

**TÜRKİYE’DE ATANAMAYAN ÖĞRETMEN ADAYLARI
AÇISINDAN EĞİTİM İSTİHDAM İLİŞKİSİ**

Kübra Dinç
171103206
Orcid: 0000-0002-7160-6988

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İktisat Anabilim Dalı
İktisat Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Haluk YERGİN

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2020



JÜRİ ENSTİTÜ ONAYI



ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Doküman No	FR-178
İlk Yayın Tarihi	01.03.2018
Revizyon Tarihi	23.01.2020
Revizyon No	01
Sayfa	1

24/02/2020

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bulguların sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; çalışmamın Maltepe Üniversitesinde kullanılan "bilimsel intihal tespit programı" ile tarandığını ve öngörülen standartları karşıladığını beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.


Kübra Dinç

Hazırlayan: Enstitü Sekreterliği

Onaylayan: Kalite Yönetim Koordinatörlüğü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimi yazma aşamasında yardımlarını ve deneyimlerini benden esirgemeyen başta Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi akademisyenlerinden Yrd. Doç. Dr. Haluk Yergin ve aramızda mesafeler olmasına rağmen sabrını, desteğini ve bilgilerini hayatımın her alanında olduğu gibi yüksek lisans tezimde de e-posta yoluyla benden esirgemeyen Berlin Freie Üniversitesi'nde akademisyen olan dayım Mehmet Rauf Kesici'ye ve gayretini, sabrını tezimin hazırlık aşamasından itibaren her gün daha da artırarak devam ettiren, üzerimden desteğini hiç eksik etmeyen, tezminin her aşamasında yanımda olan Doğan Mengeő'e sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Kübra Dinç

Şubat, 2020

ÖZ

TÜRKİYE’DE ATANAMAYAN ÖĞRETMEN ADAYLARI AÇISINDAN EĞİTİM İSTİHDAM İLİŞKİSİ

Kübra Dinç
Yüksek Lisans Tezi
İktisat Anabilim Dalı
İktisat Yüksek Lisans Programı
Danışman: Doç. Dr. Haluk Yergin
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2020

Atanamayan öğretmen adayları bakımından eğitim istihdam ilişkisinin incelendiği çalışma Türkiye’de eğitim sistemi ve kadrolaşma bağlamında değerlendirilmiştir. Norm kadro uygulaması ile kırsal ve kent merkezindeki öğretmen dağılımının dengeli hale getirilmesi amaçlanmıştır. Fakat öğretmen açığı olmayan illere özür durumu ataması ile gelen öğretmenler vır 4+4+4 sistemine geçilmesi ile binlerce sınıf öğretmeni norm kadro fazlası öğretmen durumuna düşmüştür. MEB; bazı dönemler il emrini kaldırma, öğrenim durumu özür atamalarını yapmama, belli şartları taşıyan öğretmenler için il içi alan değişikliği yapma, eş durumu ataması yapılamayan sınıf öğretmenlerini belli branşlarda atama gibi geçici çözümler bulmuştur fakat norm kadro fazlası öğretmenler sorunu halen devam etmektedir.

Anahtar Sözcükler: İşsizlik, Öğretmen Atamaları, İstihdam, Öğretmen İstihdamı, Öğretmen Yetiştirme.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TRAINING AND EMPLOYMENT IN TERMS OF THE NON-APPOINTED TEACHER CANDIDATES IN TURKEY

Kübra Dinç
Master Thesis
Department of Economics
Economics Programme
Advisor: Assoc. Prof. Haluk Yergin
Maltepe University Graduate School, 2020

Teachers can not be assigned work that examined the candidates in terms of employment relations education and training system in Turkey is evaluated in the context of staffing. Norm staff practice is aimed at balancing the distribution of teachers in rural and urban areas, with the help of teachers. He has found temporary solutions, such as removing the order for some years, not making appointments for the learning situation, not making the appointment of apology for the students, making the change in the field for the teachers who meet the certain conditions, assigning the teachers to the class, or assigning the teachers to the specific branches, but the problem is still more than normal.

Keywords: Unemployment, Teacher Assignments, Employment, Teacher Employment, Teachers Development.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ENSTİTÜ ONAYI	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
ÖZGEÇMİŞ	xi
BÖLÜM 1. GİRİŞ.....	1
BÖLÜM 2. EĞİTİM VE İSTİHDAM	3
2.1. Eğitim Kavramı.....	3
2.1.1. Eğitim Tanımı.....	3
2.1.1.1. Formal Eğitim	4
2.1.1.2. İnfomal Eğitim.....	5
2.1.2. Eğitim Türleri	5
2.1.2.1. Örgün Eğitim.....	5
2.1.2.2. Yaygın Eğitim	5
2.1.2.3. Çıraklık Eğitimi.....	7
2.1.2.4. Hayat Boyu Öğrenme.....	9
2.2. İstihdam Kavramı	11
2.2.1. İstihdam Tanımı.....	11
2.2.2. İstihdam Teorileri	12
2.2.2.1. Klasik İstihdam Teorisi	12
2.2.2.1.1. Say (Mahreçler) Yasası	13
2.2.2.2. Modern İstihdam Teorisi.....	14
2.3. Eğitimle İlişkili Kavramlar ve Eğitimde Yaşanan Sorunlar	15
2.3.1. Eğitim ve İlişkili Olduğu Hususlar.....	15
2.3.1.1. Eğitimin İstihdam İle Olan İlişkisi	16
2.3.1.2. Eğitimin İş Piyasası İle Olan İlişkisi	17
2.3.1.3. Eğitimin Kalkınma İle Olan İlişkisi	18
2.3.2. Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar.....	20
2.3.2.1. Eğitim - İstihdam İlişkisinin Kurulamaması	20
2.3.2.2. Eğitime Ayrılan Kaynak Yetersizliği.....	21
2.3.2.3. Okul - Sanayi İşbirliğinin Yetersizliği	22
2.3.2.4. Eğitim Sistemine Yaklaşım ve Altyapı Sorunu	23
2.3.2.5. Hayat Boyu Öğrenmenin Yetersiz Olması.....	24

2.3.2.6.	İŞKUR'daki Kapasite Yetersizliği	25
2.3.2.7.	Mesleki Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetlerinin Yetersiz Olması.....	25
2.3.2.8.	Meslek Standartları, Sınav ve Belgelendirme Sorunu	26
2.3.2.9.	İşgücü Piyasasının Sağlıklı İzlenememesi	27
2.3.2.10.	İşgücü Piyasası Veri Sisteminin Olmaması.....	27
BÖLÜM 3. ÖĞRETMEN İSTİHDAMI.....		29
3.1.	Bazı Dünya Devletlerinde Öğretmen İstihdamı.....	29
3.1.1.	ABD'de Öğretmen İstihdamı	29
3.1.2.	Almanya'da Öğretmen İstihdamı	29
3.1.3.	Japonya'da Öğretmen İstihdamı.....	29
3.1.4.	Fransa'da Öğretmen İstihdamı	30
3.1.5.	İngiltere'de Öğretmen İstihdamı	30
3.1.6.	Polonya'da Öğretmen İstihdamı.....	30
3.1.7.	İspanya'da Öğretmen İstihdamı	30
3.1.8.	Avusturya'da Öğretmen İstihdamı	30
3.2.	Türkiye'de Öğretmen İstihdamı.....	31
3.2.1.	Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sistemi.....	31
3.2.1.1.	Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Süreci.....	31
3.2.1.1.1.	Cumhuriyet Öncesi	32
3.2.1.1.2.	Cumhuriyet Dönemi	36
3.2.1.1.3.	Günümüzde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi	41
3.2.2.	Türkiye'de Öğretmen Atama Ölçütleri, Eğitimi, Hakları	47
3.3.	Türkiye'de Öğretmen İstihdamı Sorunları.....	61
3.3.1.	Eğitim Sisteminin Sık Sık Değişmesi.....	61
3.3.2.	İhtiyacın Üstünde Öğretmen Yetiştirilmesi.....	62
3.3.3.	Atama Yapılan Branşlarda Denge Durumu.....	66
3.3.4.	Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarına Formasyon Hakkı Tanınması	67
3.3.5.	Coğrafi Bölgeler Arasında Dengeli Bir Dağılımın Olmaması	68
3.3.6.	Çok Fazla Eğitim Fakültesinin Varlığı.....	69
3.3.7.	YÖK, MEB'in İşbirliği İçinde Davranmaması	70
3.3.8.	Özel Eğitim Kurumlarının Az Olması ve Çalışma Şartlarının Zorluğu	71
3.3.9.	Öğretmenlerin Farklı Statülerde İstihdam Edilmesi.....	71
3.4.	Eğitim Kurumlarında Norm Kadro Uygulaması ve Sıkıntılar.....	74
BÖLÜM 4. SONUÇ		76
KAYNAKÇA.....		79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 2017 Yılı Ağustos Dönemi Öğretmen Atamasına Göre KPSS Verileri.....	63
Tablo 2. 2018 Yılı Ağustos Dönemi Öğretmen Atamasına Göre KPSS Verileri.....	64
Tablo 3. 2019 Yılı Ağustos Dönemi Öğretmen Atamasına Göre KPSS Verileri.....	65
Tablo 4. 2017-2019 Yılı Ağustos Dönemi Öğretmen Ataması Atanma Yüzdesi Kıyaslaması	66
Tablo 5. 2016 Yılında toplam mezun öğretmen sayısı.....	68

KISALTMALAR LİSTESİ

AİPP	Aktif İşgücü Programları Projesi
AİS	Aday İşlemleri Sistemi
ALES	Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Sınavı
GSYİH	Gayrisafi Yurt İçi Hasıla
ILO	İnternational Labour Organization
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MYK	Mesleki Yeterlilik Kurumu
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TESK	Türkiye Esnaf ve Sanaatkarları Konfederasyonu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Belirli bir meslek grubu olarak öğretmenler, aydınlanma düşüncesinin yaygınlaşması ve geleneksel toplum yapısının çözülmesi, bir başka ifade ile toplumsal yaşamın ve siyasetin ilahi ya da geleneksel referanslardan arındırılması, ulus referanslı yeni değerlerin, belirli hak ve yükümlülüklerle sahip bireylerin yani yurttaşların yetiştirilmesi süreçlerinde önemli bir işlev görmüştür. Türkiye’de de, cumhuriyetle birlikte laik cumhuriyet değerlerinin halka taşınmasında, batılılaşma/çağdaşlaşma paradigmasına uygun yeni bir toplumsal yapının inşa edilmesinde eğitime biçilen kilit rol öğretmenler üzerinden gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu tezin amacı; ülkemizdeki öğretmen istihdam politikasındaki çeşitli nedenler kategorisinde, öğretmenlerin doğrudan yada dolaylı sebeplerden istihdama katılamama nedenlerini göstermektir.

Tezin hipotezler:

H1: Türkiye’de atama yapılan bölümlerde söz konusu denge durumunun dağılımı eşitsizdir.

H2: Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına formasyon hakkının tanınması Eğitim Fakültesi mezunlarının istihdamında kısıtlamaya yol açmaktadır.

H3: Öğretmen istihdamı için Türkiye’de MEB ve YÖK’ün iletişim ve işbirliği içersinde çalışmamaktadır.

H4: Öğretmen atamalarının coğrafi bölgeler arasındaki dağılımı, öğrencilere verilen eğitimi kalitesizleştirmiştir.

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren öğretmenler bir takım yasal düzenlemelere bağlı olarak Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulları, Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Öğretmen Meslek Okulları ve 1980 sonrasında da üniversitelerde Eğitim Fakülteleri aracılığıyla yetiştirilmiştir. Bu süreçte öğretmenler statü hukukuna bağlı olarak kamusal usul ve esaslarla istihdam edilmiştir ve bu bağlamda kırsal kesimlerin modernleşmesinde büyük rol oynamıştır.

Türkiye’de 1980’li yıllardan bu yana, gerek bir bütün olarak eğitim sisteminde gerekse öğretmen istihdamı alanında önemli bir dizi değişiklik gerçekleşmekte ve eğitim alanı yeniden yapılandırılmaktadır. Bu süreç aynı zamanda Türkiye’de temel ekonomik ve sosyal politikaların dönüşüme uğradığı ve bir bütün olarak kamu alanının yeniden yapılandırıldığı bir süreçtir.

Günümüzde ise, küreselleşme süreci ile birlikte hız kazanan yeni liberal politikalar aracılığıyla eğitimin de içinde bulunduğu kamu hizmetleri alanı bütünsel bir dönüşüme konu olmaktadır.

Eğitim sistemi ve okullar piyasanın diliyle, ticarileşme ve özelleştirme söylemi ile birlikte ele alındığında, öğretmen meta kategorisinde hizmet üreten ve bu hizmetin pazarlanmasına aracılık eden kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan aynı öğretmen geniş yığınların kolektif bilincinin ve hafızasının temsilcisi olması beklenirken piyasacı ideolojinin, özel çıkarın temsilcisi ve taşıyıcısı misyonuyla hareket edebilmektedir. Bu durum kamuda öğretmen istihdamının, öğretmenlik mesleğinin ana dinamiklerini muhafaza etmesi açısından önemini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM 2. EĞİTİM VE İSTİHDAM

2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim bireysel olarak olduğu kadar toplumsal hayatı da etkileyen önemli bir olgudur. Günümüzde eskiye oranla daha çok gereksinim duyulan eğitim artık belirli bir zaman diliminde verilip sonlanmamaktadır.

2.1.1. Eğitim Tanımı

Öznesi insan olan ve doğumdan başlayıp ölünceye dek süren, çok geniş ve karmaşık anlamları içeren bir kavram olan eğitimin, literatürde çok farklı tanımlamalarının yapıldığını görmekteyiz. Farklı tanımların olmasının nedenleri tanımlayanların formasyonu ile ilgili olduğu kadar, eğitimin toplumun ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel alanlarına olan etkileri de bu farklı tanımlamalara neden olmaktadır. Zira günümüzde insan unsuru sosyal sermayeyi, verilen eğitim ise gelişmişlik düzeyini belirleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Eğitim belli amaçlar doğrultusunda bireylere yeni yetenekler, bilgiler ve tecrübeler kazandırarak toplumsal gelişmeyi ve ekonomik kalkınmayı hızlandıran ve ulusal değerleri koruyup nesiller arası aktararak ulusal bütünlüğü sağlamadaki en etkili faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2007: 48).

Her eğitim etkinliğinin temel hedefi, bireylere bilgi kazandırmasının yanında arzu edilen beceri ve davranışların, yaşamlarında somutlaşmasını sağlamaktır. Eğitim yoluyla bireylere zihni, bedeni ve duygusal yeni kazanımlar verilmekte veya mevcut kazanımları istenen amaçlar doğrultusunda değiştirilmektedir. Eğitim insan davranışlarını yönlendirerek kişiye belli davranışları kazandırma, doğru karar alma ve değerlendirmelerde bulunma süreçlerini içermektedir. Değinilen gerekçelerden dolayı eğitim ülkede yaşayan tüm yurttaşlar için bir hak olarak anayasada yer almıştır (Yayla, 2005: 14).

Eğitim süreci ve sistemi statik bir yapıda olmayıp aksine değişen şartlar ve gelişmelere göre dinamik bir yapıdadır. Kişilerin, işletmelerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına göre farklı eğitim modelleri ve süreçlerine başvurması kaçınılmazdır. Bu

yönüyle eğitim süreci bireylere yeni davranışlar kazandırmanın yanında var olan davranışlarını değiştirme veya geliştirmeyi de hedeflemektedir. Açıklanan nedenlerle eğitimin “ilgi ve yetenekleri esas alarak bilimsel düşünme gücüne ve meslekî niteliğe sahip insan gücü yetiştiren sistem” olarak tanımlandığını görmekteyiz (Tuzcu, 2006: 3). Yine eğitim süreci içerisinde birey ait olduğu toplumun örf, adet, gelenek gibi kültürel unsurlarını da öğrenmektedir. Bu yönüyle eğitim toplumun kültürel özelliklerinin bireylere aktarılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey eğitim sayesinde toplumsallaşmış, kişilik kazanmış olmaktadır (Öncül, 2000: 391).

Yukarıda yapılan açıklamalarda da görüleceği üzere eğitimin bilgi ve beceri kazandırma, var olan bilgi ve beceriyi değiştirme, kültür aktarma, uyum sağlama, yeni yetenekler kazandırma gibi birçok işlevinin yanında ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel boyutları bulunmaktadır.

Günümüzde eğitim klasik tanımının dışında sürdürülebilir ekonomik ve sosyal gelişme ile rekabet edilebilirlikte kilit role sahip bir kavram olarak ele alınmaktadır. Ülkelerin kalkınma ve istihdam edilebilirliğin artırılmasında, üretimin, milli gelirinin ve sosyal refahın yükseltilmesinde eğitimi etkin bir araç olarak kullandığı görülmektedir.

Eğitimi, önceden planlanıp planlanmama durumuna göre iki grupta inceleyebiliriz. Planlanma açısından bakıldığında bunlar formal eğitim ve informal eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.1.1.1. Formal Eğitim

Formal eğitim, hedeflerin önceden belirlendiği amaçlı bir eğitim çeşididir. Eğitim önceden belirlenmiş yazılı bir plan doğrultusunda verilmektedir. Formal eğitim plan ve programa dayalı olarak yürütüldüğünden kurumsallaşma söz konusu olup; eğitim uzman kişiler eliyle ve gerektiğinde çeşitli araç ve gereçler kullanılmak suretiyle okullarda verilmektedir. Bu eğitimin sonucunda olumlu davranış beklenmektedir. Dolayısıyla verilen eğitimlerin izlenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi mümkün olmaktadır.

Türkiye’de formal eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olarak iki biçimde uygulanmaktadır. Örgün eğitim; okullarda başlangıçta belirlenen amaçlara uygun olarak belli yaş gruplarına yönelik olarak verilen planlı, sistemli ve sürekli bir eğitim çeşididir.

Yaygın eğitim ise örgün eğitim gibi planlı ve programlı olmakla birlikte; her yaştaki bireylere hitap eden, ihtiyaçlara göre düzenlenen bir eğitim çeşididir. Buna en iyi örnek meslek edindirme, değiştirme kursları ile hizmet içi eğitim faaliyetleridir. Bu eğitim çeşidi süreklilik gerektirmemekte, beklentilere ve ihtiyaçlara göre düzenlenmektedir.

2.1.1.2. İnfomal Eğitim

İnfomal eğitim; önceden belirlenmiş bir plan ve programa dayanmaksızın doğal olarak kendiliğinden gerçekleşen bir eğitimidir. Burada eğitim önceden planlanmadığından eğitim, uzmanlar eliyle verilmemekte ve eğitimin sonucu da her zaman olumlu olması da söz konusu değildir. İnfomal eğitime yaşam sürecinin her alanında kendiliğinden meydana gelen eğitim şeklidir de denilebilir.

2.1.2. Eğitim Türleri

2.1.2.1. Örgün Eğitim

Genel eğitimin bir parçası olan ve okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsayan örgün eğitim; okul çatısı altında düzenli olarak belirli yaş grubundaki bireylere yapılan ve sonuçta eğitim alanlara sertifika veya diploma verilen eğitim türüdür.

3-5 yaş grubundaki çocukların kapsayan ve örgün eğitimin ilk basamağı olan okulöncesi eğitimde isteğe bağlı eğitim verilmektedir. Sekiz yıllık kesintisiz eğitimin zorunlu olduğu 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitimi kapsayan İlköğretim kız ve erkek bütün yurttaşlara yönelik verilmektedir. İlköğretim devlet okullarında parasız verilmektedir. Ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsartadır (MEB, 2011: 3). Ancak 2012 yılında yapılan yeni düzenlemeyle eğitim sisteminde köklü değişikliğe gidilerek zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. 4+4+4 şeklinde formüle edilen yeni eğitim sistemi 2012-2013 eğitim öğretim döneminde uygulanmaya başlanmıştır. Yükseköğretim ise ortaöğretime dayalı olarak en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarında verilen tüm eğitimleri kapsamaktadır.

2.1.2.2. Yaygın Eğitim

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile eğitim sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümde tasnif edilmektedir. Örgün eğitimin yanında

veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsayan yaygın eğitimin amacı, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedен çıkmış vatandaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında (Öksüz, 2007: 4);

- Okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak;
- Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak;
- Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak;
- Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıklarını kazandırmak;
- İktisadi gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek;
- Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak;
- Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânları hazırlamak;
- Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır.

Yaygın eğitim; halk eğitimi, çıraklık eğitimi ve uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, ortaöğretim seviyesinde örgün eğitim veren meslekî ve teknik öğretim kurumlarında açılan meslek kursları ile de yaygın eğitim verilmektedir.

Genel ve meslekî teknik yaygın eğitim hizmetlerinin verildiği kurumlar aşağıda sıralanmıştır (Öksüz, 2007: 4);

- Halk eğitimi merkezleri
- Meslekî eğitim merkezleri
- Pratik kız sanat okulları
- Olgunlaşma enstitüleri
- Endüstri pratik sanat okulları
- Yetişkinler teknik eğitim merkezleri

- Yetişkinler otelcilik ve turizm eğitimi merkezleri
- Turizm eğitim merkezleri
- Açık öğretim kurumları
- Özel kurslar
- Özel dershaneler
- Özel eğitim ve uygulama okulları
- Özel eğitim meslek okulları
- Özel eğitim meslekî öğretim merkezleri
- Özel eğitim bilim ve sanat merkezleri.

2.1.2.3. Çıraklık Eğitimi

Çıraklık eğitimi dual bir eğitim şeklidir. Öğrenciler teorik eğitimlerini mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya Bakanlıkça uygun görülen işletme veya kurumlarca tesis edilen eğitim birimlerinde, pratik eğitimlerini ise işletmelerde yapmaktadırlar (Tuzcu, 2006: 5).

Ülkemizde çırak, kalfa ve ustaların eğitimi ile okullarda ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitime ilişkin esasları 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu düzenlemektedir. 3308 sayılı yasaya göre çıraklık sözleşmesi esaslarına göre bir meslek alanında mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları iş içerisinde geliştirilen kişiye çırak denilmektedir. 3308 sayılı yasaya göre çırak olabilmek için 14 yaşını doldurmuş, 19 yaşından gün almamış olmak, en az ilköğretim okulu mezunu olmak, bünyesi ve sağlık durumu gireceği mesleğin gerektirdiği işleri yapmaya uygun olmak şartları aranmaktadır. Ancak, 19 yaşından gün almış olanlardan daha önce çıraklık eğitiminden geçmemiş olanlar, yaşlarına ve eğitim seviyelerine uygun olarak düzenlenecek mesleki eğitim programlarına göre çıraklık eğitimine alınabilir. Yine ağır, tehlikeli veya özellik arz eden mesleklere alınacak çırakların öğrenim ve yaş durumu ilgili kuruluşların görüşü alınarak Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmektedir (Öztürk, 2007: 53).

Çıraklara mesleğin özelliğine göre haftada 8 saatten az olmamak üzere 10 saate kadar mesleki eğitim merkezlerinde genel ve mesleki eğitim verilmektedir. Mesleki Eğitim Merkezleri; ilköğretimi tamamlamış 15 ve üstü yaşta olanlara, öğretim süresi 2 - 4 yıl olan eğitim kurumlarıdır. Çıraklık eğitimi uygulama kapsamına alınan il ve meslek

dallarında aday çırak, çırak, kalfa ve ustalara eğitim vermek ve çeşitli meslek kursları açmak suretiyle sanayimizin ihtiyaç duyduğu vasıflı ara insan gücünü yetiştirmek amacıyla Mesleki Eğitim Merkezleri açılmıştır (MEB, 2011: 4).

3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün, yaygın ve çıraklık eğitimi, mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitimin; planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında kararlar almak üzere kamu kurum ve kuruluş temsilcilerinin yanında sosyal tarafların da üyesi olduğu Bakanlık bünyesindeki Mesleki Eğitim Kurulu oluşturulmuştur.

Çıraklara verilen pratik eğitim hazırlanmış eğitim programlarına göre, işyerinin ve mesleğin özelliklerine uygun olarak usta öğreticinin gözetiminde ve yine mesleğin özelliğine göre 2-4 yıl süreyle yapılır. Bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bu meslekle ilgili iş ve işlemleri ustanın gözetimi altında kabul edilebilir standartlarda yapabilen ve kalfalık sınavını geçen çırak kalfa olmaktadır. Mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bunları mal ve hizmet üretiminde iş hayatınca kabul edilebilecek standartlarda uygulayabilen; üretimi planlayabilen; üretim sırasında karşılaşılabilecek problemleri çözümlenebilen; düşüncelerini yazılı, sözlü ve resim ile açıklayabilen; üretimle ilgili pratik hesaplamaları yapabilen ve ustalık sınavında başarılı olan kalfalar usta sıfatını kazanmaktadırlar. Bağımsız işyeri açabilmek için ustalık belgesine sahip olmak veya bu belgeye sahip kişileri işyerlerinde çalıştırmak gerekmektedir (Muslu, 2010: 39).

Ülkemizde ihtiyaç duyulan nitelikte ara insan gücünün etkin bir şekilde karşılanması hedefiyle kurulan çıraklık eğitim sisteminde çıraklar işyerlerinden asgari ücretin % 30'undan aşağı olmamak kaydı ile ücret almakta ve çırak öğrencilerin iş kazası, meslek hastalığı ve hastalık sigorta primleri devlet tarafından karşılanmaktadır (Yayla, 2005: 16).

507 sayılı kanunla TESK esnaf ve sanatkâr kuruluşlarında her türlü meslek eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmek ve desteklemek, aynı kanunla kendilerine verilen mesleki eğitimle ilgili görevleri yerine getirmek için yıllık gayri safi gelirlerinin %20'sini eğitim bütçesi olarak ayırmak zorundadırlar. Uygulamada bu bütçe, ağırlıklı

olarak işletmeler üstü eğitim merkezlerinin kurulması ve işletilmesinde kullanılmaktadır (Yayla, 2005: 16).

3308 sayılı kanunun kapsamı dışında bulunan meslek dallarında eğitim, sınav ve mesleki belgeleri Çıraklık Eğitimi Uygulaması Yapılmayan İl ve Meslek Dallarında Mesleki Belgelerin Verilmesine İlişkin Yönetmelik gereği esnaf ve sanatkâr odaları tarafından verilmektedir (Yayla, 2005: 16).

Amacı bireylerin bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarının işyerlerinde ve işbaşında geliştirilerek kalifiye haline getirilmesi olan çıraklık eğitimi sisteminin istenen sonucu vermediği bugün sıkça tartışılan bir konudur. Sorunun temelinde sistemin özendirilerek cazip hale getirilmemesi, diğer eğitimlerle çıraklık eğitimi arasında yatay ve dikey geçişlerin olmaması, planlama ve uygulamada sosyal taraflardan çok kamu kesiminin belirleyici olması, planlamaların yerel ihtiyaçlara dayandırılmaması vb. nedenler sıralanmaktadır (Öncal, 2000: 398).

Türkiye’de işgücü piyasasının gereksinimlerine cevap verecek sayı ve nitelikte insan kaynağı yetiştirilmesi, yeni meslekler ile ilgili programlar da dâhil olmak üzere, programların geliştirilmesi, bir yandan çıraklık eğitimi öte yandan meslek liseleri aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin devlet işveren işçi sendikaları, meslek odaları ve gönüllü kuruluşların katkılarıyla işbirliği ortamı içinde sürdürülmesi sorunun çözüme kavuşturulması yolunda öncelikli olacaktır (Muslu, 2010: 38).

2.1.2.4. Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme kavramı bireyin bütün yaşam süresinin bir öğrenme dönemi olduğu varsayımına dayanmaktadır. Çalışma ve öğrenme biçimlerinin ve aralıklarının hızla değiştiği çağımızda ülkeler ortaya çıkan gelişmelere cevap verebilmek için eğitim sistemlerinin dönüşümünü zorunlu görmektedirler. Günümüzde eğitim olgusu bir sefer yapıp bir daha ihtiyaç duyulmayan ve sadece eğitim kurumlarında verilen bir durum değildir (Omay, 2012: 24).

Teknolojik gelişmeler, bilgilerin eskime süresinin kısılmasına, bazı mesleklerin yok olmasına, yeni bazı mesleklerin ortaya çıkmasına neden olduğundan yaşam boyu eğitim olgusu büyük önem kazanmıştır. Teknolojik değişmelerin iş organizasyonları ve işgücü piyasaları üzerindeki etkileri, çalışma hayatında koruyucu düzenlemelerin

azalmasına ve bireylerin sahip oldukları beceri ve niteliklerin önem kazanmasına yol açmıştır (Özaydın, 2009: 60).

İstihdamın sürdürülebilmesi, yaşam boyu eğitimle eş değer hâle gelmiştir. Başarısı eğittiği bireylerin istihdam edilmesi ile ölçülen eğitim sisteminde eğitimle istihdam arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi için mesleki eğitime daha fazla yatırım yapılması ve eğitimlerin hayat boyu verilmesini gerektirmektedir. Hayat boyu eğitimin çeşitli amaçları vardır. Bunlar, hayat boyu öğrenmede fırsatlar yaratarak bireylerin kişisel gelişimini sağlamak, toplumsal bütünleşmeyi gerçekleştirmek ve ekonomik büyümeyi sağlamaktır (DPT, 2001: 10).

Günümüzde insan kaynaklarının güçlendirilmesi tüm dünya ülkelerinin stratejik önceliklerden bir tanesidir. UNESCO 1972 yılında hazırladığı sürekli öğrenmeyi konu edinen bir raporuyla hayat boyu öğrenmeyi ön plana çıkarmıştır. Bunun yanında AB ülkelerinde yaşanan sorunların aşılması için Amsterdam Anlaşması ile AİS politikası belirlenmiştir. Bu anlaşmada; o dönemdeki tüm üye devletler istihdam konusunun ortak bir sorunları olduğunu, piyasaların uyumunun daha da artırılması yönünde bir ihtiyaç olduğunu, verimlilik ile ilgili anahtar faktörlerin ele alınması gerektiğini, bilginin giderek daha fazla ön plana çıkmasıyla ekonomide meydana gelen değişimlerin dikkate alınması gerektiğini ve iş gücünün yaşam boyu eğitim perspektifi içerisinde daha iyi eğitilmesi yönünde bir ihtiyaç olduğunu kabul etmişlerdir (Economides, 2002: 206).

Kabul edilen bu perspektif 18-19 Ekim 2017'de Lizbon'da imzalanılan Lizbon Stratejisi ile hayat boyu öğrenmenin toplumun tüm kesimlerine yönelik, ulaşılabilir ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarına yönelik olması benimsenmiştir. Hayat boyu Öğrenme Stratejisi için Türkiye'de 2009 yılında MEB tarafından Hayat boyu Öğrenme Stratejisi Belgesi düzenlenmiştir. Ülkemizde hazırlanan 5 yıllık kalkınma planlarının paralelinde bu belgede de hedefin ihtiyaç duyulan işgücü yapısını oluşturmak olduğu söylenebilir.

Bilginin sürekli yenilenmesi ve güncellenmesi ihtiyacı eğitim sistemlerini de yeni ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, hayat boyu öğrenme ile ilgili atılacak somut adımlar öncelikle örgün eğitim sisteminin yanı sıra yaygın eğitim sisteminin gerek içerik açısından zenginleştirilmesine gerekse de toplumdaki bütün bireylerce ulaşılabilir olmasına yönelik olmalıdır. Ülkemizde bu yönde MEB, İŞKUR ve belediyelerce önemli sayılacak gayretler ortaya konulmakla

beraber bunların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Ülkemizde ekonominin ihtiyaçları doğrultusunda rehberlik hizmetini içeren planlı, küresel rekabet ve teknolojilerde meydana gelen eğilimleri dikkate alan, meslek standartlarına uygun hayat boyu öğrenme stratejisine ihtiyaç duyulmaktadır (Omay, 2012: 25).

2.2. İstihdam Kavramı

İstihdam, üretim için de iktisat için de vazgeçilmez bir kavramdır. İstihdamın hem iktisadi hem de toplumsal iki amacı vardır. İktisadi hedefi, üretimi rayına koymak ve üretimi artırmaktır. Ekonomik amacın gerçekleştirilebilmesi için sosyal amaçlara ulaşmak gerekmektedir. Bu bağlamda istihdamın sosyal amaçlarını, çalışmak isteyen herkese iş bulmak, verimliliği artırmak, çalışma barışını sağlamak, emek arz ve talebini uyumlaştırmak oluşturmaktadır (Murat, 2007: 40).

2.2.1. İstihdam Tanımı

İstihdam işgücünün çalışanlarını ortaya koyar. Üretim süreci sonucunda belirlenir. Bu süreç içerisinde, emek, sermaye ve doğal kaynakları bir araya getirip mal ve hizmet üreten girişimci emeği değerlendirmekte ve emeğe verilen değerden bir pay vermektedir. ILO'ya göre istihdam edilenler, belli bir yaşın üzerinde olan bir hafta ya da bir gün belli bir kısa dönem süresince ücretli olarak veya kendi hesabına çalışan kişiler oluşturmaktadır. Sözlük anlamı olarak istihdam, bir şahsın standart bir meslek veya vazifesinin yerine getirilmesi düşüncesi ile iş yaptırılmasıdır. İktisadi ifade ile bir ülkede imalatı yerine getirmek veya ülke içi çıktıyı sağlayabilmek düşüncesi ile imalat seçeneklerinin, ürün ve görevlerin imalat süresine başarılı bir biçimde dahil edilmesidir. İstihdam terimi geniş bir ifade ile tüm imalat faaliyetlerinin ürün ve hizmet oluşturmak düşüncesiyle imalat sürecinde kullanılması; istihdam yalnızca emek etkeninin mal ve hizmet üretmek amacıyla üretim sürecinde kullanılmasıdır. Bu nedenle bir ekonomik durumda emek faktörünün eksik istihdamı varsa o ekonomide işsizlik var demektir (Uysal, 2007: 73).

Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) tanımına göre ise istihdam; “işbaşında olanlar ile işbaşında olmayan çalışma çağındaki tüm nüfusu kapsamaktadır. İşbaşında olanları, yevmiyeli, ücretli, maaşlı, kendi hesabına, işveren ya da ücretsiz aile işçisi

olarak referans dönemi içinde en az bir saat bir iktisadi faaliyette bulunan kişiler; işbaşında olmayanları ise, işi ile bağlantısı devam ettiği halde, referans haftası içinde çeşitli nedenlerle işinin başında olmayan kendi hesabına çalışanlar ve işverenler oluşturmaktadır. Ücretli ve maaşlı çalışan ve çeşitli nedenlerle, çalışma döneminde işlerinin başında bulunmayan fertler; ancak 3 ay içinde işlerinin başına geri döneceklerse veya işten uzak kaldıkları süre zarfında maaş veya ücretlerinin en az %50 ve daha fazlasını almaya devam ediyorsa istihdamda kabul edilmektedirler. Bununla birlikte, çalışma haftası içinde bir saat bile çalışmamış olan, ücretsiz aile işçileri ve yevmiyeliler istihdamda kabul edilmemektedirler. Üretici kooperatifi üyeleri, bir iş ya da meslekte bilgi veya beceri kazanmak amacıyla belirli bir menfaat (aynı ya da nakdi gelir, sosyal güvence, yol parası, cep harçlığı vb.) karşılığında çalışan çıraklar ve stajyer öğrenciler de istihdam halinde olanlar kapsamına dâhil edilmektedirler. Kısaca İstihdam, ekonomik uygulamalara katılan işgücünün çalışma ve çalıştırılma derecesidir diyebiliriz.

2.2.2. İstihdam Teorileri

Yaşadığımız zamana kadar geçen süreç içerisinde ortaya atılan iktisat kuramları çerçevesinde, işgücü pazarlarına yönelik kabul görmüş teoriler ışığın da istihdam konusu bakımından değişik sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu konuyla alakalı olarak genel bir düzenleme yapılmak istenirse, kaynağın da iki değişik kuramdan söz etmek lazımdır. Bu teorilerden birincisi klasik iktisat kuramı ışığın da ileri atılan klasik istihdam kuramı, bir diğer teori ise kaynak düşüncelerin Keynes tarafından ortaya atılan modern istihdam kuramlarıdır.

2.2.2.1. Klasik İstihdam Teorisi

Klasik iktisadi düşüncenin temelinde, ekonomiye en az müdahale eden devletin en iyi devlet olduğu, yani devletin ekonomiye müdahalesinin minimum düzeyde olması gerektiği görüşü yatmaktadır. Ekonomi, kendi kendini dengeleyecek güce sahiptir. Bu nedenledir ki; devlet müdahalesi olmadan, daima tam istihdam seviyesine yönelme eğilimindedir. Klasik görüş, kendi çıkarları peşinde koşan bireylerin, toplumun tamamının çıkarlarına hizmet etmiş olacağını ileri sürmektedir. Kar amacı güden üreticilerin, ihtiyaçlarını tatmin etmek isteyen tüketicilerin ve ücret elde etmek isteyen

işçilerin bu amaçlarına ulaşma çabaları, toplamda tüm toplumun menfaatine sonuçlar doğuracaktır (Bocutoğlu, 2012: 115).

Kısaca klasikler, tüm referansların değerlendirildiği ekonomi ortamında, tüm istihdamın kendi kendine ve mecburi bir şekilde oluşacağından bahsetmişlerdir. İstikrarın herhangi bir durumda yıkılması sonucunda, otomatik kuvvetlerin istikrarı tekrar düzenleyerek yekûn arz ve toplam istek arasında geçerli olan dengenin bizatihi oluşturulmasını sağlayacağını ortaya koymuşlardır.

Klasikler, iktisadi sistemin yapısında her zaman tam istihdamı temin eden bir oluşumun olduğunu düşündüklerinden dolayı istihdam problemine zaman ayıramamışlardır. Klasiklerin istihdamla alakalı doğrudan açık hipotezleri var olmakla beraber onlara bağışlanan istihdam hipotezleri, faiz haddi, arz-talep ve ücret seviyesinin tespiti ile alakalı düşünce ve görüşlerden ortaya çıkan sonuçlar biçiminde kendisini gösterebilmektedir. Bu durumda klasiklerin istihdama müteveccih bu kaynak düşüncelerini üç başlık halinde irdelemek doğru olacaktır (Aren, 1989: 31).

2.2.2.1.1. Say (Mahreçler) Yasası

Arz talep eşitliğinin otomatik olarak nasıl meydana geldiğini açıklayan Say yasasına göre, her arz kendi talebini yaratmakta ve bu bağlamda üretilen mal mutlaka satılmaktadır. Ekonomide genel bir talep yetersizliğinin oluşması, başka bir ifadeyle malların satılamaması asla söz konusu olmamaktadır. Talepteki yetersizlik ya da arzdeki fazlalık nedeniyle mallar satılamasa dahi ekonomide böyle bir durum kalıcı olmamakta ve arz talebe mutlak suretle eşitlenmektedir (Bocutoğlu, 2012: 117).

Mevzuyu biraz daha açmak gerekirse Say kanunlarına göre işgücü, var olan çabayı standart bir çıkar sağlayabilme düşüncesi ile istemekte ve kazandığı bu geliri imal edilen malzemeleri satın almak amacı için kullanmaktadır. Bu durum da istihdam ile meydana gelen imalat süresi bir taraftan gelir, diğer taraftan da satın alma gücü ortaya çıkarmış olmaktadır. Bir başka ifade ile istihdam, imal edilen ürünün piyasa değerine eşit oranda gelir oluşturarak, bu malzemenin çoğunluğunun satılabilmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durumda her istek kendi arzını oluşturmakta ve bütün istihdamı engelleyen genel bir toplam istek azlığı meydana gelmektedir. Kimi zaman, üretilmek istenmeyen ürünlere ekonomik bütçe ayrılması durumunda o ürünün istenmesinde bir eksiklik söz konusu olsa da bu sonuçlar geçici ve kısmi olmaktadır.

Tam rekabet ekonomisi bu kısmi ve geçici hali hemen toparlamaktadır. Şöyle ki; üretilmek istenmeyen malzemeleri imal ederek yanlış bütçe ayıran şirketler bir süre sonra bu durumu düzenlemediklerinden dolayı zarar ederek pazardan yok olurlar. Bu nedenle pazara, istenmeyen ürünlerin imalatına fırsat verilmez ve genel bir toplam istek azlığı durumunda meydana gelmemektedir (Bocutoğlu, 2005: 49).

Say yasası, kazanılan gelirin hemen ve de tamamen harcanacağı varsayımına dayanmaktadır. Oysa insanlar, elde ettikleri gelirlerin hepsini derhal harcamayabilirler. Bunun yerine, bir kısmını tasarruf edebilirler. Böyle bir durumda, her mal kendi değerine eşit değil, kendi değerinden daha az bir talep yaratmış olur ve piyasada genel bir talep yetersizliği ortaya çıkar (Aren, 1989: 33). Say yasasına getirilen bu eleştiri klasik iktisat öğretisinde faiz teorisi ile açıklanmaktadır.

2.2.2.2. Modern İstihdam Teorisi

Esaslarının Keynes tarafından ortaya koyulduğu bu teoriye göre, ekonominin devlet müdahalesi olmaksızın kendiliğinden dengeye gelmesi söz konusu değildir. Bu bağlamda piyasaların da her zaman mutlaka tam istihdam düzeyinde olması mümkün değildir. Ekonomik hayatın yapısında bunu sağlayacak bir mekanizma mevcut bulunmamaktadır (Aren, 1989: 39).

Modern istihdam teorisinin belirttiği gibi istihdam düzeyi efektif talebe, efektif talep de tüketimi ve yatırımı ile ilişkilidir (Aren, 1989: 39). Efektif talep, satın alma gücüyle desteklenmiş talep anlamına gelmektedir. Yetersiz talebin üretim hacminin kısılmasına neden olacağı, bunun da faktör gelirlerinde azalışa yol açarak, efektif talebi düşüreceği görüşü Keynes'in Genel Teorisi'nin özünü oluşturmaktadır. Üretim düzeyini efektif talep belirlemekte ve talep kendi arzını yaratmaktadır (Fisunoğlu ve Tan, 2009: 33).

Bu teoriye göre, ekonomide belirli bir anda tasarrufların yatırımları aşması durumunda toplam talep yetersizliği ortaya çıkmaktadır. Böyle bir durumda, üretilen malların bir kısmının satılamaması nedeniyle stoklar birikmeye başlamaktadır. Bu sebeple de her arzın kendi talebini yaratması mümkün olmamaktadır. Keynes'e göre, Say yasası eksik istihdam seviyesinde bulunan bir ekonomi için her talep kendi arzını yaratır şeklinde tersine dönmektedir (Bocutoğlu, 2005: 54).

Klasik teoriden farklı olarak Keynesyen teoride faiz parasal bir olgudur. Faiz oranını belirleyen tasarruf ve yatırım değil para arzı ile para talebidir. Para talebi sabitken para arzı arttığında faiz oranı düşmekte azaldığında ise yükselmektedir (Bocutoğlu, 2012: 130)

Keynes'in ifadesine göre iktisattaki tam istihdam istikrarı düzensiz bir istikrardır. Yani oluşabilecek bir kriz durumu da iktisatın tam istihdam düzeyinden daha düşük istihdam düzeyine inmesi halinde, kendi kendine tam istihdam düzeyine geri çevrilmesini temin edebilecek bir sistem mevcut değildir. Devletlerin böyle bir halde konuya karışmaları sonucunda, iktisatın sürekli eksik istihdam düzeyinde olması muhtemeldir (Bocutoğlu, 2005: 56). Ekonomide sözü geçen eksik istihdam seviyesinde istikrarın bulunması ise ücret katılığı ile ifade edilebilir (Fisunoğlu ve Tan, 2009: 35). Parasal karşılığın azalma doğrultusunda da katı olması durumu iktisatın eksik istihdam düzeyinde istikrara gelmesi halinde, arz dışı işsizliğin, meydana gelmesi engellenemez bir durumdur (Bocutoğlu, 2005: 57).

Keynes'e göre, ücret pazarlığındaki temel amaç, üretim sürecinde oluşan gelirlerden ücretli kesime düşen payın, değişik sektörlerde çalışan işçiler arasında bölüşümüne yöneliktir. İşçiler reel ücretlerle ilgilendikleri kadar, kendi ücretlerinin diğer sektörlerdeki ücretlere oranı ile de ilgilenmektedirler. Herhangi bir daralma durumunda, diğer sektörlerde de benzer kesintilerin gerçekleşeceğinden emin olamadıkları sadece kendi nispi ücretlerinin gerileyebileceğini düşündükleri için parasal ücretlerde kesintiyi kabul etmemektedirler. Bu noktada ekonomide bütün parasal ücretleri aynı oranda ayarlayacak bir mekanizmanın bulunmaması da tekil işçi gruplarının parasal ücretlerde kesintilere karşı çıkmalarına yol açmaktadır (Paya, 2007: 49).

2.3. Eğitimle İlişkili Kavramlar ve Eğitimde Yaşanan Sorunlar

2.3.1. Eğitim ve İlişkili Olduğu Hususlar

Eğitim sadece işgücü piyasasında işe girişi kolaylaştırmamaktadır. Eğitimlerin kalkınma, verimlilik, gelir düzeyi ve rekabet edebilme ile de yakından ilgilidir.

2.3.1.1. Eğitimin İstihdam İle Olan İlişkisi

Bilgi toplumuna geçiş ve artan teknolojik gelişmeler, işgücünden beklentileri de farklılaştırmıştır. Diğer taraftan Liberal ekonomi politikaları ile üretim ve yönetim tekniklerinin değişmesi, teknolojide sürekli yeniliklerin meydana gelmesi işsizlik sorununu ortaya çıkarmış ve devamında işsizliği önemli oranda arttırmıştır. Sağlam ve istikrarlı bir ekonominin temel işaretlerinden biri üretim faktörlerinden beşeri sermayenin diğer faktörlerle birlikte o ekonomide etkin kullanılıp kullanılmadığıdır. Birbiriyle uyumlu istihdam ve mesleki eğitim politikalarının izlenmesi, ekonominin işgücü ihtiyaçlarına paralel yeterli sayı ve kalitede işgücünün yetiştirilmesi bu açıdan tercih edilmektedir (Kılıç, 2006: 29).

Artık işçi eskiden olduğu gibi klasik bir beceriyle üretime katılan bir kişi olmaktan çıkmıştır. İçinde bulunduğumuz çağın işgücünden beklentilerini; değişim ve dönüşüme açık, kendini yenileme yeteneği olan, ileri teknolojilere aşina, bilgisayar okur-yazarlığı olan, kendi alanında derinlemesine mesleki bilgi yanında diğer alanlarda kendine yetecek düzeyde bilgi sahibi olan, ana dilini çok iyi kullanabilen, yabancı dil bilgisi olan, grup ve disiplinler arası çalışma kabiliyeti olan, temsil kabiliyeti taşıyan ve sorumluluk duygusunun yüksek olması gibi özellikler olduğunu belirtebiliriz (Bedir, 2002: 15). Yeni dönemde, iş güvencesini sağlayan özellik, örgütlenmenin verdiği güç ya da iş hukuku kurallarının korumacı niteliği değil, bireyin istihdama girmesini ve orada kalabilmesini sağlayacak bilgi, beceri ve yeteneklerindeki gelişimi ifade eden istihdam edilebilirlik kavramı olmuştur (Özaydın, 2009: 61).

Beşeri sermayenin fiziki sermayenin önüne geçtiği çağımızda işgücünün kalitesi firmaların rekabet yeteneği ve başarısında merkezî rol üstlenmiştir. İşgücü niteliğini belirleyen temel unsur işgücünün eğitimidir. İstihdam ve eğitim arasında interaktif bir ilişki söz konusudur; eğitim, istihdamda artışa ve yeni iş kollarına uyumu sağlarken, günün koşullarına göre istihdam yapısında meydana gelen değişimler de eğitim politikalarına yön vermektedir (Ata, 2002: 295).

Ülkemizde eğitim ve istihdam arasındaki sıkı ilişkide, ne yazık ki tüm bileşenler henüz yerli yerine oturmuş değildir. Mesleki ve teknik eğitim alanında rol üstlenen kurumlar, okullar ve üniversiteler hızla değişen işgücü taleplerine uygun öğrenci yetiştirmede yeterli başarıyı sağlayamamıştır. Eğitim sonrası iş sahibi olanların önemli

bölümü kendi meslekleri dışındaki alanlarda çalışmaktadır. Bunun doğal sonucu eğitim kurumlarında verilen eğitimler boşa giderek kaynak israfına neden olmaktadır. Bu ise, eğitimin kalite ve etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Mesleki eğitimle istihdam ilişkisinin kurulması kadar bunun sürdürülebilmesi de önemlidir. Bunun için meslek standartlarının belirlenmesi ve mesleki eğitimlerin standartlara göre hayat boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde verilmesi gerekmektedir. İşsizlik sorununun çözümünde işgücü piyasası ile eğitim sistemi arasında rasyonel bir bağ kurulması gerekmektedir. Söz konusu bağ kurumlar arası işbirliği ile gerçekleştirilebileceğinden işçi, işveren ve kamu kesiminin birlikte hareket etmesi başarıyı getirebilecektir.

2.3.1.2. Eğitimin İş Piyasası İle Olan İlişkisi

Çağımızda yaşanan değişim ve dönüşüm süreçleri beraberinde iş piyasasında da köklü değişimlere neden olmaktadır. Bilgi çağı olarak adlandırılan yeni dönemde bilginin öncelik kazanması, iş ve mesleklerin farklılaşması, hizmet sektörünün ön plana çıkması, üretim sürecinde yeni ve mikro ölçekli teknolojilerin kullanılması bu dönemin en belirgin özellikleridir. İş piyasasında bazı meslekler tamamen yok olmaya, bazı meslekler değişmeye maruz kalırken, yaşanan değişim süreci gereği yeni iş ve meslekler devreye girmektedir. Bu nedenle işgücünün yalnızca tek bir alanda eğitimi artık yeterli olmamakta, bunun yerine çağın gereklerine kısa sürede uyum sağlayabilecek niteliklere sahip işgücünün, yaşam boyu eğitimi öngörülmektedir (Ata, 2002: 303).

İş piyasasının dinamik yapısı içerisinde müşterilerin taleplerinin süratle değişmesi, arz edilen mal ve hizmetlerin çeşitliliğinin artmasına neden olmaktadır. Bu durum işgücü piyasasındaki mesleklerin yapısını etkilemekle kalmamakta, beraberinde işgücünün niteliğini de etkilemektedir. İş piyasasında artan teknolojik gelişme, değişen üretim ve yönetim süreçleri vb. gibi yaşanan tüm bu gelişmeler mesleki eğitim ve hayat boyu eğitim kavramlarının işgücü piyasasında anahtar birer kavram niteliği kazanmalarını sağlamaktadır. Eğitimli, vasıf düzeyi yüksek insanların işsiz kalma ihtimali vasıfsız kişilere göre daha az olmakta, buna ilaveten aldığı ücret ve yaşam koşulları da görece daha iyi olmaktadır. Eğitim düzeyi düşük bireylerin iş piyasası ve sosyal yaşamda dışlanmaya maruz kalma riskleri çok yüksektir. Mesleki eğitim bireye

işgücü piyasasında katma değeri daha yüksek bir iş bulmaya katkı sağladığından toplumda gelir dağılımında iyileşmeye kapı aralamaktadır. Bunun yanında işgücü piyasasıyla örtüşen bir mesleki eğitim işsizlerin iş arama süresinin kısalmasına yardımcı olmakta ve neticede emek arzının emek talebiyle kolay buluşması sağlanarak bölgelerarası emek hareketleri azalmaktadır. Mesleki eğitim iş aramayı teşvik edici potansiyeli bünyesinde barındırdığından işgücüne katılma oranının artmasını da sağlamaktadır.

İş piyasasına kolay girişin sağlanabilmesi ve entegrasyon için iyi planlanmış bir mesleki eğitim politikasının izlenmesi gerekmektedir. İstihdam ve mesleki eğitim arasında ilişkinin kurulamamış olması, başta işsizlik olmak üzere birçok ekonomik ve sosyal probleme neden olmaktadır. Zira işgücü piyasasının beklentilerini karşılamaya yönelik eğitim faaliyetleri emek arzı kadar emek talebini de etkileme gücüne sahiptir. Verilen eğitimler işgücünün performansını, verimliliğini arttırırken, diğer taraftan iş kazalarının azalmasını sağlamaktadır. Emek talebi açısından ise; hatalı üretimin azalmasını, atıl kaynakların değerlendirilmesini ve girişimciliğin ön plana alınmasını sağlayarak, düşük kapasiteli üretim problemlerine çözüm getirmektedir (Gürses, 2006: 69).

2.3.1.3. Eğitimin Kalkınma İle Olan İlişkisi

Kalkınma sadece niceliksel değil, içinde toplumsal değişim ve ilerleme gibi niteliksel özellikleri de barındıran bir kavramdır. Kalkınma kavramı milli hasıladaki gelişmenin yanında ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmeyi de içeren geniş bir anlamlar içermektedir. Ekonomi biliminde kalkınma, milli gelir artışı sonucunda üretim, sosyal ve kurumsal yapıda yaşanan değişimdir. İşsizliğin önlenmesi ile toplumsal, bireyin sevdiği işi yapabilmesi ile bireysel ve işletmelerdeki verimlilik düzeylerinin artırılarak kalkınmayı sağlaması ile ekonomik etkilere sahip olan mesleki eğitim sorunu, sosyal tarafların son dönemde üzerindeki en çok kafa yordukları konuların da başında gelmektedir (Özaydın, 2009: 62).

Kalkınma özellikle az gelişmiş ülkeler için çok önemli bir hedefdir. Kalkınma sonucunda tarım sektöründen sanayi ve hizmet sektörüne doğru bir yönelişle birlikte tarımda modern teknolojilere geçiş, işgücü ve sermayede verimlilik artışı, dışa bağımlılığın azaltılması, sağlık ve eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması sağlanır.

Bunun yanında mal ve hizmet kapasitesinin yükselmesi, millî gelirin artması ile gelir dağılımında düzelme şeklinde ekonomik iyileşme de gerçekleşmektedir.

Sanayi devrimi öncesi ve sonrası süreçte eğitim devletin sosyal içerikli bir görevi iken, içinde bulunduğumuz bilgi çağında eğitim sosyal olduğu kadar ekonomik yönü olan bir görev haline gelmiştir. Eğitim, dengeli ve sürdürülebilir kalkınma için önemli bir unsurdur (Mevlana Kalkınma Ajansı, 2011: 7). Sürdürülebilir kalkınmanın en önemli ögesi, kalkınmaya uygun eğitim almış insan gücüdür, diğerleri bu ögenin türevleridir (Tuzcu, 2006: 181). İnsan sermayesi kuramına göre en faydalı yatırım insana yapılan yatırım olup; bu alandaki yatırımın geri dönüş hızı fiziki sermayenin dönüş hızından yüksektir. Eğitim birey açısından iş ve geçim kaynağına kapı aralarken, toplum için bireylerin mevcut sosyo-ekonomik ve kültürel yapıya bağlılığını sağlar. Bunun yanında çağdaş eğitim sistemlerinden beklenen bir başka önemli görev ise, bireyi toplumun yaratıcı ve üretken bir üyesi kılmaktır. Kalkınmayı hedeflemiş bir ülkenin enerjisini verimliliğin ve katma değer yaratmanın yüksek olduğu alanlara yönlendirmesi gerekmektedir. Bunun başarılabilmesi ise niteliği yüksek işgücünün yetiştirilip yetiştirilmediğine bağlıdır (Uluğ, 2012: 24).

İşgücünün kalitesi, firmaların rekabet yeteneği ve başarısında merkezi rol oynamaktadır. Rekabet alanını kaliteli ve yenilikçi üretim ile marka yaratmanın oluşturduğu piyasada bunu sağlayacak tek unsur girişimci ve nitelikli işgücüdür. Bundan dolayı işgücünün bilgisinin, becerisinin ve sahip olduğu becerisini kullanma kapasitesinin işletmelerin rekabetçiliklerinin anahtar kaynaklarından biri olduğu toplumun tüm kesimlerinde kabul gören bir durumdur. Araştırmalara göre, ilâve her bir yıllık eğitim verimlilikte ortalama %6, gelir düzeyinde de yine ortalama %5 artış sağlamaktadır (Okuyan, 2002: 29).

Dünya çapında artan rekabet yanında, ülkede üretim niteliğinin, miktarının ve ihracatın artırılması ile refah düzeyinin yükseltilmesi istekleri, buna karşın, işgücünün ortalama niteliğinin düşüklüğü, Türkiye’de eğitimin daha etkili bir araç olarak kullanılması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Kılıç, 2007: 141).

Zenginliğin kaynağını artık bilgi ve teknolojik ilerleme oluşturmaktadır. Bu nedenle eğitim için yapılan harcamalar yatırım olarak değerlendirilmektedir. Kalkınma için iyi yetişmiş bilgiyi kullandığı kadar geliştirebilen işgücüne olan ihtiyaç sermaye ve

teknolojiye duyulan ihtiyaçtan az değildir. Yaşanan baş döndürücü değişime uyum sağlayabilmek ve kalkınmayı sürdürebilmek için eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun yapılandırılması ile mümkün olabilecektir.

2.3.2. Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar

2.3.2.1. Eğitim - İstihdam İlişkisinin Kurulamaması

Refah seviyesinin yükselmesi kalkınmayla, kalkınma ise verimliliği yüksek işgücü ile mümkündür. Nitelikli işgücünün temini ise iyi planlanmış mesleki eğitimden geçmektedir. Türkiye işgücü piyasasının en önemli özelliklerinden biri işgücünün eğitim düzeyinin düşük olmasıdır. Bu sorun nedeniyle aktif işgücü politikaları büyük önem kazanmaktadır. Günümüzde işsizlikle mücadelede çok etkili bir aktif işgücü politikası olan mesleki eğitimler biryandan işgücüne katılma oranını arttırırken diğer taraftan istihdam edilebilme olasılığını da arttırmaktadır. Bu nedenle tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de mesleki eğitimlere her geçen yıl daha büyük bir önem verilmektedir. Bunun en belirgin örneğini bu alanda faaliyet gösteren İŞKUR, MEB ve Belediyeler gibi kurum ve kuruluşlarca yapılan yatırım ve çabalarda yıllara göre yaşanan artıştan görmek mümkündür. Ancak Türkiye’de mesleki eğitimlerde yaşanan bunca olumlu gelişmeler karşısında istihdam ile mesleki eğitimler arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulamadığı üzerinde en çok konuşulan konulardan biri olmuştur (Bağdadioğlu, 2011: 77).

Ülkenin temel sorunlarından belki de en önemlisi, eğitim ile istihdam arasında gerekli bağlantının sağlıklı olarak kurulmamış olmasıdır. Sorunun nedenlerine bakıldığında birçok nedenden dolayı istihdam ile eğitim arasında istenen düzeyde ilişkinin kurulamadığı görülmektedir. Bu sorunların başında mesleki ve teknik eğitimlerin iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda verilmemesi gelmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde konjonktürde yaşanan ani değişimlerle gizli işsizliğin yapay istihdamı yaratması, nüfusun hızlı bir şekilde artışı, girişimciliğin yetersizliği, bürokratik yapıların da etkisiyle devletin eğitim politikasında etkin olmaması ve bu konudaki harcamalar için yeterli payın ayrılmaması, eğitim ve istihdam dengesini sağlayacak bir işgücü piyasasının kurulamadığının göstergesi olmaktadır (Gürses, 2006: 66).

Eğitim sistemi ile istihdam arasındaki işlevin uyumsuzluğu bazı sektörlerde işgücü açığının, bazı sektörlerde ise işgücü fazlalığının oluşmasına neden olmaktadır. İşgücü piyasasında çok sayıda işsiz yanında çok sayıda karşılanamayan açık iş pozisyonunun bulunması bunun en açık göstergesidir.

Ulusal ve uluslararası düzeyde rekabet nitelikli işgücüyle sağlanabilecek bir husus olduğundan eğitim ile istihdam arasındaki bağın sağlıklı bir şekilde kurulması çok önemli hale gelmektedir. Bu nedenle zamanında ve uygun eğitim sürecinden geçmiş işgücü küreselleşme ile birlikte rekabet üstünlüğünün sağlanmasında temel unsurlarından biri haline gelmiştir. İstihdam edilebilirlik şartlarını karşılayan temel bilgi ve becerileriyle donatılmış nitelikli işgücüne ihtiyaç giderek artmaktadır. Söz konusu ihtiyacı gidermenin yolu istihdam ile eğitim arasındaki bağın kurulmasından geçmektedir. Bu ise çağın gereklerine göre oluşturulmuş bir strateji çerçevesinde oluşturulacak eğitim kurumları ve buralarda gerekli eğitimi verebilecek donanımına sahip eğitimcilerle mümkün olabilecektir.

2.3.2.2. Eğitime Ayrılan Kaynak Yetersizliği

Kalkınma ve refah düzeyinin artışı için gerekli olan mesleki eğitimler bu alana daha fazla yatırım yapılmasını gerektirmektedir. Özellikle ülkemiz gibi piyasanın gerektirdiği asgari bilgi ve deneyimi eksik olan ülkelerde söz konusu kaynakların sağlanması daha önem arz etmektedir. Bu nedenle UNESCO sürdürülebilir bir kalkınma için geliştirmekte olan ülkelerin GSYİH % 6 eğitime ayırmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır (Ataman, 2012: 29). Eğitime yapılan kamu harcamaları 2019 senesinde Türkiye’de GSYİH %3,54, OECD ülkelerinde ise ortalama %3,49 seviyesindedir. Aynı şekilde GSYİH’den AİPP’ye ayrılan kaynaklarda gelişmiş ülkelerin çok gerisindedir. Finans kaynak aktarımının yetersiz olması mesleki eğitim veren kurumlardaki teknolojik altyapının eksik kalmasına ve bireylerin eğitimlerinin gerektiği gibi verilememesine neden olmaktadır.

Son yıllarda genel bütçe içerisinde eğitime ayrılan kaynakta büyük bir artış sağlanmıştır. Yine işsizlik sigortası fonundan İŞKUR’un uyguladığı aktif istihdam tedbirlerinin finansmanı için bu fondan kaynak sağlanmasına yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Genel eğitime göre daha yüksek maliyetli olan mesleki ve teknik eğitime ayrılan kaynak ülkemizde gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında yetersiz kalmaktadır.

2.3.2.3. Okul - Sanayi İşbirliğinin Yetersizliği

Mesleki eğitimde yalnızca okul sıralarında verilen bilgi ve becerilerle işgücünün istenen vasıflarla donatılması mümkün değildir. Teorik olarak verilen bilgilerin iş ortamında pratiğe dönüşerek kalıcı olmasına ihtiyaç vardır. Bilginin iş ortamında pratiğe dönüşmesi daha kolaydır. Ülkemizde 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu gereğince, meslek lisesi öğrencileri beceri eğitimlerini işletmelerin atölye, laboratuvar ve eğitim ünitelerinde yapmaktadır. İşletmelerde beceri eğitimine gönderilemeyen meslek lisesi öğrencileri ile teknik lise öğrencileri yaz aylarında staj çalışmalarını ilgili işletmelerde yapmaktadırlar. Yine son yıllarda İŞKUR işletmelerde staj programlarıyla işletmelerle eğitim arasındaki işbirliğinin güçlendirmesine yönelik programlar düzenlemektedir. İş ortamında verilen bu eğitimler işgücünün iş piyasasına kolay adapte olmasını, gelişen teknolojiye kolay uyum sağlaması ile işverenin aradığı nitelikte işçiyi bulmasına yardımcı olmaktadır. Bunun yanında iş piyasasıyla doğrudan sağlanan bu ilişki verilen eğitimlerin ihtiyaç duyulan eğitim olup olmadığına aracılık etmektedir.

Mevcut eğitim sistemimize yöneltilen en önemli eleştirilerden biri eğitim kurumları ile işletmeler arasında işbirliğinin yetersiz olmasıdır. Yapılan bir ankette görüş bildiren işverenlerin çoğunluğu meslek liselerinin en önemli sorununun okul-sanayi işbirliğinin yetersizliği olduğunu belirtmektedir (Çobanoğlu, 2010: 439). Mesleki eğitimlerin beklenen başarıyı sağlamaları iyi kurgulanmış okul-sanayi işbirliği ile mümkün olabilecektir. Ancak iyi bir işbirliği ve koordinasyon kurulamadığından henüz verilen eğitimler reel sektörün beklentilerini karşılamaktan uzak bir görünüm sergilemektedir. Buradaki temel eleştiri konularından birisi mesleki ve teknik eğitimin genel eğitim ile birlikte hatta içerisinde ele alınmasından dolayı işin değil genel eğitim odaklı programların uygulanmasıdır. İş piyasası ve eğitim kurumu arasındaki uyumsuzluk, mesleki ve teknik eğitime gerek ortaöğretim ve gerekse yükseköğretim düzeyindeki ilgisizliğin temel nedenlerindedir (Çobanoğlu, 2010: 441).

Eğitim kurumu ile iş piyasası arasında işbirliğinin zayıflığı kaynak israfı, üretim ve verimliliğin düşük olması, diplomalı işsizlerin artması gibi sorunlara sebebiyet vermektedir. Ancak okul- sanayi işbirliğinin geliştiği piyasalarda yürütülen mesleki eğitim faaliyetleri işçinin becerilerinin artması sonucu iş bulmasının kolaylaşmasına, yürütülen mesleki eğitimlerin verimli ve uygulanabilir olmasına ve mesleki eğitime olan talebin artmasına neden olmaktadır.

2.3.2.4. Eğitim Sistemine Yaklaşım ve Altyapı Sorunu

Dünyada ülkelerin ekonomik gelişmesi sonucu ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünden dolayı mesleki eğitimlerde artış yaşanmaktadır. Ancak ülkemizde ekonominin gelişmesiyle beraber dünyadakine benzer gelişmeler beklenirken aksi bir durumla karşılaşmaktadır. Gelişmiş ülkelerde % 65-70 aralığında olan mesleki eğitimin tüm ortaöğretime oranı ülkemizde % 36,7 seviyelerindedir (Şahin ve Fındık, 2008: 82).

Mevcut mesleki eğitim kurumlarında öğrenciler iş piyasasının beklentilerine cevap verme yerine yükseköğrenime hazırlanma eğilimi içerisindedirler. Dünyada tam tersi bir gidiş yaşanırken Türkiye’de mesleki eğitime ilginin azalmasının temelinde sorunlu bir eğitim sistemine sahip olmamızın etkisi olduğu gibi, bu ilgi azalmasının yarattığı sorunlar da vardır (Muslu, 2010: 54). Bireylerin ilgisinin yetersizliği işyerine uyumu ve işte başarıyı olumsuz etkilemektedir. Kalkınma planlarında mevcut durumun iyileştirilmesi için hedefler konulmuş ise de günümüzde bunların yakalanamadığı, mesleki eğitim veren kurumların cazip hale getirilemediği ortadadır. Burada üzerinde durulması gereken önemli bir konu da mesleki eğitim alanındaki düzenlemelerin sık sık değişikliğe uğramasıdır. Mesleki eğitim sisteminin politik etkilerden arındırılarak reel sektör talepleri doğrultusunda şekillendirilmesi ihtiyacın ötesinde bir zorunluluktur.

Diğer taraftan okullarda verilen eğitimlerde istenen başarının sağlanamadığı da bilinen bir gerçektir. 2019 yılında yapılan Uluslararası Öğrenci Başarılarını Ölçme Programı (PISA) testi sonucunda OECD ortalaması 487 puan iken, Türkiye ortalaması 466 puan olmuştur. Ülkemiz almış olduğu bu puanla 37 OECD ülkesi arasında 31. sırada yer almıştır. Değinen veriler okullarımızda nicel sorunun yanında nitel bir sorunun da varlığına işaret etmektedir.

Ülkemizde derslik başına düşen öğrenci sayısı gelişmiş ülkelerin üzerinde bir seyir izlemektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının öğrenci sayısının ve öğretim elemanı eksikliğinin yanında en önemli sorunu altyapı, teknolojik ekipman, laboratuvar ve atölye eksiklikleridir (Şahin ve Fındık, 2008: 83). Okullardaki mevcut donanım ve ekipmanın eğitim verilen mesleğin gerektirdiği asgari şartların altında kaldığı, meslek okullarının uzmanlaştırılmadığı, yerel ihtiyaçları önceliklendiren alanlarda programlar geliştirmede yetersiz kalındığı yakınılan konular arasında yer almaktadır. Yine mesleki

eğitim kurumlarında g¼ncelliđini yitirmiş teknoloji ile gereksiz ve yetersiz dersleri içeren m¼fredata g¼re eğitim verilmektedir. Orta ve y¼ksek¼đretimde mesleki eğitim programlarında teknolojik gelişmenin zorlamasıyla bazı gelişmeler olsa da, programlar geleneksel mesleklere donuk ve g¼ncelliđini yitirmiş durumdadır (Muslu, 2010: 55).

¼lkemizde mesleki eğitimin merkezietçi yapısı, sekt¼r ve bireysel ihtiyaçları karşılayamayan m¼fredat programları, ¼đrencinin içinde yasadığı çağın koşullarına uygun, istihdam olanakları içinde değerlendirilebilen, nitelikli iřg¼c¼ olmasını engellemektedir (Kılıç, 2007: 149). Mesleki eğitimin cazip kılınması için okulların işlevi kadar donanım, sayı ve y¼netim biçiminin yeniden organize edilmesi gerekmektedir.

2.3.2.5. Hayat Boyu ¼đrenmenin Yetersiz Olması

İçinde bulunduğumuz 21. yy beden ile yapılan vasıf d¼zeyi d¼ř¼k ¼retim biçiminden yerine bilgi ve beceriyi esas alan ¼retim şekline doğru evrildiğinden mesleki eğitim yaşamın belli s¼resinde uygulanıp sonlanmaktan hayatın t¼m¼nde uygulana gelen bir boyut kazanıştır. Bilgi toplumuna geçişin yolu s¼rekli eğitimden geçmektedir. Yaşam boyu ¼đrenim, kişilerin beşikten mezara kadarki yaşamları s¼resince, yetenek, ilgi, bilgi ve niteliklerini artırmak, yenilemek ve geliştirmek amacıyla alabilecekleri kişisel, toplumsal ve işle bağlantılı her t¼rl¼ ¼đrenimi kapsar (İşkur, 2006: 43).

Hayat boyu ¼đrenme okullarda verilen ¼rg¼n, yaygın eğitimler ile işyerlerinde, kurum ve kuruluşlarda verilen kurs, hizmet içi eğitim, beceri eğitimi gibi eğitimlerden oluşmaktadır. Ekonomik olduğu kadar sosyal, siyasi ve k¼lt¼rel etkisi nedeniyle gelişen ve gelişmekte olan ¼lkelerde uygulanan mesleki eğitimler g¼n¼m¼zde çok daha stratejik ¼nem kazanmıştır. Bilim ve teknolojidaki hızlı gelişmeler, yetişkinlerin kazandıkları bilgi ve deneyimlerin kısa s¼rede eskimesi ve yetersiz kalmasına neden olmaktadır (G¼rses, 2006: 140).

Mevcut bilgi ve becerilerin eskimesi ve yerine yeni bilgi ve becerilere duyulan gereksinim hayat boyu ¼đrenmeyi g¼ndeme taşımaktadır. Ancak ¼lkemizde hayat boyu ¼đrenmeye katılım gelişmiş ¼lkelerin çok gerisindedir.

2.3.2.6. İŞKUR'daki Kapasite Yetersizliği

Türkiye'de insan kaynağının ve işgücünün geliştirilmesi konusunda önemli sorumluluklar üstlenen ve Türkiye'de istihdamdan sorumlu tek kurum olan İŞKUR'un personel, bütçe, bina vb. yönlerden emsali istihdam kuruluşları ile kıyaslandığında yetersiz kaldığı görülmektedir. İŞKUR klasik istihdam kurumu faaliyeti olan kamu ve özel sektör kurumları için iş ve işçi bulma fonksiyonunun yanında istihdamı geliştirme, istihdamı koruma ve işsizlikle mücadele görevlerinin gereği olarak aktif istihdam tedbirleri gibi hizmetleri de sunmaktadır. Üstlenilen görev ve sorumlulukların gereğini yapmak için İŞKUR'un kapasitesinin güçlendirilmesi bir zarurettir.

4904 sayılı kanununun 13. maddesi ile ilin işgücü, istihdam ve mesleki eğitim ihtiyacını tespit etmek veya ettirmek, mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitim ve istihdam konularında etkinlik ve verimliliği artırmak amacıyla yerel düzeyde politikalar oluşturmak, plan yapmak ve kararlar almak, ilgili kurum ve kuruluşlara görüş ve önerilerde bulunmak üzere illerde İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu kurulmuştur. İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulları eğitim istihdam ilişkisinin sağlanması noktasında beklentileri karşılamadan uzak kalmaktadır.

2.3.2.7. Mesleki Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetlerinin Yetersiz Olması

İyi bir meslek seçimi bireyin ilgi ve yetenekleriyle beraber işin niteliğinin iyi bilinmesine bağlıdır. Bireyin ilgi ve yetenekleri ile işin gerektirdiği özellikler arasındaki uyum, bireyin işe karşı motivasyonunda ve işteki başarısında da etkili olan faktördür (Şahin ve Fındık, 2008: 75). Mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin etkinliği birey kadar toplumu da etkilemektedir. Bireyin bu kadar hayati bir kararı verebilmesi, hem yeti, yetenek ve becerilerinin ortaya çıkarılmasına, ilgi ve eğilimler geliştirmesine ve hem de isabetli bir meslek seçimi için çeşitli meslekler konusunda gerekli bilgi ve deneyimlere sahip olmasına ihtiyaç vardır (YZ Strateji, 2004: 13).

Türkiye, 1992 yılında onayladığı ILO'nun 142 no'lu "İnsan Kaynaklarının Değerlendirilmesinde Mesleki Eğitim Ve Yönlendirmenin Yeri Hakkında Sözleşme" nedeniyle mesleki rehberlik faaliyeti kamu görevleri arasına girmiştir. Meslek seçiminde bireyin kararının esas alınması gerekmekte ise de; ilköğretim çağındaki bireyin yaşı ve deneyimi nazara alındığında bu seçimin bir danışman marifetiyle yürütülmesine gereksinim vardır. Ancak ülkemizde mevcut rehberlik faaliyetleri

yetersiz olduğundan mesleki seçimler çevre ve ailenin tercihleri doğrultusunda toplum tarafından daha popüler olarak değerlendirilen alanlara yapılmaktadır. Ülkemizde üniversite okuma isteği öğrencileri genel eğitim veren liselere yönlendirmektedir. Tüm bunlardan mesleki rehberlikten sorumlu olan MEB ve İŞKUR'un alandaki yetersizliğinin büyük payı bulunmaktadır. Sonuçta büyük bir kaynak israfına yol açan üniversiteye girebilme süreci yaşanıyor, ihtiyacımız olmayan alanlarda binlerce insanı yetiştiriyoruz, bu kişiler okullarından mezun olunca eğitimini gördükleri mesleklerde değil, buldukları işlerde çalışıyorlar ya da yapmaları gereken iş eğitimini gördükleri işlerden farklı işler olmaya başlıyor (Kaya, 2004: 99).

Bu durum birçok meslekli işsizine meydana gelmesine neden olmaktadır. Başarılı bir mesleki eğitim sisteminin oluşturulması için rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin ilköğretim çağında ve bilimsel metotlarla verilmesine ihtiyaç vardır.

2.3.2.8. Meslek Standartları, Sınav ve Belgelendirme Sorunu

Mesleki yeterlilik bir mesleğin başarılı bir şekilde yapılabilmesi için yetkili kurumca belirlenen bilgi, beceri, tavır ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari normlardır. Mesleki eğitimlerin ulusal standartlara göre verilmesi, bunların güncellenmesi, belgelendirilmesi işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılmasına, istihdam ile eğitim ilişkisinin sağlanmasına katkıda bulunacaktır. Kalite güvencesi sağlanmış ve belgelendirilmiş mesleki eğitimler aynı zamanda işgücü piyasasının sağlıklı işlemesine olanak tanımaktadır. Aksi durumda verilen mesleki eğitimlerin etkinliği üzerinde tartışmaya değer durumdadır. Bu tür yeterliliği belirlenemeyen veya akredite kurumlarca verilmeyen belgeler işsizine işe giriş sürecini zorlaştırmakta ve işverene işçiyi değerlendirme gibi zaman ve maliyet gerektiren yükler getirmektedir. Türkiye'de mevcut eğitim sisteminin iş yaşamının isteklerine yeterince duyarlı olmaması, iş hayatının ihtiyaçlarına beklenen hızda ve çeşitlilikte cevap verememesi, mesleki eğitimin etkinliğini azaltan önemli faktörlerden biridir (Akbaş, 2011: 80).

Bunu çözümlen yolu ulusal yeterliliklerin ortaya konulması, iş piyasasında karşılık bulan bilgi ve yetkinliklerin kazandırılması ve yeterlilik belgeleriyle kanıtlanması ile mümkün olabilecektir. Ulusal düzeyde belirlenen yeterliliklerin uluslararası düzeyde kabulü işgücünün hareketliliğine, iş piyasasının daha iyi işlemesine yardımcı olacaktır. Başarıyı sağlayacak diğer bir unsur mesleki eğitimi verecek kurum

kuruluşun akredite edilmiş bir eğitim öğretim vermesinden geçmektedir. Ülkemizde tüm bu alanlarda sorumluluk üstlenen MYK kurulmuş olmasına karşın henüz tatmin edici bir yol alınmamıştır.

2.3.2.9. İşgücü Piyasasının Sağlıklı İzlenememesi

Eğitimin istenen istihdamı sağlaması ve istihdamın korunması için işgücü piyasasının iyi analizi gerekmektedir. İyi bir mesleki eğitim ve işgücü planlaması için işgücünün mevcut profilinin bilinmesinin yanında, işgücü piyasasının ihtiyaçlarının da tespit edilmesine ihtiyaç vardır. Yani iş ve meslek analizi yapılarak eğitim planlaması yapılmalıdır. Yapılan analizler ışığında işgücü ve işgücü piyasasına ilişkin kısa, orta ve uzun vadeli projeksiyonlar geliştirilmelidir. Bunun yapılmaması halinde kaynak israfıyla birlikte işgücü piyasasında uyumsuzluklar meydana gelecektir. Örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları, bu programlarla yetiştirilen becerili ve teknik işgücü ile işgücü piyasasının ihtiyaçları arasında nitelik ve nicelik yönünden bir uyum görülmemektedir (Şahin ve Fındık, 2008: 76).

Açılacak kursların ve mesleki eğitim programlarının tahmini yöntemlerle değil, iş piyasasının işgücü ihtiyaçlarına ve bilimsel yöntemlerle yeterli ve düzenli olarak sunulması zorunluluğu bulunmaktadır. Ülkemizde bu alanda yasal görevleri bulunan İŞKUR işgücü piyasasının izlenmesinde yetersiz kalmaktadır.

2.3.2.10. İşgücü Piyasası Veri Sisteminin Olmaması

İşgücü piyasasının tüm yönleriyle bilinmesi ve izlenebilir olması iyi işleyen bir veri sistemi ile mümkün olabilecektir. İşgücü piyasası verilerini derlemek, analiz etmek ve yorumlamak, eğitimin hedeflenen başarıyı verip vermediğinin belirlenmesi, eğitim alan kişilerin işe yerleşme durumları işgücü piyasasının teknolojinin sunduğu imkânlarla izlenmesi sonucu elde edilecek bilgilere bağlıdır. Bunun için öncelikle, işgücü piyasası için veri üreten kurumlar arasında kavramlar, tanımlar ve kapsam yönünde standart sağlanmalıdır (Bağdadioğlu, 2011: 79).

İşgücü piyasası bilgi sistemini oluşturmak, işgücü piyasası verilerini yerel ve ulusal bazda derlemek, analiz etmek ve yayınlamak, yerel düzeyde yapılan işgücü piyasası araştırma ve analizlerini koordine ve standardize etmek görevi verilen İŞKUR bu faaliyeti henüz yapacak seviyeyi yakalayamamıştır. Yine değinilen sistemin

kurulmasında görevli olan İşgücü Piyasası Bilgi Danışma Kurulu bekleneni vermekten uzaktır.



BÖLÜM 3. ÖĞRETMEN İSTİHDAMI

3.1. Bazı Dünya Devletlerinde Öğretmen İstihdamı

3.1.1. ABD’de Öğretmen İstihdamı

ABD’de öğretmenlik yapabilmek için gerekli koşullar eyaletten eyalete değişmektedir. Eğitimde öğretmenlik yapabilmek için en az 4 yıllık lisans eğitimi yapma zorunluluğu vardır. Öğretmenin atanması, bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenler genellikle 1 yılına alınır. Emeklilik hakkını kazanmak için 5 yıl gibi belli bir dönem çalışma koşulu vardır. Öğretmenlerin özlük hakları ve ücret durumları eyaletten eyalete değişiklik gösterir (Harmancı, 2009: 39).

3.1.2. Almanya’da Öğretmen İstihdamı

Almanya’da öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan aday öğretmenler, öğretmenliğe atanmak için, her eyaletteki Devlet Sınav Dairesi tarafından yapılan 1. Devlet Sınavı’nı başarmalıdır. Adayların alan bilgisinin sorgulandığı bu sınavı başaranlar bir okulda stajyer olarak görevlendirilip iki yıl çalıştırılırlar. İki yıl içerisinde aday bölgelerindeki hizmet içi eğitim seminerlerine katılmakta; okulda rehber öğretmen gözetiminde ve bağımsız olarak ders vermekte ve diğer eğitim etkinliklerine katılmaktadırlar. İki yılın sonundaki değerlendirmede başarılı bulunan adaylar, öğretmenlik meslek bilgilerinin sorgulandığı 2. Devlet Sınavı’na girerler. Bu sınavı başaran adaylar ihtiyaç duyulan bir okulda asil öğretmen olarak görevlendirilirler (Kantos, 2009: 59).

3.1.3. Japonya’da Öğretmen İstihdamı

Japonya’da öğretmen adayları, öğretmen olabilmek için bölge eğitim kurullarına başvururlar. Eğitim kurulları, öğretmen adaylarını, eğitim müdürlükleri tarafından hazırlanan genel kültür, alan ve meslek bilgilerini içeren ve yılda üç defa yapılan bir yeterlik sınavına almaktadır. Bu sınavı geçen adaylar, ayrıca görüşme ve uygulama sınavına da tabi tutulmaktadır (Uçar ve Uçar; 2004: 8). Görüşmede, adayların karakter özellikleri, genel olarak eğitime ve öğrencilere bakış açıları, nazik ve düşünceli olma (yasashisa ve omoiyari) durumları (öğretmen olabilmek için iki önemli özellik) değerlendirilir. Bu sınavlarda başarılı olan adaylar, stajyerlik dönemine alınmakta ve

altı aylık bu süreyi tamamlayanlar kamu görevlisi olma hakkını kazanıp asil öğretmen olarak atanmaktadırlar (Uçar ve Uçar; 2004: 9).

3.1.4. Fransa'da Öğretmen İstihdamı

Fransa'da öğretmenlik seçkin bir meslektir. Öğretmen eğitimi yapan yükseköğretim kurumlarına girebilmek oldukça zordur. Öğretmenlik mesleğine girişin sınav vardır. Aday öğretmenler, öğretmen olmadan önce 1 yıl deneme süresine tabi tutulurlar. Deneme süresini başarıyla tamamlayan öğretmen adayları asıl öğretmen olarak atanırlar. (Erden, 2009: 175).

3.1.5. İngiltere'de Öğretmen İstihdamı

Yerel eğitim otoriteleri ya da okul yönetimleri ihtiyaç duydukları öğretmen için ulusal düzeyde yayınlanan Eğitim Dergisi'ne ilan verirler. İlgilenen öğretmenler başvuru yapmak istedikleri okulun başvuru formunu doldurarak başvuruda bulunurlar. Başvuru sahipleri içinden uygun görülen öğretmen ya da öğretmenler, okul yönetim kurulunca mülakata çağrılır. Mülakat sonucunda seçilen öğretmen ya da öğretmenler ile okul yönetimi sözleşme imzalar ve öğretmen ataması gerçekleştirilmiş olur (MEB, 2010).

3.1.6. Polonya'da Öğretmen İstihdamı

Polonya'da öğretmenler 4 kategoride değerlendirilmektedir. Bunlar; stajyer öğretmen, sözleşmeli öğretmen, atanmış öğretmen ve kiralanmış öğretmendir (Taşdan, 2009: 478).

3.1.7. İspanya'da Öğretmen İstihdamı

Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri Maestro öğretmenlik diplomasına sahip olmalıdırlar ve ilköğretim öğretmenleri müzik, beden eğitimi ve yabancı dil dersi dışındaki tüm dersleri verebilecek şekilde yetiştirilirler. Ortaöğretim öğretmenleri pedagojik uzmanlaşma kurslarının yanı sıra Licenciado veya mimarlık ya da mühendislik derecesine sahip olmaları gerekir (Erden, 2009: 86).

3.1.8. Avusturya'da Öğretmen İstihdamı

Öğretmen adayları ilköğretim müfredatında bulunan tüm dersleri verebilecek şekilde yetiştirilirler. Bu öğretmen adayları asıl alanlarının yanı sıra bir yan alanda da belli bir düzeyde eğitim alırlar. Eğitimin sonuna doğru ilkokullarda deneyimli

öğretmenlerin gözetiminde 12 haftalık öğretmenlik staj uygulaması yapılmaktadır. Bu uygulamanın sonunda adaylar Eğitim Kolejlere tarafından düzenlenen stajyer öğretmen final sınavına alınırlar. Ayrıca akıcılık ve etkili konuşma yeterliğinin arandığı okuma, yazma ve konuşma etkinliklerini içeren çeşitli sınavlardan geçirilirler. Bu sınavdan başarılı olanlar öğretmen olarak atanırlar. İlköğretim öğretmenleri eyalet çalışanları statüsünde özel sözleşmeyle ya da genel çalışma yasalarına göre çalışırlar (Memduhoğlu, 2009: 83).

3.2. Türkiye’de Öğretmen İstihdamı

3.2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sistemi

3.2.1.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Tarihsel Süreci

Eğitim standartlarının yüksek olması, küreselleşmenin rekabetçi yapısının doğal bir gereği ve güçlü olmak için zorunluluktur. Güçlü bir eğitim sistemi ile ancak bilgi toplumu ve dolayısıyla dünyayla bütünleşmiş ve aynı zamanda bağımsız, mutlu, müferreh, teknoloji ve sanayiye egemen bir millet olunabilir. Bundan dolayıdır ki Öğretmen yetiştirme sistemleri kritik bir önem taşıyor. Eğitim sisteminde temel taşı görevini gören, politikaları sistemde işlevselleştiren, anlamlı kılan şüphesiz ki öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, ülkelerin eğitiminde sahada politika ve stratejileri uygulayan, uygulama Sonuçlarını gözlemleyen, aksayan yönlerinin tespitini yapma imkânına sahip olan kişilerdir. Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yeterlilikleri, öğrencilerin tüm gelişim yönlerinin istenilen düzeye ulaşmalarında, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde ve bağımsız düşünce yapısına sahip olmalarında önemli bir faktördür (Özoğlu, 2010: 57).

Ülkemizdeki farklı çevrelerin eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri farklılık arz etse de öğretmenin eğitim sistemi içindeki önemi ve rolü hususunda hem fikirdirler. Öğretmenin niteliği hakkındaki görüşler farklı olsa bile öğretmenin mesleki donanımının eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini etkilediği noktasında fikir birliği içindedirler. Eğitim ve öğretim ortamlarının fiziki koşulları, teknolojik imkânlar, eğitimde kullanılacak araç ve gereçlerin varlığı ve erişimliliği ve okul yönetimi ile veliyle yapılacak eşgüdümlü çalışmaların hepsi verilen eğitimin kalitesiyle ilgilidir.

Fakat öğretmenin bu saydığımız faktörlerin üzerindeki aktif rolünü en başarılı bir şekilde gerçekleştirecek tarzda nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi ve yetişen öğretmenlerin istihdam edilmesi ve bu konudaki arz talep ilişkisinin dengeli yürütülmesi eğitim sisteminin başarısı için bir gerekliliktir. Türkiye'nin bir sistem bütünlüğü içinde öğretmen yetiştirme ve istihdamı ve özlük haklarının ele alınışını üç ayrı döneme ayırabiliriz. Bu dönemler Osmanlı'nın batı tarzı ıslahatlarla eğitimi için öğretmen yetiştirmenin gerekliliğinin sonucu olarak 16 mart 1848 yılında Darülmüallimin-iRüşdi'nin açılışıyla başlayan ve Osmanlı'nın yıkılışına kadar devam eden dönem, ikinci dönem ise Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren farklı kurum, kurs ve yöntemler öğretmen ihtiyacının karşılanmaya çalışıldığı ve bazılarının ciddi eleştirildiği dönem ve üçüncü dönemde 1982 yılında Yükseköğretim kurumu kanunuyla Öğretmen yetiştirme görev ve sorumluluğun üniversitelere devredildiği dönemdir.

3.2.1.1.1. Cumhuriyet Öncesi

Öğretmen yetiştirme, istihdamı, meslek olarak ele alınışı ve özlük hakları anlamında konuya tarihi süreç içerisinde baktığımızda modern anlamda karşımıza ilk olarak Darülmüallimin-iRüşdi çıkmaktadır. Osmanlı'nın savaş meydanlarında aldığı yenilgilerin ardından 18. yüzyılın başında başlayan Osmanlı'nın Batılılaşma ve modernleşme gayretlerinin neticesinde başlangıçta askeri alanda, 19.yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren de sivil alanda yeni tarz okullara ihtiyacı hissedilmiştir. Askeri okulların öğretmen ihtiyacının büyük bir kısmı yabancı uzmanlarla karşılanırken, sivil okullarda durum farklıydı. Osmanlı kültürü ve medeniyetinden çıkan ve modern tekniklerle mücehhez, kalbi iman, akli fenle dolu yeni öğretmenlere ihtiyaç vardı. Yeni okullar bakanlıklar şeklinde örgütlenen yeni devlet sistemine memur yetiştirmeyi amaçlıyordu. Yeni okullar, medreselerden farklı görevi yerine getirmek amacıyla kurulmuştu. Bunu gerçekleştirebilmesi yeni ders programına ve müfredata göre, yeni bir eğitim teknolojisi ile Öğrenci yetiştirecek öğretmenlere ihtiyaç vardı. Zaman içinde tüm eğitim sisteminde de batı tarzı okullar ve okullarda görev yapacak öğretmen yetiştirme anlayışı gelişmiştir (Ergün, 1987: 88).

1839'da Sultan II. Mahmut'un son zamanlarında "Rüştiye" adı verilen sivil okulların açılmasına da gidilmiştir. Rüştiyeleri açılma nedenleri şöyle sıralanabilir (Akyüz, 2008: 14);

- Önceden açılmış askerî okullara ve açılması planlanan Darülfünuna nitelikli öğrencileri yetiştirecek kuruma duyulan ihtiyaç.
- Devletin ihtiyacı olan nitelikli memurların yetişmesi için nitelikli bir kaynağı sağlamak.
- Modern anlamda sivil eğitimde yeniliklere duyulan gereksinim ve Tanzimat'ın ihtiyaç duyduğu elit ve aydınları yetiştirme.
- Geleneksel yöntemler ve çağdaş olmayan tekniklerle yürütülen sübyan mektebi ve medrese öğretiminin değişmekte olan dünya için gerekli müspet bilgileri sunamaması.
- Sübyan mektepleri ve medreselerin ıslahındaki karşılaşılan direnç ve güçlükler nedeniyle, sübyan mekteplerinin biraz üstünde ve orta öğretimin ilk düzeyi sayılabilecek yeni bir okul sistemi kurmanın daha mantıklı gelmesi gibi nedenlerle yeni bir sistemle modern anlamda okullaşmaya gidilmiştir.

1839-1847 yılları arasındaki eğitim alanındaki çalışmalara baktığımızda dönemin padişahının; halkın mutluluğunun ve refahının eğitimle cehaletle mücadeleyle olacağına inancı ve dönemin hükümetine bunun için önlem almalarını emretmesi sonucunda Rüştîye mektepleri kurulmuştur. Ancak kurulmakta olan Rüştîye mektepleri için yetiştirilmiş yeni bir öğretmen İhtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu çok daha zor ve o ölçüde gereklidir, çünkü Rüştîye mekteplerindeki eğitimin kalitesi, böyle yeni bir anlayışla yetiştirilmiş öğretmenlere bağlıdır. Bu öğretmenler de 1848'de açılan Darümuallimîn n öğretmen okulunda yetiştirilecektir. İlk başta Osmanlı'nın öğretmen yetiştirme politikasının amacı yeni bir öğretmen modeli oluşturmak, bu öğretmenler sayesinde yeni okul sistemini Medresenin alternatifi yapmaktır. Yeni okulların sayısı az olduğundan öğretmen sayısı bir problem olmuyordu (Ergün, 1987: 89).

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı tarzı kurulmuş Osmanlı okullarının çeşidi ve sayısı hızla artmaya başlamıştır. Bu okullarda öğretmenlik yapacak yetişmiş yeterli sayıda öğretmen bulunmuyordu. 1860'lı yıllarda sayıları artmaya başlayan Rüştîye mekteplerinde öğretmene “ihtiyaç bulunduğu” ve “Darümuallimîn öğrencilerinin bir kısmının öğretmenlik yapabilecek donanıma sahip olmadıkları” gerekçe göstererek, mesleğe öğretmen okulunda okumamış kişiler imtihanla atanmıştır. Bunların sayısı önce 8 (sekiz) kişidir. Bu uygulamayı ilk Eğitim Bakanı Abdurrahman Sami Paşa'nın başlatmıştır. Ancak, öğretmen okulu öğrencileri ve öğretmenleri

Darümuallimîn Nizamnamesi'nde "dışarıdan atama yapılmasına" izin veren bir hüküm bulunmadığını ileri sürerek Eğitim Bakanlığını Sadrazama (başbakana) şikâyet etmişlerdir (Akyüz, 2008: 16).

Milli eğitim bakanı makamı atlanarak yapılan bu şikâyet, dönemin yetkilerince olgunlukla karşılanmıştır. Bu anlamlı adım, Akyüz'e (2008) göre öğretmen adayı öğrencilerin medeni cesaret örneği olan bu hak aramaları ve Sadrazama verdikleri bu şikâyet dilekçesinde, öğretmenliğin bir uzmanlık mesleği olduğunu, bu mesleğe, imtihanla da olsa dışarıdan atama yapılmasının yanlışlığını, başka deyişle "öğretmenlik mesleğinin itibarını" vurguladıklarını ve onu korumaya çalıştıklarını gösterir. Öğrencilerin bu örnek davranışı, Türkiye'de çağdaş anlamda öğretmenlik mesleğinin en saygı uyandıran ve en anlamlı olaylarından biridir. 2 Mart 1861 tarihinde Padişah Abdülmecit'ten çıkan İrade'ye göre, Darümuallimîn Nizamnamesi'ne geçici bir madde eklenmiş, "Rüştiye mektepleri öğretmenliklerine öncelikle Darümuallimîndeki ehil olan öğrenciler atanacaktır. Fakat Darümuallimîn'den istenen sayı ve nitelikte öğretmenler yetişinceye kadar, geçici olarak, Darümuallimin dışında da Rüştiye mekteplerine uygun kimseler öğretmen atanabilecektir" denilmiştir. Tam sekiz yıl sonra 1 Eylül 1869'da yayımlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi bu dışarıdan atamaları yasallaştıracak ve Darümuallimîn mezunlarına sadece öncelik hakkı tanıyacaktı (Akyüz, 2008: 16).

1861-1862 tarihlerinde devlet yıllıklarına (salname) bakıldığında, Rüştiye mekteplerinin kısa sürede sayıca önemli artışlar gösterdiği anlaşılmaktadır. Aynı tarihte İstanbul'da 14, Rumeli'de 34, Anadolu'da 12 Rüştiye mektebi vardır. İstanbul'daki 14 Rüştiye mektebinde 1125 öğrenci vardır. Rumeli ve Anadolu'da toplam 46 Rüştiye mektebinde ise toplam 3125 öğrenci vardır. Rüştiyelere öğretmen yetiştiren Darümuallimînde ise talebe 20 mevcuttur. 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile İstanbul'da bir büyük Darümuallimîn kurulmuştur. Bu kurum Rüştiye, İdadiye, Sultaniye şubelerinden oluşacak ve her şubenin biri Edebiyata, öteki ilim ve fene ait iki bölümü bulunacaktır. 1868'de açılmış olan Darümuallimîn-iSıbyan da bu büyük Darümuallimîn'in parçası olacaktır. Nizamname, bu kurumların ders programlarını da gösterir. Rüştiye şubesinde 40, İdadiye ve Sultaniye şubelerinde 30'ardan Darümuallimîn'in 100 muvazzaf öğrencisi bulunacaktır. Bunlar muvazzaf (asil) öğrenciler olup ayda 100-120 kuruş arasında burs almaktadırlar. Bunlardan başka

burssuz olarak başka öğrenciler de vardır. Fakat Nizamname tam uygulanamamış örneğin, İdadiye şubesi ancak İdadî mektepleri açıldıktan iki yıl sonra 1874'te Sıbyan ve Rüştîye şubelerini de kapsar biçim 26 Nisan 1870'de Darümuallimat adıyla bir kız öğretmen okulu açılmıştır. Bu okulun öncelikli amacı, ilki 1859'da İstanbul Sultanahmet'te açılan kız Rüştîyelerine ve kız ilkokullarına bayan öğretmen yetiştirmektir (Ergün, 1987: 91).

Bu okullardan mezun olanlar öğretmenliğe zorlanmamaktadır. Bundan dolayı öğretmen olmak istemeyen fakat kültür seviyesini arttırmak isteyen bayanlarda bu okullarda eğitim almışlar. Bu okullar vesilesiyle Osmanlı toplumunda bir aydın, kültür düzeyi yüksek bayan kitlesi meydana gelmiştir de açılabilmiştir. 1880'li yıllardan sonra öğretmen yetiştiren okulların taşraya da yayılmaya başladığı, sayılarının kısa sürede arttığını görüyoruz. Osmanlı Devletinde eğitimin değeri anlaşılmaya başlanmış ve Ülkenin her tarafına hızla okul kurma ihtiyacı hâsıl olmuştur. Bu ihtiyaç, Müslüman olmayan Osmanlı vatandaşlarının kendi okullarını kurması, Müslüman halkın evlatlarının cehalet içinde kalması ve bir kısım Müslüman çocuğunun yabancı ülkeler tarafından açılan ve misyonerlerce yönetilen okullara gitmesi önemli bir etken olmuştur. Bundan dolayı, Osmanlı, eğitimi kısa sürede vatani her tarafına yaymak gereğini duymuştur.

Dilaver (1994)'e göre Darümuallimînlerde 1891'de tekrar şube düzenlemesine gidilmiş, her şube iki yıl olmak üzere iptidaiye, rüştîye, âliye olarak değiştirilmiştir. Bu şubelere kabul şartları konulmuştur. Bunlar güzel ahlaklı olmak, öğretmenlik görevinden başka bir işle iştigal etmemek ve kendisine verilecek derse bağlılık ve ihtisasa uymasındır. Öğretmen okulunu bitirenlere, öğretmenliğe alınmada öncelik hakkı verilmiş ve bunların İstanbul okullarında öğretmen yanında aday öğretmen olarak en az altı ay uygulama gördükten sonra göreve atanacakları hükme bağlanmıştır. Cumhuriyet dönemi öncesinde, öğretmen yetiştirme konusunda önemli gelişmelerin olduğu en dikkat çeken devir, II. Meşrutiyet dönemi olmuştur. Bu dönemin temel reformlarından biri “devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır” düşüncesinin hâkim oluşudur. Sistemli öğretmen yetiştirmeye geçildiği ilk yıllara bakıldığında günü kurtarma ile yetinilmiş, uzak hedefler doğrultusunda arz talep ilişkisi dikkate alınmamış, bunun doğal bir sonucu olarak o dönemden itibaren öğretmen eğitimi almayan kişiler öğretmen olarak atama yanlışlığı yapılmıştır (Kuru ve Uzun, 2008: 54).

3.2.1.1.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyetin kuruluş yıllarında Ulu Önder'in eğitim ve öğretime, dolayısıyla da öğretmene verdiği değer eğitim tarihimizde ayrı bir öneme sahiptir. Türk eğitim sisteminin önemli bir köşe taşıdır ve eğitim sistemimize yön verici etkeni olmuştur. Cumhuriyetin kuruluşuyla beraber eğitim ve öğretimin çeşitli aşamalarında başlatılan okullaşma sürecinde eğitime verilen önemi açıkça göstermektedir. Sıbyan mekteplerinden modern ilköğretim kurumlarına, rüştiye ve idadilerden ortaokul ve liselere geçiş, üniversite reformunun gerçekleştirilmesi gibi çalışmalar cumhuriyet döneminde eğitim alanında yapılan ve yapılacak devrim ve modernizasyonun ve topyekûn yapılanmasının somut göstergeleridir. Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme ve istihdamı yönüyle incelendiğinde genel anlamda 1923 ile 1981 yılları arasındaki ve 1981 sonrasında öğretmen yetiştirme görevinin Üniversitelere devredildiği dönemler olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Bu dönemlerde kendi içindeki model ve yapılanmalara göre alt başlıklar altında incelemek mümkündür.

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmeye baktığımızda dönemin ihtiyaçları nedeniyle çok farklı modeller denenmiştir. Önce ilkokul seviyesindeki öğretmen ihtiyacı giderilmeye çalışılmış, ardından ortaokul seviyesinde öğretmen ihtiyacı ortaya çıkınca ortaokul öğretmeni yetiştirme girişimleri başlamış ve ardından lise öğretmeni ihtiyacı ele alınmıştır. Köy eğitiminin ciddi bir şekilde ele alındığını görüyoruz. Köy öğretmenlerinin yetişmesi ve öğretmene yüklenen misyon çok önemlidir. Öğretmene adeta köyü modernize etme ve lokomotif olma görevi verilmiş, yapılan inkılâp ve devrimlerin benimseme ve içselleştirmeyi sağlayıcı görevi verilmiştir. Atatürk öğretmenlerden çağdaş ve uygar nesiller yetiştirmesini istemektedir. Dönemin şartlarına baktığımızda köy nüfusu ülkenin nüfusunun önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak köy ve kasaba şartlarında yaşayacak ve aydın misyonunu yüklenerek öğretmenlerle bu mümkündür. Öğretmen yetiştirme konusu İlkokul, ortaokul ve lise öğretmeni yetiştirme gibi alt başlıklarla incelediğimizde yine farklı model uygulamalar karşımıza çıkmaktadır (Kuru ve Uzun, 2008: 55).

İlkokul Öğretmeni Yetiştirme:

İlkokullar için öğretmen yetiştirmeye baktığımızda İlköğretmen okulları ve iki yıllık Eğitim Enstitüleri ve köy öğretmeni ihtiyacı için farklı uygulamalara gidilmiştir.

Köylerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için Muallim mektepleri, Eğitim kursları, Köy enstitüler gibi modeller denenmiştir.

İlköğretmen Okulları:

İlköğretmen okulları Cumhuriyetin ilk yıllarından 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme fonksiyonunu yerine getirmiştir. 1923–1924 eğitim öğretim yılında bina, araç-gereç en temel donanımlardan yoksun olan bazı öğretmen okulları kapatılmış, bazıları daha elverişli durumlarda olanlarla birleştirilerek Kız Öğretmen Okullarının sayısı yediye, Erkek Öğretmen Okullarının sayısı 13'e indirilmiştir. 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Eğitim Kanunuyla öğretmen okulları ve Köy öğretmen okulları diye iki tip okul açılmıştır. Köy öğretmen okulları köye eğitim götürmek için kurulmuş ancak eksikleri olduğu gerekçesiyle dört yıl sonra kapatılmıştır. 1931-1932 eğitim öğretim yılı itibarıyla öğretim süreleri altı yıla çıkarılmıştır (Ergün, 1987: 91).

14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası, “Hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmeleri esastır” maddesi gereği 1974-1975 eğitim öğretim yılında büyük bir deneyime sahip olan ilköğretmen okullarının bir bölümü üç yıllık öğretmen lisesi haline getirilmiş, diğerleri ise kapatılmıştır. “Anadolu Öğretmen Lisesi” adı altında uzun yıllar kaliteli eğitim veren bu liselerin bir kısmı 2013 yılında Fen Lisesine diğerleri ise Anadolu Lisesine dönüştürüldü (Aydın vd. 2008: 119).

İki Yıllık Eğitim Enstitüleri:

1974-1982 yılları arasında eğitim öğretim hizmeti veren bu kurumlar, ilkokul öğretmeni yetiştirmiştir. Bu okulların sayısı 1976'da 50 civarında, 1980 yılında sayıları 13 indirilmiş ve 1982'de tekrar 17'ye yükselmiştir.

Köylere Öğretmen Yetiştirme:

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren köylerin eğitim politikası üzerinde önemle durulmuş çeşitli formüllerle eğitim götürülmeye çalışılmıştır. Köy yaşantısı ile şehir yaşantısının farklı olması öğretmenlerin köyden uzaklaşmasına sebep olduğundan, köyde öğretmeni tutmak ciddi sıkıntı olmuştur. Bundan dolayı öğretmeni köyde tutacak, köye lokomotif olmasını sağlayacak farklı modeller denenmiştir. Köylerdeki okullaşma oranının çok düşük olması ve geçmişten beri köye öğretmen götürmede karşılaşılan

güçlükler, Cumhuriyet hükümetlerini köyler için ayrı öğretmen yetiştiren kurumlar açmaya yöneltmiştir. Bu süreç, 1927’de Köy Muallim Mekteplerinin açılmasıyla başlamış, 1954 yılında Köy Enstitülerinin kapanmasıyla tamamlanmıştır (Ergün, 1987: 92).

Köy Muallim Mektepleri:

22 Mart 1926’da yürürlüğe giren 789 sayılı kanun ile açılan Köy Muallim Mektepleri, 1932-1933 eğitim öğretim yılında eksiklikleri olduğu gerekçesiyle tekrar kapatılmıştır.

Köy Eğitim Kursları:

Acil öğretmen ihtiyacını gidermek amacıyla 1937 yılında “3238 Sayılı Köy Eğitim Kanunu” çıkarılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı ile Tarım Bakanlığı’nın ortak çalışmaları ile askerde başarılı olan çavuşlar 6 – 8 aylık “Eğitmen Kursu’na” tabi tutularak eğitilmiş ve aylık 10 TL karşılığında köylere gönderilmişlerdir. Askerliğini er çavuş olarak yapmış, okuma yazma bilen, tarım işleri ile uğraşan köylü gençlere 8 ay süren kurslar verdikten sonra sınavda başarılı olanlara “eğitmenlik” yapma hakkı tanınmıştır. Nüfusları 400’den az köylerde öğretim ve eğitim işlerini görmek, ziraat işlerinde köylülere rehberlik yapmak üzere köy eğitimleri görevlendirilmiştir (Aydın vd. 2008: 120).

Köy Öğretmen Okulları:

Köy Eğitimleri yetiştirmek üzere 1937 yılında açılmıştır. Köy Öğretmen Okullarının bünyesinde üç bölüm yer almaktadır. Bunlar, ilkokul kısmı, orta kısım ve öğretmen okulları bölümleridir. İlkokul bölümü Köy Öğretmen Okulları bünyesindeki beş sınıflı uygulama okullarından oluşmaktadır. Orta kısım; bu bölüme tam devreli köy okullarını bitirmiş öğrencilerle Köy Öğretmen Okullarının ilk kısmını tamamlamış öğrenciler kabul edilmektedir. Öğretmen okullarına geçen öğrenciler orta kısımda edindikleri mesleki becerilerden birinde uygulama ve staj yaparken aynı zamanda öğretmenlik meslek bilgilerini geliştiriyor ve mezuniyetlerinde köy öğretmeni olarak atanıyorlardı (Aysal, 2005: 267).

Köy Enstitüleri:

Köy Enstitüleri, Cumhuriyet aydınlanmasının eğitim alanındaki en Türkiye gerçeğine uygun ve ciddi yansımaları olan bir uygulamasıdır. Temelleri 1935'te atılan 1937'de denemesine girişilen enstitülerin, 1940'da yasal bir zemine oturtulduğu görülmektedir. 17 Nisan 1940'da kabul edilen 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu'na göre, enstitülerin görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı olmayan, öğretmenle birlikte sağlık elemanı, teknisyenler gibi meslek erbabını yetiştirmektir. Köy Enstitüleri, kuruluş amaçlarının bir başarı ötesinde göstermişlerdir. Köyün, kırsal alanlarda yaşayanların sorunlarını ortaya koyan bilgili bir gençliği ülkeye kazandırmıştır. Eğitim süresi beş yıl olan Köy Enstitüleri'ne köy ilkokullarını başarıyla tamamlayan sağlıklı ve yetenekli köy çocuklarının kabul ediliyordu Başlangıçta sayıları 14 olarak plânlanan Köy Enstitüleri, zamanla 21'e ulaşmış ve ülkenin her bölgesine düzenli olarak dağılmıştır. Köy Enstitüleri'nde "karma eğitim" yapılmakta, köy ve köy yaşamına yönelik derslere programda yoğun olarak yer verilmekteydi (Aydın vd. 2008: 122).

Köy Enstitülerinde kendi öğretmen ve idareci kadrosunu oluşturmak önemli bir problem görüldüğünden 1942-1943 eğitim öğretim yılında Köy Enstitülerine öğretmen, idareci ve müfettiş yetiştirmek hem de köy ile ilgili çalışmaları etkinleştirmek ve geliştirmek için bir araştırma merkezi özelliğine sahip Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur. Ancak politik nedenler ve yapılan eleştirilere binaen önce 27 Kasım 1947 yılında Yüksek Köy Enstitüsü kapatıldı ardından 1954 yılında ise Köy Enstitüleri kapatılmıştır (Aysal, 2005: 268).

Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme:

Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel kaynak Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur.

Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri:

Ortaokullar için öğretmen yetiştirme için faaliyet gösteren eğitim kurumlarının başında eğitim enstitüleri gelmektedir. Ortaokul öğretmen okullarının kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-1927 eğitim öğretim yılında Konya'da faaliyet gösteren "Orta Muallim Mektebi" ,Bir yıl sonra Ankara'ya nakledilmiş ve 1929-30 öğretim yılında adı "Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü" verilmiştir. Türkçe bölümü ile beraber pedagoji, matematik, fiziki ve tabii ilimler, tarih-coğrafya, iş dersi ve resim, beden terbiyesi, müzik, Fransızca, İngilizce ve Almanca bölümleri

açılmış olan öğretmen okulu, ortaokullarda okutulan genel eğitim derslerinin tümü için öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir. İlkokul kademesinde işler biraz rayına girince ilkokul mezunu çoğalmış ve 1940'larda çok ciddi problem olmaya başlayan ortaokul öğretmen açığını kapatmak amacıyla ülkenin farklı bölgelerinde yeni enstitüler açılmıştır. 1969 yılında 10'a yükselen bu kurumlar 1977-78 eğitim öğretim yılında 18 olmuştur. Eğitim Enstitülerinin üç yıl süreli olarak ortaokul için çeşitli branşlarda öğretmeni yetiştirmesi 1978-79 öğretim yılına kadar devam etmiştir. "Yüksek Öğretmen Okulu" adı verilerek sayıları azaltılmış ve eğitim kapsamı genişletilerek liseler içinde öğretmen yetiştirebilecek şekilde eğitim süreleri dört yıla çıkarılmıştır (Ergün, 1987: 92).

1970'ten sonraki yıllarda temel eğitimin 8 yıla çıkarılması tartışılmaya başlanmıştır. 6 veya 7 yıllık ilköğretmen okulların artık 8 yıl olması düşünülen temel eğitimin istediği nitelikte öğretmen yetiştiremeyeceğinden ilkokul için 2, ortaokul için 3 yıllık Eğitim Enstitüleri kurulması kararlaştırıldı. 1978 yılında Eğitim Enstitülerinin adı Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiş ancak siyasi ve politik ortamın etkileriyle pek verim alınmamış ve Gazi, Necati, Bursa, Diyarbakır, Kazım Karabekir, Atatürk, Buca, Selçuk, Samsun, Fatih Eğitim Enstitüleri 20 Temmuz 1982 tarihinde yaklaşık 16 bölümde öğretmen yetiştiriliyorken, 1982 yılında üniversitelerdeki Eğitim Fakültelerine dönüştürülmüştür.

Liseler Öğretmen Yetiştirme:

1923 yılından 1981 yılına kadar liselere öğretmen yetiştiren kurumlar Yüksek Öğretmen Okulları ve Üniversiteler olmuştur.

Yüksek Öğretmen Okulları:

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim öğretmenlerinin, özellikle lise ve dengi okulların genel kültür dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkısı olan kurumlardan birisi de yüksek öğretmen okullarıdır. Yüksek Öğretmen Okulu'nun başlangıcı 1891'de kurulan "Darülmüallimin-i Aliye" Yüksek Öğretmen Okuludur. Uzun bir süre lise öğretmen ihtiyacını karşılayan bu kurumdan sonra 1959'da Ankara'da 1964 yılında da İzmir'de birer yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Yeni açılan bu okullara, ilköğretmen okullarının en başarılı ve yeteneklileri seçilerek alınıyordu. Bu uygulamadan çok verimli sonuçlar alınca Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul'daki tarihi

yüksek öğretmen okuluna aynı sistemle öğrenci almaya başladı. Ancak bu okullardan mezun olan öğrencilerin mesleki kariyerlerine devam etmesinden dolayı lise öğretmeni ihtiyacı bir türlü kapatılamıyordu. 1978 yılında bu okullar kapatılmıştır (Aysal, 2005: 269).

Üniversiteler:

1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi, MEB üstlenmesine rağmen üniversitelerde de öğretmen yetiştirilmiş, önemli bir kaynak olmuştur. İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri, Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri lise ve dengi okullara Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen Bilimleri, tarih, coğrafya ve yabancı diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir. Özellikle, 1970'li yılların ortalarından itibaren bazı üniversitelerimizde eğitim bölümleri açılarak “pedagojik formasyon” programı yoluyla öğretmen yetiştirilmiştir. 1982-1983 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 3 farklı kurum ve üniversiteler öğretmen yetiştirme görevini yapıyordu. Bu kurumlar iki yıllık Eğitim Enstitüleri, sınıf öğretmeni yetiştiriyordu. Dört yıllık Yüksek Öğretmen Okulları, lise ve dengi kurumlara öğretmen yetiştiriyordu. Üç yıllık Yabancı Diller Yüksek Okulları'da yabancı dil öğretmenlerini yetiştiriyordu. Üniversitelerde ise çeşitli fakülte ve yüksekokul öğrencilerine, Fen, Fen ve Edebiyat Fakülteleri bağlı eğitim bölümleri tarafından “öğretmenlik sertifikası” programları vardı. Bu programlarla, isteyen öğrenciler, bir yandan lisans programlarına devam ederken öte yandan kendi programlarının dışında “öğretmenlik sertifikası” programına kaydolup, öğretmen olma hakkını elde ediyorlardı (Ergün, 1987: 93).

3.2.1.1.3. Günümüzde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu kapsamında daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler, 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında dört yıllık Yükseköğretim Okullar Eğitim Fakültelerine, iki yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokullarına adını almıştır. Yabancı Diller Yüksekokulları ve Spor Akademileri ise bölüm olarak Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. 41 Sayılı KHK (20 Temmuz 1982) gereğince Öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kurumlarının üniversite bünyesinde toplanması aşamasında; 4 Yıllık

Eğitim Enstitüleri Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Fakültesi, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokulu adını almış, yabancı diller yüksekokulları kaldırılarak, Eğitim Fakültelerinin ilgili bölümlerine bağlanmıştır. Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı olan Gençlik ve Spor Akademileri de Beden Eğitimi ve Spor Bölümü adıyla Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır (Aysal, 2005: 270).

Öğretmen yetiştirme görevinin Üniversitelere bağlanmasından bugüne kadar geçen sürede dört tane düzenleme ve güncelleme gerçekleştirilmiştir. Birinci düzenleme, Eğitim Yüksekokullarının eğitim süreleri YÖK'ün 23 Mayıs 1989 tarihinde aldığı 89.22.876 sayılı kararla dört yıla çıkarılmış ve Eğitim Fakülteleri aynı eğitimi vermeye başlamıştır. 1992 yılında Eğitim Yüksekokullarının bir kısmı Eğitim Fakültesi yapılmış, bir kısmı ise Sınıf Öğretmenliği bölümü adı altında Eğitim Fakültelerine bağlanmıştır. Sınıf öğretmenliğinin statüsünü adına olumlu bir adım olsa da mezun veremediği yıllarda oluşacak öğretmen açısı hesaplanmamıştır. MEB açısı kapatmak için lisans mezunu (çoğu mühendislik) olan isteyen herkese üniversitelerde en az 26 hafta süreli ve 21 kredilik pedagojik formasyon kursları açılmış ve çeşitli fakülte mezunları bu kursları tamamlayarak sınıf öğretmeni olarak atanmışlardır. Pedagojik formasyon kurslarının üniversitelerde belirli bir standartları olmadığından, bazı eğitim fakültelerinde 26 haftadan çok daha az süreli, yoğunlaştırılmış formasyon kursları verilmiş ve ihtiyaç fazlası kursiyer mezun edilmiştir (Kavcar, 2002: 4).

İkinci düzenleme Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan kredi ile sürdürülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin (MEGP) altındaki "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" projesi çerçevesinde MEB ve YÖK işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. YÖK 1997 yapılandırmaya temel neden olarak, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme vazifesinden uzaklaşarak "bilim ve temel araştırma yapma" üzerine odaklandığını bunun sonucu olarak ülkenin öğretmen ihtiyaçını hem nitelik hem de nicelik olarak karşılayamayacak hale geldiğini ifade edilmiştir.

- Formasyon derslerinin derslerin sayısı ve kredi miktarları artırılmış, bu derslerde uygulamaya ağırlık verilmiştir. Alan öğretimine yönelik Öğretim yöntem ve tekniklerini içeren kitaplar hazırlanmış ve Eğitim Fakültelerinin istifadesine sunulmuştur.

- Uygulama ve stajlar için Eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasındaki işbirliğini geliştirmek ve sürekli hale getirmek amacıyla MEB ile bir protokol imzalanmıştır.
- Fakültelerdeki öğretim görevlilerin niteliklerini yükseltmek ve teknolojik donanımları arttırmak için yurt dışına burslu öğrenci ve öğretim elemanı gönderilmiş ve fakültelere gerekli eğitsel araç-gereçler alınmıştır.
- Öğretmen eğitimi programlarını sürekli ve güncel kalmalarını sağlamak ve kontrolünü yapmak için ve ilgili kurumlar arasındaki eşgüdümü sağlamak için Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi kurulmuştur.
- Yan alan uygulamasına geçilmiştir.
- Lise öğretmenliği eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans düzeyine yükseltilmiştir.

Düzenlemede lise öğretmenliği için tezsiz yüksek lisans uygulaması güzel bir gelişmedir. Bu uygulama ile Eğitim Fakültelerinde ortaöğretim alan öğretmenliklerinin eğitim süresi 5 yıl çıkarmıştır. Öğrencilerin ilk üç buçuk yılda branş derslerini ilgili fakültede (Fen-Edebiyat vb.) alan dersleri alarak, son bir buçuk yılda ise kendi fakültelerinde (ve ilgili Enstitüde) pedagoji dersleri alarak eğitim almaları kararlaştırılmıştır. Fen- Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerindeki öğrencilerde isterlerse tezsiz yüksek lisans yaparak öğretmen olabileceklerdir. İlgili fakülte mezun olanların öğretmen olabilmeleri için ALES ve mezuniyet not ortalaması göz önünde bulundurularak kabul edilecekleri ve bir buçuk yıl tezsiz yüksek lisans eğitimi alma şartına bağlanmıştır (Kavcar, 2002: 5).

Ancak yüksek lisans derslerinin kapsamı lisans düzeyinde olması, bu uygulamanın içinin doldurulamaması nedeniyle ilerleyen yıllarda tekrar uygulamadan vazgeçilmiştir. Üçüncü düzenlemede 2006-2007 yılında yapılmıştır. YÖK bu düzenlemenin 1997 yeniden yapılandırmasının eksikleri doğrultusunda revize etmek için yapıldığı belirtmiştir. Yapılan düzenleme ile ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği programlardaki meslek bilgisi dersleri ve bu derslerin uygulamasına dair bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Düzenlemedeki önemli olanları şunlardır (Aysal, 2005: 272);

- Genel kültür derslerinin oranları artırılmıştır,
- Toplam müfredatın yaklaşık % 25'ini belirleme yetkisi eğitim fakültelerine verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır,

- Çeşitli sıkıntılardan dolayı uygulama ders saatleri tekrar azaltılmıştır,
- Meslek bilgisi dersleri birinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmış ve beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmiştir Verilebilmesi için bazı koşulları taşıması gerekiyor. Bu koşullar, formasyon eğitimi vermek isteyen ilgili üniversitede Eğitim Fakültesinin veya Eğitim Bilimleri Bölümünün bulunması ve bu alanda yeterli sayıda ve nitelikte kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine formasyon eğitiminin beşinci yarıyıldan başlayarak dört yarıyıldan verilmesi kararlaştırılmıştır.

21 Ocak 2010 tarihlerinde alınan kararlar birlikte, üniversitelerde Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimi Tezsiz yüksek lisans uygulaması 2010-2011 eğitim öğretim yılında kaldırılarak ve yerine iki yarıyılık pedagojik formasyon eğitimi verilmeye başlanmıştır. Formasyon eğitimi alabilmek için lisans diploma notunun da 4 üzerinden en az 2,5 olması şartı getirilmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden daha yüksek puanla Eğitim Fakültelerine giren öğrenciler beş yılda öğretmen olabilirken, Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin dört yılda öğretmen olabilmeleri Eğitim Fakültelerinde okuyan öğrencilere yapılan bir haksızlık olarak algılanmıştır (Kavcar, 2002: 7).

Milli Eğitim temel Kanunu'nda Öğretmenlik Mesleği Özel bir ihtisas gerektiren uzmanlık bilgisi gerektiren uzmanlaşmayla yapılabilecek bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Bu uzmanlığı sağlayacak kurum ise Eğitim Fakülteleri, Teknik Eğitim Fakülteleri, İlahiyat Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri olan Yükseköğretim kurumlarıdır. Bu uzmanlık, genel kültür, Özel alan bilgisi ve Öğretmenlik meslek bilgisiyle sağlanır. Öğretmenlerin, toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesindeki yeri ve önemi herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Bundan dolayı öğretmenin seçimi, yetiştirilmesi ve gelişiminin devamı tesadüflere bırakılmayacak kadar önemlidir. Öğretmen yetiştirme ve eğitimi Yüksek Öğretim Kurumu sorumluluğundadır. Ancak istihdam ve yeterlilikleri belirleme Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğundadır.

Yükseköğretim Kurulu'nun 19.09.1997 tarihli kararı ile oluşturulan; Eğitim Fakülteleri, Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın birimlerinin temsilcilerinin yer alması öngörülen Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi "Yükseköğretim Kurulu Milli Komiteler Yönetmeliği"nin yürürlükten kaldırılması nedeniyle Yükseköğretim Yürütme Kurulunun 14.03.2012 tarihli toplantısında alınan karar ile kapatılmış ve çalışmalarını bundan sonra Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu olarak sürdürmesi uygun görülmüştür. Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'nun amaç ve görevleri aşağıda sıralanmıştır;

- Eğitim Fakülteleriyle eşgüdüm ve koordinasyon çerçevesinde çalışarak, hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yükseltmek; dolayısı ile de öğrencilerin okullardaki başarılarının artmasına katkıda bulunmak.
- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için ulusal ölçütler belirleyip bunları uygulamak.
- Öğretmen eğitimi kalitesini değerlendirme ve iyileştirme amacı ile kalite kontrol Mekanizmaları geliştirmek.
- Öğretmenler için gerekli olan bilgi, anlama, beceri ve yeteneklere ilişkin ulusal kıstaslar oluşturmak.
- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde okulların etkin katılımını sağlayıp, fakültelerle okullar arasındaki işbirliğinin gelişmesine yardımcı olmak.

Görevler:

- Öğretmen eğitimi programlarını ve derslerini oluşturmak, gerekli durumlarda güncellemek.
- Öğretmen eğitimi derslerine ilişkin ulusal ölçütler geliştirmek ve uygulamaları takip edip değerlendirmek.
- Yeni öğretmenler için ulusal standartlar geliştirmek ve uygulanmasını gerçekleştirmek.
- Öğretmen eğitimi programlarının kontrolünü, sürekliliğini ve güncelleştirilmesini gerçekleştirmektir.
- Öğretmen eğitiminin büyük ölçüde pratiğe dayandırılmasını sağlamak.
- Ülkenin önceliklerinin ve öğretmen açığı olan bölgelerin saptanması, her dal için gerekli olan öğrenci sayısının dağılımının yapılması ve öğretmenlerin temini ve

istihdamı ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği ve koordinasyon içerisinde çalışmak.

- Öğretmen eğitimi programları için uygulanabilecek öğrenci seçiminde destek sağlamak.
- Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu ile Fakülteler ve diğer bütün ilgili kurumlar arasındaki bilgi ve iletişim akışını sağlamak.
- Çalışmaların en iyi ve mükemmel bir biçimde sürdürülmesine yardımcı olmak.
- Hizmet için eğitim kursları ve yurtdışı eğitim bursları yoluyla personel gelişimine katkı ve destek sağlamak.
- Okullardaki öğrenim-öğretim kalitesini iyileştirmek ile ilgili olarak sınıf tabanlı eğitim araştırmaların yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak.
- Öğretmen yetiştirme ve eğitimi ile ilgili verileri toplamak, muhafaza etmek ve ilgili yerlere sunmak.
- Öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından biri olan fakülte-okul işbirliği konusunda gerekli olan model ve altyapı çalışmalarını gerçekleştirmek.
- Öğretmen yetiştirme ile ilgili kısa ve uzun vadeli planlamalar yapmak.
- Ülkenin ihtiyaçları ve öncelikleri ile alandaki çağdaş gelişmeler ve araştırma bulguları doğrultusunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecini etkin ve verimli hale getirmek.
- Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak belirlenecek alanlarda gerekli çalışma ve araştırmaları yapmak üzere alan alt komitesi biçiminde faaliyet gösterecek çalışma gruplarını oluşturmak, görevlerini belirlemek ve çalışmalarını değerlendirmek.
- Öğretmen eğitimi ile ilgili tüm konularda Yükseköğretim Kurulu'na tavsiyelerde bulunmak.

Ancak günümüzde KPSS'ye giren adayların sayısı ve ayrılan kontenjan sayılarına baktığımızda Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubu'nun çok işlevsel olmadığı anlaşılmaktadır. Zira mezun olan adayların KPSS sınav için kurslara gittiği bir gerçektir. Aynı zamanda uluslararası taramalarda ülkemizin sıralamasının çok gerilerde olması gerçekleştirilmek istenen ile gerçeğin çok farklı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Kavcar, 2002: 9).

3.2.2. Türkiye’de Öğretmen Atama Ölçütleri, Eğitimi, Hakları

Türkiye’de öğretmen olarak atanabilmek için ilgili alanda eğitim almak yeterli değildir. Genel memurluk şartları taşımanın yanında Eğitim ve Teknik Eğitim Fakültelerinin dışındaki Fakültelerden mezun olanların Mesleki Formasyon sertifikalarını almaları gerekir. Bununla birlikte üç farklı kategoriden oluşan KPSS ile ilgili alan için baraj puanı aşarak ilgili alana ayrılan kontenjanların gerektirdiği sıralamaya girmek gerekmektedir.

Atama Şartları:

- Öğretmenlik mesleğine aday öğretmen olarak girilir.
- Aday öğretmenliğe/öğretmenliğe atanacaklarda, 657 sayılı Kanununun 48 inci maddesinde belirtilen genel şartların yanında aşağıdaki özel şartlar aranır;
 - Mezun olunan yükseköğretim programının, Bakanlığın öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atama yapılacak alana uygun olması,
 - Öğretmenliğe kaynak teşkil eden yükseköğretim programlarından mezun olanların ihtiyacı karşılamadığı alanlara atanacaklar hariç olmak üzere, Bakanlıkça uygun görülen pedagojik formasyon eğitiminin başarıyla tamamlanmış olması
 - Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yükseköğrenimlerinin ve/veya pedagojik formasyon belgelerinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliğinin kabul edilmiş olması,
 - İlk atama kapsamında atanacakların, KPSS’ndan atanacakları alanlar için belirlenen taban puan ve üzerinde puan almış olmaları,
 - Devlet memurluğundan veya öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren bir ceza alınmamış olması.

Öğretmen atamaları:

- İlk atama kapsamında aday öğretmenliğe/öğretmenliğe yapılacak atamalar, KPSS puan üstünlüğüne göre tercihler de dikkate alınarak ilan edilen kontenjanlar dâhilinde elektronik ortamda gerçekleştirilir. Puan eşitliği hâlinde atanacak aday bilgisayar kurası ile belirlenir.

- Yeniden atama ve kurumlar arası yeniden atamalar, 657 sayılı Kanun, 4 maddesinin birinci fıkrasının (A) bendi kapsamında öğretmen olarak görev yapmakta iken temel askerlik eğitimlerini müteakip, Bakanlık emrinde öğretmen olarak görevlendirilen 1111 sayılı Kanuna tâbi yükümlülerin askerlik şubesinden sevk tarihinden itibaren başlayan hizmet süreleri dâhil olmak üzere Bakanlık ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarında geçen öğretmenlik süreleri ile devlet üniversitelerinde öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, araştırma görevlisi ve uzman olarak geçirilen hizmet süreleri toplamı fazla olandan başlamak üzere, tercihler de dikkate alınarak ilan edilen kontenjan sınırlılığında elektronik ortamda yapılır. Bu sürelerin eşitliği hâlinde diğer unvanlarda devlet memuru olarak geçen hizmet süresi fazla olanın ataması yapılır; eşitliğin devamı hâlinde ise atanacak aday bilgisayar kurası ile belirlenir.
- Millî sporcuların atamaları, ilgili mevzuatına göre Gençlik ve Spor Bakanlığınca belirlenen sıralamaya göre yapılır.
- Engellilerin atamaları, ilgili mevzuatına göre yapılan sınavda alınan puan üstünlüğüne göre adayların tercihleri de dikkate alınarak yapılır. Puan eşitliği hâlinde atanacak aday bilgisayar kurası ile belirlenir.

Adaylık işlemleri:

- Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, Bakanlıkça yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanır.
- Aday öğretmenlerin; atama ve intibak işlemleri İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, performans değerlendirmeleri, adaylık dönemindeki eğitimleri ile yazılı ve sözlü sınavlarına ilişkin iş ve işlemler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde yürütülür.

Performans değerlendirmesi:

- Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-3 Performans Değerlendirme Formu üzerinden, göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilir. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi,

aday öğretmeninin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur. Değerlendiriciler birden fazla aday öğretmenin performansını değerlendirebilir; ancak, aynı değerlendirici birden fazla sıfatla aynı aday öğretmenin performansını değerlendiremez.

- İlk değerlendirme aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı yapılır. İkinci değerlendirme aynı şekilde, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada yapılır.
- Performans değerlendirmesi, bir dönemde en az iki ay fiilen öğretmenlik görevi yapan aday öğretmenler hakkında uygulanır. 657 sayılı Kanun ve diğer kanunlar uyarınca aylıksız izin almak suretiyle geçirilen süreler, her türlü kanuni izin ve sağlık raporları ile fiilen öğretmenlik görevi dışındaki geçici görevlendirmelerde geçen süreler bir dönemde iki ay fiilen öğretmenlik görevi yapma süresinden sayılmaz,
- Üçüncü fıkrada belirtilen nedenlerle performans değerlendirmesi için öngörülen asgari çalışma süresinden daha az süre görevde bulunanların değerlendirmeleri takip eden dönemde/dönemlerde yapılır.
- Değerlendiricilerden biri ya da birden fazlasının bulunmadığı hallerde;
 - Maarif müfettişi yerine il millî eğitim müdürü tarafından, il millî eğitim müdür yardımcıları, ilçe millî eğitim müdürleri, il ve ilçe millî eğitim şube müdürleri ve şahsa bağlı eğitim uzmanları,
 - Eğitim Kurumu müdürü yerine ilçe millî eğitim müdürü tarafından, ilçe millî eğitim müdürlüğüne bağlı diğer eğitim kurumları yöneticileri,
 - Danışman öğretmenin yerine eğitim kurumu müdürü tarafından eğitim kurumundaki diğer öğretmenler, eğitim kurumunda danışman öğretmen olarak görevlendirilecek öğretmen bulunmaması halinde ise ilçe millî eğitim müdürü tarafından aynı ilçede görev yapan diğer öğretmenler, arasından resen görevlendirme yapılır.
- Bir dönemde kesintisiz iki ayı geçen rapor veya izin kullanma gibi hâllerden dolayı değerlendirme yapamayacaklar ile ölüm, devlet memurluğundan

çıkarılma, istifa, görevden uzaklaştırılma, yer değiştirme ve benzeri nedenlerle değerlendirme yapamayacakların yerine beşinci fıkradaki usulle değerlendirme yapılır.

- Tamamlanmış değerlendirmeler hariç olmak üzere, ölüm, devlet memurluğundan çıkarılma ve istifa dışındaki sebeplerle görevlerinden ayrılan değerlendiriciler, varsa performans değerlendirmeye ilişkin bilgi ve belgeleri, süreçte değerlendirilmek üzere yerlerine değerlendirilenlere ulaştırması için eğitim kurumu müdürüne tutanakla teslim eder.
- Aday öğretmenlerin; boşanmış olsalar dahi eşleri, ikinci dereceye kadar (bu derece dâhil) kan ve kayın hısımları ve evlatlıkları değerlendirici olarak değerlendirilemez.
- Birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirme puanları; her bir değerlendirme için değerlendiricilerin vermiş olduğu puanların aritmetik ortalaması alınarak ayrı belirlenir. Nihai performans değerlendirme puanının belirlenmesinde; birinci değerlendirme sonucunun yüzde onu, ikinci değerlendirme sonucunun yüzde otuzu, üçüncü değerlendirme sonucunun ise yüzde altmışı dikkate alınır. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır. Nihai performans değerlendirme puanı yüz üzerinden en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler performans değerlendirmesinde başarılı sayılır ve sınava girmeye hak kazanır.
- Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişikleri kesilir. Ancak bunlardan aday öğretmenliğe başlamadan önce ilgili mevzuatına göre devlet memurluğunda adaylıkları kaldırılarak asıl memurluğa atanmış olanlar, Bakanlıkta kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur kadrolarına atanır. Başarısız olan aday öğretmenlerin başarısızlığa neden olan durumları değerlendiriciler tarafından belgelendirilir.

Performans değerlendirme sonuçlarına itiraz:

- Birinci, ikinci ve üçüncü performans değerlendirme sonucuna, sonucun aday öğretmene tebliğinden itibaren beş iş günü içerisinde il millî eğitim müdürlüğüne itiraz edilebilir. İtirazları değerlendirmek amacıyla il millî eğitim müdürlüğünde il millî eğitim müdürünün veya müdürün değerlendireceği il millî eğitim müdür yardımcısının başkanlığında, il millî eğitim müdürü tarafından

resen görevlendirilecek bir ilçe millî eğitim müdürü, il millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, ilçe millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü ve bir okul müdüründen oluşan Performans Değerlendirme İtiraz Komisyonu kurulur. Komisyona aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın tarafı çoğunluk sayılır. İtirazlar komisyon tarafından on iş günü içerisinde değerlendirilir ve ilgiliye tebliğ edilir.

Performans değerlendirme sürecinde görev ve sorumluluklar:

- Eğitim kurumu müdürü, birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirmeler ile nihai performans değerlendirme sonucunu beş iş günü içerisinde aday öğretmene tebliğ eder ve il millî eğitim müdürlüğüne bildirir. İl millî eğitim müdürlüğü, performans değerlendirmesi sonucunda başarılı ve başarısız olanların listelerini Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne bildirir.
- İl ve ilçe millî eğitim müdürleri, görev alanlarındaki eğitim kurumlarında performans değerlendirme sürecinin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için gerekli tedbirleri alır.
- Maarif müfettişi, aday öğretmenin eğitim kurumundaki çalışmalarını mesleki ölçütler bağlamında gözlemler ve kendisine rehberlik eder. Maarif müfettişi, rehberlik, gözlem ve incelemeleri doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur. Formun bir örneğini muhafaza eder, bir örneğini aday öğretmene diğer bir örneğini ise aday öğretmenin görev yapmış olduğu eğitim kurumu müdürlüğüne teslim eder.
- Aday öğretmenin göreve başlamasından sonraki 5 iş günü içerisinde öncelikle kendi alanından olmak üzere danışman öğretmen görevlendirir. Görevlendirilecek danışman öğretmen bulunamaması halinde, başka bir eğitim kurumundan danışman öğretmen görevlendirilebilmesi için durumu eğitim kurumunun bağlı olduğu millî eğitim müdürlüğüne bildirir. Eğitim kurumu müdürü, değerlendirme sürecine ilişkin görev ve sorumlulukları çerçevesinde eğitim kurumunda gerekli tedbirleri alır, değerlendirmeye esas olan bilgi ve belgeleri ilgili değerlendiricilere iletir, söz konusu bilgi ve belgelerin iki yıl süreyle, yargı yoluna başvurulması halinde ise yargılamanın sonuna kadar saklanmasını sağlar.

- Değerlendirici olarak; aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm adaylık sürecinde rehberlik eder. Gerçekleştirmiş olduğu gözlem ve incelemeler doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur. Formun bir örneğini muhafaza eder, bir örneğini aday öğretmene verir, diğer bir örneğinin aday öğretmenin görev yapmış olduğu eğitim kurumunda muhafaza edilmesini sağlar.
- Danışman öğretmen, aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm performans değerlendirme sürecinde rehberlik eder. Gerçekleştirmiş olduğu gözlem ve incelemeler doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur. Formun bir örneğini muhafaza eder, bir örneğini aday öğretmene verir, diğer bir örneğini aday öğretmenin görev yapmış olduğu eğitim kurumu müdürlüğüne teslim eder. Danışman öğretmen bu görevlerin yerine getirilmesinde aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürüne karşı sorumludur.

Sınava ilişkin usul ve esaslar:

- Sınav, göreve başlama tarihine göre en az bir yıl fiilen çalışan ve performans değerlendirmesinde başarılı olan aday öğretmenlere, Bakanlıkça belirlenecek merkezlerde ve tarihlerde yapılır. 657 sayılı Kanun ve diğer kanunlar uyarınca aylıksız izin almak suretiyle geçirilen süreler, en az bir yıllık fiili çalışma süresinden sayılmaz.
- Sınavın, yazılı ve sözlü olarak yapılması halinde önce yazılı sınav, bu sınav sonuçlarının açıklanmasını beklemeden de sözlü sınav yapılır.
- Sınava girmeye hak kazandığı halde kabul edilebilir belge ile ispatı mümkün mazeretleri nedeniyle sınava katılamayanlar, göreve başlamalarından sonraki ilk sınava alınır.

Yazılı sınav:

- Performans değerlendirmesinde başarılı bulunan aday öğretmenler Bakanlıkça yazılı sınava tabi tutulur. Yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemler Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yürütülür.

- Sınav çoktan seçmeli test veya açık uçlu sorular ile yapılır, uygun görülen soru çeşitlerinden biri veya birkaçı birden kullanılabilir. Yazılı sınav konuları ve puan ağırlıkları şunlardır;
 - 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun (%20),
 - Bakanlık teşkilatı, görevleri ve mevzuatı (%30),
 - 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,
 - 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,
 - 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu,
 - Görevin gerektirdiği diğer mevzuat.
 - Öğretmenlik uygulamaları (%50).
 - Eğitim öğretimin planlanması,
 - Öğrenme ortamları,
 - Sınıf yönetimi,
 - Öğretim yöntem ve teknikleri,
 - Ölçme ve değerlendirme.
 - Sınavın yapılacağı yer, gün ve zaman ile ikinci fıkrada belirtilen sınav konuları Sınav Koordinasyon Komisyonu tarafından önceden açıklanır.
 - Yazılı sınav sonuçları, sınavın yapıldığı tarihten itibaren en geç 15 iş günü içinde Bakanlığın internet sitesinde duyurulur.

Sözlü sınav:

- Yazılı sınavın ardından aday öğretmenler Bakanlıkça sözlü sınava tabi tutulabilir. Aday öğretmenlerin sözlü sınava tabi tutulup tutulmayacağı ve tutulacaksa sözlü sınavın yer ve zamanı Bakanlıkça önceden ilan edilir. Sözlü sınav illerde veya Bakanlık merkezinde oluşturulacak sözlü sınav komisyonu/komisyonları tarafından yapılır.
- Sözlü sınavda adaylar, bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-4 Aday Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu üzerinden;
 - Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü,
 - İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti,
 - Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı,

- Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri, yönlerinden sözlü sınav komisyonu üyelerince her bent ayrı 25 puan üzerinden değerlendirilir.
- Sözlü sınav nihai başarı puanı, sözlü sınav komisyonu üyelerinin puanlarının aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır.
- Sözlü sınav sonuçları, sınavın yapıldığı tarihten itibaren en geç 10 iş günü içinde il millî eğitim müdürlüğü tarafından ilgililere tebliğ edilir. Sözlü sınav sonuçlarına, sonuçların açıklandığı tarihten itibaren en geç beş iş günü içinde sözlü sınavı yapan sınav komisyonuna itiraz edilebilir. Bu itirazlar en geç beş iş günü içinde sözlü sınav komisyonunca incelenerek karara bağlanır ve ilgiliye tebliğ edilir.

Yazılı ve sözlü sınav değerlendirmesi:

- Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalaması aday öğretmenin başarı puanını oluşturur. Başarı puanı altmış ve üzerinde olan aday öğretmenler başarılı sayılır.
- Yalnızca yazılı sınav yapılması halinde sınavdan altmış ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır.

Komisyonlar:

- Sınav koordinasyon komisyonu; müsteşar ya da görevlendireceği müsteşar yardımcısının başkanlığında, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürü ve İnsan Kaynakları Genel Müdürü ya da görevlendirecekleri birer daire başkanı ile bir hukuk müşavirinden oluşur. Aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Sınav komisyonu, komisyon başkanının belirlediği tarih ve gündemle toplanır. Kararlar oy çokluğu ile alınır. Komisyonun sekretarya hizmetleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yürütülür.
- Sınav koordinasyon komisyonunun görevleri şunlardır;

- Sınavın yazılı veya yazılı ve sözlü olarak yapılmasını ve sınav tarihlerini belirleyerek Bakan Onayına sunmak,
- Yazılı sınav sorularının hazırlanmasını veya hazırlatılmasını, yazılı sınavların yapılmasını ve değerlendirilmesini sağlamak,
- Yazılı sınav sonuçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamak,
- Yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemleri yürütmek.
- Sözlü sınav komisyonu;
 - Sözlü sınavın Bakanlık merkezinde yapılması halinde; Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden bir daire başkanının başkanlığında, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünden, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünden, Rehberlik ve Denetim Başkanlığından ve Hukuk Müşavirliğinden katılacak birer daire başkanından oluşturulur. Sözlü sınav komisyonu üyeleri ilgili birim amirlerinin teklifi üzerine makam onayı ile görevlendirilir. Aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Komisyon, başkanının belirlediği tarih ve gündemle toplanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Komisyonun sekretarya hizmetleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yürütülür.
 - Sözlü sınavın illerde yapılması halinde; il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, bir ilçe millî eğitim müdürü, il millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, ilçe millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, bir eğitim kurumu müdürü ve ihtiyaç duyulması halinde bir öğretim üyesinden oluşur. Aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın tarafı çoğunluk sayılır. Komisyonun sekretarya hizmetleri il millî eğitim müdürlüğünce yürütülür.
 - Gerek görülmesi halinde Bakanlık merkezinde ve illerde aynı usulle birden fazla sözlü sınav komisyonu kurulabilir.
- Sözlü sınav komisyonunun görevleri şunlardır;

- Aday öğretmenlerin sözlü sınav sorularını hazırlamak veya hazırlatmak, sözlü sınavlarını yapmak ve değerlendirmek,
- Sözlü sınav sonuçlarının il millî eğitim müdürlüğü aracılığıyla ilgili aday öğretmene duyurulmasını sağlamak,
- Sözlü sınava ilişkin itirazları sonuçlandırmak,
- Sözlü sınava ilişkin diğer iş ve işlemleri yürütmek.

Sınav sonuçlarına itiraz:

- Yazılı sınav sonuçlarına itiraz, sonuçların ilanından itibaren beş iş günü içerisinde yapılır. İtirazla ilgili işlemler itiraz süresinin bitiminden itibaren en geç on iş günü içerisinde, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne sonuçlandırılarak sonuç ilgiliye yazılı olarak bildirilir.
- Sözlü sınav sonuçlarına, sınav sonuçlarının ilgililere tebliğ tarihinden itibaren en geç beş iş günü içinde ilgili sınav komisyonu nezdinde itiraz edilebilir. Bu itirazlar, en geç beş iş günü içinde ilgili sınav komisyonu tarafından incelenerek karara bağlanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın tarafı çoğunluk sayılır. İtiraz sonuçları, il millî eğitim müdürlüklerince itiraz sahiplerine tebliğ edilir.

Sınav sonrası işlemler:

Sınavda başarılı olan aday öğretmenler, valiliklerce öğretmen olarak atanır. Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler, il içinde aynı hizmet alanında başka bir eğitim kurumunda görevlendirilerek bu Yönetmelik hükümlerine göre yeniden performans değerlendirmesi ve sınava tabi tutulur. Bu kapsamdaki aday öğretmenlerden performans değerlendirmesinde veya sınavda başarısız olanlar öğretmenlik unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişkileri kesilir. Ancak bunlardan aday öğretmenliğe başlamadan önce ilgili mevzuatına göre devlet memurluğunda adaylıkları kaldırılarak asıl memurluğa atanmış olanlar, Bakanlıkta kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur kadrolarına atanır. Aday öğretmenlerin, alanında norm fazlası olması ile sınavda başarısız olmaları nedeniyle yapılacak yer değiştirmeler ile 19 Nisan 1983 tarih ve 83/6525 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe giren Devlet Memurlarının Yer Değiştirme Suretiyle Atanmalarına İlişkin Yönetmelik kapsamında ifade edilen sağlık ve can güvenliği mazeretlerine bağlı yer değiştirmeler dışında görev yerleri

değiştirilemez. Yerleri değiştirilen aday öğretmenlerin varsa Ek-3'te yer alan Form ile diğer bilgi ve belgeler, değerlendirmede kullanılmak üzere beş iş günü içinde atandıkları eğitim kurumu müdürlüğüne gönderilir.

Okullardaki eğitimin kalitesi, öğretmenlerin tümel olarak gelişimleri, alan ve öğretmenlik becerilerindeki gelişmeleri orantılıdır. Bundan dolayı eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin mesleki gelişmelerini sağlayan hizmet içi eğitim programları bütün eğitim sistemlerinde yer almıştır. Hizmet içi eğitim alan öğretmenler alan bilgi ve becerileri geliştirir ve artırırken aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan en son gelişmeleri de takip etme imkânı bulurlar (Çankaya, 2007: 47).

Hizmet içi eğitim yoluyla personel, hizmeti gereği, ihtiyacı bulunan bilgileri alır, beceri ve davranışını geliştirir, hizmete yatkınlığı artar. Hizmette verimini yükseltir; daha çok sorumluluk gerektiren yerlere personel yetiştirilir; örgütte etkili iletişim sağlama becerisi kazandırılmış olur. 4.1.1995/22161 Tarih ve sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 214. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanunun hükümlerine dayanılarak hazırlanmıştır.

Hizmet içi Eğitimin Hedefleri ve İlkeleri:

Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı ve Kalkınma planlarının eğitim hedefleri doğrultusunda, Bakanlığın her kademesinde görevli personelin eğitimi amacıyla yapılan hizmet içi eğitimin hedefleri aşağıdadır;

- Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- Personele Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,

- Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.



İlkeler:

Hizmet içi eğitimin hedeflerine ulaşabilmek için uygulanacak ilkeler şunlardır:

- Eğitimin sürekli olması,
- Personelin eğitim ihtiyacına uygun programların düzenlenmesi,
- Her amirin, mahiyetinde çalışan personelin eğitime gönderilmesinden ve yetiştirilmesinden sorumlu olması,
- Personelin işbaşı eğitimine önem ve ağırlık verilmesi,
- Hizmet içi eğitimden yararlanmada öncelikler esas alınarak bütün personele fırsat eşitliği sağlanması,
- Eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması,
- Hizmet içi eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- Kamu kurum ve kuruluşları ile özel kuruluşlarla işbirliği yapılması,
- Hizmet içi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi.

Hizmet içi Eğitim Türleri:

- Adaylık süresi içinde; Temel Eğitim, Hazırlayıcı Eğitim ve staj şeklinde "Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Genel Yönetmelik" esaslarına göre,
- Asli memurluk süresi içinde; yetenek ve verimliliği geliştirme eğitimi ile üst görev kadrolarına hazırlama eğitimi olarak bu Yönetmelik esaslarına göre yapılır.

Öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri maksadıyla kurslar ve seminerler düzenlenir. Yaz ve akşam okulları öğretmen yetiştiren kurumlarca açılır; bunlara devam ederek yeterli krediyi dolduran öğretmenlere o kurumun belge veya diploması verilir. Milli Eğitim Bakanlığınca açılan kurs ve seminerlere devam edenlerden başarı sağlayanlara belge verilir. Bu belgelerin, öğretmenlerin atama, yükselme ve nakillerinde ne ölçüde ve nasıl değerlendirileceği yönetmelikle düzenlenir. Yurt içinde ve dışında daha üst öğrenim yapmak veya bilgi, görgü ve ihtisaslarını arttırmak isteyen öğretmenlerin belli şartlarla, aylıklı veya aylıksız izinli sayılmaları sağlanır; bu şartlar, milli eğitimin ihtiyaçları göz önünde tutularak, hazırlanacak yönetmelikle belirtilir.

MEB tarafından öğretmenler için hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmektedir. Bu seminerler, belli bir konuda belli bir süreliğine düzenlenir. Düzenlenen seminerler düzenlenirken öğretmenlerin ihtiyaçları ve farklılıkları dikkate alınmadan düzenlenmektedir (Abazaoğlu, 2014: 22).

Aynı yazara göre sorunların kaynağı ihtiyaç analizlerinin yeterli araştırılmadan bilimsel olarak belirlenmemesi, hizmet içi eğitim faaliyetleri için yeterli yatırımların yapılmamış olması, uzmanlık kadrolarının verimli kullanılmaması ve etkinlik sonuçlarının tam olarak değerlendirilememesi olarak belirtilmiştir. MEB, Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları, ülke, il veya okul bazında yapabilmektedir. İlköğretim öğretmenlerine veya ortaöğretim öğretmenleri içinde düzenlenmektedir. İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından mahallî Yıllık Hizmet içi Eğitim Planları yapılır ve uygulanır. Bu planlar her malî yıl için ayrı yapılır. Fakat gerekli görülmesi halinde plana ek faaliyetler alınabilmektedir. Ülkemizde öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri merkezdir fakat ihtiyaçların tam ve zamanında karşılanabilmesi için taşra teşkilatlarına hizmet içi eğitim düzenleme yetkisi verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için ön görülen başka bir yaklaşımda “Okul Temelli Mesleki Gelişim”dir. Bu yaklaşım “okul içinde ve dışında öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlayan süreçler bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Okul Temelli Mesleki Gelişim, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin yeni bir yaklaşımdır. Okul Temelli Mesleki Gelişim, doğrultusunda öğretmenlerden kişisel gelişim modelini oluşturmaları ve bir plan çerçevesinde uygulamaları istenmektedir. Bu yaklaşım ile Okulların eğitim öğretim kalitesini yükseltme, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını okul ortamında temin etme, öğretmenlere kendi kişisel planlarını hazırlama ve uygulama ve deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmaya çalışma ve okul çevre etkileşimini arttırarak sorunlara çevreden faydalanarak çözüm yolları bulma amaçlanmıştır (Çankaya, 2007: 49).

Türkiye’de hizmet içi eğitimi ülke, il veya okul bazında düzenlenebilir. Yüksek lisans programları dışında üniversiteler dışında gerçekleşmektedir. Seminer, hizmet içi eğitim kursları, okul temelli gelişim programı uygulamaları bulunmaktadır. Stajyerlerin temel eğitim, hazırlayıcı eğitim kurslarına gibi mesleki kurslara katılması zorunludur. Ancak daha sonra katılım kanunen zorunluluk yoktur. Bu kursların maaş artışlarına bir

etkisi olmamaktadır. Ancak kurslara katılanlara katılım belgesi veya sertifikası verilmektedir. Toplumumuzun geçmişinde bilim insanlarına hep saygı gösterilmiş, Âlimler hep hürmetle muamele görmüştür. Türk İslam geleneklerinde âlim hem halktan hem de ülke yöneticilerinden saygı ve hürmet görmüştür. Aynı zamanda halkı bilinçlendirmiş, yönlendirmiş ve ufuk göstermişlerdir. Ancak günümüzde hem manevi hem de maddi anlamda hak ettikleri yerde değildirlir (Şişman, 2009: 17).

Öğretmenlik geleneklerimizdeki bilgin ve idealist yönü gelişmiş öğretmen imajından uzaklaşarak, sıradan bir mesleğe dönüşmüş; öğretmen rolleri sınıf içine indirgenmiş, meslek adeta teknisyenliğe indirgenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı ve konumu, öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarında ayrı düşünmemek gerekir. ÖSYM, 2015 verilerine göre atama bekleyen öğretmen aday sayısı 292,858 iken öğretmenliğe ayrılan kontenjan ise 37000 olmuştur. Bu kadar fazla sayıda adayın işe girememesi toplumun öğretmenliğe bakış açısını olumsuz etkilemektedir. Yıllarca sınavlara girip atanamayan ve bu sebeple işsizler ordusuna çevresindekilerin yine mi atanamadın bakışları işsizlik kadar onur zedeleyicidir. Öğretmenlerin saygınlığı sadece mali durum ile ilintili olarak ele alınmamalıdır. Çünkü mesleki itibar ve halk nezdinde duyulan saygı mesleği icra eden ve mesleğin diğer muhataplarının bakış açılarını yönlendirmede ciddi bir ölçüttür. Öğretmenlerin manevi doyumları ve içsel motivasyonu bu bakış açısıyla çok yakından ilgilidir. Öğretmenler, atandıkları zaman memur statüsündedirler. Ancak asaletlerini kazandıklarında tam anlamıyla memur olurlar. KPSS sınavı ile atanan öğretmenler aday öğretmen olarak görev yaparlar. Bir yıl fiilen görev yaptıktan sonra asalet sınavını kazanan öğretmenler memur statüsünde hayat boyu memuriyet hakkını kazanırlar (Çankaya, 2007: 51).

3.3. Türkiye’de Öğretmen İstihdamı Sorunları

3.3.1. Eğitim Sisteminin Sık Sık Değişmesi

Türkiye’de eğitim sistemi sürekli yenilenmektedir ve gelişimini henüz tamamlayamamıştır. 1997 yılı öncesinde 5 yıllık temel eğitim zorunlu olup, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve üniversite eğitimi sistemi uygulanmaktaydı. 1997 yılından sonra 8 yıllık temel eğitim zorunlu hale getirilmiş olup ardından 3 yıl lise eğitimi ve sonra üniversite eğitimi sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Geçmiş yıllarda genel liseler,

Anadolu lisesi haline getirilmiş olup lise eğitimi 4 yıla çıkarılmıştır. 2012 yılında da 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul, 4 yıl lise ve üniversite eğitimi sistemine geçiş yapılmıştır.

Eğitim sisteminin sürekli değişmesi öğretmen istihdamını da olumsuz yönde etkilemiştir. 1997 yılında 5 yıllık zorunlu temel eğitimden sonra 8 yıllık zorunlu temel eğitime geçilmesi ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrenci sayısını artırmıştır, buna bağlı olarak branş öğretmeni açığı ortaya çıkmıştır. Bu branş öğretmeni açığı da bazı öğretmenlerin alanları dışında çalıştırılmaları ile çözülmüştür. Fizik, Kimya, Biyoloji öğretmenleri, Fen Bilgisi öğretmeni; Tarih ve Coğrafya öğretmenleri, Sosyal Bilgiler öğretmeni; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri de Türkçe öğretmeni olarak çalıştırılmıştır. Daha sonraki yıllarda ise bu öğretmenlere kendi alanlarına geçiş imkânının sağlanması öğretmen atamalarını olumsuz şekilde etkilemiştir.

Fransızca, Almanca gibi dillerin yerini İngilizce'nin almasıyla bu alandaki öğretmenler Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe öğretmenliği gibi alanlara kaydırılmıştır. Bu durum Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe öğretmenliğinden mezun öğretmen adaylarının atanmasında sıkıntı yaratmıştır.

3.3.2. İhtiyacın Üstünde Öğretmen Yetiştirilmesi

Türkiye'de çok fazla eğitim fakültesi olması, bu fakültelerde de örgün ve ikinci öğretim şeklinde eğitim verilmesi öğretmen adayı sayısını artırmıştır. Tablo 1'e bakıldığında atanma yüzdelerinin çok düşük olduğu ve atama bekleyen öğretmen adayı sayısının çokluğu görülmektedir.

Tablo 1. 2017 Yılı Ağustos Dönemi Öğretmen Atamasına Göre KPSS Verileri

Bölüm	Toplam	Atanan	Bekleyen	Atama Yüzdesi
Beden Eğitimi	2533	702	1831	27,71
Bilişim Teknolojileri	1486	406	1080	27,32
Coğrafya	490	143	347	29,18
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	205	84	121	40,98
Din Kült. ve Ahl.Bil.	7541	2143	5398	28,42
Felsefe	136	38	98	27,94
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	3516	1003	2513	28,53
İlköğretim Matematik Öğr.	4906	1835	3071	37,40
İngilizce	7070	2193	4877	31,02
Kimya/Kimya Teknolojisi	688	226	462	32,85
Matematik	969	343	626	35,40
Müzik	1125	337	788	29,96
Okul Öncesi Öğrt	6128	1720	4408	28,07
Rehberlik	2445	707	1738	28,92
Sınıf Öğretmenliği	11203	3570	7633	31,87
Sosyal Bilgiler	1366	379	987	27,75
Tarih	642	185	457	28,82
Türk Dili ve Edebiyatı	2174	618	1556	28,43
Türkçe	4039	1140	2899	28,22

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü, personelmeb.gov.tr, Erişim Tarihi: 12.12.2019.

2017 yılı Ağustos ayı ilk atama verileri incelendiğinde tüm branşlarda ortalama %30 düzeyinde atama gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durum ortalama her branşta öğretmen adaylarının 2/3 ünün atanmadığını göstermektedir. Atanma yüzdesi açısından en yüksek atama çocuk gelişimi ve eğitimi branşındadır. Bu branşta atama yüzdesi %40,98 düzeyindedir. En düşük atama yüzdesi ise %27,32 ile bilişim teknolojileri branşındadır. Atanma sayısı açısından ise en yüksek atama sınıf öğretmenliği en düşük atama felsefe bölümünde gerçekleşmiştir.

Tablo 2. 2018 Yılı Ağustos Dönemi Öğretmen Atamasına Göre KPSS Verileri

Bölüm	Toplam	Atanan	Bekleyen	Atama Yüzdesi
Beden Eğitimi	2503	673	1830	26,89
Bilişim Teknolojileri	1630	453	1177	27,79
Coğrafya	433	116	317	26,79
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	136	45	91	33,09
Din Kült. ve Ahl.Bil.	7003	1907	5096	27,23
Felsefe	148	39	109	26,35
Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji	4002	1095	2907	27,36
İlköğretim Matematik Öğr.	4881	1453	3428	29,77
İngilizce	6290	2002	4288	31,83
Kimya/Kimya Teknolojisi	526	157	369	29,85
Matematik	1383	400	983	28,92
Müzik	844	335	509	39,69
Okul Öncesi Öğrt	6226	1676	4550	26,92
Rehberlik	3390	922	2468	27,20
Sınıf Öğretmenliği	13288	3806	9482	28,64
Sosyal Bilgiler	2065	561	1504	27,17
Tarih	613	163	450	26,59
Türk Dili ve Edebiyatı	1371	370	1001	26,99
Türkçe	5327	1450	3877	27,22

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü, personelmeb.gov.tr, Erişim Tarihi: 12.12.2019.

2018 yılında gerçekleştirilen öğretmen atamalarına bakıldığında birçok branşta atama yüzdelerinin ortalama %25 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum branş bazında genel olarak 3/4 oranında öğretmenin atanmadığını göstermektedir. En yüksek atama yüzdesi olan branş %33,09 ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, en düşük atama yüzdesine sahip branş ise %26,59 ile Tarih bölümüdür. Atanma sayısı olarak en çok atama 3806 ile sınıf öğretmenliği olurken en az 39 kişi ile felsefe bölümüdür.

Tablo 3. 2019 Yılı Ağustos Dönemi Öğretmen Atamasına Göre KPSS Verileri

Bölüm	Toplam	Atanan	Bekleyen	Atama Yüzdesi
Beden Eğitimi	3077	781	2296	25,38
Bileşim Teknolojisi	1390	384	1006	27,62
Coğrafya	320	82	238	25,63
Çocuk Gelişimi Eğitimi	99	30	69	30,29
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6894	1922	4972	27,88
Felsefe	456	140	316	30,70
Fen Teknolojisi	561	149	412	26,54
İlköğretim Matematik	5190	1448	3742	27,90
İngilizce	6447	1960	4487	30,40
Kimya	963	245	718	25,45
Matematik	2099	601	1498	28,63
Müzik	1305	403	902	30,87
Okul Öncesi	6115	1599	4516	26,15
Rehber Öğretmen	4218	1120	3098	26,55
Sınıf Öğretmeni	7205	2011	5194	27,91
Sosyal Bilgiler	2276	579	1697	25,44
Tarih	1349	350	999	25,94
Türk Dili ve Edebiyatı	1965	509	1456	25,90
Türkçe	3746	1149	2597	30,67

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Genel Müdürlüğü, personelmeb.gov.tr, Erişim Tarihi: 12.12.2019.

2019 yılında gerçekleştirilen öğretmen atamalarına bakıldığında birçok branşta atama yüzdelerinin ortalama %27 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum branş bazında genel olarak 3/4 oranında öğretmenin atanmadığını göstermektedir. En yüksek atama yüzdesi olan branş %30,7 ile Felsefe en düşük atama yüzdesine sahip branş ise %25,38 ile Beden Eğitimi bölümüdür. Atanma sayısı olarak en çok atama 2011 ile sınıf öğretmenliği olurken en az 30 kişi ile çocuk gelişimi ve eğitimi bölümüdür.

Tablo 4. 2017-2019 Yılı Ağustos Dönemi Öğretmen Ataması Atanma Yüzdesi Kıyaslaması

Bölüm	2017	2018	2019	Değişim (Baz 2017)
Beden Eğitimi	27,71	26,89	25,38	-2,33
Bileşim Teknolojisi	27,32	27,79	27,62	0,3
Coğrafya	29,18	26,79	25,63	-3,55
Çocuk Gelişimi Eğitimi	40,98	33,09	30,29	-10,69
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	28,42	27,23	27,88	-0,54
Felsefe	27,94	26,35	30,70	2,76
Fen Teknolojisi	28,53	27,36	26,54	-1,99
İlköğretim Matematik	37,40	29,77	27,90	-9,5
İngilizce	31,02	31,83	30,40	-0,62
Kimya	32,85	29,85	25,45	-7,4
Matematik	35,40	28,92	28,63	-6,77
Müzik	29,96	39,69	30,87	0,91
Okul Öncesi	28,07	26,92	26,15	-1,92
Rehber Öğretmen	28,92	27,20	26,55	-2,37
Sınıf Öğretmeni	31,87	28,64	27,91	-3,96
Sosyal Bilgiler	27,75	27,17	25,44	-2,31
Tarih	28,82	26,59	25,94	-2,88
Türk Dili ve Edebiyatı	28,43	26,99	25,90	-2,53
Türkçe	28,22	27,22	30,67	2,45

2017-2019 yılları arasında atanma yüzdesine göre karşılaştırma yapıldığında branş bazında en çok yükselen branşların Felsefe ve Türkçe bölümleri olduğu görülmektedir. En çok düşüş ise ilköğretim Matematik ve Çocuk Gelişimi branşlarında gerçekleşmiştir.

3.3.3. Atama Yapılan Branşlarda Denge Durumu

Günümüzde okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılması ve 1990'lı yıllardan sonra rehberlik hizmetlerinin okullarda önem kazanması ile bu alanlarda ve buna benzer sonradan önem kazanmış alanlarda öğretmen ataması çok yapılırken; Fizik, Kimya, Biyoloji gibi ortaöğretim alan öğretmenliklerinde atamalar sınırlı yapılmaktadır.

19. Millî Eğitim Şurası'nda atama ve adayların yetiştirilmesi noktasında konulara değinilmiştir. Şura'da öğretmenlerin mesleğe seçiminden sonra adayların, kurum ve sistem dahilinde yetiştirilmesi aşamalarında ve bu konuda gerekli olan eğitim ve tecrübeye sahip olan danışman öğretmenlerce daha yapılandırılmış uygulama temelli modellere ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Adayların yetiştirilme sürecinde norm kadro ile ilişkilendirilmeksizin danışman öğretmenler tarafından yetiştirilmeleri öngörülmüştür. Şura'da ayrıca branş bazında gerçekleştirilecek olan atamalarda ise uygun atamaların gerçekleştirilmesinde özen gösterilmesi gerekliliğinden bahsedilmiştir (19. Milli Eğitim Şurası, 2014: 6).

"21. Yüzyılda Öğretmenleri Hazırlamak ve Okul Liderlerini Geliştirmek" adını taşıyan OECD raporuna göre; Lüksemburg, Almanya, Çin ve Almanya' da önemli derslerde on okuldan üçünde öğretmen açığı bulunmaktadır. Türkiye'de ise; önemli derslerde on okuldan, sekizinde öğretmen açığı olduğu belirtilmiştir (Radikal, 2012). Bir yandan 300.000 gibi bir sayıda öğretmenin atama beklediğinden, diğer yandan da öğretmen açığından bahsedilmektedir. Bu da Türkiye'de öğretmenlerin istihdamı konusunda sıkıntıların olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Fen Edebiyat Fakültesi Mezunlarına Formasyon Hakkı Tanınması

YÖK üniversite kapılarında bekleyen milyonlarca genç nüfusun yoğun baskısı altındayken ister istemez istihdamı fazla göz önünde bulundurmadan kapasite artışına gitmek zorundadır. Her ne kadar Eğitim Fakültelerinde 1990'lı yılların sonuna doğru ciddi bir kapasite artışı yaşansa da, bu genel hatlarıyla öğretmen ihtiyacıyla aynı paralellikte gerçekleşmiştir. 2000 yılından itibaren ise Eğitim Fakültelerinin öğrenci kontenjanlarında ciddi bir artış yaşanmamıştır. Burada dikkat edilecek daha önemli nokta ise fazla istihdam alanı olmayan Fen- Edebiyat Fakültelerinin öğrenci kontenjanlarında yaşanan artıştır. 2000-2001 öğretim yılından 2008-2009 öğretim yılına kadar Eğitim Fakültelerinin kontenjanları sadece %16,5 artmışken Fen- Edebiyat Fakültelerinde %72'lik bir artış yaşanmıştır. Açıköğretim programları istatistiklere dâhil edilmediği takdirde, en fazla kapasite artışının Fen-Edebiyat Fakültelerinde gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının özel sektörde ve kamu sektöründe istihdam alanı dar olduğundan ve bu fakültelerden fazla mezun verildiğinden tıpkı üniversiteye girişte yaşanan baskı gibi YÖK üzerinde mezun odaklı bir baskı mevcuttur. Bu yüzden YÖK farklı uygulamalarla Fen Edebiyat Fakültesi

mezunlarına öğretmenlik kapısını aralamak durumunda kalmıştır. Bu ise istihdamda planlamayı sürekli olarak sekteye uğratmıştır (Özoğlu, 2010: 23).

Türkiye'de öğretmenlik hakkı sadece eğitim fakültelerine verilmeyip, fen edebiyat fakültesi mezunlarının da tezsiz yüksek lisans yapmış olma şartı ile veya eğitim fakültelerinden alacakları pedagojik formasyon belgesi ile öğretmenlik yapabilmelerine hak tanınmıştır. Fen edebiyat fakültesi sayısının Türkiye'de çok fazla olması ve buradan mezunlara da öğretmenlik hakkının, formasyon ve tezsiz yüksek lisans yapmış olma şartı ile verilmesiyle öğretmen olmak için KPSS'ye başvuran kişi sayısını artırmış ve eğitim fakültesi mezunu öğretmen adaylarını sıkıntıya sokmuştur.

Tablo 5. 2016 Yılında toplam mezun öğretmen sayısı

Eğitim Bilimleri	228.279
Fen Fakültesi	431.620
Edebiyat Fakültesi	
Fen-Edebiyat Fakültesi	
İnsan ve Toplam Bilimler Fakültesi	
İlahiyat Fakültesi	
Pedagojik formasyon alan öğrenciler	246.612
TOPLAM	900.511

Kaynak: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/o-meslek-icin-bir-milyon-aday-atama-bekliyor-40485267>

3.3.5. Coğrafi Bölgeler Arasında Dengeli Bir Dağılımın Olmaması

Türkiye'de yapılan öğretmen atamalarında ilk atamaların daha çok Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne yapıldığı görülmektedir. Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ne atanan öğretmenlerin özür durumu atamalarıyla kısa sürede yer değiştirmeleri ve diğer bölgelere gitmeleri sonucu anılan bölgelerde sürekli bir öğretmen sirkülasyonunun olduğu söylenebilir.

İstihdamla ilişkili bir diğer sorun da ülkemizdeki öğretmenlerin bölgelerarası ve yerleşim yeri (kırsal-kent) arasındaki dengesiz dağılımıdır. Genellikle, batı illerinde ve

özellikle kent merkezlerinde öğretmen yığılması varken doğu illerinde ve kırsal kesimde sürekli öğretmen açığı oluşmaktadır. Bunun en büyük nedeni ise tecrübeli öğretmenlerin doğuya ya da kırsal yerleşim yerlerine gitmek istememeleri ve bu bölgelere yeni atanan öğretmenlerin mecburi hizmet süresi dolunca batıya ya da kent merkezlerine tayin istemeleridir. Dolayısıyla Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde, hatta batı bölgelerin illerinin kırsal bölgelerinde kaygı verici bir öğretmen dolaşımı yaşanmaktadır. Bu durum doğu illerinde ve kırsal yerleşim yerlerinde sürekli öğretmen açığı doğmasına ve bu açığın ise yeni dolayısıyla deneyimsiz öğretmenlerle ya da ücretli veya vekil öğretmenle kapatılmasına neden olmaktadır. Bazı okullarda öğrenci ilköğretim birinci kademeyi bitirene kadar her yıl bir öğretmen değiştirmektedir. Ücretli ve vekil öğretmenlerin çoğunluğunun Eğitim Fakültesi mezunu dahi olmamaları ise ayrı bir sorundur. Söz konusu öğretmen dolaşımı, eğitim-öğretim çalışmalarının düzenli şekilde yürütülmesini engellemekte ve eğitimin sürekliliğini dolayısıyla da başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum uzun yıllardır bir problem olarak varlığını devam ettirmektedir (Özoğlu, 2010: 25). 2019-2023 yıllarını kapsayan 11. Kalkınma Planı dâhil hemen hemen bütün kalkınma planlarında bu konuya değinilmiştir. 11. Kalkınma planında, bir önceki kalkınma planı çerçevesinde eğitimde beşeri ve fiziki altyapının iyileştirildiği, öğretmen sayılarının artırıldığı, başta kız çocukları ve dezavantajlı öğrenciler olmak üzere eğitimin tüm kademelerinde okullaşma oranlarında artış sağlandığı ve derslik başına düşen öğrenci sayısının önemli ölçüde azaltıldığı belirtilmiştir (11. Kalkınma Planı, 2019: 22).

3.3.6. Çok Fazla Eğitim Fakültesinin Varlığı

Türkiye'de 2019 verilerine göre 203 üniversitenin varlığından söz edilmektedir. Bu üniversitelerin genelinde eğitim fakültesi vardır. Eğitim fakültelerinde de örgün eğitim yanında ikinci öğretimin de açılmış olması çok fazla öğrencinin üniversitelere alınmasını sağlamıştır. Öğrenci alımlarında, bu öğrencilerin iş bulma imkanları göz önüne alınmamıştır. Bu şekilde de çok fazla işsiz üniversite mezunu sorunu ortaya çıkmıştır.

Türkiye'de öğretmen istihdamı konusunda yapılan planlar uzun vadeli olmayıp hükümetlere ve o günün ihtiyaçlarına göre değişiklikler göstermiştir. Bu duruma örnek YÖK raporuna göre 1980'li yıllarda başlıca sorun öğretmen açığıydı. Öğretmen fazlalığı problemi ise ilk kez 1980'lerde ortaöğretim branş ve meslek dersleri alanında

meydana gelmiş olup, 1981 sonrasında ise eğitim fakültelerinin, ortaöğretim öğretmeni yetiştirecek şekilde yapılandırılması ortaöğretimde ihtiyaç, ilköğretimde ise talep fazlalığına yol açmıştır. Sınıf öğretmeni yetiştiren bölümlerin süresi 1990'da iki yıldan dört yıla çıkarılınca açık daha da büyümüş olup bu açığı kapatabilmek için dönemin MEB, 1996'da, 400000'e yakın üniversite mezununu, mezun olduğu alana bakmaksızın sınıf öğretmeni olarak atamıştır (Radikal, 2010). Bu durum öğretmen istihdamında günlük çarelerin üretildiğini göstermektedir. Bu günlük çareler ileride o branşta yetişmiş öğretmen adaylarının atanmalarını güçleştirmiş, üniversitenin herhangi bir bölümünden mezun kişinin de öğretmen olarak işe başlatılması hem eğitimde kaliteyi düşürmüş hem de öğretmenliği herkesin yapabileceği bir meslekmiş gibi değersizleştirmiştir.

3.3.7. YÖK, MEB'in İşbirliği İçinde Davranmaması

YÖK öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinin yönetim merkezidir. Öğretmen istihdamı ise MEB'in bir görev alanıdır. Fakat her iki kurum arasında son yıllara kadar bir işbirliği söz konusu değildir. YÖK'ün amacı Türkiye'de daha fazla üniversite açılması ve birçok gencin üniversite eğitimi alması yönünde olmuştur. MEB ise öğretmen ataması konusunda çok planlı davranmamış öğretmen atama sayıları yıllara göre değişiklik göstermiştir ve üniversitelerden mezun olan eğitim fakültesi mezunu kişileri istihdam etme konusunda yetersiz kalmıştır.

YÖK ile MEB arasında ilişkinin zayıf oluşunu (Uygun, 2012: 82) şu şekilde ifade etmiştir.

“Türkiye'nin sürdürülebilir bir eğitim politikası olmadığı gibi, kalıcı bir öğretmen politikası da yok. Milli Eğitim Bakanlığı MEB ile YÖK arasında diyalog yok denecek kadar azdır. YÖK ve üniversiteler, ihtiyaç duyulan alanlara değil, on binlerce istihdam fazlası olan alanlara öğrenci almaya devam ediyor. O da yetmiyor, kontenjanları artıyor. Mezun olduktan sonra atamaları yapılacakmış, yapılmayacakmış umurlarında bile değil” (Uygun, 2012: 83).

Son yıllarda üniversitelerdeki bazı branşlar istisna olmak üzere 2. Öğretimlerin kapatılması, eğitim fakültelerindeki bazı bölümlerin tamamen kapatılması, fen edebiyat fakültesi mezunlarına formasyon eğitimi verilmeyeceğinin belirtilmesi YÖK ile MEB'in kısmen işbirliği içine girdiklerini düşündürmektedir.

3.3.8. Özel Eğitim Kurumlarının Az Olması ve Çalışma Şartlarının Zorluğu

MEB'in ihtiyacının çok üstünde öğretmen adayının olması öğretmenleri özel eğitim kurumlarında çalışmaya zorlamıştır.

Öğretmen adayları özel sektörde düşük ücretle, iş güvenliğinden yoksun ve çok çalıştırıldıklarını düşündükleri için özel sektörde çalışmak istememekte veya zorunluluktan çalışmaktadırlar (Yıldız, 2005: 101).

Eğitim fakültesi mezunlarının istihdam edildikleri diğer kurumlar ise, özel okullar ve temel liselerdir. Onlar da ana dersler için yeni mezun olmuş öğretmenler yerine deneyimli ve emekli öğretmenleri tercih etmektedirler. Yeni mezun öğretmen çalıştırsalar da, asgari ücret ile çalıştırmakta ve verimli bulmadıklarından dolayı görevlerine son vermektedirler.

3.3.9. Öğretmenlerin Farklı Statülerde İstihdam Edilmesi

Öğretmenler KPSS'den aldıkları puana göre kadrolu veya sözleşmeli olarak istihdam edilmişlerdir. Ayrıca öğretmen ihtiyacının karşılanamadığı yerlerde ücretli öğretmen çalıştırılmaktadır. Ücretli öğretmenlerin merkez değil, yerel yönetimler geçici olarak çalışmalarını sağlamaktadır. Kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmenler arasında özlük hakları ve aldıkları ücret bakımından farklılıklar bulunmaktadır.

Kadrolu Öğretmenler: KPSS'de kendi branşında en yüksek puanı almış, özlük hakları en iyi olan istihdam tipidir.

Sözleşmeli Öğretmenler: KPSS'de kadrolu öğretmenlerden daha düşük puan almış kişilerdir. Özlük hakları kadrolu öğretmene göre sınırlıdır. İsteğe bağlı tayin isteyemiyorlardı, maaş ve ek derslerinden SSK kesintisi yapılmaktaydı, kıdem ve dereceleri yoktu, yöneticilik sınavlarına başvuramıyorlardı, işten çıkarılmaları kadrolu öğretmene göre daha kolaydı ve her yıl sözleşmelerini yenilemek zorundaydılar (Karadeniz ve Demir, 2010: 56). 2011 yılında da tüm sözleşmeli öğretmenler kadroya geçirilmiştir. Bu da istihdamda problemlere yol açmıştır. Çünkü sözleşmeli öğretmenlerin tümü kendi okullarında kadroya geçirilmemiş, istedikleri başka okullarda da kadroya geçirilmişlerdir. Bu da bölgeler arası istihdam dengesizliğine yol açmıştır.

Ücretli Öğretmenler: KPSS'yi kazanamayan, ihtiyaç duyulan yerlerde ek ders ücreti verilerek çalıştırılan öğretmenlerdir. Bu kişiler düşük ücretlerle çalışmaktadırlar ve onlar için yatırılan sigorta ücretleri de düşüktür. Kadrolu veya sözleşmeli öğretmen atandığı takdirde bu kişilerin işine son verilir. Zaten bu kişiler geçici bir boşluğu doldurmak üzere yerel yönetimlerce görevlendirilirler. Özlük hakları yoktur denilebilir. Hatta bazen o branşla ilgisi olmayan kişiler veya önlisans mezunları da ücretli öğretmenlik yapmaktadır. Bu öğretmenlerin düşük ücretle, geçici olarak çalıştırılmaları, bazen o branşla ilgisi olmayan kişilerin çalıştırılması eğitimin kalitesini düşürmektedir.

“400 bin öğretmen atama bekliyor. Türkiye’de görev yapan yaklaşık 710 bin öğretmenin 67 bini sözleşmeli, 66 bini ise hiçbir sosyal güvencesi olmayan ücretli öğretmenler oluşturuyor. Öğretmen istihdamındaki söz konusu farklı model uygulaması, öğretmenler arasındaki çalışma barışını da bozuyor.” (Uygun, 2012: 86).

Aynı lisans eğitimini almış öğretmenler arasında istihdam tipi açısından farklılık oluşturulması öğretmenler arasında problemlere neden olmaktadır. Aynı okulda çalışan farklı statüdeki öğretmenlerden ücretli öğretmen kendisini değersiz bulabilmekte veya okulda ücretli öğretmene geçici olduğu için gereken değer verilememektedir.

Eğitim İş Sendikası tarafından, 2009-2010 öğretim yılının Kasım-Aralık aylarında 47 ilde yaptıkları araştırma sonucunda aşağıdaki verileri belirtmiştir. Yapılan araştırma, Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da sözleşmeli ve ücretli öğretmen sayısının daha da yükseldiğini ortaya koymaktadır. Buna göre, Şırnak'ta görev yapan öğretmenlerin yüzde 52'sinin ücretli-sözleşmeli, yüzde 48' inin ise kadrolu olduğu görülmektedir. Diyarbakır'da görev yapan öğretmenlerin de yüzde 31'inin ücretlisözleşmeli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmada, Van'da görev yapan öğretmenlerin yüzde 41'inin ücretli-sözleşmeli öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmada ayrıca, ücretli-sözleşmeli öğretmenlerin oranının Kars'ta yüzde 70, Iğdır'da yüzde 80, Bilecik'te yüzde 27, Aydın'da ise yüzde 10 oranlarında seyrettiği tespit edilmiştir (Milliyet, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2011-2012 Eğitim Öğretim Yılı'nın birinci döneminde tespit ettiği rakamlarını kullanan Türk Eğitim-Sen'den elde edilen bilgilere göre, 81 ilde toplam 63 bin 821 ücretli öğretmenin görev yaptığı ortaya çıkmıştır (Güçlü, 2012).

Araştırmaya göre, en fazla ücretli öğretmen 11.709 ile İstanbul'da çalışırken, 3 bin ile Ankara ikinci, 2662 ile Şanlıurfa üçüncü, 2316 ile İzmir dördüncü, 1877 ile Bursa beşinci ve 1801 ile Kocaeli altıncı sırada yer almaktadır. Ücretli öğretmen sayısının yüksek olduğu diğer iller ise, Hatay 1662, Konya 1648, Adana 1477, Van 1339, Diyarbakır 1306, Gaziantep 1223, Antalya 1187, Şırnak 1084, Tekirdağ 1039, Kahramanmaraş 1033, Kayseri 987 ve Manisa 984'dür (Güçlü, 2012).

Ücretli öğretmen sayısının en az olduğu iller ise şu şekildedir; 48 ile Tunceli olmuştur. Tunceli'yi 99 ile Karabük, 100 ile Bayburt, 116 ile Yalova, 124 ile Gümüşhane ve bunu 127 ile Kırşehir'in izlediği görülmektedir (Güçlü, 2012).

Eğitim-Sen tarafından yayımlanan raporda 2020 yılında ise toplam 80 bin 523 ücretli öğretmen olduğu belirtilmiştir. Bu rakam 8 yılda ücretli öğretmen sayısının %23 düzeyinde artış gösterdiğine karşılık gelmektedir. İl bazında bakıldığında İstanbul'da 20 bin 902, Ankara 4 bin 10 ve Bursa 3 bin 281 ücret öğretmen görev yapmaktadır. Yine 8 yıllık periyotta İstanbul'daki ücretli öğretmen sayısının neredeyse ikiye katlandığı görülmektedir.

Ücretli öğretmen çalıştırılmasının sebebi, kadrolu öğretmenin herhangi bir sebeple birkaç aylığına işe gelememesi veya yeterli atamanın yapılmayıp boş kadroların bulunması ve bunu ücretli öğretmenle geçici olarak öğretmen açığını giderme olarak bakılabilir.

Sınıf öğretmeni ve branşlara göre norm kadro ihtiyacı toplam 126706 olarak tespit edilmiştir. İstanbul'un norm kadro ihtiyacı 21894 olurken, İstanbul ve Şanlıurfa 6586, Gaziantep 3843, Adana 3721, Hatay 3675, Kocaeli 3608, Konya 3490, İzmir 3472, Bursa 2907, Ankara 2489, Kahramanmaraş 2470, Mersin 2291, Manisa 2286, Antalya 2273, Diyarbakır 2272, Sakarya 2132, Kayseri 2011, Tekirdağ 1 950, Van 1909 ile en az norm kadro ihtiyacının ise 53 ile Tunceli olduğu görülmüştür (Güçlü, 2012).

Norm açıklarına bakıldığında da oldukça yüksek rakamlar görülmektedir. Bu yeterli atamanın yapılamaması ile açıklanabilir. Yeterli atamanın yapılamaması devletin bütçesinin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Yetişmiş işgücü fazlasıyla bulunmaktadır.

3.4. Eğitim Kurumlarında Norm Kadro Uygulaması ve Sıkıntılar

Norm kadro uygulaması ile kırsal ve kent merkezindeki öğretmen dağılımının dengeli hale getirilmesi amaçlanmıştır. Fakat öğretmen açığı olmayan illere özür durumu ataması ile gelen öğretmenler ve 4+4+4 sistemine geçilmesi ile binlerce sınıf öğretmeni norm kadro fazlası öğretmen durumuna düşmüştür. MEB; bazı dönemler il emrini kaldırma, öğrenim durumu özür atamalarını yapmama, belli şartları taşıyan öğretmenler için il içi alan değişikliği yapma, eş durumu ataması yapılamayan sınıf öğretmenlerini belli branşlarda atama gibi geçici çözümler bulmuştur fakat norm kadro fazlası öğretmenler sorunu halen devam etmektedir (O'Dannell, 1974).

Türkiye'de öğretmen istihdamı sorunlarıyla ilgili olarak aşağıda çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Yıldız'ın (2005: 102) üç çözüm önerisi aşağıda sıralanmaktadır.

- Yeni Eğitim Fakültesi açılmaması
- Eğitim Fakültesi öğrenci kontenjanlarının düşürülmesi .
- Yükseköğretim Kurulu ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında öğretmen yetiştirme konusunda işbirliğini sağlamak amacıyla kurulmuş olan Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesinin etkin bir şekilde çalışması.

Türk Eğitim Sen (2010: 28)'in bu konuya ilişkin yaptığı çözüm önerileri şunlardır;

- Milli Eğitim Bakanlığı'nca her yıl için belirlenen alanlara göre öğretmen ihtiyacı ve diğer istihdam olanakları dikkate alınarak eğitim fakülteleri kontenjanlarının her yıl yeniden düzenlenmelidir.
- OECD üyesi ülkelerin ortalaması baz alınacak şekilde sınıf mevcutları düzenlenmelidir ve buna göre öğretmen istihdamı sağlanmalıdır.
- İhtiyaç kadar öğretmen yetiştirilmesi, sürecin YÖK ile birlikte planlanması, branşlara göre dağılımın 10 yıllık, 20 yıllık ve 50 yıllık projeksiyonlara göre düzenlenmesi faydalı olacaktır.
- Alan dışı mezunlardan öğretmen ataması yapılmamalıdır.

Yukarıdaki çözüm önerileri de dikkate alındığında Türkiye'de öğretmen istihdamını çözebilmek için öğretmen yetiştirme işini üstlenen YÖK ile öğretmeni

istihdam eden MEB arasında bir işbirliğinin olması ve üniversitelerin eğitim fakültelerine alınan öğrenci sayıları ile atanan öğretmen sayılarının birbirine yakın olması konusunda iyi bir planlamanın yapılması gerekmektedir (Gözübüyük, 2004).



BÖLÜM 4. SONUÇ

Eğitim standartlarının yüksek olması, küreselleşmenin rekabetçi yapısının doğal bir gereği ve güçlü olmak için zorunluluktur. Güçlü bir eğitim sistemi ile ancak bilgi toplumu ve dolayısıyla dünyayla bütünleşmiş ve aynı zamanda bağımsız, mutlu, müferreh, teknoloji ve sanayiye egemen bir millet olunabilir. Bundan dolayıdır ki Öğretmen yetiştirme sistemleri kritik bir önem taşıyor. Eğitim sisteminde temel taşı görevini gören, politikaları sistemde işlevselleştiren, anlamlı kılan şüphesiz ki öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, ülkelerin eğitiminde sahada politika ve stratejileri uygulayan, uygulama sonuçlarını gözlemleyen, aksayan yönlerinin tespitini yapma imkânına sahip olan kişilerdir. Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yeterlilikleri, öğrencilerin tüm gelişim yönlerinin istenilen düzeye ulaşmalarında, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde ve bağımsız düşünce yapısına sahip olmalarında önemli bir faktördür.

Türkiye'de eğitim sistemi sürekli yenilenmektedir ve gelişimini henüz tamamlayamamıştır. 1997 yılı öncesinde 5 yıllık temel eğitim zorunlu olup, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve üniversite eğitimi sistemi uygulanmaktaydı. 1997 yılından sonra 8 yıllık temel eğitim zorunlu hale getirilmiş olup ardından 3 yıl lise eğitimi ve sonra üniversite eğitimi sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Geçmiş yıllarda genel liseler, Anadolu lisesi haline getirilmiş olup lise eğitimi 4 yıla çıkarılmıştır. 2012 yılında da 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul, 4 yıl lise ve üniversite eğitimi sistemine geçiş yapılmıştır.

Eğitim istihdamını yapısındaki değişiklikler ekonomi politikaları ile de doğrudan ilgilidir. Eğitim hizmetinin kamu tarafından yürütmekten öte özel sektörün teşvik ve düzenlemelerle yaygınlaşması öğrencilerin özel okullara yönelmesi sonucunu doğurmuştur. Nitekim bu durum beraberinde artan atanamayan öğretmenlerin özel sektörde istihdam edilmesini de beraberinde getirmiştir.

H1: Türkiye’de atama yapılan bölümlerde söz konusu denge durumunun dağılımı eşitsizdir:

Eğitim sisteminin sürekli değişmesi öğretmen istihdamını da olumsuz yönde etkilemiştir. 1997 yılında 5 yıllık zorunlu temel eğitimden sonra 8 yıllık zorunlu temel eğitime geçilmesi ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrenci sayısını artırmıştır, buna

bağlı olarak branş öğretmeni açığı ortaya çıkmıştır. Bu branş öğretmeni açığı da bazı öğretmenlerin alanları dışında çalıştırılmaları ile çözülmüştür. Fizik, Kimya, Biyoloji öğretmenleri, Fen Bilgisi öğretmeni; Tarih ve Coğrafya öğretmenleri, Sosyal Bilgiler öğretmeni; Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri de Türkçe öğretmeni olarak çalıştırılmıştır. Daha sonraki yıllarda ise bu öğretmenlere kendi alanlarına geçiş imkânının sağlanması öğretmen atamalarını olumsuz şekilde etkilemiştir.

H2: Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına formasyon hakkının tanınması Eğitim Fakültesi mezunlarının istihdamında kısıtlamalara yol açmaktadır:

YÖK istihdamı fazla düşünmeden Fen-Edebiyat fakültesi mezunlarına öğretmenlik yapma hakkı verdi. 2000 yılından itibaren Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin çalışma alanları dar olmasına rağmen mezun sayısında ciddi bir artış olmuştur. 2000-2001 eğitim yılında eğitim fakültesi mezunu %16.5 iken bu oran Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları için %72 olmuştur.

Bu durum eğitim-istihdam ilişkisinde haksızlıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur; Fen-Edebiyat Fakültesinden daha yüksek puanlarla Eğitim Fakültesine yerleştirilen öğrenciler, Fen-Edebiyat Fakültesinin formasyon almasıyla Eğitim Fakültesinden mezun olanlar eşdeğer duruma gelmiştir.

H3: Öğretmen istihdamı için Türkiye’de MEB ve YÖK’ün iletişim ve işbirliği içerisinde çalışmamaktadır:

MEB ve YÖK ilişkisindeki kopuklukların sonucunda öğretmen atamalarının sonucunda geriye bir ordu atanamayan öğretmen adayları kalmıştır fakat son yıllarda üniversitedeki bazı branşlar istisna olmak üzere ikinci öğretimlerinin kapatılması, Eğitim Fakültesindeki bazı bölümlerin tamamen kapatılması, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına formasyon hakkının verilmeyeceğinin belirlenmesi. Bu durum MEB ve YÖK’ün bir nebze olsun aynı paralelde ilerlediklerini göstermiştir.

H4: Öğretmen atamalarının coğrafi bölgeler arasındaki dağılımı, öğrencilere verilen eğitimi kalitesizleştirir:

Türkiye’de yapılan öğretmen atamaları ilk olarak Doğu ve Güneydoğu bölgelerine yapılır. Bu bölgelere atanan öğretmenler özür durumu ataması ile kısa

sürede yer değiştirmek ve diğer bölgelere gitmek istemektedirler. Bunun nedeni ise Doğu ve kırsal kesimlerde kalmak istememeleri, merkeze yakın olmak istemeleridir.

Bu bölgelere yeni atanan öğretmenler mecburi hizmet süreleri dolduğunda Batı'ya ya da kente göç ediyorlar. Devamlı değişen öğretmenler ve yeni gelen öğretmenlerin okula, öğrencilere adapta olma süreci içersinde geçen zaman eğitim için öngürülen müfredat çerçevesinde çok sağlıklı ve donanımlı bir şekilde ilerlemektedir. Bu da eğitimde coğrafi nedenlerden dolayı eğitim kalitesizleğini gösterir.

Sonuç olarak giriş kısmında konu aldığımız hipotezlerimiz cevaplarına sonuç kısmında baktığımızda, ülkemizde eğitim politikalarının analizlerinin iyi yapılmadığını, eğitimle ilgili kurumların bu bağlanda gerektiği kadar etkileşim içinde olmadıklarını ve devamlı değişerek süregelen eğitim sisteminin eskiye nazaran günümüze gelene kadar kalitesizleştini görüyoruz.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları Ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- Akbaş, B. (2011). “Türkiye’de Mevcut Eğitim Sisteminin İş Yaşamının İsteklerine Yeterince Duyarlı Olmaması Mesleki Eğitimin Etkinliğini Azaltan Önemli Faktörlerden Biri”, *TES-İŞ Dergisi*, (Haziran), 80-83.
- Anapa, S. (2008). “Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecinde Türkiye’de Mesleki ve Teknik eğitim”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Aren, S. (1989). *İstihdam, Para ve İktisadi Politika*. 9. Baskı. Ankara: Savaş Yayınları.
- Ata, N. (2002). “İşgücü Eğitimi ve İstihdam Edilebilirliğin Artırılması”, *Uluslararası Mesleki Eğitim ve İstihdam Semineri*, Ankara.
- Ataman, B. C. (2012). “Türkiye’de Eğitim-İşsizlik Arasındaki İlişki Üzerine Değerlendirmeler”, (Yayımlanmamış Sunum), Ankara.
- Aydın, R., ŞAHİN, H. ve TOPAL, T. (2008). Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Aysal, N. (2005). Anadolu da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267-285.
- Bağdadioğlu, E. (2011). “Türkiye’de İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisi”, *TES-İŞ Dergisi*, (Haziran), 76-79.
- Bedir, E. (2002). “Yirmi birinci Yüzyılda İstihdamın Artan Önemi ve Eğitim-İstihdam İlişkisi” *Kamu-İş*, 7(1), 8-12.
- Bocutoğlu, E. (2005). *Karşılaştırmalı Makro İktisat: Teoriler ve Politikalar*. 2. Baskı Trabzon: Derya Kitabevi.
- Bocutoğlu, E. (2012). *İktisadi Düşünceler Tarihi*. Trabzon: Murathan Yayınevi.
- Bozkurt, Ö. (1998). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*, Ankara: Türkiye Ve Ortadoğı Amme İdaresi Enstitüsü Yayını.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Çobanoğlu, F. (2010). “Mesleki Eğitimin Sorunlarına İlişkin İşverenlerin Görüşleri”, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Dpt, (2001). *Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim, Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Ankara:Yayın No: 2568.
- Economides, M. (2002).“Avrupa İstihdam Stratejisi,” *Uluslararası Meslekî Eğitim ve İstihdam Semineri*, Ankara: AEV-MEV.

- EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI [Eğitim Bir Sen] (2008). *Öğretmen Yetersizliğinde Temel Sorun*.
- Erden, A. (2009). *İspanya Eğitim Sistemi*. A. Balcı (Ed.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri (269, 292). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 10-18.
- Fisunoğlu, M. ve TAN, B.K. (2009). Keynes Devrimi ve Keynesyen İktisat. *Ekonomik Yaklaşım*, 20(70), 31-66.
- Gözübüyük, Ş. (2004). *Yönetim Hukuku*, Ankara: Turhan Yayınları.
- Güçlü, A. (2012). "Ücretli Öğretmenlik Kaldırılmalıdır" 09 Kasım 2019 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/yazarlar/abbas-guclu/ucretli-ogretmenlik-neden-kaldirilmali-1477009>, adresinden alınmıştır.
- Gürses, Ö. G. (2006). "Avrupa Birliği ile Mukayese Çerçevesinde KOBİ'lerde Eğitim ve İstihdam İlişkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Harmancı, F. M. (2009). *Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi*, A. Balcı (Ed.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri (29-44). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Kantos, Z. E. (2009). *Federal Almanya Cumhuriyeti Eğitim Sistemi*, A. Balcı (Ed.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri (47- 66). Ankara: Pegem Akademi Yay.
- Karadeniz, Y. ve DEMİR, S. B. (2010). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 55-57.
- Kavcar, C. (2003). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmen Yetiştirme, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, Z. (2004). *Türkiye'de Mesleki Teknik Eğitimin Sorunları Paneli*, İstanbul: İAV.
- Kılıç, A. (2007). "Türkiye'de Orta Mesleki-Teknik Eğitim ve İstihdam İlişkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Kılıç, S. (2006). "Mesleki Yeterlilik Kurumu Çerçevesinde Eğitim-İstihdam İlişkisi", *İşveren Dergisi*, (Ekim), 29-31.
- Kuru, M. ve UZUN, H. (2008). Türkiye'de Öğretmen Adaylarının Seçiminde 1954 Örneği, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207-232.
- MEB (2019). Personel Genel Müdürlüğü, 12 Kasım 2019 tarihinde www.personelmeb.gov.tr, adresinden alınmıştır.
- MEB 18. Mili Eğitim Şurası, Eğitimde 2023 Vizyonu (2010). Öğretmenlerin Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi, *Konya Bölge Komisyonu*, Komisyon Kararı.
- MEB, (2011). *2011 Mali Yılı Performans Programı*, Ankara: Gazi Mem Matbaası.
- Memduhoğlu, F., B. (2009). *Avusturya Eğitim Sistemi*, A. Balcı (Ed.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri (67-88). Ankara: Pegem Akademi.
- Mevlana Kalkınma Ajansı, (2011). *TR52 Düzey 2 Bölgesi 2023 Vizyon Raporu* (taslak metin), Konya.

- Milliyet Gazetesi (2010, 31 Ocak). *Beş Öğretmenen Biri Ya Sözleşmeli Ya Da Ücretli*. 09. Kasım 2019 tarihinde http://www.milliyet.com.tr/ekonomi/bes-ogretmenen-biri-ya-sozlesmeli-ya-da-ucretli-1193049_adresinden alınmıştır.
- Murat, S. (2007). *Dünden Bugüne İstanbul'un İşgücü ve İstihdam Yapısı*. İstanbul: İTO Yayınları, Yayın No:73.
- Muslu, A. (2010). “*Türkiye’de Mesleki Eğitim Almış Nüfusun İstihdam Sorunları ve Çözüm Önerileri*”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya, Sakarya Üniversitesi.
- O’dannell, K. (1974). *Management*, New York: Mc.Graw Hill.
- Okuyan, Y. (2002). “Açılış Konuşması”, *Uluslararası Meslekî Eğitim ve İstihdam Semineri*, Ankara: AEV-MEV.
- Omay, U. (2012). “Hayat Boyu Öğrenme Stratejileri”, *İş’te Çalışanlar Dergisi*, (6), 23-25.
- Öksüz, N. (2007). *Mesleki Eğitim Kurslarının Kadınların İstihdam Edilebilirliğine Katkısı ve İŞKUR’un Üstlenebileceği Roller*, Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Öğretim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Özaydın, M. M. (2009). “Türkiye’de İşgücü Piyasasının Dinamikleri ve Mesleki Eğitim Sorunu”, *Kamuda Sosyal Politika Dergisi*, 3(3), 60-67.
- Özoğlu, M.(2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*, Ankara: Seta Analiz Yayınları.
- Öztürk, Ö. (2007). *İstihdam Konusunda KOBİ’lerin Önemi ve KOBİ Alanında Eğitim İstihdam İlişkisi Açısından Kamu İstihdam Kurumunu Rolü*, (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Ankara.
- Paya, M. (2007). Makro İktisat. (3. Baskı) İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Radikal Gazetesi (2010, 10 Haziran). *Atanamayan Öğretmen Ordusu Büyüyor*. 09 Kasım 2019 tarihinden <http://www.radikal.com.tr/radikal.aspx?atype=haberyazdir&articleid=1001723> adresinden alınmıştır.
- Radikal Gazetesi (2012, 14 Mart). *Kalifiye Öğretmen Açığında Türkiye İlk Sırada*. 09 Kasım 2019 tarihinden <http://www.radikal.com.tr/> adresinden alınmıştır.
- Şahin, İ. ve FINDIK, T. (2008). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 87-97.
- Şen, S. (1981). *İşletme Yönetimi (Yönetim Fonksiyonları)*, Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Şişman, M. (2009). Teacher’s Competencies: A Modern Discourse and the Rhetoric, *Inonu University Journal Of The Faculty Of Education*, 10(3), 63-82.
- Taşdan, M. (2009). *Polonya Eğitim Sistemi*, A.Balcı (Ed.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri 469-486). Ankara: Pegem Akademi.

- Timur, H. (1986). Norm Kadro ve İş Değerlendirmesinin Emek Verimliliğine Etkisi, Ankara, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 4(1-2), 4-15.
- Tuzcu, G. (2006). *Eğitimde Vizyon 2023 ve Avrupa Birliğine Giriş Süreci*, Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uçar, R. ve UÇAR, H. İ. (2004). Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Uluğ, F. (2012). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Paradigma Arayışı”, *Mesleki Teknik Eğitimde Yapısal Arayışlar Çalıştayı*, Ankara.
- Uygun, S. (2012). Basında Öğretmen Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 72-91.
- Uysal, D. (2007). *Türkiye’de İstihdam, İşsizlik ve İstihdam Politikaları, Türkiye Ekonomisi Makro Ekonomik Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yayla, A. (2005). “Eğitim Kavramının Etik Açından Analizi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Yıldız, G. (2005), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Durumu, Eğitimde Reform ve Finans Sorunu Sempozyumu*. (16-17 Nisan 2007). Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Yz Strateji, (2004). *Mesleki ve Teknik Eğitim Alanındaki Problemler-1*, “Meslek Liseleri Araştırması”, 09 Kasım 2019 tarihinden <https://docplayer.biz.tr/3291009-Meslek-liseleri-arastirmasi.html>. adresinden alınmıştır.