eğitim Planlaması ve Politikası	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Öğretim Üyesi
Ayşe	Eğitim Planlaması ve Politikası	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Öğretim Üyesi
Ahmet	Eğitim Planlaması ve Politikası	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Öğretim Üyesi
Kemal	Eğitim Planlaması ve Politikası	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Öğretim Üyesi
Aslı	Biyoloji Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Veli	Biyoloji Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Ömer	Beden Eğitimi Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Sevgi	Kimya Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Özlem	Kimya Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Gamze	İngilizce Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Ayhan	Türk Dili ve Ed. Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Sevcan	Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmen	İlahiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Gülşay	Almanca Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Damla	Arapça Öğretmen	Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Deniz	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Aylin	Tarih Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Burcu	Fen ve Tek. Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Seçil	Fen ve Tek. Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Tarık	Türk Dili ve Ed. Öğretmeni	Fen-Edebiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Mehmet	İngilizce Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Osman	Okul Öncesi Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Lale	İngilizce Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Cem	Türkçe Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Zeynep	Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmen	İlahiyat Fakültesi	Ücretli Öğretmen
Nuran	İngilizce Öğretmeni	Eğitim Fakültesi	Ücretli Öğretmen

Tablo 3'te görüldüğü üzere çalışma grubunun dördü öğretim üyesi, 21'i ücretli öğretmendir. Öğretim üyeleri özellikle eğitim planlaması alanında uzman ve öğretmen istihdamı ile ilgili çalışma yürüten kişiler içinden seçilmiştir. Çünkü öğretmen istihdamı sorunu eğitim planlamasından kaynaklanmaktadır. Türkiye'de öğretmen arz-talebi arasında önemli bir dengesizlik bulunmaktadır. Eğitim planlaması yapılmadan artırılan eğitim fakültesi kontenjanları mezunların istihdam olanaklarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin 11'i Eğitim Fakültesinden, 10'u Fen-Edebiyat Fakültesinden mezundur. Aslında bu durum Türkiye'de öğretmen ihtiyacının hem kaynak (Eğitim Fakültesi mezunları) hem kaynak alan dışından (Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları) temin edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Verilerin Toplanması

Fenomenoloji araştırmalarında veriler gözlem, görsel/yazılı materyaller ve görüşme gibi farklı yöntemlerle toplanabilir. Araştırmacının hangi yöntemi seçeceğini olgunun niteliği ve katılımcıların özellikleri belirlemektedir. Ancak araştırmacının temel amacı veri toplama sürecini katılımcıların olgu ile ilgili deneyim ve algılarına daha iyi ulaşılacak şekilde yapılandırmaktır (Ersoy, 2016, 82). Bu doğrultuda araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim-öğretim bahar döneminde Ankara kamu okullarında görev yapan ücretli öğretmenler ve üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden toplanmıştır. Görüşmeler 20.04.2014/08.05.2015 tarihleri arasında yapılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Dört öğretim üyesi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Altı ücretli öğretmenle odak grup görüşmesi

yapılırken yüz yüze görüşmeyi kabul etmeyen 15 ücretli öğretmenle açık uçlu anket formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu kapsamda 40 sayfa görüşme metni çıkarılmıştır. Verilerin toplanması kapsamında görüşme sürecinde araştırmacılar katılımcılara soruları yöneltmiştir. Cevapları netleştirmek için zaman zaman katılımcılardan tekrar açıklama yapmaları ya da somut örnek vermeleri istenmiştir. Diğer bir deyişle çalışmada araştırmacılar alanda yer alarak katılımcı rolünü üstlenmiştir.

Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışması için uzman görüşüne başvurma, meslektaş değerlendirmesi ve doğrudan alıntı verme gibi farklı yöntemler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının kapsam geçerliği uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla beş alan uzmanından görüş alınmış ve formlara son hali verilmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için Merriam'ın (2015) veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılım stratejisi doğrultusunda 25 katılımcı ile bulgular doyum noktasına ulaştırılmıştır.

Araştırmada inandırıcılığı (iç geçerlik) sağlamak için Yıldırım ve Şimşek'in (2013, 302) belirttiği üzere uzman incelemesi kullanılabilir. Bu kapsamda araştırmacılar bağımsız olarak deşifre edilen metinler üzerinde ortaya çıkan görüşleri belirlemiş ve birlikte oluşturdukları temalar altında toplamıştır. Creswell'e (1998'den akt. Glesne, 2012) göre de meslektaş değerlendirmesi ve bilgi alma nitel araştırmanın inandırıcılığını sağlamada sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Diğer taraftan araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerlik) sağlamak için de ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklem kullanılmaktadır (Erlandson vd., 1993'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, 304-305). Bu çalışmada da bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir ve katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak NVivo 10 programı ile analiz edilmiştir ve yorumlanmıştır. İçerik analiziyle toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Kavramlarla temalara gidilerek, olgular daha anlaşılır hale getirilmektedir. Diğer bir deyişle birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilerek okuyucunun daha iyi anlayabileceği şekilde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 259). Merriam (2015, 195) da içerik analizi kapsamında görüşmeler ya da belge, alan notu gibi diğer dokümanların içeriğinden yola çıkarak verilerin kodlanıp kategorilerin oluşturulduğunu belirtmektedir. Ayrıca yazara göre analiz; kategori oluşturma, kategori ve verilerin sınıflandırılması, kategorilerin adlandırılması gibi aşamalardan oluşmaktadır. Bu kapsamda öncelikle görüşme formlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenmiştir. Daha sonra bu veriler sorulan sorular ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalandırılıp betimsel bir anlatımla yorumlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliği için katılımcılardan (Öğretmenler ve Öğretim üyeleri) doğrudan alıntılar yapılmıştır. Alıntılar, italik biçimde verilerle katılımcıların kod isimleri parantez içinde sunulmuştur.

Bulgular

Bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorular çerçevesinde incelenmiştir. Bulguların sunulduğunda araştırma sorularına uygun bir sıra izlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların görüşleri atanamayan öğretmen sorunu, atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar, bu sorunun sebepleri ve çözüm önerileri olmak üzere dört genel tema etrafında toplanmıştır. Katılımcıların atanamayan öğretmen sorunu ile ilgili görüşleri ise Tablo 4'te gösterilmiştir.

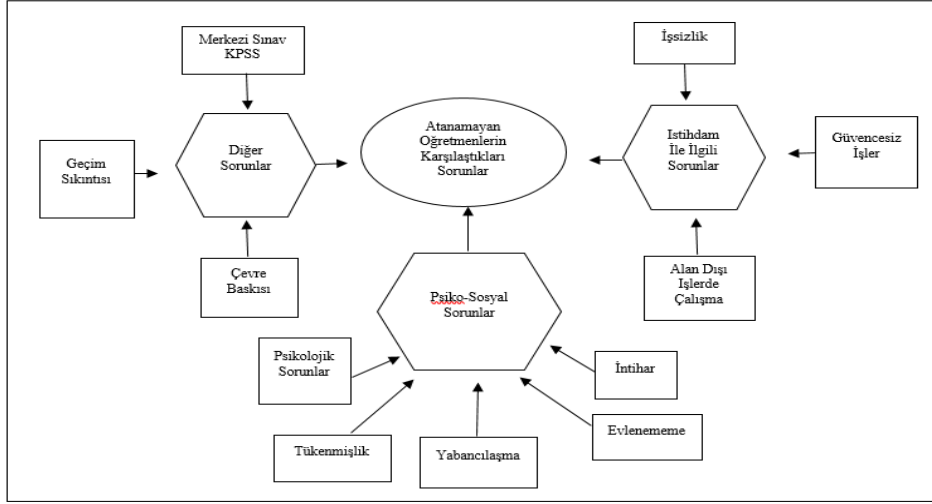
Tablo 4.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmen Sorunu ile İlgili Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Bağımlı ve umutsuz nesiller	Ali- "Atanamayan öğretmenler, yaşı 18'in üzerinde olmasına rağmen maddi olarak anne ve babaya hala bağımlı, doğru dürüst bir sosyal destek alamadan yaşamını sürdürmeye çalışıyor." Ahmet- "Bir nesil [atanamayan öğretmenler] yaşamının en verimli yıllarını mutsuz ve umutsuz geçiriyor." Gülay- "Atamayacaksın [MEB-Devlet] mezun etmeseydin."
Plansızlık	Kemal- "Eğitim insan gücü istihdam birbirleriyle ilişkili olarak uygulanmıyor." Gülay- "İhtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmiyor." Nuran- "Herkes öğretmen olabiliyor."
Siyasal bir sonuç	Ayşe- "İşsizlik bir siyasal tercihtir. İktidar belli grupların üyelerinin işsiz olmasından çalıştırdıkları üzerinde daha güçlü denetim için yarar sağlar." Ayhan- "Siyasal bir sorundur." Seçil- "Ülke kalkınma planının yanlış yürütülmesidir."
İnsan kaynağının sömürülmesi	Ayşe- "Ucuz emek gücü kaynağı [atanamayan öğretmenler ücretli öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik yoluyla] olarak kullanılıyor." Aslı- "Açık olduğu halde kadro verilmiyor." Zeynep- "...bir kadrolu öğretmen yerine üç ücretli öğretmenden yararlanma çıkarıcılığıdır."

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcıların atanamayan öğretmen sorunu ile ilgili görüşleri bağımlı ve umutsuz nesiller, plansızlık, siyasal bir sonuç ve insan kaynağının sömürülmesi alt temaları altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri en fazla bağımlı ve umutsuz nesiller temasında birleşmiştir. Bu konuda bir öğretim üyesi "Yaşı on sekizin üzerinde olmasına rağmen anne ve babaya hala bağımlı ve doğru dürüst bir sosyal destek alamadan yaşamını sürdürmeye çalışıyor (Ali)." şeklinde görüş bildirirken bir ücretli öğretmen "Kendinizi ikinci sınıf vatandaş olarak hissediyorsunuz (Damla)" ifadesini kullanmıştır.

Ayrıca katılımcılar "Nasıl olsa formasyon alır öğretmen olursun (Aslı), yükseköğretimde artan kontenjanlar (Sevgi)" ifadeleri ile plansızlığın; "İktidar belli grupların üyelerinin işsiz olmasından çalıştırdıkları üzerinde daha güçlü denetim için yarar sağlıyor (Ayşe), kendileri kadrolaşıyorlar (Ayhan)" ifadeleriyle siyasal bir sonuç; "Ucuz emek gücü (Ayşe), bir kadrolu yerine üç ücretli öğretmen çalıştırıyorlar (Zeynep)." ifadeleri ile atanamayan öğretmen sorununun insan kaynağı sömürsü olduğunun altını çizmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerine göre üç grupta ele alınan atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Atanamayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Şekil 1’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar temelde psiko-sosyal, istihdamla ilgili ve diğer olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Atanamayan öğretmenler özellikle psikolojik olarak zor zamanlar geçirmektedir. Öğretmen olma umuduyla mezun olan kişiler, mesleklerini icra etmekle geçirmeleri gereken zamanı bir taraftan KPSS’ye hazırlanmakla bir taraftan güvencesiz, düşük ücretli alan dışı işlerde çalışarak geçirmektedir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden de atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli sorunun hem geçim sıkıntısı hem de gelecek umutsuzluğundan kaynaklı tükenmişlik olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öne çıkan diğer sorunlar ise Tablo 5a’da gösterilmektedir.

Tablo 5a.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmenlerin Psiko-Sosyal Sorunlarıyla İlgili Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Tükenmişlik	Tarık- “...[Öğretmenlik] mesleğinden yeterli hazzı alamıyorsunuz.” Mehmet-“Öğretmenler [Ücretli olarak çalışan öğretmenler] kendini yetersiz hissediyor.” Lale-“İnsan kendini işe yaramıyor hissediyor.”
Psikolojik sorunlar	Kemal-“Evdde oturmanın verdiği psikolojik sorunlar [depresyon, stres, gelecek kaygısı gibi] olacak.” Aslı-“Çevre kişinin moralini bozuyor.” Tarık-“Atanamamaya bağlı geriye dönük pişmanlık var.”
Yabancılaşma	Sevcan-“Ne ücretli öğretmen işini sahipleniyor ne de iş yeri öğretmeni sahipleniyor.” Cem-“Kendi işini yapmanın verdiği isteksizlik oluyor.” Nuran-“[Öğretmenler]... mesleğine başlamadan mesleğinden soğuyor insan.”
İntihar	Ali/Ayşe/Kemal-“Öğretmenler atanmamaya bağlı olarak intihar ediyor.”
Evlennememe	Kemal-“Bir iş sahibi olmadıkları için birçoğu evlilikle, aile kurmayla ilgili sorun yaşıyor.” Sevgi-“Yaşın gelmesine rağmen atanamadığın için evlenemiyorsun.”

Tablo 5a’da görüldüğü üzere atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları psiko-sosyal sorunlar tükenmişlik, psikolojik sorunlar, yabancılaşma, intihar ve evlenememedir. Katılımcıların görüşleri en fazla tükenmişlik teması altında toplanmıştır. Bu konuda ücretli öğretmenler “Kendilerini çaresiz, mutsuz, ümitsiz, yetersiz, işe yaramaz hissettiklerini (Ayhan, Gülay, Mehmet, Lale) ve mesleklerinden yeterli hazzı alamadıklarını (Tarık)” ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşlerine

göre “Atanamayan öğretmenler kendi işlerini yapmadıkları (Cem) ya da ücretli olarak çalıştıkları (Sevcan) için mesleklerinden soğuduklarını (Nuran)” ifade ederken daha kötüsü “Atanamayan öğretmenlerin sonu intiharla (Ali, Ayşe, Kemal)” bitebiliyor. Diğer taraftan atanamayan öğretmenler psiko-sosyal sorunlar dışında istihdamla ilgili de sorunlar yaşamaktadır. Atanamayan öğretmenlerin istihdamla ilgili sorunları Tablo 5b’de gösterilmektedir.

Tablo 5b.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmenlerin İstihdamıyla İlgili Sorunlara İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Güvencesiz işler	Ali-“Öğretmenler güvencesiz, kısa süreli işlerde çalışıyor.” Seçil-“Ücretli öğretmensin, geleceğe dönük planlama yapamıyorsun.” Kemal-“Özel sektörde bir yıl deneme yapıldıktan sonra işe alınıp alınmayacağı belli olmayan öğretmenler var.”
Alan dışı işlerde çalışma	Ali- “Kamyon şoförü olup baba mesleğini sürdüren, yayın evlerinde kitap tanıtım işlerine soyunmuş, taksi şoförlüğü yapan öğretmenlerle karşılaştık.” Veli- “Atanamayan öğretmenler başka işe yöneliyor. Bir arkadaşım şu anda medikalde çalışıyor.” Ayhan-“Düz memurluk işleri yapıyorsun.”
İşsizlik	Ali-“Atanamamak işsizlik, bağımlı hayat sürmek demektir.” Sevgi-“Atanamamak başlı başına bir sorun, işsizsin.” Ayşe/Mehmet/Osman-“İşsizlik.”

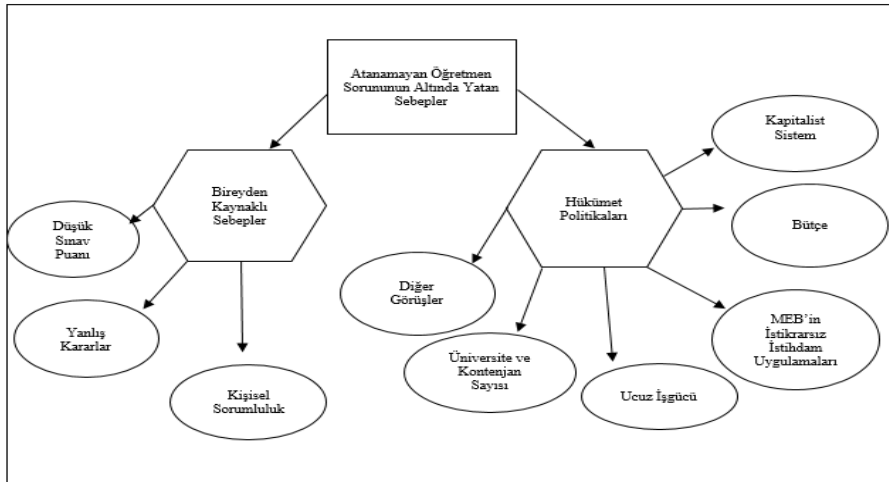
Tablo 5b’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları istihdamla ilgili sorunlar güvencesiz işler, alan dışı işlerde çalışma, işsizlik şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre atanamayan öğretmenlerin istihdamla ilgili karşılaştıkları en önemli sorun güvencesiz işlerdir. Bu konuda bir öğretim üyesi “Bir yıl kadar deneme yapıp işe alınan ya da alınmayan, sigortasız çalıştırılan öğretmenler var (Kemal).” şeklinde görüş bildirirken bir öğretmen “Her an görevden ayrılma olasılığından dolayı sahiplenilmiyorsunuz ve siz de işinizi sahiplenmiyorsunuz (Damla).” ifadesini kullanmıştır. Diğer taraftan katılımcılara göre “Özel okullarda istihdam (Ali, Deniz), ücretli öğretmenlik (Ali, Kemal, Ömer, Nuran), sözleşmeli öğretmenlik (Kemal)” gibi güvencesiz işleri bulamayan/tercih etmeyen öğretmenlerin “Kamyon şoförü, taksi şoförü, yayın evlerinde kitap tanıtım işleri (Ali), düz memurluk (Ayhan), ya da medikal işleri (Veli).” gibi alan dışı işlere yönelmektedir. Bu bağlamda güvencesiz ya da alan dışı işlerin herhangi birinde istihdam edilmeyen öğretmenlerin ise işsiz olduğunu söylemek mümkündür. Bunların dışında atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları diğer sorunlar Tablo 5c’de gösterilmektedir.

Tablo 5c.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmenlerin Diğer Sorunlarıyla İlgili Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Geçim sıkıntısı	Ayşe-“İnsan gibi yaşamlarını sürdüremiyorlar.” Veli-“Maaş anlamında çok büyük sıkıntı var.” Ömer- “Daha düşük ücretle çalışmak zorunda kalıyoruz.”
Merkezi sınav	Gülây-“Bizler çok stresliyiz, KPSS[Kamu Personeli Seçme Sınavı] büyük bir problemdir.” Aylın-“ Öğretmenin yeteneğine bakılmayıp tek sınava göre atama yapılıyor.” Burcu-“KPSS gibi tam olarak ölçme yapılmayan bir sınav sistemi var.”
Çevre baskısı	Aslı-“Sen nasıl atanamadın?” Burcu-“Çevreden gelen halen atanamadın mı, sorusu.” Ahmet/Deniz/Burcu/Seçil-“Çevre baskısı, toplumsal baskı, yakın çevre baskısı var.”

Tablo 5c’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları diğer sorunlar geçim sıkıntısı, merkezi sınav ve çevre baskısıdır. Katılımcıların görüşleri en fazla geçim sıkıntısı alt teması altında toplanmıştır. Bu konuda katılımcılar “*Atanamayan öğretmenlerin daha düşük maaşla/ücretle çalıştığı*” (Ayşe/Kemal/Aslı/Veli/Ömer/Sevgi/Özlem/Seçil/Zeynep)” altını çizmektedir. Diğer taraftan Türkiye’de kamu okullarına atanmak için yapılan merkezi sınavın (KPSS) öğretmenler için büyük bir problem olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcılar geçim sıkıntısı ve merkezi sınava ek olarak çevre baskısından şikâyet etmektedir. Örneğin; bir ücretli öğretmen çevre baskısını “*Sen 90 alıyorsun atanamıyorsun. Bilmeyen bir insan diyor ki şu 40 ile bile atandı. Sen nasıl atanamadın? Hiç mi çalışmadın? Bilmiyor ki benim atamam çok sıkıntı. Özellikle cahil insanlarla bu noktada sohbet edemiyorsun. Direkt senin moralini bozuyorlar. Bilmiyorlar anlamıyorlar (Aslı)*” şeklinde ifade etmektedir. Ancak atanamayan öğretmenlerin karşılaştıkları bu sorunların altında hükümet politikaları ya da yanlış tercih gibi belirli sebepler vardır. Atanamayan öğretmen sorununun altında yatan sebepler Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Atanamayan Öğretmen Sorununun Altında Yatan Sebepler

Şekil 2’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmen sorunu altında yatan sebepler bireyden ve hükümet politikalarından kaynaklı olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Bireyler, kariyer planlaması eksikliğinden, yanlış tercihten, kamuda çalışma isteğinden, istihdam edilme durumlarını artıracak becerilerini geliştirmemelerinden, KPSS’den yeterli puanı alamamalarından kaynaklı olarak atanamamaktadır. Ancak bu sorun temelde eğitim planlaması eksikliği, sık değişen eğitim politikaları, gereğinden fazla açılan eğitim fakülteleri, artırılan kontenjanlar, kaynak alan dışı alımlar, seçim zamanı öğretmen alımlarının artması ancak diğer zamanlar azaltılması gibi hükümet politikalarından kaynaklanmaktadır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerden de atanamayan öğretmen sorunu altında yatan hükümet politikalarından kaynaklı sebeplerin en önemlisinin MEB’in istikrarsız istihdam uygulamaları olduğu görülmektedir. Bu konuda öne çıkan diğer sebepler ise Tablo 6a’da gösterilmektedir.

Tablo 6a’da görüldüğü üzere atanamayan öğretmen sorununun hükümet politikalarından kaynaklı sebepleri MEB’in istikrarsız istihdam uygulamaları, kapitalist sistem, üniversite ve kontenjan sayısı, ucuz işgücü ve bütçedir. Katılımcıların görüşleri en fazla MEB’in istikrarsız istihdam uygulamaları temasında birleşmiştir. Bu konuda bir ücretli öğretmen “*MEB’in sağlıklı bir istihdam ve atama*

politikası yok (Ayhan).” şeklinde görüş bildirirken eğitim planlaması öğretim üyesi “Geçmişte hiç öğretmen olmayanlardan 5-10 bin öğretmen bir defada alınarak istihdam edildi. Fen-edebiyat fakülteleri gibi ya da temel bilim alanlarında fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, felsefe gibi alanlarda yetişenlere pedagojik formasyon kazandırmakla onlar atanıyor (Kemal)” ifadesini kullanmıştır.

Diğer taraftan bu sorunu kapitalist sisteme bağlayan bir öğretim üyesinin görüşü şöyledir: “İşsizlik kapitalist sistemin sorunudur. Kapitalist sistem sürekli işsizler yaratır. Yarattığı bu işsizler çalışan insanların daha çok çalıştırılmaları için daha düşük ücretle çalıştırılmaları için bir güvence oluşturur (Ali).” Ayrıca bu sorunun bir diğer önemli kaynağı da üniversite ve kontenjan sayılarıdır. Bu konuda ücretli öğretmenler “Her ilde üniversite olmasına gerek yoktur (Aslı, Veli) ve eğitim fakülteleri çok fazla öğrenci almasın (Ayhan, Deniz, Tarık).” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorununun hükümet politikaları dışında bireyden kaynaklı sebepleri de bulunmaktadır. Bu sebepler de Tablo 6b’de gösterilmektedir.

Tablo 6a.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmen Sorununun Altında Yatan Hükümet Politikalarından Kaynaklı Sebeplere İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
MEB’in istikrarsız istihdam uygulamaları	Ahmet- “Nitelikli bir insan gücü planlaması yapılmaması.” Kemal- “Geçmişte hiç öğretmenlik niteliği taşımayanların istihdam edilmesi ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarına formasyon verilmesi.” Tarık- “Sağlıklı bir atama politikasının olmaması.”
Kapitalist sistem	Ali- “Kapitalist sistem sürekli işsizler yaratır.” Ayşe/Gülay- “Siyasal bir sorundur.” Kemal- “Kapitalizm, neo liberal politikalar.”
Üniversite ve kontenjan sayısı	Ayhan- “Eğitim fakültelerinin çok kontenjanlarının olması.” Deniz- “Eğitim fakültelerinin çok öğrenci alması.” Veli- “Her ilde üniversite açılması.”
Ucuz işgücü	Sevcan- “Bu sorunu ucuz işgücü ile çözmek işlerine geliyor.” Ayşe- “Daha ucuza öğretmen çalıştırma hevesi.” Damla- “Ucuz işçilik, emeğe ve insana değer vermeme.”
Bütçe	Sevcan- “Bütçe ayrılmıyor.” Deniz- “Devlet mali olarak karşılamıyor.” Burcu- “Açık olmasına rağmen ülke ekonomisi sıkıntılıdır.”
Diğer görüşler	Ayhan- “Yaşlı öğretmenler emekli olmuyor.” Osman- “Atanma puanları yüksektir.” Ahmet- “Öğretmen atamaları seçim yatırımı olarak kullanılıyor.” Sevgi- “Daha fazla oy almak için öğretmen atamaları ile oynanıyor.”

Tablo 6b.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmen Sorununun Altında Yatan Bireyden Kaynaklı Sebeplere İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Yanlış kararlar	Ali- “Neden matematik ya da güzel sanatlar öğretmeni olmak istedin ki neden sosyal bilgiler bu alanda istihdam yok daha iyi takip etseydin.” Seçil- “Hiçbir şey olamazsan öğretmen ol düşüncesi.”
Kişisel sorumluluk	Ali- “İşsizsen sorumlusu sensin anlayışı var.” Ömer- “Bu durum atanamayan kişiden kaynaklanıyor.”
Düşük sınav puanı	Gamze- “KPSS’ye tam olarak hazırlanamamaktan dolayı başarısız olma.” Aylın- “Alan dışı bölümlerden puanım düşük geliyor.”

Tablo 6b’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmen sorununun bireyden kaynaklı sebepler yanlış kararlar, kişisel sorumluluk ve düşük sınav puanı alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorununun bireyden kaynaklı sebepleri içinde en önemlileri yanlış kararlar ve kişisel sorumluluktur. Bu konuda bir öğretim üyesi “*Yanlış kararların işsizliğe yol açtığı* (Ali)” ifadesini kullanırken bir ücretli öğretmen “*Liselerin öğrencileri yanlış yönlendirmesi ve hiçbir şey olamazsan öğretmen ol düşüncesi* (Seçil).” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir ücretli öğretmen de bu konuda şöyle bir görüş belirtmiştir: “*Sorumluluk atanamayan öğretmendedir* (Ömer).” Böylece atanamayan öğretmen sorununun bireyin sorumluluğu olarak gösterilmeye çalışıldığı söylenebilir. Atanamayan öğretmen sorunu Türkiye’de gerçekten büyüyen bir problem olmaya devam etmektedir. Bu sorunun çözümüne ilişkin katılımcıların görüşlerinin aslında sorunun kaynağı da olan MEB’i gösterdiği söylenebilir. Atanamayan öğretmen sorunuyla ilgili katılımcıların çözüm önerileri Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Katılımcıların Atanamayan Öğretmen Sorunuyla İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşmelerden Alınan İfadeler
Eğitim ve atama politikaları	Damla- “Bakanlık adil bir atama politikası geliştirmelidir.” Seçil- “Sınıfların mevcudunu azaltıp öğretmen sayısı artırılmalıdır.” Mehmet- “Planlamalar yapılarak sırayla atama yapılmalıdır.”
Örgütlenmek	Ali- “Atanamayan öğretmenler, kendi örgütlenme alanlarını toplumsal alan içinde genişletmelidir.” Ayşe- “Atanan öğretmenlerin atanamayan öğretmenlerin de atanmalarını sağlamak için mücadele etmeleri gerekir.”
Öğretmen farkındalığını yükseltmek	Sevgi- “Hepimiz elimizden ne geliyorsa yapmamız lazım.” Ali- “İşsizliğin gerçek nedenlerini açığa çıkaracak okumalar yapılması ve tartışmalar yürütülmesi gerekir.”
Alternatif eğitim görevleri	Ayşe- “Toplum çok temel niteliklere sahip üniversite öğrencilerini okullarında kullanabilir. Başka eğitim birimleri düzenlemesinde halk eğitiminde, yetişkin eğitiminde, okul dışı eğitimlerde kullanabilir.”
Emeklilik	Veli- “Kişilere emekliliğin kötü bir şey olmadığını ve emekli olduğun zamanda standartlarını yakalayabilirsin garantisini verilmelidir.” Gamze- “Okullardaki emekliliği gelmiş öğretmenlerimizin mesleği bırakması, atanamayan öğretmenleri rahatlatacaktır.” Seçil- “Emeklilik şartlarının iyileştirilmesi gerekir.”
Siyasal sistemde değişiklik	Ayşe- “Sizin kurduğunuz sistem tüm insanların çalışmasına yetmiyorsa bu durumda sizin kurduğunuz sistemden insanlara daha fazla hak sağlayacak sistemler var.”
Mesleki yönlendirme	Aslı- “Öğrencilerin doğru yönlendirilmesi gerekiyor, aksi halde sıkıntı çıkıyor.” Deniz- “Öğrenciler lisede doğru rehberlikle farklı alanlara yönlendirilmelidir.”

Tablo 7’de görüldüğü üzere atanamayan öğretmen sorunuyla ilgili çözüm stratejilerine ve önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri eğitim ve atama politikaları, örgütlenmek, öğretmen farkındalığını yükseltmek, alternatif eğitim görevleri, emeklilik, siyasal sistemde değişiklik ve mesleki yönlendirme alt temaları altında toplanmıştır. Çözüm stratejileri ve önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri en fazla eğitim ve atama politikaları alt temasında birleşmiştir. Bu konuda bir ücretli öğretmen “*Herkes beklediği yıla göre öncelikle alınmalıdır* (Burcu).” şeklinde görüş bildirirken başka bir ücretli öğretmen “*Üniversitelerin eğitim fakültelerine öğrenci alınırken mülakat yapmak ve o aşamada kişiyi öğretmenlik mesleğine uygunluğu açısından ele almak* (Seçil).” önerisini getirmiştir. Diğer taraftan öğretim üyeleri “*Öğretmenlerin mesleklerine sahip çıkmak için yeterince örgütlenmediği* (Ali, Ayşe)” yönünde görüş bildirerek örgütlenmeleri gerektiğini önermiştir.

Atanamayan öğretmen sorununa yönelik öğretmen farkındalığını yükseltmek katılımcılar tarafından önemsenmektedir. Bu konuda bir öğretim üyesi “*Gençlerin de meseleleri daha kökünden görmesi sağlanmalıdır* (Ali).” şeklinde görüş bildirirken başka bir öğretim üyesi “*Mevcut sorunun çözülmesi için tek yolun bunun hangi nedenlerle ortaya çıktığına dair gerçekliğin ortaya çıkarılmasıdır* (Ayşe)” ifadesini kullanmıştır. Diğer taraftan çoğunlukla ücretli öğretmenlerin görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorunu yaşı gelenlerin emekli olması ile çözülebilir. Bu konuda bir ücretli öğretmen “*Okullardaki emekliliği gelmiş öğretmenlerimizin mesleği bırakması bir nebze olsa bizi rahatlatacaktır* (Gamze).” şeklinde görüş bildirirken başka bir ücretli öğretmen “*Emeklilik şartlarının iyileştirilmesi ve emekliliği gelen öğretmenlerin sistemden çıkarılması gerektiği* (Seçil).” ifadesini kullanmıştır. Bunun dışında katılımcı görüşlerine göre atanamayan öğretmen sorunu öğretmenlerin alternatif eğitim görevlerine aktarılması, siyasal sistemde değişiklik ve daha ilköğretim-ortaöğretim çağında doğru mesleki yönlendirmelerle çözülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen yetiştirme ve istihdamında yürütülen eğitim politikaları ve ihtiyaç analizi yapılmadan artırılan kontenjanlar öğretmen arz-talebi arasında dengesizliğe sebep olmaktadır. Bu dengesizliğin doğal bir sonucu olarak atanamayan öğretmen sorunu ortaya çıkmaktadır. Atanamayan öğretmen sorunlarına ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin ücretli öğretmenlerin ve eğitim planlaması ve ekonomisi alanında uzman öğretim üyelerinin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre bu durum temelde hükümet politikalarından ve bireyin kendisinden kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan atanamayan öğretmenler işsizlik, alan dışı ve güvencesiz işler gibi istihdamla; tükenmişlik, yabancılaşma, evlenememe, intihar gibi psiko-sosyal ya da merkezi sınav, geçim sıkıntısı, çevre baskısı gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır.

Atanamayan öğretmen sorunu eğitim politikacılarından öğrencilere kadar bütün eğitim paydaşlarını etkilemesine rağmen özellikle bu sorunun mağduru öğretmenler için ciddi sorunlara sebep olmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre atanamayan öğretmenler, güvencesiz ve alan dışı işler ya da işsizlik gibi istihdamla ilgili sorunlar yaşamaktadır. Benzer şekilde Kiraz’ın (2014) öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenlere ilişkin araştırmasındaki bulgulara göre ataması yapılmayan öğretmenler çoğunlukla dershane öğretmenliği ve ücretli öğretmenlik başta olmak üzere lise ve daha alt düzeyde eğitim gerektiren, düşük ücretli, geçici, kesintili, güvencesiz işler yapmaktadır. Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013) da ücretli öğretmenlerin ücret yetersizliği, iş güvencesizliği, gelecek kaygısı gibi sorunlarla karşılaştığını belirlemiştir.

Atanamayan öğretmenler sadece istihdamla ilgili değil; psikolojik, tükenmişlik, yabancılaşma, intihar, evlenememe gibi psiko-sosyal sorunlarla da karşı kaşıyalar. Şahin’in (2011) araştırmasına göre öğretmen olarak atanamama durumunda öğretmen adaylarının hayal kırıklığı ve psikolojik bozukluk yaşayacağını, bunalıma sürükleneceğini; boşluğa düşeceğini, sıkıntılı ve zor zamanlar yaşayacağını; pişmanlık duyacağını, kendisini değersiz, işe yaramaz hissedeceğini, mutsuz ve neşesiz bir insan olacağını, depresyona gireceğini belirtmektedir. Maddi ve manevi yönden yaşanan sıkıntılar öğretmenleri intiharin eşiğine getirmektedir. 2006’dan beri 42 öğretmen bunalım sonucunda intihar etmiştir (Erten, 2017). Bunların dışında atanamayan öğretmenler geçim sıkıntısı çekmektedir, eğitim fakültelerinin ilgili lisans programını bitirmelerine rağmen yıllarca KPSS gibi merkezi sınavlarla uğraşmaktadır. Öğretmenler mezun olduktan sonra bir yandan KPSS’ye hazırlanarak devlet okuluna atanmaya çalışmaktadır (Kiraz, 2014). Kısacası KPSS gibi merkezi sınavlar öğretmenlerin karşısında büyük bir sorun olarak durmaktadır. Diğer taraftan öğretmenler

atanma durumlarıyla ilgili çevreden baskı görmektedir. Toker-Gökçe'nin (2014) İŞKUR tarafından düzenlenen bir meslek edindirme kursuna devam eden 104 işsiz öğretmenle yaptığı araştırmasına göre katılımcılar işsizlikle başa çıkmada en çok farklı bir alanda meslek edinmeyi deneme; arkadaşlarıyla sıkıntısını paylaşarak rahatlamaya çalışma; işsiz oluşuyla ilgili rahatsız edici imalar duyacağı kişilerden kaçma yoluna gittiğini ifade etmektedir.

Katılımcılar atanamayan öğretmen sorununun bireyden ve hükümet politikalarından kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Bireyden kaynaklı sebepler yanlış kararlar, kişisel sorumluluk ve düşük sınav puanı şeklinde sıralanmaktadır. Diğer taraftan hükümet politikalarından kaynaklı en önemli etmen MEB'in istikrarsız istihdam uygulamaları, kapitalist sistem, öğretmen yetiştiren lisans programlarına fazla kontenjan verilmesidir. 2016 YÖK istatistiklerine göre eğitim fakülteleri ve kaynak alan kapsamında fen-edebiyat, ilahiyat fakültelerindeki lisans öğrencileri ile atanmayı bekleyen öğretmenlerin sayısı bir milyonu aşmaktadır. Bu noktada Tablo 2'de gösterilen öğretmen yetiştirme modelleri de bu sorunun başka bir etken faktörü olarak gösterilebilir. Çünkü kaynak alan dışı öğretmen istihdamı, plansızca artırılan kontenjanlar ve pedagojik formasyon verilerek genişletilen kaynak alan sınırı günümüzde yaşanan atanamayan öğretmen sorununun sebepleri arasındadır.

Atanamayan öğretmen sorunu çözmek için eğitim politikacılarından öğretmenlere farklı paydaşların bir dizi girişimde bulunması gerekmektedir. Katılımcı görüşlerinin çoğunda bu sorunun çözümü eğitim ve atama politikalarında görülmektedir. Bu noktada atanamayan öğretmenlerin ve eğitim planlamacılarının çözümü MEB-YÖK gibi politika belirleyicilerden beklediği söylenebilir. Buna ek olarak katılımcılar, öğretmenlerin örgütlenmesi, farkındalığını yükseltmesi, emekliliği gelenlerin emekli olması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca mesleki yönlendirme, atanamayan öğretmenlere alternatif eğitim görevleri ve siyasal sistemde değişiklik de atanamayan öğretmen sorunu için diğer alternatif çözüm önerileridir. Benzer şekilde Weldon'ın (2015) Avustralya'da öğretmen işgücü araştırmasında kaynak alan dışı öğretmen istihdamı alternatif eğitim görevi olarak ele alınabilir. Bu çalışmada okullarda öğretmen-öğrenci oranlarının fazla olmasından dolayı öğretmenlerin %20'si matematik-fizik, %25'i tarih, %40'ı coğrafya ve %30'u bilgisayar teknolojileri alanında kaynak alan dışı olarak çalışmaktadır. Örneğin İngiltere ve Kanada'da öğretmenler Türkiye'deki gibi bakanlık tarafından atanmamakta, sözleşmeli olarak çalışmaktadır. Bu kapsamda Kitchenham ve Chasteauneuf (2010) okul yöneticileri ve insan kaynakları temsilcileri ile yaptığı araştırmasında öğretmen işe alımında ulusal gazetelere ve okul bölgesi internet sitesinde ilana çıkma ya da merkezi şehirlerde işe alım fuarlarına katılma yöntemlerinin kullanıldığını ortaya koymuştur.

Türkiye'de atanamayan öğretmen sorununun her yıl artan eğitim fakültesi mezunu sayısı ile büyüyen bir problem olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum öğretmenlik mesleğinin statüsünü de olumsuz etkilemektedir. Aydın, Demir ve Erdemli (2015) de yaptıkları nitel çalışmada öğretmenlik mesleğinin düşük statülü bir meslek olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Yılmaz, Göçen ve Yılmaz'ın (2013) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmenlik; şekillendirici, yol gösterici, bilgi kaynağı, esnek ve kutsal olmasına rağmen statüsüz bir meslek olarak tanımlanmıştır. Bunlara ek olarak Ingersoll ve Perda (2008) maddi kazanç çerçevesinde meslekler sıralandığında ilk sırada cerrahliğin son sırada öğretmenlik mesleğinin yer aldığını belirtmiştir. Kısacası öğretmenler eğitim-öğretim hayatının bel kemiği olarak kabul edilmesine rağmen öğretmenliğin toplumsal statüsü düşük bir meslek olduğu görülmektedir.

Türkiye'de atanamayan öğretmen sorunu üniversitelerden ve MEB'den çeşitli paydaşlarla ayrıntılı şekilde ele alınmaktadır. Bu kapsamda MEB (2017) Öğretmen Strateji Belgesi'nde nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak amacıyla hizmet öncesi

eğitimin iyileştirilmesi ve öğretmenlik mesleğine seçilme ve istihdam konuları öncelikli amaçlar olarak belirlenmiştir. 2017’de sonuçlanan Öğretmen Strateji Belgesinde en uygun öğretmenleri seçme hedefi kapsamında “Öğretmenlik mesleğine kabul için ana kaynak eğitim fakültesi mezunları olmakla birlikte ihtiyaç dahilinde başka fakülte mezunları da, ilgili eğitimi tamamlayarak, gerektiğinde öğretmen olarak istihdam edilebilmelidir” (MEB, 2017, 14) ibaresi yine öğretmenlik gibi geleceği şekillendiren önemli bir meslek için farklı kaynak alanlardan istihdamın önünü açmaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerinin ana kaynak olması ya da öncelikli alan olması sadece teoride kalmaktadır. KPSS gibi uygulamalarda eğitim fakültesi mezunlarına ek puan ya da atamada öncelik gibi herhangi bir hak tanınmamaktadır. KPSS’de yüksek puan alan ve mevcut alt standardı sağlayan kişi, öğretmen olarak atanabilmektedir. Diğer taraftan sadece çoktan seçmeli bir sınavla öğretmen atamak doğru bir uygulama değildir. Buna karşın strateji belgesinde çoklu veri kaynağına dayalı değerlendirmeyi temel alan, danışman öğretmen eşliğinde mesleğe hazırlama ve işbaşında deneme imkânı sağlayan istihdam sistemleri geliştirilmesi önerisi yer almaktadır. Öğretmen adaylarının seçiminde de niteliği artırmak amacıyla eğitim fakültelerini tercih etmek için sıralama sınırlılığı getirilmiştir. Diğer bir deyişle “hiçbir şey olamazsan öğretmen ol” anlayışından biraz uzaklaşıldığı söylenebilir. Bu durumun öğretmenlik mesleğinin geçmişteki kutsallığını ve toplumsal statüsünü görece yükseltebileceğini ifade etmek mümkündür.

Sonuç olarak, Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve istihdamı önemli bir sorundur. Bu sorunun üzerinde öğretmen arz-talebi belirlenmeden artırılan kontenjanlar, formasyon sertifika programları ya da kaynak alan dışı öğretmen uygulaması gibi kısa dönemli eğitim politikaları önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple MEB-YÖK işbirliği ile ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmen sayıları belirlenerek ilgili alanlardaki projeksiyonlar dâhilinde öğretmen yetiştirilmelidir. Bu doğrultuda kaynak alanların (Fen-Edebiyat ya da İlahiyat gibi farklı fakülteler) genişletilmesi yerine Eğitim Fakültesi adaylarının seçilmesinde merkezi sınav, başarı sıralaması şartlarına ek olarak iletişim, insan ilişkileri, psikoloji gibi sosyal alanları ölçen görüşmeler yapılmalıdır. Öğretmen adaylarını seçme ve yetiştirme konusunda alınan tedbirler (2017 Öğretmen Strateji Belgesi’nde belirtildiği üzere öğretmen adaylarının seçiminde başarı sıralaması getirilmesi, yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına farklı alanlara geçme fırsatı tanınması ya da mesleki yönlendirme, merkezi sınavlara ek olarak mülakat yapılması gibi) öğretmen istihdamında yaşanan sorunları da görece azaltacaktır. Kısacası öğretmen ihtiyaç analizleri ve projeksiyon çalışmaları öğretmen istihdamında hem bireyden hem de hükümet politikalarından kaynaklı sebepleri en aza indirmede önemli rol oynayacaktır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün yükseleceğini ve daha nitelikli öğretmenlerin istihdam edilebileceğini ifade etmek mümkündür.

Bu araştırmada eğitim planlaması alanında uzmanların ve farklı branşlardan kamu okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin atanamayan öğretmen sorununa ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcılar; Ankara’da farklı okul düzeylerinde (ilkokul-ortaokul-lise) çalışan ücretli öğretmenler ile kamu üniversitesinde eğitim planlaması alanında uzman ve öğretmen istihdamı konusunda çalışmalar yürüten öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Yansıtılan görüşler katılımcıların ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri konusundaki görüşleri ile sınırlıdır. Bu sebeple çalışmanın genellenebilirliğini sağlamak için aynı konuda nicel ya da karma yöntemlerle Türkiye çapında ücretli öğretmenlerle araştırma yürütülebilir. Ayrıca ücretli öğretmenlik konusu öğretmen arz-talebi arasındaki denge, kaynak alan dışı uygulaması gibi farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek Türkiye’de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar daha ayrıntılı şekilde ortaya konulabilir.

Kaynaklar / References

- Âdem, M. (1987). İnsangücü planlaması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*. 42, (1-4), 143-160.
- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı döneminden cumhuriyete geçilirken eğitim-öğretim alanında yaşanan dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 9-22.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi* (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Aydın, İ., Demir, T. ve Erdemli, Ö. (2015). Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü hakkında öğretmen görüşleri. *Anthropologist*, 22 (2), 146-156.
- Bakioğlu, A. ve Ülker, N. (2014). İngiltere eğitim sistemi. Ayşen Bakioğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde*(ss. 289-325). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Başaran, İ. E. ve Çinkır, Ş. (2013). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri (2. Baskı) (Çev. Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. [Orijinal baskı 2013].
- Çağlar, M. ve Reis, O. (2007). *Çağdaş ve küryerel eğitim planlaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Çinkır, Ş. (2013a, Haziran). *BİT temelli sistemin işlev ve amaçları*. Paper presented at the closing meeting of MEB-İKOP the project of Human Resources Teacher Projections.
- Çinkır, Ş. (2013b, Mart). Teacher Training Process and Professional Development in Turkey. A paper presented at Arab Program on Teacher Policies And Professional Development (APTP) Congress. Amman, JORDAN.
- Çinkır, Ş. ve Kurum, G. (2015). Discrepancy in teacher employment: The problem of out-of-field teacher employment. *Educational Planning*, 22(1). 29-47.
- DES. (2015). Eğitim ve Beceri Bakanlığı. 7 Mart 2015 tarihinde <http://www.education.ie/> sitesinden alınmıştır.
- Donitsa-Schmidt, S. ve Zuzovsky, . (2014). Teacher supply and demand: The school level perspective. *American Journal of Educational Research*, 2, (6), 420-429. doi: 10.12691/education-2-6-14.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. (Edt: A. Saban ve A. Ersoy). Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 51-109.
- Erten, F. (2017). Atanamayan 42 öğretmen intihar etti. 14 Haziran 2017 tarihinde <http://www.ogretmenlersitesi.com/haber/atanamayan-42-ogretmen-intihar-etti-h38281.html> sitesinden alınmıştır.
- Eşme, İ. (2014). Türkiye'de eğitimci istihdamı ve atanamayan öğretmenler. *Al Jazeera Türk Dergisi*. 16 Ekim 2014 tarihinde <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turkiyede-egitimci-istihdami-ve-atanamayan-ogretmenler>. sitesinden alınmıştır.
- Eurydice. (2013). *Avrupa'da öğretmenler ve okul liderlerine ilişkin temel veriler*. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Basım Ofisi.
- Ingersoll, P. R. ve Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine and J. Spade (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (3. Baskı) 106-126. CA: Pine Forge Press/Sage Publications.

- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş (2. Baskı) (Çev. Edt. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. [Orijinal baskı 2011].
- Goodwin, A. L. (2011). Quality teachers, Singapore style. *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. (Edt: L. Darling-Hammond ve A. Liberman). London: Routledge. pp.22-43.
- İlyas, İ. E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme raporu*. SETA: Ankara.
- İnce, E. (2014). Atanamayan bir öğretmenin vedası (A farewell of non-appointed teacher). Radikal Gazetesi. 21 Şubat, 2015 tarihinde http://www.radikal.com.tr/turkiye/atanamayan_bir_ogretmenin_vedasi-1178984 sitesinden alınmıştır.
- Karslı, M. D. ve Güven, S. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirme [Teacher training in Turkey]. In S. Aynal Kilimci (Ed.), *Öğretmen yetiştirme politikaları* (ss. 53-83).Ankara: Pegem Akademi.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan Kitabevi.
- Kiraz, Z. (2014). *Türkiye’de öğretmenlerin işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketinin çözümlemesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Kitchenham, A., ve Chasteauneuf, C. (2010). Teacher supply and demand: Issues in Northern Canada. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 869-896.
- Lönnqvist, A. (2013, April 19). *Teacher Projections and Employment*. Paper presented at the meeting of MEB Teacher Projections, Ankara.
- MacBeath, J. (2011). Teacher training, education or learning by doing in the UK. *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. (Edt: L. Darling-Hammond ve A. Liberman). London: Routledge. pp.66-80.
- MEB TTK 80 sayılı Kurul Kararı. Tebliğler Dergisi (2009), 2622, 7 Temmuz 2009. 21 Haziran 2017 tarihinde tkb.meb.gov.tr/www/80-sayili-karar/cer_k/19 sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 29 Haziran 2017 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. 29 Haziran 2017 tarihinde https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=10665 sitesinden alınmıştır.
- MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (3. Baskı). (Çev. Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ministry of Education Singapore (2015). *Teachers career information on salary*. 22 Kasım 2017 tarihinde <http://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-info/salary/> sitesinden alınmıştır.
- National College for Teaching and Leadership. (2014). *Qualified teacher status (QTS): qualify to teach in England*. 12 Kasım 2015 tarihinde sitesinden <https://www.gov.uk/qualified-teacher-status-qts> alınmıştır.
- OECD. (1999). *Classifying Educational Programmes*. OECD Publishing.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., ve Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4).
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Rice, J. K., Roellke, C., Sparks, D., & Kolbe, T. (2009). Piecing together the teacher policy landscape: A policy-problem typology. *Teachers College Record*. 111(2), 511-546.

- Sağiroğlu, S. (2013). *From precarious employment to precarious life: the case of non-appointed teachers in Turkey*. Unpublished Master's Thesis, Social Sciences Institute, Middle East Technical University.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers. A Research Brief*, California: Stanford University Press.
- Schleicher, A. (Edt.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*: OECD Publishing.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Tarman, B. (2010). Global perspectives and challenges on teacher education in Turkey. *International Journal of Arts and Sciences*, 3(17): 78-96.
- Toker-Gökçe, A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (1), 191-208.
- Türk Dil Kurumu. (2017). Güncel Türkçe Sözlük. 10 Eylül 2017 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.564f5b284adc89.94524343 sitesinden alınmıştır.
- TÜİK. (2017, Eylül). İşgücü istatistikleri (Workforce statistics). 18 Eylül 2017 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/HbGetirHTML.do?id=24631> sitesinden alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- YÖK. (2006) Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama. 17 Eylül 2017 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f sitesinden alınmıştır.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 5. 21, Şubat 2015 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/yok_ogretmen_kitabi/2f55fd61-65b8-4a21-85d9-86c807414624 sitesinden alınmıştır.
- YÖK. (2014). 2014-2015 Eğitim-Öğretim Dönemi İçin 25.09.2014 Tarihli Yükseköğretim Genel Kurul Toplantısında Karara Bağlanan Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Açılmasına İzin Verilen Üniversiteler ve Kontenjanları. 21, Şubat 2015 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34561/2015+Pedagojik+Formasyon+ile+%C4%B0lgili+Duyuru.pdf/d3d28785-9181-4ebd-8414-2ae8826c3364>. sitesinden alınmıştır.
- YÖK. (2016a). *Eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılıyor, gelecek dönem "başarı sırası sınırlaması" uygulaması geliyor*. 20 Mayıs 2017 tarihinde http://yok.gov.tr/web/guest/duyuru-detay/-/asset_publisher/MIMLnY7g5Y3A/content/egitim-fakulteleri-yeniden-yapilandiriliyor- sitesinden alınmıştır.
- YÖK. (2016b). Üniversitelerimiz. 5 Haziran 2017 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> sitesinden alınmıştır.
- Weldon, P. R. (March 2015). *The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues*. Melbourne: ACER.
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. (1965). 20 Mayıs 2017 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf> sitesinden alınmıştır.

Yazarlar

Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D.'da öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2011 yılında İngiltere'de Leeds Üniversitesi'nde (School of Education) almıştır. Öğretmen yeterlikleri, performans yönetimi, öğretmen projeksiyonu gibi konularda MEB-Dünya Bankası destekli projelerde danışmanlık, yürütücülük görevleri üstlenmiştir. Türk Eğitim Sistemi ve Eğitim Örgütlerinin yeniden yapılandırılması, kapasite geliştirme konusunda kitapları vardır. Eğitim bilimleri, eğitim yönetimi ve teftişi konusunda ulusal/uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri vardır ve ilgili alanda bilimsel çalışmaları devam etmektedir. Çalışma konuları arasında eğitim yönetimi, okul yönetimi, eğitim denetimi, liderlik, performans yönetim sistemleri, yeniden yapılanma bulunmaktadır.

Gül KURUM, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D.'da araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalında doktora çalışmasını yürütmektedir. Eğitim yönetimi ve teftişi alanında ulusal/uluslararası kongrelerde çeşitli bildiriler sunmuştur ve ilgili alanda bilimsel çalışmaları devam etmektedir. Çalışma konuları arasında okul yönetimi, eğitim denetimi, okul öz-değerlendirme bulunmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D., Cebeci Yerleşkesi, Çankaya/Ankara Türkiye.

e-posta: cinkir@gmail.com

Araş. Gör. Gül KURUM, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D., Cebeci Yerleşkesi, Çankaya/Ankara Türkiye.

e-posta: kurumgul@hotmail.com

Summary

Purpose and Significance: Without considering equilibrium between teacher demand and supply teacher training practices like out-of-field teaching, pedagogical formation, short-term courses or evening education may cause serious problems in teacher employment. In Turkey, in order to meet the need for teacher at schools, teacher training and employment have been an important issue. The history of teacher training can be traced back to the middle of the 19th century. Since then teacher training has changed in accordance with current requirements. However, especially in developing countries like Turkey, human resources planning is forgotten. Particularly for educational organizations, teachers have been trained without projecting teacher demand for specific subjects. Thus it causes such a vital problem that there is a teacher shortage or surplus in different subjects like English language teaching or biology. As a result of non-existence of systematic and consistent human resources planning in education, the problem of non-appointed teachers has revealed.

Human resources are an important capital for each organization like education in the countries. However, some countries like Turkey, are not aware of this importance and they have used them inefficiently, because they do not pay attention to human resources planning. Yet human resources planning is essential; because it means projecting the number and quality of needed employee shortages in each department of the organization, determining available categories of human resources and it can be used to decide on how and where to find the required human resources (Karakütük, 2012). On the other hand, one of the reason why developing countries do not make human resources planning is that it is a difficult process. It requires predictions about many ambiguous and changeable structures of the unforeseen future (Başaran & Çınkır, 2013). All told, it can be said that human resources planning is an indispensable to make use of human capital efficiently.

Teacher training history went back to Darülmüallimin in 1848, after the proclaim of Turkish Republic, it was arranged and unified under Ministry of National Education (MoNE) until 1982. It was 1982 when teacher's training responsibility was passed from MoNE to YÖK (Higher Education Council) (Karslı & Güven, 2011). Since then teachers have been trained at faculties of education. However in the first years of faculties of education, they were structured to train more subject teachers for upper secondary education. This caused an instability between teacher demand and supply. While there was a teacher shortage at basic education, teacher surplus was seen at upper secondary education.

Education is an important factor for quality of human resources, but without planning, well trained/educated people means unemployment. According to workforce statistics (TÜİK, 2017), the unemployment rate in 15-64 age group has become 10,4 %. Without projecting need for teacher, opening new faculties of education, increasing the number of graduates have turned into non-appointed teacher problem. According to data from YÖK (2016), in Turkey there have been 92 education faculties and 228 thousand graduates. This quantitative increase in the number of teacher has caused employment problems. In order to solve this problem, subject teachers for upper secondary education began to be selected by means of competency exam (Eşme, 2014). Since 2002, all the teachers have been selected according to Public Personnel Selection Exam (KPSS) results because of teacher surplus (YÖK, 2007). However, each year more teachers apply for KPSS in order to be appointed to state schools, this turns KPSS from competency exam into multiple choice exam in order to eliminate the applicants. The other effect of teacher surplus is that teachers are forced to

work at private courses or schools for less money (Sağiroğlu, 2013). It is possible to say that the issues about teacher training and employment must be reviewed.

Consequently, with the advent of evening education, open university, increasing quotas of faculties of education and pedagogical formation (YÖK, 2007), out-of-field teaching (Çınkır & Kurum, 2015) the gap between teacher demand and supply has become bigger. For instance, in 2016 455 thousand 119 applicants took KPSS exam. Out of 49 thousand 15 teachers were appointed as a teacher to state schools. 438 thousand 134 teachers may work at private courses, schools or as a paid-teacher at state schools or at out-of-field jobs like driver, cashier etc. On the other hand, 228 thousand 279 students have been recently studying at faculty of education. When the students, studying at faculty of science and letters, social sciences and theology, are added to the number of students from faculty of education, in total 653 thousand 899 undergraduate students are expected to become a teacher (MEB, 2017). When the number of people, taking pedagogical formation course, and people from other field sources are taken into account, it is possible to say that almost 1 million people have been waiting to be appointed as a teacher at state schools. The problem of non-appointed teacher has become much bigger. Apart from employment, teachers' psychology has been affected negatively by this problem. According to the questionnaire of Non-Appointed Teachers Platform, 38.33% of participants (non-appointed teachers) have thought of committing suicide (İnce, 2014). Furthermore since 2006 over 40 non-appointed teachers have committed suicide (Erten, 2017). In this context, the purpose of this study is to identify the problems of paid-teachers as non-appointed teacher. In accordance with this purpose, the following questions were answered:

1. What are the views of paid-teachers and academicians about the problem of non-appointed teacher?
2. According to the views of paid-teachers and academicians, what are the underlying reasons for the problem of non-appointed teacher?
3. According to the views of paid-teachers and academicians, what kind of problems do non-appointed teachers encounter?
4. According to the views of paid-teachers and academicians, what are the possible strategies and policies in order to solve the problem of non-appointed teacher?

Method. In this study, a qualitative research method and phenomenological research design were used. The issue of non-appointed teacher is a big problem in Turkey. In this study, the phenomenon was the problem of non-appointed teacher. The study group was determined by criterion sampling, in which people meeting pre-determined criteria were interviewed. The study group consists of 21 paid-teachers, working at state schools in Ankara and four academicians, expert on educational planning..

The data was collected from academicians and paid-teachers in the 2014-2015 school year. Participants were interviewed between April 20, 2015 and May 8, 2015. The data were collected by means of semi structured-interview forms and open-ended questionnaires. The interviews were transcribed from a voice recorder. The entire transcription consisted of 40 pages.

The data were analysed by content analysis technique in Nvivo 10 programme. First, the data from interviews were transcribed and the raw data were organized. Then themes based on the data were created and annotated with descriptive narration in tables. Direct quotations from participants were given in quotation marks and the code names of the participants were presented in parantheses.

Results, Discussion and Suggestions. The problem of non-appointed teacher is getting serious increasingly. According to the findings, the participants have regarded the problem of non-appointed

teacher as dependent and hopeless generations, planlessness, political choice, human resource exploitation. On the other hand, participants have grouped the problems, non-appointed teachers have faced, into three categories such as psycho-social, employment problems, and the other problems (financial difficulty, national exam/KPSS, social pressure).

The non-appointed teachers' psycho-social problems were grouped into five sub-themes: burnout, psychological problems, alienation, suicide, unmarried people. According to participants' views, most non-appointed teachers felt burnout, alienated. Apart from this, these non-appointed teachers may be committing suicide because of hopelessness. According to Erten (2017), because of financial and psychological troubles, the non-appointed teachers come within an ace of suicide and 42 non-appointed teachers have died of committing a suicide since 2006.

On the other hand, participants have stated that the non-appointed teachers have worked at not guaranteed or out-of-field jobs or they become unemployed. However, one of the biggest problem, the non-appointed teacher have encountered is not-guaranteed jobs. The participants (Ali-Kemal) have noted that the non-appointed teachers have worked as a truck or taxi driver, book seller with less money and without any social insurance. As Kiraz (2014) has mentioned that the non-appointed teachers have worked at non-continuous, not guaranteed jobs with less money. In addition to psycho-social and employment problems, the non-appointed teachers have had financial difficulty, national exam/KPSS, social pressure problems.

These problems basically are resulted from government policies or individual-derived reasons. Individual-derived reasons can be grouped into three sub-themes like wrong decisions, personal responsibility, low exam score. On the other hand, participants have stated that the most important factors, resulting from government policies, are MoNE's inconsistent employment practices, capitalist system and increasing quota of (teaching training programmes) university/faculty. According to 2016 YÖK statistics, more than 1 million candidates, graduated from resource fields (faculty of education, science and letters, theology, social sciences) are waiting to be appointed as a teacher at state schools. In addition to this, other MoNE practices like evening education, out-of-field teaching, pedagogical formation has caused teacher employment problem to become much bigger.

Although the problem of non-appointed teacher gets more serious, it can be solved in a different way. According to views of participants, teacher employment problems can be solved by means of education and employment policies, raising teachers' awareness, alternative education missions and vocational guidance. Almost all participants think that it is the educational politicians, who can solve the problem of non-appointed teacher. In this context, it is possible to say that the non-appointed teachers and educational planners expect such institutions as MoNE and YÖK to take concrete precautions against teacher employment. Apart from this, in order to prevent this problem from the very beginning, students can be directed to different professions, in which they can be employed more easily. Furthermore, older teachers may be encouraged to get retired or teachers may be directed to alternative education missions.

In conclusion, in Turkey, teacher training and employment has still been an important problem. Increasing quotas of faculty of education without projecting teacher demand and supply and such short-term practices as pedagogical formation or out-of-field teaching have played a serious role in the problem of non-appointed teacher. For this reason, with the collaboration of MoNE and YÖK, the need for teacher in specific fields should be projected and in accordance with this projection, teachers should be trained in required fields. As mentioned in 2017 Teacher Strategy Certificate, teacher candidates should be selected not only by central multiple choice exams but also by some

psychological tests, interviews or human relations and communication ability tests and students, studying at faculty of education, can change their field of study during undergraduate program. Thus the problems in teacher employment may decrease to some extent. The problems of non-appointed teachers can be solved by decreasing quotas of faculty of education, founding professional unions, which advocate non-appointed teachers' rights, terminating such practices as out-of-field teaching and pedagogical formation or offering attractive retirement opportunities. With these precautions, it can be said that the social status of teaching profession may improve and more qualified teachers may be employed at schools.