

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**FIRSAT EŞİTLİĞİ TEMELİNDE ÖĞRETMEN ATAMA
POLİTİKALARI**
- NESNEL ÇÖZÜMLEME / ÖZNEL TANIKLIKLAR-

DOKTORA TEZİ

YAR ALI METE

ANABİLİM DALI: EĞİTİM BİLİMLERİ
PROGRAMI :EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ,
PLANLANMASI VE EKONOMİSİ

DANIŞMAN : Prof. Dr. Nuray Sungur OAKLEY

Kocaeli, 2009

T.C
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ* SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

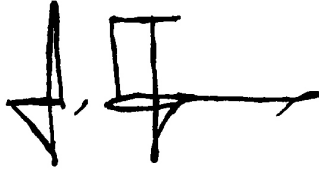
FIRSAT EŞİTLİĞİ TEMELİNDE ÖĞRETMEN ATAMA POLİTİKALARI
-NESNEL ÇÖZÜMLEME / NİTEL TANIKLIKLAR-

DOKTORA TEZİ

Tezi Hazırlayan: YAR ALİ METE

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Tarihi ve No: 01.07.2009 – 2009/16

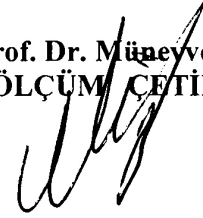
Prof.Dr. Selahattin TURAN



Prof. Dr. Ali İlker
GÜMÜŞELİ




Prof. Dr. Münevver
ÖLÇÜM ÇETİN



Prof. Dr. Nuray SUNGUR
OAKLEY

Yrd. Doç. Dr. Mevlüt
TAŞTAN



KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ÖZET

FIRSAT EŞİTLİĞİ TEMELİNDE ÖĞRETMEN ATAMA POLİTİKALARI - NESNEL ÇÖZÜMLEME / ÖZNEL TANIKLIKLAR-

Bu araştırmanın temel amacı, planlı dönemlerde (1963 / 2009) Türk Eğitim Sisteminin ilköğretim alt sistemine ilişkin öğretmen atama politikalarını, fırsat eşitliği açısından amaçlı bir yenileşme stratejisine dönüşümünü nicel ve nitel olarak incelemektir. Araştırmada gerçeğin nicel ve öznel boyutuna ulaşmak için tarihsel araştırma modeli ve odak grup yöntemi birlikte kullanılmıştır.

Araştırmada ilk olarak, Türkiye’deki öğretmen atama politikalarının mevcut durumu, bölgeler ve illere göre öğretmen dağılımları ve atamalarına ilişkin veriler; DPT, TÜİK, DİK, MEB ve OECD kaynaklarından ve alan yazından tarihsel araştırma modeli kullanılarak elde edilmiş ve mevcut durum olduğu gibi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Derlenen veriler, bölgelere ve illere göre ayrı ayrı gruplandırılarak tablo ve grafikler hazırlanmış ve öğretmen dağılım haritaları düzenlenmiştir.

Öğretmenlerin gelişmişlik düzeyi düşük olan şehirlerin taşra bölgelerinde bulunan okullara yönelik düşünceleri ve öğretmenlerin taşra bölgelerinde zorunlu hizmet uygulamalarının dışında görev yapmalarını sağlamak için ne gibi düzenlemeler yapılmalıdır?” Sorularının cevaplarını bulmak amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan odak (focus) grup yöntemi kullanılmıştır. Üç ayrı grupta otuz iki katılımcıdan oluşan odak grup görüşmelerinde teyp kaydı kullanılmış ve kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler NVİVO 8 programında analiz edilmiştir. 1923 yılından kurulan Türkiye Cumhuriyetinde toplum mühendisi olarak nitelendirilen öğretmenler, okulların üstlendiği görevleri yerine getirilmesinde birinci aktör olarak görevlendirilmişler ve eğitim reformlarının temeline oturtulmuşlardır. Bu reformlar; köklü değişikliklere gitmeksizin, alınan düzeltmelerin, mali kriz ve askeri muhtıranın, liberal politikalar, hızlı nüfus artışına paralel öğretmen ihtiyacının artması, her bir planlı dönemde öğretmen dağılımlarından kaynaklı eşitsizlikleri giderme ülküsü, köklü reformlar yerine yönetmeliklerle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Özendiriciler yerine zorlayıcı

unsurların kullanıldığı bu yönetmeliklerin beklenilene gerçekleştirilememesi, öğretmen açığı olan bölgelere, sözleşmeli, vekil, ücretli, usta öğretici gibi geçici çözümlerle öğretmen atamaları yapılmasına neden olmuştur. Bu durum bölgeler, şehirler ve hatta şehirlerdeki farklı okullarda öğretmen kaynaklı eşitsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Odak grup analizleri sonucunda, şehirlerin merkez okullarında görev yapan stajyer öğretmenlerin taşra bölgelerindeki okulları tercih etmemelerindeki en önemli nedenin okulların sosyal, ekonomik problemleri ile karşı karşıya gelmek istememeleri olduğu tespit edilmiştir. Şehirlerin taşra kesimlerinde görev yapan stajyer öğretmenlerin; okullarının kısıtlı kaynaklarından dolayı öğretmenlik rollerini gerçekleştiremedikleri, bu duruma bağlı olarak tükenmişlik duygusu yaşadıkları, aile, yönetici ve öğretmenler arasındaki kültürel farklılıklardan kaynaklı iletişim sorunları yaşadıkları, çocukların ve ailelerin öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergilediklerinden dolayı, temel olarak zorunlu hizmetlerinin bittiği gün şehir merkezlerine tayin isteyeceklerini belirtmişlerdir. Taşra bölgelerinde daha önceki yıllarda çalışmış ve mesleki kıdemi on yıl üstü olan öğretmenlerin, temel olarak gelişmişlik düzeyi düşük olan bölgelerde karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada yerel ve ulusal anlamda gerekli destekleri almadıklarından dolayı zorunlu hizmetleri tamamladıklarında tayin istediklerini belirtmişlerdir. Türk eğitim sisteminin ilköğretim alt sistemi, toplumun geleceği için stratejik yaşamsal önem taşıyan 10.870.570 milyon gencin bireyleşme ve kimlik kazanma kendini ifade etme ve özgürleşmeye adım attığı karmaşık temel on yıllık bir süreçtir. Bireyleşme savaşı veren ülkenin geleceğini yaratacak bu çocuklara karşı çok ciddi sorumlulukların henüz bilinç düzeyine çıkaramamış olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırma, 10.870.570 milyon çocuktan sorumlu Merkez Yönetimin, öğretmen atama politikalarında Seçkinici kuram yaklaşımı ile Tutucu kuram arasında gidip geldiğini, kriz dönemlerinde acilen geliştirilen yönetmeliklerin politika yerine ikame edildiğini resmetmektedir. Dev bir bürokratik kurum haline gelen Milli Eğitim Bakanlığın, Aileler ve sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ile güçlü bir işbirliği ile öğrencinin ve öğretmenin buluşacağı ortamları,

politikaları, projeleri Avrupa Birliği standartlarına uyumlaştırarak sürekli, niyetli, geniş katılımlı bir dizi yenilik -reform- planlaması gerektiği sonucuna varılmıştır.

TEZİ HAZIRLAYAN : YAR ALİ METE
TEZ DANIşMANI : Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY
TEZ KABUL TARİHİ VE NO : 01.0.2009-2009/16
JÜRİ ÜYELERİ : Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY
Prof. Dr. ALİ İLKER GÜMÜŞELİ
Prof. Dr. SELAHATTİN TURAN
Prof. Dr. MÜNEVVER ÖLÇÜM ÇETİN
Yrd. Doç.Dr. MEVLÜT TAŞTAN

KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

ABSTRAC

TEACHER APPOINTMENT POLİCİES BASED ON EQUAL OPPORTUNITY APPROACH ANALYSİS SUBJECTİVE TESTİMONY

The aim of this study is to examine the teacher appointment policies, related to the primary system of Turkish education system, in qualitative and quantitative terms, in terms of equality of opportunity. In the study, in order to get the quantitative and subjective dimensions of the reality historical research method and focus group is used. In the study, first, teacher appointment policies, distribution of teachers to regions and cities, and appointment data are gathered from DPT, TUIK, DIK, MEB and OECD's recourses and literature, the present situation try to evaluate as it is. The data, categorized separately, according to regions and cities, later tables, graphics are prepared and teacher distribution maps are organized.

Focus group method is used in order to answer these questions; "whatdo teachers think about the schools in the rural parts of cities which are in low developing levels? What kind of regulations should be done in order to obtain teachers to work in rural areas not only for compolsory duty but in different times?". In focus group interviews, which are three groups and include thirty-three participants, tape recorded is used and recorded interviews are transferred to computer. Data analyzed in NVIVO 8 computer program.

In Turkish Republic, founded in1923, teachers who are called engineers of society, are commissioned first actors to carry out the duties of schools and they are in the basis of education reforms. These reforms are try to realize with regulations instead of fundamental changes because of military memorandum, financial problems, liberal policies, increasing in the lack of teacher because of

fast population growth, the aim of eliminate the inequalities in the distribution of teachers. These regulations which includes compelling factors instead of incentives, can't realize the expectations. This position caused to find out temporary solutions such as covenanted teachers, substitute teachers for the areas which need teachers. This position caused the inequalities that derived from teachers in regions, cities and also schools in the same city.

The data gathered from focus group analysis showed that; trainee teachers that work in city centers don't prefer schools in rural areas in order not to face with schools' social and economic problems. Trainee teachers, work in rural areas, want to appoint to the schools in city center when their compulsory duty finish because they can't perform their teacher role and according to this situation they feel burn out, they have communication problems with principals and families because of cultural differences, children and their families have negative attitudes to teachers. Teachers worked in rural areas before and have more than ten tenure indicated that they wanted to appoint to the city centers because there isn't any local or government support for their problems in rural areas. Primary education ,sub system of turkish education system, is ten years process which 10 870 570 Youth, that have the strategic importance fort he future of society , gain identity, have individualisation, start to become free. The country which is in the war of indiviluasation, can't reach the conscious level of the responsibility of these youth who will create the future of that cuntry.

This study show that Central Management which is srespnsinle fort he 10870570 youth use conservative and meritocracy theories in teacher appointmenet policies, and use regulations instead of policies in the crisis time. The Education Ministry together with famlies universities, civil society institutions, should do some reforms.

Key words: Teacher Appointment And Recruitment, Equality Of Opportunity, Primary Education

TEZİ HAZIRLAYAN : YAR ALİ METE
TEZ DANIŞMANI : Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY
TEZ KABUL TARİHİ VE NO : 01.0.2009-2009/16
JÜRİ ÜYELERİ : Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY
: Prof. Dr. ALİ İLKER GÜMÜŞELİ
: Prof. Dr. SELAHATTİN TURAN
: Prof. Dr. MÜNEVVER ÖLÇÜM ÇETİN
: Yrd. Doç.Dr. Mevlüt Taştan

ÖNSÖZ

Demokrasi ile birlikte ortaya çıkan fırsat eşitliği, devletlerin; tüm bireylerin öz benliklerini keşfetmede, geliştirmede ve ülkesi için en üst seviyede kullanma fırsatı vermesidir. Bunu sağlayacak temel unsurların başında ise öğretmenler gelmektedir. Öğretmen kendi varlığında, yalnız kendi kendisine karşı sorumluluk taşıyan bir insan değil, milletin geleceğini şekillendiren çocukların alın yazısının sorumluluğunu da millet önünde taşıyan insandır. Araştırmada bu düşünce sistemi doğrultusunda, planlı dönemlerde (1963 / 2009) Türk Eğitim Sisteminin ilköğretim alt sistemine ilişkin öğretmen atama politikalarını, fırsat eşitliği açısından amaçlı bir yenileşme stratejisine dönüşümünü nicel ve nitel olarak incelenmiştir.

Araştırma sürecinin tüm evrelerinde maddi ve manevi desteklerini benden esirgemeyen, tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Nuray Sungur Oakley'e teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bana birikimlerini aktaran ve katkılarda bulunan Sayın Prof. Dr. Coşkun Bayrak'a araştırmanın ilk sürecinde görüşlerini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Rıfat Okçabol'a, Prof. Dr. Selahattin TURAN, Prof. Dr. Münevver Ölçüm ÇETİN ve Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞSELİ'ne teşekkür ederim. Araştırma süreci boyunca dil ve anlatım açısından yardımlarını esirgemeyen Dr. Rıfat Oymak'a ve Hüseyin Serim ve Ufuk Sarıdede'ye teşekkür ederim.

Sevgili Necibe Oran METE ve her zaman bana destek olduğu için aileme teşekkür ederim. Bugün ulaştığım yere gelmemi sağlayan öğretmenlerime ve üniversite hocalarıma sonsuz teşekkür ederim.

Yar Ali METE

Kocaeli, 2009

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
DOKTORA TEZ ÖZETİ.....	i
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	7
1.3. Sınırlılıklar.....	9
1.4. Önem.....	10
1.5. Tanımlar.....	10
1.6. Kısaltmalar.....	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM.....	11
2.1. Araştırmanın Modeli.....	12
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubunun Seçimi.....	15
2.2.1. Araştırmanın Birinci Çalışma Grubu.....	16
2.2.2. Araştırmanın İkinci Çalışma Grubu.....	17
2.2.3. Araştırmanın Üçüncü Çalışma Grubu.....	18
2.3. Yer ve Teknoloji Planlaması.....	19
2.4. Araştırmanın Pilot çalışması.....	20
2.5. Verilerin Toplanması.....	21
2.6. Verilerin İşlenmesi.....	21
2.6.1. Yazıya Aktarma.....	21
2.6.2. Verilerin Kodlanması.....	21
2.7. Veri Toplamada Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması.....	22
2.7.1. Görüşme Kodlama Anahtarlarının Hazırlanması ve Güvenirlik	23

2.8. Verilerin analizi.....	25
-----------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. Eşitlik Türleri ve Eğitimde Fırsat Eşitliği.....	26
3.2. Fırsat Eşitliği.....	28
3.2.1. Seçkin Model.....	32
3.2.2. Köktenci Model.....	32
3.2.3. Tutucu Model.....	33
3.2.4. Ödünleyici Liberal Model.....	33
3.2.5. Fırsat Eşitliği İle İlgili Diğer Modeller.....	34
3.2.6. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Etmenler.....	36
3.2.6.1. Ekonomik Etmenler – Sistemler.....	36
3.2.6.2. Coğrafi Etmeler.....	39
3.2.6.3. Toplumsal Etmenler.....	40
3.2.6.3.1. Cinsiyet Ayrımı.....	41
3.2.6.3.2. Nüfus Etmeni.....	43
3.2.6.3.3. Dil Etmeni.....	44
3.2.6.4. Eğitim Girdilerinden Kaynaklı Eşitsizlikler.....	46
3.2.7. Bireyselleşme Süreci ve Öğretmenler Faktörü.....	47
3.3. Türkiye Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları.....	54
3.3.1. Cumhuriyet'in İlk 30 Yılı Öğretmen Açığının Kapatılması Çalışmaları.....	55
3.3.2. 1974 Sonrasında Öğretmen Yetiştirme ve Atamada Yeni Model Arayışları.....	60
3.3.3. 1982 İle Beraber Öğretmen Yetiştirme Reform.....	61
3.4. Fırsat Eşitliği İçin Sosyal ve Ekonomik Baskılar.....	63
3.5. Türk Eğitim Tarihinde Fırsat Eşitliği Çabaları.....	65
3.6. Cumhuriyet Döneminde Fırsat Eşitliği İle İlgili Yasal Düzenlemeler....	66
3.6.1. Anayasal Düzenleme.....	66
3.6.2. Milli Eğitim Temel Kanunu.....	67
3.6.3. Devlet Planlama Teşkilatı	67

3.6.3.1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963–1967).....	68
3.6.3.2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968–1972).....	68
3.6.3.3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973–1977).....	69
3.6.3.4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979–1983).....	70
3.6.3.5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985–1989).....	70
3.6.3.6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990–1994).....	70
3.6.3.7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996–2000).....	71
3.6.3.8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005).....	71
3.6.3.9. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007–2013).....	72
3.6.4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi.....	72
3.6.5. Çocuk Hakları Bildirgesi.....	73
3.6.6. Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi.....	73
3.6.7. Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi...	73
3.6.8. Birleşmiş Milletler: Çocuk Hakları Sözleşmesi.....	74
3.6.9. Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması İçin Hareket Çerçevesi.....	75

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. BULGULAR ve YORUM.....	76
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
4.1.1.1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planlı Döneme Ait Bulgular.....	77
4.1.1.2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planlı Döneme Ait Bulgular.....	78
4.1.1.3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planlı Döneme Ait Bulgular.....	80
4.1.1.4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı.....	82
4.1.1.5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.....	85
4.1.1.6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı.....	86
4.1.1.7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.....	89
4.1.1.8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı.....	90
4.1.1.9. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı.....	97
4.1.1.9.1. Marmara Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri.....	97
4.1.1.9.2. Ege Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri.....	100
4.1.1.9.3. Akdeniz Bölgesi İlköğretim Kademesi verileri.....	103

4.1.1.9.4. İç Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri.....	106
4.1.1.9.5. Karadeniz Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri.....	109
4.1.1.9.6. Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri.....	111
4.1.1.9.7. Güneydoğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri..	114
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	118
4.1.2.1. Birinci Tartışma Maddesine İlişkin Analiz Sonuçları.....	119
4.1.2.1.1. Birinci Tartışma Maddesinin İlk Alt Temasına İlişkin NVİVO 8 Analiz Sonuçları.....	120
4.1.2.1.2. Birinci Tartışma Maddesinin İkinci Alt Temasına İlişkin NVİVO 8 Analiz Sonuçları.....	124
4.1.2.1.3. Birinci Tartışma Maddesinin Üçüncü Alt Temasına İlişkin NVİVO 8 Analiz Sonuçları.....	128
4.1.2.1.4. Birinci Ana Temanın Dördüncü Alt Temasına İlişkin NVİVO 8 Analiz Sonuçları.....	131
4.1.2.2. İkinci Ana Temaya İlişkin NVİVO 8 Analiz Sonuçları.....	135
4.1.2.3. Üçüncü Ana Temaya İlişkin NVİVO 8 Analiz Sonuçları.....	139

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	144
5.1. Resmi Belgelere Dayalı Elde Edilen Sonuçlar.....	144
5.2. Odak Grup Tartışma Gruplarından Elde Edilen Sonuçlar.....	148
5.3. ÖNERİLER.....	156
KAYNAKÇA.....	159
EKLER.....	172

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo		Sayfa
1	Yıllara Göre Kız / Erkek Okullaşma Oranları.....	42
2	I. Plan 1965 Yılı Öğretmen Sayıları Tahminleri ve Gerçekleşen Durum.....	77
3	2.BYKP'ı Hedefleri Ve Hedeflere Ulaşılma Durumu.....	78
4	3.Plan Döneminde İlköğretim 1.Kademe ile İlgili Hedefler.....	80
5	İlköğretim Kademesinde Toplam Öğrenci Sayıları ve Okullaşma Oranı Hedefleri (1979–1983).....	82
6	İlköğretim Kademesinde Toplam Öğrenci Sayılan ve Okullaşma Oranı Hedefleri (1984-1989).....	84
7	İlköğretim Kademesinde Dönem Başı ve Sonunda Toplam Öğrenci Sayıları (1991-1995).....	86
8	İlköğretim Okulları Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı (2000-2001/ 2004-2005).....	90
9	Bölgeler Bazında İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Sayıları 2000– 2001/ 2004–2005)	91
10	İller Bazında İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	91
11	4. BYKP Sonunda İller Bazında İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	93
12	İllere Göre 4.5.6.7, 8 Sınıf Öğrenci Sayıları ve Branş Öğretmenleri...	93
13	Marmara Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri.....	97
14	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları	97
15	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları ve İhtiyaçları.....	98
16	Ege Bölgesi, İlköğretim Kademesi Verileri.....	99
17	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları	100
18	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları ve İhtiyaçları.....	101
19	Akdeniz Bölgesi İlköğretim Kademesi	102
20	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları	103
21	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları ve	

	İhtiyaçları.....	104
22	İç Anadolu Bölgesi, İlköğretim Kademesi Verileri.....	105
23	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları	105
24	En Başarılı ve En Başarısız İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları ve İhtiyaçları.....	107
25	Karadeniz Bölgesi, İlköğretim Kademesi Verileri.....	108
26	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları	108
27	Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri.....	110
28	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları	111
29	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları ve İhtiyaçları.....	112
30	Güneydoğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri.....	113
31	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları	114
32	Gelişmiş ve Gelişmemiş İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları ve İhtiyaçları.....	115

GRAFİKLER LİSTESİ

Tablo		Sayfa
1	Stajyer Öğretmenlerden Oluşan Katılımcıların Çeşitli Özelliklerine Göre Dağılımı.....	16
2	Taşra ve Kırsal Kesimlerde Görev Yapan Stajyer Öğretmenlerden Oluşan Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımı.....	17
3	Mesleki Kıdemi 10 Yıl ve Üstü Olan Öğretmenlerden Oluşan Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımı.....	18
4	Gelire Göre Hane Halkı Eğitim Harcama Oranları.....	37
5	Türkiye’de Toplam Eğitim Harcamaları.....	38
6	Taşınan Öğrencilerin Yıllara Göre Dağılımları.....	40
7	Yıllara Göre Nüfus Sayısı (1927–2007).....	44
8	Bölgelere Göre Okul Öncesi Kademesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları.....	46
9	1.Plan Döneminde İlköğretim 1.Kademe Sayısal Gelişmeler.....	77
10	2.Plan Döneminde İlköğretim 1.Kademe Sayısal Gelişmeler.....	79

11	3.Plan Döneminde İlköğretim 1.Kademede İlgili Hedeflere Ulaşma Derecesi	80
12	4.Planlı Dönemde İlköğretimdeki Sayısal Gelişmeler.....	82
13	4 Plan Dönemi Öğretmen Yetiştirmede Nicel Gelişmeler.....	83
14	5.Planlı Dönemde Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmen Atamaları.....	85
15	6. Planlı Dönemde Kadrolu ve Vekil Öğretmen Atamaları.....	87
16	İlköğretimde, Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (1996- 2000).....	88
17	Bir Branş Öğretmenine Düşen Öğrenci Sayısı.....	94
18	Yatılı Bölge Okullarında Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları...	94
19	Eğitim Fakültelerindeki Öğrenci Sayıları.....	95

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa	
1	Odak Grup Görüşme Sürecinin Yönetimi.....	15
2	Kent Merkezlerinde Yaşayan Ailelerin Gelirlerinin Oranına Göre Eğitim Harcamaları Oranları.....	38
3	Marmara Bölgesi Okulöncesi Kademesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları.....	99
4	Ege Bölgesi Okulöncesi Kademesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları.....	102
5	Akdeniz Bölgesi Okulöncesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları.....	105
6	İç Anadolu Bölgesi Okulöncesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları.....	108
7	Karadeniz Bölgesi Okulöncesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları.....	109
8	Doğu Anadolu Bölgesi Okulöncesinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları.....	114
9	Güney Doğu Anadolu Bölgesi Okulöncesinde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları.....	116
10	Grup katılımcılarının şehirlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri, Öğretmenlerin Sorumlu Olduğu İşlerin	

	Fazlalığı.....	122
11	Grup katılımcılarının şehirlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri, Aile Tutumları.....	127
12	Grup katılımcılarının şehirlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri: Sosyal ve Doğal Çevre.....	131
13	Grup katılımcılarının şehirlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri: Bireysel Gelişim Olanaklarının Sınırlılığı.....	132
14	Grup katılımcılarının şehirlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri.....	133
15	Grup katılımcılarının şehirlerin taşra ve kırsal bölgelerinden merkez okullara tayin isteme sebepleri.....	139
16	Şehirlerin Taşra v Kırsal Bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığının Belirlediği Zorunlu Çalışma Süresinden Daha Fazla Çalışmak-Ayrılmamak İçin Yapılması Gereken Düzenlemelere İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	143

BÖLÜM I

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları, araştırmada kullanılan kavramların tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Klasik eğitim sistemlerinin genel amacı, bireyin fiziksel, sosyal ve ekonomik gelişimini sağlamaya çabalamaktır. Çağdaş ve demokratik eğitim sistemleri bu amacı bir adım daha öteye götürerek, bireylerin cinsiyet, ırklar ve kültürler arası farklılıklarını zenginlik kaynağı olarak görüp, yerel ve evrensel anlamda bireyin özgürlüğünü en üst düzeye taşıyıp, otantik bireyler yetiştirmeyi çabalar.

Uluslararası ve ulusal sözleşmelerde vatandaşlarına yani bireyelerine karşı görev ve sorumluluklarını ilan eden çağdaş devletler, bireyelerini yetiştirmeye yönelik çabalarını en fazla okullar ve öğretmenler aracılığı ile gerçekleştirirler. Devletlerin bireyelerine karşı borcunu ödeme çabalarının bütünü ise eğitimde fırsat eşitliğidir.

Fırsat eşitliği, tüm çocuklara içlerinde buldukları olumsuzluklara karşı gelebilecekleri eğitimi verme çabasıdır (Nash, 2004, s.363). Demokrasinin ideallerinden birisi olan eşitlik, birey hakları üzerine demokrasinin yerleştirilmesine vurgu yapmaktadır (Fidan, 1989, s.5). Fırsat eşitliğinin varlığı, okulda ve toplumda demokratik tutumlara sahip bireyelerin varlığını garanti eder (Dewey, 1930, s.6). Eğitimde amaçlar değerlere dayalıdır (Bursalıoğlu, 1998) . Bir devlet, gelecekte yetişkin olarak görmek istediği bireyelerini yani kendi var olma koşullarını sağlayacak genç beyinleri eğitimin politik baskı gücünü kullanarak yarattığını saklamaz (Olson, 2004, s.32). Ancak, demokratik ya da otokratik süreçler, bir devletin niyetinin, demokratik bireyeler ya da çağdaş köleler mi (Dewey, 1936, s.11) yetiştirmek olduğunu saklamasına engel olamaz.

Demokratik bireyler yetiştirmede en etkili yol olan fırsat eşitliği; bireyler arasında hiçbir ayırım yapılmaksızın herkesin gizil g ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede, ülkedeki eğitim hizmetlerinden eşit Şekilde yararlanma Şansına sahip olmaları olarak tanımlanabilir.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitime olan talebin artması eğitimde fırsat eşitliğini önemli bir mesele haline getirmiştir. Bu meselede önemli nokta ise herkese eğitim fırsatı sağlamadaki engellerin bazılarının toplumda derin bir Şekilde kökleşmiş olmasıdır. Biręok eğitim sosyologu (Bouduon, 1982, s.6; Halsey, 1975, s.26 ve Coleman, 1983, s.191) bireylerin sosyal ve ekonomik vrelerinden kaynaklı farklılıkları eğitimsel bağlamda fırsat eşitizliği olarak algılamaktadır.

Ekonomik farklılıkları oluşturan sınıflar; eğitim, kültür, sosyal bağlantılar, cinsiyet açısından farklılık göstermekte, bu ise onların sosyal haklarına, orta ve alt sınıftaki ailelerin çocuklarına verilen eğitim haklarındaki eğitimin kalitesine göre değişiklik göstermektedir (Dewey, 1925, s.19). Bu değişiklikler ise fırsat eşitizliğini ortaya çıkarmaktadır.

Ortaya çıkan fırsat eşitizliğinin ana değişkenlerini ise öğrencilerin cinsiyetleri, sosyo-ekonomik durumları, içinde yaşadıkları vrenin coğrafi Şartları ve okul yapıları oluşturmaktadır. Bu alanların her birindeki eşitizlikler; kalifiye öğretmenler, materyaller ve okulların yapıları, bireyler arasındaki eşitizlikleri derinleştirmekte ve bu durum öğrencilerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Oakes, 2004, s.345). Bu faktörler okulların müdahale edilebilir alanlarını temsil etmektedir. Bu değişkenler içinde devlet organları tarafından müdahale edilmesi en kolay değişken ise okullardır.

Okul denen olgu ile ilgili olarak, felsefi, ideolojik, sosyal, psikolojik, politik ve eğitsel açıdan pek çok Şey söylenmiştir (Şişman, 2002, s.12) ve okul eğitim sistemlerinin en önemli aygıtlarından birisi olarak tanımlanmiştır. Bir bürokratik kurum olan okul sistemleri iş tanımlarında bir araya gelen sosyal rolleri

bir birlerine bağlayan bir sistemdir (Dewey, 1938, s.56). Okullaşma sadece pedagojinin bir uzantısı değildir, aynı zamanda ekonomik sistem ve adalet sistemi gibi birbirlerine bağlı kurumların karmaşık düzeninde işleyen bir yapıdır (Dewey, 1930, s.57).

Okullar kendilerine yüklenen işlevler bakımından tarihsel süreçte çok çeşitlik göstermektedir; Eski çağ Mezopotamya'sında okullar yazı ve dua alıştırmaları için, Feodal Çin de M.Ö. 10 yüzyılda özel sınıflarda çocuklara 6 sanatı öğretmek, batıda ruhban sınıfı, askeriye ve zengin toprak sahiplerinin çocuklarını eğitmek için kurulan yapılardır. 19 yüzyılda ise bireylerin devletlerine sadakatle bağlanmasını sağlanmasının yanında, bireyleri toplumsal kurallara bağlı, mevcut ekonomik sistemde katma değer yaratan, çevresi ile sağlıklı iletişim kurabilen bireyler yetiştirmek içinde kurulan yapılardır. Ancak devletler bir yandan, bağımsız bireylerin oluşturduğu bir düzenden başka bir şey değilken, öte yanda ise, bireyi sürekli bastırma ve felç etme tehdidi altında tutmaktadır. Birey için amaçlanmış olan sosyal hedeflerimizin bireyin psikolojisini göz ardı etmesi (Jung,1999, s.65) 19 yüzyıl okul yapılarının karakteristik özelliği olmuştur.

Okul, 20 yüz yılın ilk yarısından sonra sosyal değişimin en önemli kaynağı olarak görülmüştür (Olson, 2007, s.56). 20 yüz yılda okullar, devletlerin uzak, genel ve özel hedeflerini gerçekleştirmek ve varlıklarını sürdürmesi için kullandıkları en güçlü araç olarak görülmüştür (Mardin, 2006, s.124).

Demokrasi, insanın doğasını olduğu gibi kabul eden ve bu yüzden kendi ulusal çerçevesi içinde çelişmelerin gerekliliğini uygun gören yüksek bir psikolojik örgütlenmedir (Fordham, 2001, s21). Bu psikolojik örgütlenmeden kaynaklı, 21 yüzyılın modern toplumlarının okullara yüklediği görev, öğrencilere kısa, orta ve uzun dönemli perspektif gerektiren sorunlarla başa çıkabilecek yaşam becerileri kazandırmak ve çocuğun kendi "ben"ine öznel dünyasına ilişkin bilgi ve yeterliliklere ayna tutmak için kurulan yapılar olarak görülmüştür (Sungur, 2001, s.31).

21.yüz yılda okullara, kişilerin konumlarından gelen farklılıklardan bağımsız olarak, toplumsal sistemde hak ettikleri konuma gelebilmeleri ve tüm çocukların öğrenme zorluklarını giderecek, mensup oldukları sosyal gruplardan ötürü karşılarına çıkabilecek olan zorluklara karşı gelebilecek bireyler yetiştirme görevi en temel görev olarak yüklenmiştir. Bu görev ve çabalar, demokrasi ile birlikte tartışılmaya başlanan ve gelişen eğitimde fırsat eşitliği kavramı ile ilişkilidir. Fırsat eşitliği tartışmalarından varılan nokta fırsat eşitliğinin sağlanmasında okulların sosyal devletlerin temel araçlarından birisi olduğudur (O'day ve Smith, 1990, s.237). Fırsat eşitliği ilkesi Dewey'in başta gelen sloganıdır. Demokratik toplumlarda, çocukların mensup oldukları toplumsal grubun sınırlamalarından korumak ve eşitsizliklerin doğurduğu sonuçları gidermek okulun temel görevi olarak belirtmiştir (Kaplan, 2002, s.66).

Okulların kendilerine yüklenen bu önemli görevleri yerine getirebilmesi bazı değişkenlerin verimli çalışmasına bağlıdır. Bu değişkenler öğretmen, öğrenci ve eğitim programlarıdır. Bu üç öğeden özellikle öğretmenlerin niteliksel ve ya niceliksel açıdan yoksun olması eğitim sistemi doğrudan etkilemektedir. Anne, baba, öğrenci ve öğretmenler farkında olmadan bireyler arasındaki farklılıkları daha da derinleştirecek bir ortam hazırlamakta ve eğitimin ürünü olarak sonradan ortaya çıkacak uçurumlar yaratmaktadırlar (Bloom, 1995, s.32). öğrenciler arasındaki uçurumları giderecek olan yapılanma ise okullardır.

Öğrencilerin eğitimsel amaçlar doğrultusunda yaptıkları çabaları etkili yönetmekle sorumlu olan (Solmon, 1996, s.738) öğretmenlerin, eğitim sistemi üstündeki etkisi, diğer öğelere göre çok daha fazladır (Güneş, 1995, s.5). Öğrenci başarılarını demografik değişkenlerde etkilemekle birlikte öğretmenler, programlar ve öğretimin niteliği başarının kaynağı ile temelde ilişkilidir (Dewey, 1939, s.59).

Uluslararası araştırmalarda, alt sosyo-ekonomik tabakadan gelen çocukların, üst gruptaki akran gruplarının okuldaki kazanımlarına ulaşmasında öğretmenlerin kalitesi ile doğrudan ilişkili değişken olarak ortaya konulması

(Lamb, 2002, s.157), öğretmenleri devletlerin eğitim politikalarında ayrı bir yere oturtmuştur. Okullar öğrencilerin, ailelerin ve devletlerin hedeflerine ulaşmasında yardımcı oluyorsa, eğitim hakkını sağlamış olarak değerlendirilmelidir (Dewey, 1939, s.67). Birçok ülkede olduğu gibi Türk toplumunda eğitim temel sosyal bir ayrımdır. Eğitilme Türkiye de sosyal bir hak olmanın yanında bölgesel bir hak olarak yerleşmiştir (Fidan, 1989, s.89). Bundan dolayı eğitim sisteminin etkililiğini ve eğitimde fırsat eşitliğini arttırmada uygulanması gereken politikaların başında, okul sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerini arttırmak gelmelidir (Epps, 1995, s.598). Bu da öğretmenlerin yetiştirilmesi, alımı ve seçiminde, öğretmenlerin okullara ve bölgelere eşit dağılımını sağlamakla gerçekleşebilir.

Öğretmenden kaynaklı fırsat eşitsizliğini gidermek amacı ile diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye de birçok düzenlemeler yapmış¹ ve bu düzenlemelerle Türkiye Cumhuriyeti eğitimde fırsat eşitliğini sağlama hususunda ulusal ve uluslar arası belgelerde güvence vermiştir.

Güvencelerin gereği olarak öğretmen nitelikleri ve eğitimsel eşitsizlikler, 1963 yılından itibaren hazırlanan “Beş Yıllık Kalkınma Planlarında” ve bu dönemlerde gerçekleştirilen “Milli Eğitim Şuralarında” alınan kararlara bağlı olarak belirli bir plan dahilinde yürütülmüş ve öğretmenlerden kaynaklı eğitim eşitsizlikleri giderilmeye çalışılmıştır.

Birincisi 1963’de olmak üzere toplam sekiz kez hazırlanan beş yıllık kalkınma planlarının eğitim öğretim bölümünde öğretmenlerin ülke geneline dağılımlarından kaynaklı fırsat eşitliklerinin olduğu belirtilmiştir. 1974 yılında düzenlenen IX. Milli Eğitim Şurası’nın 117 kararında, 1982 yılında düzenlenen XI. Milli Eğitim Şurası’nın 3/b kararı, 1988 yılında düzenlenen XII. Milli Eğitim

1 a) 27 Mayıs 1949 yılında resmi gazetede yayınlanan “İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin” 26.maddesi.

b) UNESCO tarafından 14 Aralık 1960’da benimsenmiş ve 14 Aralık 1960 tarihinde kabul edilen ve 22 Mayıs 1962’de yürürlüğe giren “Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi.

c) 1973 Tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 8. maddesi.

d) 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42.nci maddesi eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevini düzenleyen 8.Bent

e) 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ve 27 Ocak 1995 tarih ve 22184 bakanlar kurulu kararı ile resmi gazetede yayınlanan “Çocuk Hakları Sözleşmesi.

Şurası'nın 32 kararı, 1996 yılında düzenlenen XV. Milli Eğitim Şurası'nın 67 kararı ve 2007 yılında düzenlenen XVII. Milli Eğitim Şurası'nın 51 kararında öğretmenlerden kaynaklı eşitsizliklerin olduğu ve bu eşitsizliklerin kentlerin taşra ve köylerinde yoğunlaştığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin ülke geneline dağılımındaki eğitimsel dengesizlikleri gidermek amacı ile Milli Eğitim Bakanlığı, planlı dönemlerde belli başlı dokuz ayrı yönetmelik yayınlamıştır². Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 2008 yılına kadar düzenlenen yönetmelik ile öğretmenlerin taşra ve kırsal kesimlerde devamlılıklarını sağlamak, sosyo-ekonomik bakımından yetersiz olan alanlardan gelişmişlik düzeyi yüksek alanlara öğretmen akışlarını yavaşlatmak ve gelişmemiş bölgelerindeki öğretmen açıklarını kapatmak ve böylece öğretmenlerden kaynaklı eğitimde fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlanmıştır.

2 1) 13 Haziran 1962 Tarih Ve 11127 Sayılı, İlkokul Öğretmenlerine Ait Tayin Ve Nakil Yönetmeliği
2) 10 Nisan 1963 Tarih Ve 11378 Sayılı, İlkokul Öğretmenlerine Ait Tayin Ve Nakil Yönetmeliği
3) 9 Kasım 1979 Tarih Ve 16804 Sayılı, İlkokul Öğretmenlerine Ait Tayin Ve Nakil Yönetmeliği
4) 22 Ağustos 1980 Yılında 17083 Sayılı, İlkokul Öğretmenlerine Ait Tayin Ve Nakil Yönetmeliği
5) 20 Mayıs 1981 Tarih Ve 17345 Sayılı, İlkokul Öğretmenlerine Ait Tayin Ve Nakil Yönetmeliği
6) 13 Ağustos 1984 Tarih Ve 2170 Sayılı, İlkokul Öğretmenlerine Ait Tayin Ve Nakil Yönetmeliği
7) 26.11.1985 Tarih 202155 Sayılı, İlkokul Öğretmenlerine Ait Tayin Ve Nakil Yönetmeliği
8) 3.2006 Tarih Ve 26098 Sayılı, İlkokul Öğretmenlerine Ait Tayin Ve Nakil Yönetmeliği
9) 05.03.2006 Tarih Ve 26098 Sayılı Çeşitli İlkokul Öğretmenlerine Ait Tayin Ve Nakil Yönetmeliği

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, planlı dönemlerde (1963 / 2009) Türk Eğitim Sisteminin ilköğretim alt sistemine ilişkin öğretmen atama politikalarını, fırsat eşitliği açısından amaçlı bir yenileşme stratejisine dönüşümünü nicel ve nitel olarak incelemektir.

Bu amaçla, öğretmen atama ve yer değiştirme politikaları sonucu oluşturulan mevzuatların ülke genelindeki öğretmen dağılımlarını dengelemedeki etkililiğinin eğitimde fırsat eşitliği açısından genel görünümünü betimlemek, öğretmenlerin taşra bölgelerine yönelik düşünceleri ile birlikte taşra bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin mevcut durumlarını tespit etmek ve kentlerin taşra bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmen açıklarının giderilmesine yönelik uygulanacak politikalar ve değişimlerin ne olması gerektiğini öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya koyabilmektir.

Bu amaçla cevaplandırılacak sorular şunlardır:

1. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla ilköğretim okullarında öğretmen atamaları ve yer değiştirmeleri konusunda,
 - a) Devlet Planlama Teşkilatı'nda alınan kararlar, uygulamalar ve sonuçları nelerdir?
 - b) Mili Eğitim Şuraları'nda alınan kararlar, uygulamalar ve sonuçları nelerdir?
2. Kentlerin taşra ve kırsal kesimlerine yönelik;
 - a) Kentlerin merkez ve taşralarında bulunan ilköğretim okullarında görev yapan stajyer öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?

- b) Mesleki kıdemi on yıl ve üstü olan meslek yaşamlarının belirli dönemlerinde taşralarda görev yapmış ve şu an Kocaeli'nin merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?
3. Kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapan öğretmenlerin zorunlu çalışma sürelerinden sonra il içi ve dışı tayin istemelerinin nedenleri hakkında;
- a) Kentlerin merkez ve taşralarında bulunan ilköğretim okullarında görev yapan stajyer öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- b) Mesleki kıdemi on yıl ve üstü olan meslek yaşamlarının belirli dönemlerinde taşralarda görev yapmış ve şu an Kocaeli'nin merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen görüşlerine göre kentlerin taşra bölgelerindeki öğretmen açıklarının giderilmesine yönelik uygulanacak politikalara dayalı olarak oluşturulacak mevzuatların neler olması gerektiği konusunda;
- a) Kentlerin merkez ve taşralarında bulunan ilköğretim okullarında görev yapan stajyer öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- b) Mesleki kıdemi on yıl ve üstü olan, meslek yaşamlarının belirli dönemlerinde taşralarda görev yapmış ve şu an Kocaeli'nin merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları;

Kaynaklar açısından;

Türkiye de uygulanan öğretmen atama politikaları

1. Beş Yıllık Kalkınma Planları,
2. Milli Eğitim Şuraları,
3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama ve yer değiştirmeye yönelik doküman ve resmi gazeteler ile sınırlandırılmıştır.

Denekler açısından;

1. 2006–2007 öğretim yılında Kocaeli ili merkez ilköğretim okullarına atanan stajyer öğretmenler ile,
2. 2006–2007 öğretim yılında taşra ve kırsal kesimlerdeki ilköğretim okullarına atanan stajyer öğretmenler ile,
3. Mesleki kıdemi 10 yıl ve üstü olan, kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde görev yapmış öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.4. Önem

Bu araştırma, demokratik bir toplum ve özgün bireyler yoluyla dünyanın değişimine ve güzelleşmesine katkıda bulunacak, çocuk ve gençlerin büyümesine ortam sağlayacak, geliştirip işletecek öğretmenlerin çocuklara kendi gelişmiş benini sunması ve ideal ortamlardan uzak bölgelerde yer alan her tür ekonomik, sosyal, cinsiyet, bölgesel, nüfus etmenlerinden doğan fırsat eşitliği kusurlarını kapatacak, kalkınmamızda yerel liderlik rollerine üstlenecek öğretmenlerle çocuklarının buluşmasını sağlayacak stratejileri sunması açısından önemlidir.

Ayrıca bu araştırma, demokratik bir toplum ve özgün bireyler yaratacak olan ve gelişmiş benlik yapılarını çocuklara götürecek olan öğretmenlerin ülke geneline dengeli dağılımı için alınan kararların daha işlevselleştirilmesi ve böylece öğretmen dağılımlarından kaynaklanan fırsat eşitsizliklerinin giderilmesi amacı ile yürütülen çabalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir boyutunun tarihsel analiz şeklinde desenlenmiş olması, geçmişteki çabaların olumlu ve olumsuz sonuçlarının ortaya çıkarılması, yeni uygulamalarda politika aktörlerine bilgi kaynağı teşkil edecek rehber özelliği taşımaktadır. Aynı zamanda araştırmada mevcut politika ve yönetmeliklerden doğrudan etkilenen öğretmenlerden alınan veriler ile yeni oluşturulacak olan düzenlemelerde politika yapıcılarına ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırmanın ayrıca öğretmenlerin özellikle kentlerin taşra kesimlerinde başa çıkmakta zorlandıkları eğitsel problemlerin neden ve sonuçlarını tespit etmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirmeden sorumlu Yüksek Öğretim Kurumu'na ve hizmet içi eğitimden sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı'na, geliştirecekleri programlarda yol göstereceği düşünülmektedir.

1.5. Tanımlar

Eğitimde Fırsat Eşitliği; *Araştırmada fırsat eşitliği kavramı ile özellikle, taşra kesiminde ve kırsal kesimlerde öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlere vurgu yapılmıştır.*

Kırsal Kesim; *Araştırmada kırsal alan terimi ile kent yerleşim yerlerinin dışında kalan ve erişimin zor, ekonomik gelişmenin yavaş olduğu, gelenek ve göreneklere göre kentlerden farklı öğeleri içeren yerleşim alanı kastedilmektedir.*

Öğretmen; *Araştırmada öğretmen kavramı ile özellikle ilköğretim kademesindeki öğrencilerin öğretim hizmetlerinin nitelikli olmasında birinci derecede sorumlu işgören olarak ele alınmıştır.*

Öğretmen atama politikası; *Araştırmada özellikle, Türkiye de uygulanan öğretmen atama politikalarının sonucu olarak taşralardaki öğretmen açıklarının kapatılmasına yönelik uygulamalara vurgu yapılmıştır.*

Yer Değiştirme Politikaları; *Araştırmada yer değiştirme kavramı ile stajyerliklerini başarı ile tamamlayıp asaletlerini alan öğretmenlerin kent merkezlerine doğru akışını kolaylaştıran politikalara vurgu yapılmıştır.*

1.6. Kısaltmalar

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
TUİK	: Türk İstatistik Kurumu
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PİSA	: Programme for International Student Assessment
DİE	: Devlet İstatistik Enstitüsü
ÖBDÖ	: Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı
S.Ö	: Stajyer Öğretmen
K.Ö	: Kıdemli Öğretmen
OKS	: Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavı

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde; birinci bölümde ortaya konulan araştırma amacı doğrultusunda araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmanın gerçekleştiği ortam, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması, değerlendirme esasları, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

İncelenecek durumun özelliğinden dolayı iki ayrı yöntem kullanılarak araştırma nitel ve nicel desende gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, soruları, amaçları, veri toplama ve çözümlene yöntemleri açısından nicel araştırma yöntemlerine göre farklılıklar gösterir. Niceliksel yöntem “ne” , “ne kadar” , “ne sıklıkla” gibi soruların yanıtları ile ilgilenirken niteliksel yöntemler olay ve olguların “nasıl” ve “neden” soruları ile ilgilenir (Erefe, 2002, s.104)

Olay ve olgulara neden ve nasıl sorularına cevap bulabilmek amacıyla birinci alt amaç için tarihsel yöntem, ikinci alt amaç için ise nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan odak grup görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Geçmiş zaman içinde meydana gelmiş olay ve olguların araştırmasında ya da bir problemin geçmişle olan ilişkisi yönünden incelenmesinde kullanılan yöntem “tarihsel yöntem” denmektedir. Tarihsel araştırma, “Ne idi?” (Kaptan, 1995, s.76) “Ne oldu?” sorusu ile geleceğin planlanmasında kolaylık sağlamak amacı ile (Busha ve Harter, 1980) geçmişteki olayların “neden”, “nasıl” ve “niçin” olduklarını anlamamızı sağlayan, günümüzü de daha iyi anlamayı kolaylaştıran (Powell, 1991), yazılı dokümanların analizi şeklinde yürütülebilen (Bernard, 2000) konu ile ilgili bulabildiği her türlü istatistik, bilgi ve belge gibi yazılı kaynaklardan bilgi toplandığı ve derlendiği, sentez ve analiz yapıldığı, bu günkü olay ve olguların geçmişteki durumlarının incelenmesine dayanan bir yöntemdir. (Seyidoğlu, 1997, s.29)

Tarihsel yöntem kullanılarak, Türkiye deki öğretmen atama politikalarının planlı dönemlerdeki (1963–2008) mevcut durumu, bölgeler ve illere göre öğretmen dağılımları ve atamalarına ilişkin veriler; Devlet Planlama Teşkilatı, Türkiye İstatistik Kurumu, Devlet İstatistik Kurumu, Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarından, hükümet programları, OECD verileri ve alan yazından tarama modeli kullanılarak elde edilmiş ve mevcut durum olduğu gibi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Derlenen veriler, bölgelere ve illere göre kendi aralarında gruplandırılarak analizler ve sentezler yapıp tablo ve grafikler hazırlanmış ve öğretmen dağılım haritaları düzenlenerek yorumlamalara gidilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı için odak grup görüşme yöntemi kullanılmıştır. Merton odak grubu tekniğini ilk kullanan araştırmacı olarak İkinci Dünya Savaşı süresince toplumsal araştırmalarında insanların moral dayanıklılığı üzerinde çalışmalar yapmış ve kullandığı tekniği "Odak Görüşmesi" olarak adlandırmıştır (Stewart ve Shamdasani, 1990, s.32)

Odak grup tartışmalarının amacı, belirlenen bir konu hakkında katılımcıların “bakış açılarını”, “yaşantılarını”, “deneyimlerini”, “eğilimlerini”, “fikirlerini”, “duygularını”, “tutum” ve “alışkanlıklarına” dair nitel bilgi edinmektir. (Budak, 2006, s.2) Powell’ a göre odak grup görüşmesi “Araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak konu ya da problem hakkındaki görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır” (Şimşek ve Yıldırım, 2005, s.152). Odak grup yöntemi özellikle bir konu hakkında farklı bakış açılarını elde etmek için kullanılan yöntemlerden birisidir (Mistiaen, 1997, s.1235). Ayrıca odak grup görüşme yöntemi, özellikle kişilerin bilgi ve deneyimlerini ortaya çıkarmada en etkili yöntemlerdendir (Kitzinger, 1995, s.299).

Odak grup görüşme yöntemi, kesin olarak yapılandırılmamış bir süreçle 4 – 12 arası deneğin karşılıklı olarak tartışmasını sağlayarak veri elde edilen nitel bir araştırma yöntemidir (Sloan, 1998, s.40). Grup büyüklükleri ile ilgili farklı

görüşler olmasına rağmen, katılımcı sayılarının 5–12, 6–8, 6–12 kişiden oluşabileceği en yaygın bilgidir (Erefe, 2002, s.110).

Odak grup görüşme yönteminin uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için;

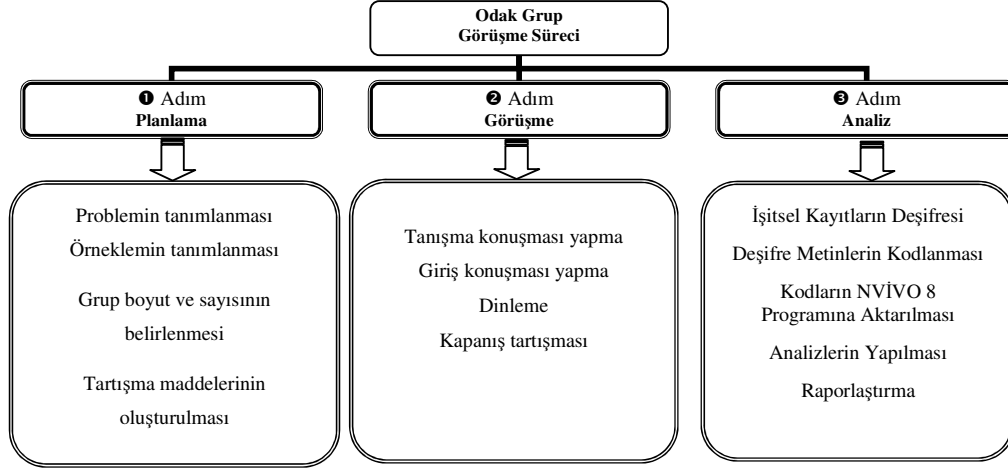
- a) Görüşmelerin kesintiye uğramayacağı uygun ve rahat bir ortamın sağlanması,
- b) Katılımcıların dikkatini dağıtacak herhangi olumsuz bir durum olmaması,
- c) Görüşmelerin amacı hakkında katılımcıların önceden bilgilendirilmesi,
- d) Tüm grup üyelerinin birbirleri ile göz teması kurabilecekleri uygun masa düzeninin olması,
- e) Kişilerin kabul ettiği ve gizli olmayan teyp, video, kamera gibi herhangi bir kaydetme yönteminin bulunmasıdır (Saraç, 2001, s.35)

Odak grubu görüşme yönteminin en önemli avantajı araştırmacı durumu derinlemesine anlayabilir, önemli bağlantıları bulabilir ve anlamlardaki ince ayrımları tanımlayabilirken; sınırlılıkları olarak ise geçerlilik ve güvenilirliğin ölçülebilir özelliklerle tespit edilmesi bakımından güçlükler yaratmasıdır (Krueger, 1988).

Odak grup görüşme yöntemi ile toplanan verilerin analizi nicel araştırma yöntemleri ile toplanan verileri analiz etmekten çok daha zor ve karmaşık bir süreçtir. Nicel verilerin sayılar biçiminde olması analizini kolaylaştırırken nitel verilerin cümle, deyim ya da kelimelerden oluşması analizini zorlaştırmaktadır.

Odak grup görüşme süreci üç temel basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar planlama, görüşme ve analiz basamaklarıdır. Bu basamaklarda takip edilmesi gereken adımlar ve işlemler Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Odak Grup Görüşme Sürecinin Yönetimi



2.2. Araştırmanın Çalışma Grubunun Seçimi

Nitel araştırmalarda veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Odak grup görüşmelerinde, kişiler ya da gruplar, alanda yapılacak gözlemler ve görüşmeler sonucunda çalışma grubu olarak belirlenir. Gruplar belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılabilir ve yöntemin bu tür araştırmalar için uygun olduğu kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada amaçlı örnekleme (Punch, 2005), yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturacak kişilerde aranması gereken ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.45).

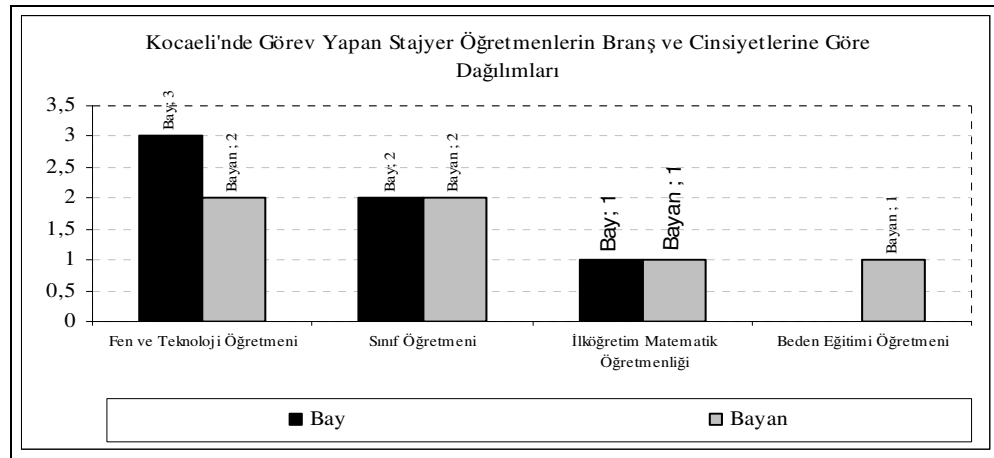
Araştırmada elde edilecek verilerin zenginleştirilmesi amacıyla üç farklı çalışma grubu oluşturulmasına karar verilmiştir. Kentlerin taşra ve kırsal kesimlerine yönelik stajyer öğretmenlerin algılarının tespit edilmesi amacı ile ilk iki grup stajyer öğretmenlerden oluşturulmuştur. Stajyer öğretmenlerin mevcut

atama politikalarından kaynaklı olarak, içinde buldukları durumları, kendilerine ve mesleklerine yönelik algılarını, okul ve çevre ilişkilerinde ve görevlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla baş etmedeki yöntemlerini tespit edebilmek amacı ile iki ayrı stajyer öğretmen grubu oluşturulmuştur.

2.2.1. Araştırmanın Birinci Çalışma Grubu

İlk grup, Kocaeli'nin merkez ve taşra okullarında görev yapan 12 katılımcıdan oluşturulmuştur. Kocaeli iline 2006–2007 yılında atanan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği temel eğitim kurslarına katılan 83 stajyer öğretmenle yüz yüze görüşülmüştür. Bu görüşmelerde araştırmanın kapsamı, amacı ve tartışma maddelerinin neler olacağı konusunda ön bilgiler verilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda araştırmaya gönüllü olacak ve toplantılara düzenli gelebileceği düşünülen 12 stajyer öğretmen seçilmiş ve bu öğretmenlerle birlikte ilk toplantının tarihi ve saatleri belirlenmiştir. Katılımcılara ait veriler grafik 1'de gösterilmiştir.

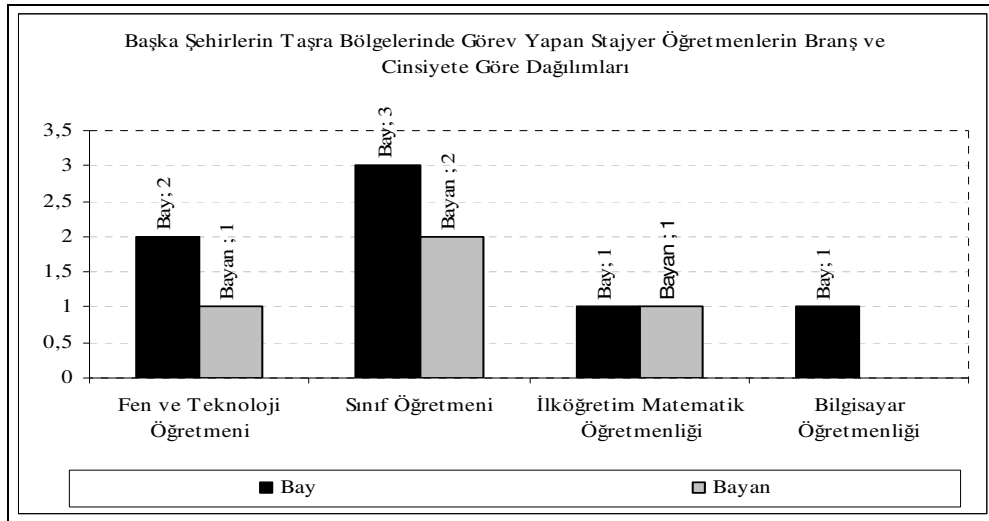
Grafik 1: Stajyer Öğretmenlerden Oluşan Katılımcıların Çeşitli Özelliklerine Göre Dağılımı



2.2.2. Araştırmanın İkinci Çalışma Grubu

Özellikle eğitim ve kalkınma göstergeleri düşük bölgelere atanan stajyer öğretmenlerin mevcut atama politikalarından kaynaklı olarak, içinde buldukları durumları, kendilerine ve mesleklerine yönelik algılarını, okul ve çevre ilişkilerinde ve görevlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla baş etmedeki yöntemlerini tespit edebilmek amacı ile ikinci stajyer grup oluşturulmuştur. Bu gruptaki stajyer öğretmenler seçilirken, 2006 yılı ve daha önceki yıllarda Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden mezun olan öğrencilerin kayıtları, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrenci işlerinden alınmıştır. Bu kişilerin atamalarının yapıp yapılmadığı, İLSİS'den nüfus cüzdanı numaraları girilerek kontrol edilmiştir. 2006–2007 eğitim yılında ülkenin kalkınmışlık düzeyi en düşük olan bölgelere atanan yetmiş sekiz stajyer öğretmen tespit edilmiştir. Bu kişilerle iletişim kurulurken, telefon ve elektronik posta yolu tercih edilmiştir. Bu öğretmenlere, araştırmanın amacı ve tartışma maddelerinin neler olacağı konusunda ön bilgiler verilmiştir. Bu görüşmeler sonucunda araştırmaya gönüllü olacak ve aileleri Kocaeli'nde ikamet eden 12 öğretmen seçilmiş ve bu öğretmenlerle ilk toplantının tarihi ve saatleri belirlenmiştir. Toplantı tarihi olarak şubat tatili belirlenmiştir. Bu katılımcılara ait veriler grafik 2'de gösterilmiştir.

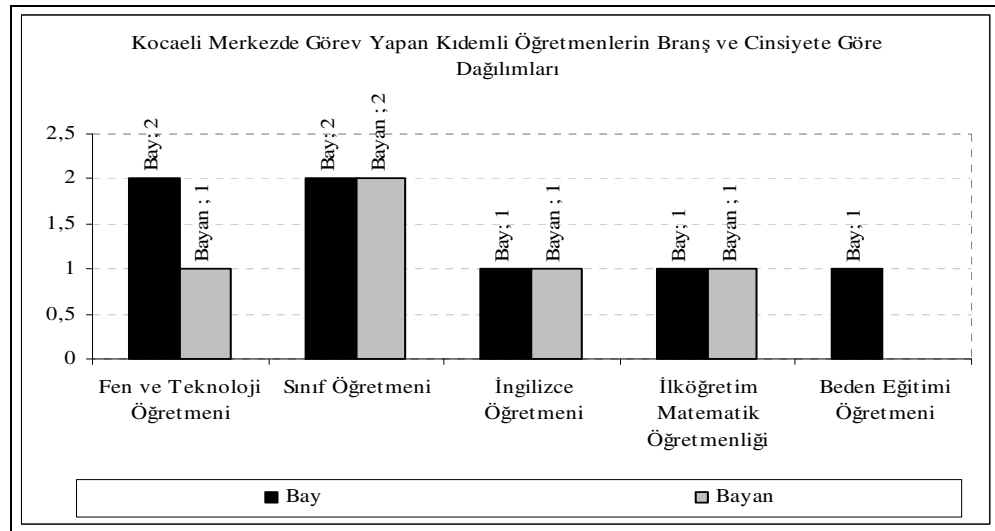
Grafik 2: Taşra ve Kırsal Kesimlerde Görev Yapan Stajyer Öğretmenlerden Oluşan Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımı



2.2.3. Araştırmanın Üçüncü Çalışma Grubu

Araştırmada oluşturulan üçüncü gruptaki kişiler, mesleki kıdemi on yıl ve üstü olan, meslek yaşamlarının belirli dönemlerinde Türkiye'nin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapmış öğretmenlerden seçilmiştir. Bu grup ile öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinden, kentlerin merkezlerine gelmek istemelerindeki temel sebepleri, bu sebeplerin kaynakları, taşra ve merkez okullar arasındaki farklılıkları ve öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde uzun yıllar görev yapması için ne tür özendiricilerin ve politikaların geliştirilmesi gerektiğine ilişkin daha zengin veri toplamak amaçlanmıştır. Mesleki kıdemi on yıl ve üstü olan ve Kocaeli il merkezinde görev yapan toplam 105 öğretmene ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ile yüz yüze görüşülmüştür. Bu görüşmelerde araştırmanın kapsamı, amacı ve tartışma maddelerinin neler olacağı konusunda ön bilgiler verilmiştir. Bu öğretmenlerin içinden denek seçilirken, daha önce kentlerin taşraları ve kırsal kesimlerinde çalışmış olanlardan gönüllü olan 12 kişi seçilmiş ve bu öğretmenlerle ilk toplantının tarihi ve saati belirlenmiştir. Bu katılımcılara ait veriler grafik 3'de gösterilmiştir.

Grafik 3: Mesleki Kıdemi 10 Yıl ve Üstü Olan Öğretmenlerden Oluşan Katılımcıların Özelliklerine Göre Dağılımı



2.3. Yer ve Teknoloji Planlaması

Araştırmanın amacına uygun olarak gerçekleştirilmesinin en önemli ayrıntılarından birisi görüşmenin gerçekleştirileceği ortamın ayarlanması, düzenlenmesi ve çalışma sırasında gerekecek olan cihazların sağlanmasıdır.

Odak grup görüşmelerin gerçekleşeceği ortamın birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Öncelikli olarak ortamın en az 12 kişiyi barındırabilecek büyüklükte olması ve ısı, ışık havalandırması uygun olmasının yanı sıra çevreden gelebilecek gürültü kaynaklarından uzak olması gerekmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2005, s.158)

Pilot çalışma dışındaki ana grup tartışmaları tüm katılımcıların ulaşmada ve adres bulmada güçlük çekmeyecekleri bir mekan olan, Kocaeli kent merkezine 2 km uzaklıkta bulunan Seka Park içinde bulunan Seka Park Otel'in, 12 kişilik toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Seka Park Otel'in seçilmesinin ana sebebi, gürültü kaynağı olabilecek otoyollara ve içinde bulunduğu alanın diğer ses kaynaklarına uzak olmasıdır. Ayrıca otelin toplantı salonuna yönelik hizmetleri kapsamında istenilen saatlerde çay, kahve ve çeşitli ön yiyecekler ikram etmesi tercihin Seka Park Otel'den yana kullanılmasını sağlamıştır.

Araştırmada teknolojik araç olarak elektronik iki ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Grup görüşmeleri sürecince her iki cihaz her an açık tutulmuş ve katılımcıların ses kayıplarını önlemek amacı ile toplantı masasının her iki ucuna yerleştirilmiştir. Bu durum cihazların birinde oluşabilecek bir arızaya karşı önlem alınmasını da ayrıca sağlamıştır.

2.4. Araştırmanın Pilot Çalışması

Odak grup görüşmelerinin pilot deneme sürecinde araştırmacı, süreçte soracağı soruların işlevselliğini, yöntemini kullanmada karşılaşılabileceği sorunları, kullanacağı cihazları test etme şansını bulur.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için pilot deneme sürecinin olabildiğince gerçeğe uygun olarak yerine getirilmesine özen gösterilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.159) Ana grup tartışmalarına davet edilecek kişilere benzer özelliklere sahip kişilerle pilot çalışma yapılması araştırmacıyı ana grup tartışmalarına hazırlar ve önceden ileride çıkabilecek sorunları görmesine olanak tanır.

Araştırmanın pilot çalışması Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Bayraktar İlköğretim Okulu'nda dokuz katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin 5'i bay, 4'ü bayandır. Bay öğretmenlerin 2'si mesleki olarak 10 yıl ve üstü kıdeme sahip iken diğer üçü stajyer öğretmendir. Bayan öğretmenlerin 1'i beş yıl ve üstü kıdeme sahip iken diğer 3'ü stajyer öğretmendir.

Pilot çalışma yaklaşık 65 dakika sürmüştür. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve süreçleri ile ilgili bilgiler aktarıldıktan sonra, araştırma soruları iletilmiş ve süreç gözlemlenmiştir. Buradaki en önemli kazanım odak grup tartışma sürecini işletmedeki araştırmacı performansını görmek; ikinci olarak ise ana grup tartışmalarında üzerinde tartışılacak soruların test edilmesi ve düzeltilmesinin sağlanması ve teknolojik cihazların kontrolünün sağlanmasıdır.

Pilot uygulama sonucunda bir yerine iki ses kayıt cihazının kullanılmasına her ana grup tartışmasında dört gündem maddesi yerine üç gündem maddesinin olması gerektiği tespit edilmiştir. Ana grup çalışmalarındaki gündem maddelerinin araştırmanın amacına uygun olup olmadığının karar verilmesi amacı ile danışman öğretim üyesinin dışında "Eğitim Politikaları" konusunda çalışan Prof. Dr. Rıfat OKÇABOL ve "Eğitimde Fırsat Eşitliği" konusunda doktor unvanı olan Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ hocaların görüş ve önerileri alınmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada, öğretmen adayları ve öğretmenlerin mevcut öğretmen atamalarına ilişkin görüşlerini almak için odak grup tartışma yöntemi kullanılmıştır. Her grupta öğretmenlere önceden belirlenen üç açık uçlu soru sorulmuştur. Her bir grupla iki farklı günde iki ayrı oturum yapılmıştır. Toplam altı oturuma ilişkin öğretmen ve stajyer öğretmenlerin odak grup tartışmalarında geliştirdikleri fikirler ses kayıt cihazlarına kayıt edilmiştir.

2.6. Verilerin İşlenmesi

Veri toplama sürecinde elde edilen bilgilerin, değerlendirme aşamasına geçilmeden önce, kayıt altına alınması, tasniflenmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir (Mayring, 2000, s.72). Düzenlenip açık hale getirilen veriler, çok daha zengin bilgi edilmesine olanak tanır. Bundan dolayı araştırma sürecinde elde edilen veriler aşağıda anlatılan süreçler halinde düzenlenerek, yorumlanmaya hazır hale getirilmeye çalışılmıştır.

2.6.1.Yazıya Aktarma

Nitel araştırmalarda ses ya da görüntü kayıtlarının yazıya aktarılması bir zorunluluktur. Çünkü araştırma sürecinde sözel olarak elde edilen verilerin yazıya aktarılması, detaydaki ifadeleri kendi bağlamında göstermeyi kolaylaştırır ve böylece verilerin iyi bir şekilde yorumlanabilmesini mümkün kılar (Mayring, 2000, s.76). Araştırma sürecinde elde edilen ses kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra, kayıtlar yeniden gözden geçirilmiş ve son haline getirilmiştir.

2.6.2. Verilerin Kodlanması

Kodlama, verilerdeki önemli olan ifadeleri açıklamak için kullanılır. Bu süreç üç önemli aşamadan oluşur. Bunlardan birincisi, verilerde yer alan kavramsal kategorileri ortaya çıkarmaktır. İkincisinde ise bu ortaya konan kategoriler arasındaki ilişkiler belirlenir. Son olarak da bu ilişkileri açıklamak ve kavramsallaştırmak gerekir (Punch, 2005, s.194–195).

Bu araştırmada “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” tekniği kullanılmıştır. Bu tür kodlama, toplanan verilerin tümevarımcı bir analize tabi tutulması sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkarılır. Kodlama aşamasında, veriler satır satır okunur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışılır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar ortaya koyar ya da direkt verilerden hareket ederek kodlar oluşturur. Bu yolla kod listesi oluşturulur ve tüm verilerin işlenmesi için bu liste kavramsal bir yapı oluşturur (Yıldırım ve şimşek, 2005, s.232).

Araştırma sürecinde elde edilen ses kayıtlarını yazıya aktarma aşamasında Kocaeli ilinde görev yapan stajyer öğretmenlere, kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapan stajyer öğretmenlere ve mesleki kıdemi on yıl ve üstü olan öğretmenlere kodlar verilmiştir. (Kocaeli’nde görev yapan stajyer ğretmenler; S.1: Kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapan stajyer ğretmenlere: S.2, Kıdemli ğretmenler ise K). Kodlar verilirken her gruptaki katılımcılar aynı zamanda birden başlanarak erkek ve bayan (S.1.B.1: Kocaeli ilinde görev yapan bayan stajyer ğretmen, Kocaeli İlinde görev yapan erkek stajyer ğretmen K:E.1) olmak üzere sıra numaraları verilmiştir.

2.7. Veri Toplamada Güvenirlik ve Geçerlilik alışması

Nitel araştırmada geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir. Görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklamak geçerlilik için önemli olmaktadır (Yıldırım & şimşek, 2005).

Nitel araştırmalarda araştırmanın güvenirliğini sağlamının iki temel yolu vardır. Bunlardan birincisi olayların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2005). Güvenirliği sağlamının diğer yollarından birisi de araştırmacının bir başka gözlemciyle yani araştırmacıyla birlikte çalışmasıdır. Bu tip çalışmalarda araştırmacılar, aynı veri setini kodlar ve ortaya çıkan kodlama benzerliklerini ve farklılıklarını sayısal olarak karşılaştırarak bir kodlama yüzdesine ulaşırlar.

Analizler sonunda en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekir. (Yıldırım, Şimşek, 2005)

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile ilk olarak araştırmacı tarafından yapılan ses kaydı dökümlerinin doğrulanması için Kocaeli Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölüm Başkanı Yrd. Doç. Dr. Hülya Çevirme ve Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Türkçe Öğretmenliği Bölümünde görev yapan Öğretim Görevlisi Rıfat Oymak'tan yardım alınmıştır. Araştırmacı yapmış olduğu dökümleri uzmana vermiş ve uzman araştırma verisinin %10'undan az olmamak üzere kendi belirlediği ses kayıt bölümlerini bağımsız olarak dinlemiş, dökümleri karşılaştırarak araştırmacının yaptığı dökümlerin doğru olup olmadığını incelemiştir. Araştırmacı ve uzman, araştırmacının dökümü üzerinde düzeltme yapmışlar ve maksimum doğruya ulaşmışlardır.

2.7.1.Görüşme Kodlama Anahtarlarının Hazırlanması ve Güvenirlik

Görüşmenin dökümleri yapıldıktan sonra, görüşme soruları tek tek ele alınarak, her soru için verilen tüm yanıtlar doğrultusunda seçenekler sıralanmış ve araştırmacı tarafından çözümlenmesi sonucunda, kod ve temalar belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda her bir soru maddesi yazılı olduğu “Görüşme Kodlama Anahtarı” hazırlanmıştır (Denzin & Lincoln, 1998; Miles ve Huberman, 1994). Tekrar eden kodların, tümevarımcı yaklaşımla incelenmesiyle temalar oluşturulmuştur (Stake, 1995). Araştırmacı tarafından oluşturulan temaların, bir başka uzman tarafından teyit edilmesi amacı ile temaların ve alt temaların yer aldığı iki ayrı liste bir uzmana verilmiş, uzmanın verilen iki listeyi kullanarak ikinci listede yer alan alt temaların birinci listede yer alan alt temalarla hiçbir alt tema dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirilmesi istenmiştir. Uzmandan alınan eşleştirmelerle araştırmacının kategorileri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenilirliği Miles ve Huberman'ın geliştirdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır ve % 80

seviyesindeki uyumun, güvenilirliği sağladığı kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994, s.65).

$$R(\text{Güvenirlik}) = \frac{\text{Na (Görüş Birliği)}}{\text{Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)} \times 100$$

Araştırmanın her bir sorusu için, her iki araştırmacının yaptığı betimsel indeks karşılaştırılmış ve tüm soruların güvenilirlik ortalaması ayrı ayrı hesaplanmıştır. Yapılan işlemde birinci alt temada altı, ikinci alt temada dört ve üçüncü alt temada sadece bir maddenin ana tema ile eşleştirilmesinde görüş ayrılığı görülmüştür. Bu durumda;

$$\text{Alt Tema 1 (R)} = \frac{\text{Na (56)}}{\text{Na (56) + Nd (6)}} = 0,90$$

$$\text{Alt Tema 2 (R)} = \frac{\text{Na (56)}}{\text{Na (56) + Nd (4)}} = 0,93$$

$$\text{Alt Tema 3 (R)} = \frac{\text{Na (56)}}{\text{Na (56) + Nd (1)}} = 0,98 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Araştırmanın tümünün güvenilirliği ise;

$$\text{Güvenirlilik (R)} = \frac{\text{Na (56)}}{\text{Na (56) + Nd (11)}} = 0,83 \text{ olarak hesaplanmıştır.}$$

Araştırma maddelerinin %80'in üzerinde çıkmasından dolayı araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlilik araştırmacının araştırdığı olgunun, olduğu biçimiyle olabildiğince yansız gözlenmesi anlamına gelmektedir. Görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar

açıklamak geçerlilik için önemli olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği katılımcılardan birebir alıntı yapılarak geçerlilik sağlanmıştır.

2.8. Verilerin analizi

Bu aşamada, araştırmacı tarafından belirlenen kodlar, benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen temaların birbirine benzeyen verilerini belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlemek amacı ile (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227) nitel araştırmalar için yazılan NVİVO 8 istatistik programında kullanılmıştır. Son olarak analizler sistematik olarak düzenlenmiş ve raporlaştırması yapılmıştır.

BÖLÜM III

Bu bölümde öncelikle eşitlik ve fırsat eşitliği kavramları açıklanmaya çalışılmış daha sonra Türk eğitim tarihinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik olarak Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları ve uluslararası belgelerde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik olarak verilen güvenceler betimlenmiştir. Son olarak mevcut öğretmenlerin dağılımlarından kaynaklı fırsat eşitsizliklerini gidermeye yönelik olarak öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması konusunda uygulanan politikalar belirlenmeye çalışılmıştır.

3.1. Eşitlik Türleri ve Eğitimde Fırsat Eşitliği

Eşitlik tartışmalarının, toplumsal grupların, demokrasi aracılığı ile toplumsal katılımı gerçekleştirme yolunda verdikleri etkin ve bilinçli savaştan doğduğu söylenebilir. Modern eşitlik söylevlerinin tarihini, “özgürlük, eşitlik, kardeşlik” sloganıyla ortaya çıkan 1789 Fransız Devrimi’nden başlatmak olanaklıdır. Fransız Devrimi ile başlayan eşitlik tartışmalarında ortaya çıkan sonuç dört eşitlik tipinin olduğudur. Bunlar; varlıksal eşitlik, sonuçlarda eşitlik, şartlarda eşitlik ve fırsat eşitliğidir. Bu noktada, öncelikle ilk üç eşitlik tipi tanımlanmaya çalışılıp daha sonra fırsat eşitliği kavramı tartışılmıştır.

Varlıksal ya da özsel eşitlik kavramı özellikle dinlerde görülen bir kavramdır. Tipik olarak genel açıklaması, Tanrı önünde herkesin eşit olduğu savıdır (Bryan, 2007, s.36). Din ve dine bağlı ahlaki yapılanmalarla, Hıristiyanlık ve Müslümanlık ile yakından ilişkili bir savdır. Varlıksal eşitlik tartışmalarındaki ana soru şudur: “Peki hangi açılardan insanlar aynıdır ya da onların arasında ayırım yapmak neden yanlıştır?” Bu noktada, herkes tarafından bilinen o meşhur iddia ortaya çıkmaktadır. “Bütün insanlar eşit yaratılmıştır, hepsinin akılları ve bilinçleri vardır (Ya da en azından bunları kullanabilecek bir kapasiteleri vardır), hepsinin devredilemez hakları vardır ve her bir insanoğlu bir diğeri gibi eşit değerlere sahiptir; çünkü hepsi insanlığın genel niteliklerini taşımaktadır” (Charles, 1971, s.193).

Varlıksal eşitlik savı, 19. yüzyıldan itibaren demokrasi, liberal ideoloji (Işıl, 1995, s.41) ve laiklik gibi kavramların tartışılmaya başlanması ile önemini yitirmiştir.

Varlıksal eşitlik savının önemini yitirmesi ile birlikte, en radikal eşitlik fikri olan sonuçlarda eşitlik tartışılmaya başlanmıştır. Temel varsayımı, insanların başlama noktasına ve doğal yeteneğine bakmadan, yaşamayı ya da diğer siyasal araçları kullanarak sonuçlarda eşitliği sağlamaktır (Bryan, 2007, s.37). Kadınlar, çocuklar ya da etnik azınlıklar gibi avantajsız veya ayrıcalıksız gruplar lehine, olumlu ayrıcalık güden toplumsal programlar, sonuç eşitliğini güvenceye alacak anlamlı fırsat eşitliği yaratmak için şartlardaki önemli eşitsizlikleri gidermeye çalışır.

Sonuçlarda eşitlik savı ile ilgili tartışmalarla birlikte, şartlarda eşitlik kavramı literatürde yerini almıştır. Şartlarda eşitlik savı, yarışa katılanların aynı noktadan ve abartısız engellerle yarışa başlamalarının sağlanmasını zorunluluğunu savunur. Şartlarda eşitlik, adil bir toplumda, sahip olunan hakların ve sorumlulukların daha eşit bir şekilde dağılımının yapılması için eşitlik kavramının çok daha güçlü bir tanımlanmasını gerektirir.

Şartlarda eşitlik savını öne çıkaranlar, eşitliğin, sadece yasal güvencelerle sağlanmasının anlamlı olmayacağını, maddi sahiplenmelerin dışında, insanoğlunun kaderinde önemli bir yere sahip olan, eğitim gibi maddesel olmayan ihtiyaçların erişiminde ve insanın kendi benliğini inşa etmesinde önemli bir yere sahip olan güven ve saygının gösterilmesinde ortaya çıkması gerektiğini savunurlar (Charles, 1971, s.193).

Varlıksal eşitlik, sonuçlarda eşitlik ve şartlarda eşitlik kavramlarından sonra tartışılmaya başlanılan ve Fransız İhtilali ile eşitlik tartışmalarının temelini oluşturan fırsat eşitliği kavramı aslında şartlarda eşitlik savı ile yakından ilişkilidir. Fırsat eşitliği kavramına geçmeden önce, eşitlik tartışmalarında eğitim ekonomistlerinin eşitlik sınıflamasına değinilmesi gerekmektedir.

Eğitim ekonomistleri, eşitlik kavramını yatay, dikey ve kuşaklar arası eşitlik türleri olarak sınıflandırmaktadır. Yatay eşitlik, malların, hizmetlerin veya belli bir yükün dağılımında adalete karşılık gelmektedir (Tural, 2003, s.156). Dikey eşitlik ise, farklı çocuk gruplarına farklı davranılması gerektiği savına dayanır. Kuşaklar arası eşitlik varsayımında ise, ailelerin serveti ile çocukların geleceği arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırmak amaçlanır.

Özetle eşitlik, bireylerin fırsatlar, hak, muamele ve çıktı açısından eğitimin avantajlarını elde edebildikleri seviyedir. Eşitlik tanımı açısından birçok özelliği içerisinde kapsar:

1. Eşitlik, adil fayda ve yararları sağlamaktır. (Bazı insanların daha fazla veya farklı desteklere ihtiyacı olabilir.)
2. Eşitlik, tüm farklılıkları içerebilmek için geniş bir alanı kapsar.
3. Eşitlik, adaleti sağlayan iş uygulamalarıdır.
4. Eşitlik; müfredat ve değerlendirme, materyal ve uygulamalarının yanında eşitliği sağlayan ve model olan öğrenme kültürüdür.
5. Eşitlik, öğrenmenin farklı yollarının değerini anlamadır.
6. Eşitlik, herkesin elde etmek için fırsata sahip olmasıdır (OECD, 2005, s,125).

3.2. Fırsat Eşitliği

Demokrasi geleneğindeki en yaygın eşitlik savı fırsat eşitliği savıdır (Uçkaç, 2003, s.51). Eğitimdeki fırsat eşitliği kavramının etkili bir politik araç olması en azından bir asırdır gündemde olmasına rağmen, bu kavram yorumlamalara açık bir kavramdır (Warnock, 1991, s.145). 19. yüzyılda fırsat eşitliğinden, eşit eğitim anlamı çıkarılırken, yirminci yüzyılda fırsat eşitliği, eşit eğitim anlayışından uzaklaşıp eşit ilgi çerçevesinde tartışılmaya başlanmıştır (Tumin, 1967, s.14).

Eğitimsel fırsat eşitliği geniş çevrelerce kabul edilmiş bir ölkü olmasına rağmen onun ne anlama geldiği ile ilgili ortak bir görüş yoktur. Bazen bu terim,

okulların sağladığı fırsatları ifade etmekte, bazen de bütün çocuklara ulaşabilen, özellikle toplum ve aileler tarafından sağlanan fırsatları içermektedir. Bu daha geniş kapsamlı tanımı toplumun ya da ailelerin bazı şeyleri sağlaması gerektirdiğini ima etmektedir.

Özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan “Az Gelişmiş Ülkeler” ve “Sosyal Devlet” ile birlikte, eğitimde fırsat eşitliği ülkelerin eğitim politikalarına yerleşen bir kavram haline gelmiş ve eğitimdeki fırsat eşitliği kavramının etkili bir politik araç olması gerekliliği tartışılmaya başlanmıştır. Fırsat eşitliği kavramı, 1970’li yıllarda politik olarak kabul görmeye başlamıştır, özellikle bu dönemden sonra yapılan çeşitli araştırmalarla fırsat eşitliği ile ilgili kavramları düzenlemek ve tanımlamak kolaylaşmıştır (Dahrendorf, 1968, s.198).

Modern demokrasilerde en yaygın eşitlik türü olan “fırsat eşitliği” toplumsal, siyasal ve ekonomik kökenlerine, kısacası sınıfsal konumuna bakılmaksızın, herkesin yetenek ve becerileri ölçüsünde yarışabileceğini öngören liberal bir ilkedir (Işıl, 1995, s.40). 19. yüzyıla kadar fırsat eşitliği kavramının pek kullanılmadığı, 20. yüzyılın ortalarından itibaren ise fırsat eşitliği kavramının yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. 20. yüzyıla kadar eşitlik ile ilgili tartışmalardan çıkan sonuçlara bakıldığında eşitsizliğin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Ancak eşitsizlik kaçınılmaz olsa bile, asıl sorun son aşamada eşitsizliğin derece ve düzeyi ile ilgilidir (Kurul, 2002, s.146).

Eğitimde fırsat eşitliği kavramının tanımlanması ve üzerinde tartışmaların yoğunlaşması, James Coleman’ın 1966 yılında “Eğitim Fırsatının Eşitliği” adı altında yayınladığı raporla başlamış, 1970 yılında Jenck ve arkadaşlarının Eşitsizlik (*Inequality*) adlı çalışması ile fırsat eşitliği tartışmaları derinleşmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği, bireyler arasında hiçbir ayırım yapılmaksızın herkesin gizilgüç ve yeteneklerini en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit olarak yararlanma şansına sahip olması olarak tanımlanışı bu tartışmalardan çıkan bir sonuçtur.

Fırsat eşitliğinin, önemli toplumsal kurumlara girme hakkının herkese tanınması ve evrensel esaslara bağlı olması anlamına geldiği (Bryan, 2007, s.36) ve şartlarda eşitlikle aynı anlamda tartışılması gereken bir kavram olduğu belirtilmiştir. Fırsat eşitliğinin anlamlı bir içeriğe sahip olabilmesi için, şartlarda eşitliğin yani yarışa dâhil olanların aynı noktadan ve abartısız engellerle yarışa başlamalarının sağlanması yönünde gayret gösterilmesi gerekmektedir (Uçkaç, 2003, s.62).

Eğitimde fırsat eşitliğini, kaynaklara ulaşabilmede ya da onlardan yararlanmada eşitlik olarak tanımlamaktadır (Tezcan,1996, s.54). Fırsat eşitliği, herkesin sahip olduğu yeteneklerini hiçbir ayrıma ve engele uğramadan en uygun biçimde geliştirmede eğitim hizmetlerinden eşit derecede yararlanma şansına sahip olmasıdır. Lesser ve Stodolsky okul, çocukların sahip oldukları farklı yetenek özelliklerini sonuna kadar geliştirdiği takdirde, fırsat eşitliğinin gerçekleşeceğini savunmuşlardır (Stodolsky,1968, s.126). Aslında fırsat eşitliği kavramına duyulan güven, kendi çağımızın ötesine geçer hatta bireylerin eşitliğini savunanlara kadar dayanır. Eflatun kendi ideal devlet düzenini şu şekilde anlatmaktadır: Devlet düzeni o kadar iyi bir şekilde düzenlenmelidir ki; en güçlü pozisyonlara gelecek kişiler içinde en iyi olan, işini en iyi şekilde yapan kişiler olmalıdır (Charles, 1971, s.193). Eğitimde fırsat eşitliği kavramının anlamı aynı okula devam etmekten çok;

1. Herkes için aynı kaliteye sahip okullar hazırlanmasına,
2. Aynı becerilere sahip kişilerin okula devam etmek için eşit fırsata sahip olmasını garanti etmeye,
3. Okullaşmaların etkiliğinde eşitliğin sağlanmasına,
4. Tüm sosyal sınıfların çocuklar için akademik beceri ve gelişimi elde etmek adına fırsat sağlamaya dönmüştür (Fidan, 1989, s.67).

Anderson, eğitimde dört tür fırsat eşitliği tanımı yapmaktadır. İlk tanım şu şekildedir: Eğitimde fırsat eşitliği kavramı, bir toplumda yaşayan bireylerin en asgari düzeyde eğitimden yararlanmasında eşit olmalarıdır. İkinci tanımlamada ise, herkese en üst basamağa kadar öğrenim olanağı sağlamak olduğunun altını

çizmiştir. Üçüncü tanımında ise; her bireyin sahip olduğu yetenek ve gizil gücü en üst noktasına kadar geliştirebilme hakkıdır. Son olarak ise; bir öğrenim basamağında öğrenci sayısını arttırma, bir bakıma fırsat eşitliğini genişletme, o basamakta sayısal artışla birlikte verimin de artması en azından düşmemesi koşuludur (Develi, 1993, s.5).

Bishop, fırsat eşitliğini toplumdaki herkese, kendi yeteneklerini ortaya koymaları için şans verilmesi, hiç kimseye engel konulmaması ve haksız avantaj sağlanmaması şeklinde tanımlamaktadır (Bishop,1997, s.115).

Parsons'a göre ise; eğitim yolu ile kişilerin konumlarından gelen farklılıklardan bağımsız olarak, toplumsal sistemde hak ettikleri role ve konuma gelebilmeleri, o toplumda fırsat eşitliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir (Yiğit, 1996, s.73). Clark'a göre fırsat eşitleme kötü öğretimin, olumsuz öğretmen davranışının ve yetersiz eğitim kaynaklarının yükünün azınlık gruplardaki çocukların omzundan kaldırılmasını içine alır (Tawney, 1973, s.51).

Erkal'a göre eğitimde fırsat eşitliği konusunda dört değişik anlam çıkarmak mümkündür. Bunlardan birincisi, herkese eşit miktarda eğitimidir. Ancak bunun ekonomik, toplumsal ve coğrafi faktörler yüzünden pek mümkün olmayacağı fikri hâkimdir. İkinci olarak ise, belli bir standarda kavuşana kadar asgari ölçüde yeterli olabilecek bir eğitim anlayışıdır (Erkal, 1987, s.65).

Bu ülkelerin temel eğitim kademesinde uyguladıkları bir görüştür, ancak üst kademelerde uygulanmasının ekonomik olmadığı fikri hâkimdir. Üçüncü olarak, herkesi kabiliyetinin elverdiği ölçüde eğitim imkânlarından faydalandırmaktır. Son olarak ise, eğitime ayrılan kaynaklar arttırıldığı zaman, fırsat eşitliğinin sağlanacağı düşüncesidir (Yıldırım, 1997, s.160). Aslında genel anlamda eğitimde fırsat eşitliğinin gelişimi; tüm çocuklara aynı okulda aynı programa devam etme, çocukların kişisel yeteneklerine göre farklı okullarda farklı program anlayışı ve son olarak da günümüzde kabul gören eşit olanaklara sahip olma görüşüne varılmıştır (Tezcan, 1995, s.110).

Bu tartişmaların ışığında eğitimde fırsat eşitliği tartişmalarını açıklamak için çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlardan kabul görmüş olanları;

- a) Seçkinci Model,
- b) Köktenci Model,
- c) Tutucu Model,
- d) Ödünleyici Liberal Modellerdir.

3.2.1. Seçkinci Model

Seçkinci modeli Herrnstein önermiştir. Bu model, çocukların öğrenme gizillerinin doğuştan eşit olmadığı, çocuklar arasındaki başarı farklarının kalıtsal olduğunu savunur (Herrnstein, 1971, s.64). Kamu eğitim kurumlarının görevini, yetenekli çocukların bulunup, toplumdaki önderlik yeteneklerini gösterebilmeleri için gerekli şartları yaratması olarak göstermiştir (Tan, 1979, s.243). Seçkincilere göre; yapılan testler adil olmalı, herkese açık olmalı, paranın olmaması ya da diğer fiziki eksiklikler asla bu testlere katılmakta bir engel olmamalıdır, insanlar performanslarına göre ödüllendirilmeli ve buna bağlı olarak sınıflandırılmalıdırlar (Charles, 1971, s.193).

Seçkinci model çocuklar arasında eğitsel fırsatların ve koşulların eşitlenmesi, kalıtsal eşitsizliği daha belirgin duruma getireceğini savunur (Tezcan, 1995, s.111). Herrnstein'in önerdiği bu model birçok kuramcı tarafından, özünde siyasi açıdan tutucu olduğundan, toplumda geçerli düzeni savunduğundan ve değişimi engellediğinden dolayı çok fazla eleştirilmiştir.

3.2.2. Köktenci Model

Köktenci model, eğitimsel başarıda aile çevresinin, bireyin yeteneklerinden daha önemli bir belirleyici olduğunu, bunun ise toplumsal ekonomik yapı eşitsizliklerini yansıttığı esasına dayanır. Köktenci modele göre, yoksul tabakadan gelen çocuklar zekâlarını geliştirebilecek fırsat eşitliğine asla

sahip olamazlar, okuyamaz diye damgalanırlar ve daha olumsuz öğrenme çevreleri oluşturan okul ya da eğitim türlerine ayrılırlar (Newson, 1963, s.12).

Bu modelin en ünlü savunucularından olan Jensen, öğrenme kabiliyetinin genetik olarak açıklanabileceğini savunmaktadır. Jensen ABD'deki zencilerle beyazların zekâ puanları arasındaki büyük farkın kaynağının genetik yapıdan kaynaklandığını belirtmiştir (Jensen, 1969, s.124).

3.2.3. Tutucu Model

Tutucu model, ayrıcalıklı sınıfların çocuklarının daha zeki ve başarılı olmalarını, daha seçkin okullara gitmelerini doğal karşılar, özel ve ayrıcalıklı okulların eğitim reformları ile mevcut yapılarının bozulmasını istemez (Tan, 1979, s.250). Bundan dolayı, fırsatları kısıtlayan bir eğitim sisteminin kaçınılmaz olmaktan öteye tercih edilmesini; seçici ayrıcalıklı, özel okulların bütünlüğünü bozabilecek reform denemelerinden kaçınılmasını öğütlerler ve zekanın bireysel olmayıp toplumsal olduğunu savunurlar (Tyler, 1977, s.71).

3.2.4. Ödünleyici Liberal Model

Ödünleyici liberal modelde, zekânın kalıtsal özellikler taşıdığı fikri benimsenmektedir. Bu modelin savunucuları eşitliğin sağlanabilmesi için yoksulların siyasal ve ekonomik yapılarının değiştirilmesi gerektiğini savunurlar. Yaşam biçimi, konut türü, tüketim kalıpları, anne-baba eğitimi gibi faktörlerin, zekada etkisi olduğunu ve bunların değiştirilebileceğini de belirtirler. James Coleman'ın, fırsat eşitliği tartışmalarındaki söylevlerinin temeli, eğitimde başarı eşitliği temelinden alınması gerektiği konusundadır. Coleman'a göre öğrencilerin akademik başarılarında, içlerinde buldukları sosyal çevre ile okul birinci derecede sorumludur (Towards, 2005, s.2). Bu düşünce, yeterli okul deneyiminin farklı sosyal temellerden gelen gençlerin, aynı seviyede akademik başarıya ulaşmasına yardımcı olabileceği fikrini destekler. Coleman'a göre okullar sosyal grupları eşitlemek için kurulan binalardır (Stodolsky, 2003, s.67).

Okullar, öğrencilerin geçmiş deneyimlerindeki değişiklikleri telafi etmediğinde eşit eğitim fırsatını sağlamada başarısız olmuş sayılırlar ve bu da eğitimde fırsat eşitliğini bozan en önemli etmenlerden birisi olarak gösterilir. Sonuç olarak, ödünleyici liberal model kuramcıları aile çevresinin başarı ile önemli bir ilişkisi olduğu konusunda birleşmelerine rağmen, uygulanacak siyasallarla mevcut eşitsizliklerin en aza indirilmesi gerektiği fikrinde birleşirler.

3.2.5. Fırsat Eşitliği İle İlgili Diğer Modeller

Eğitimde fırsat eşitliğini tanımlamaya çalışan en önemli kuramcılardan birisi de Torsten Husen'dir. Eğitimde fırsat eşitliğini açıklamak için Husen tarafından geliştirilen iki kavram vardır. Bunlar üst sınıf kavramı ile eşitlikçi kavramlardır.

Üst sınıf kavramı, bütün çocuklara yaşam kariyerlerine ulaşabilmeleri için aynı fırsatların verilmesini savunur (Okoda, 1999, s.175). Üst sınıf kavramında eşitliğin sağlanması için yetenekli; fakat sosyo-ekonomik olarak avantajsız çocukların doğuştan gelen yeteneklerini geliştirmelerini engelleyen ekonomik ve bölgesel engelleri ortadan kaldırmak için devletin eğitimi bir araç olarak kullanıp aktif adımlar atması gerektiği düşüncesi vardır. Bu kavramda, devletin adımları dışında, bireylerin alt sınıftan bir üst sınıfa geçmeleri için beceri artı çaba sarf etmesi gerektiği fikri hâkimdir (Douglas, 1981, s.3). Bu noktada Tyler'ın görüşleri dile getirilmektedir. Tyler'a göre ise; eşit eğitim fırsatı, öğrenim için gerekli malzemeleri ve zamanı sağlamakla gerçekleşmez. Daha çok; çocuk fırsatların farkına kendi varmalıdır, bir şeyler yapabileceğine inanmalıdır (Ralp, 1967, s.45).

Üst sınıf modeli, okullaşma için aynı geçiş ihtimali üzerinde odaklanırken, eşitlikçi model aynı eğitimsel başarı üzerinde durur. Eşitlikçi modele göre, zekâ sadece genetik değildir, kalıtımla birlikte sosyal geçmişin de bir ürünüdür. Eşitlikçi görüşe göre, eşit fırsat; telafi edici eğitimsel programlar

gibi gerekli özel muamele sağlayarak çocukların kişisel becerilerini tam olarak geliştirmek için uygun fırsatlar yaratmak olarak tanımlanır (Jenk, 1972, s.28).

Yukarıdaki tanımlamalar ve açıklamaların dışında Arthur Wise eğitimde eşitlik tanımlamalarından öne çıkan bazı görüşleri ayırt edip bazı tanımlamalar yapmıştır (Davit, 1990, s.40). Bu tanımlamalardan birincisi, negatif tanımlamadır. Bu tanımlamada eğer çocuklar içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve diğer faktörlere rağmen eğitim hizmetlerine erişiyorsa, eğitimde fırsat eşitliği var demektir. İkincisi ise tam fırsat tanımlamasıdır. Burada çocukların eğitim hizmetlerinden tam kazanım sağladığı noktaya kadar kaynak aktarılması gerektiğini savunmaktadır. Üçüncü tanımlama ise temel tanımlamadır. Burada ise, eğitim çıktılarından daha çok girdiler önemsendir. Temel eğitimin tüm çocuklara verilerek fırsat eşitliğinin oluşacağını savunur. Dördüncü tanım ise en az kazanım tanımlamasıdır ki bu görüş öğrencilerin belli bir performansa ulaşana dek kaynak akışının sağlanması gerektiğini savunur. Diğer bir tanımlama ise sınıflandırma tanımlamasıdır. Bu tanımda, mevcut devletler kendi içlerinde bölgelere ayrılmalı, her bölgede kendi içinde eşit uygulamalar yapılmalıdır.

Eğitimde fırsat eşitliğini sağlayan politikaların genel anlamda vurguladığı ana nokta; mümkün ve uygulanabilir olduğu sürece, tüm çocuklara öğrenme zorluklarını aşacak, mensup oldukları sosyal gruplardan ötürü karşılarına çıkacak olan zorluklara karşı gelecek çözümler sunma ve en azından bütün çocukların olumsuzluklara karşı gelebilecekleri eşit bir eğitim vermeyi sağlama çabalarıdır (Nash, 2004, s.388). Clark'a göre fırsat eşitleme kötü öğretimin, olumsuz öğretmen davranışının ve yetersiz eğitim kaynaklarının yükünün olumsuz koşullardaki çocukların omzundan kaldırılmasını içine alır (Reginald, 1983, s.45).

3.2.6. Eğitimde Fırsat Eşitliğini Engelleyen Etmenler

Eşitlik ve eğitimde fırsat eşitliği kavramlarının tanımlarında görüldüğü gibi eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak devletler için hiç de kolay değildir. Ancak birçok ülke anayasa ve diğer tüm yasal belgelerinde eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacağı konusunda taahhütte bulunmaktadır. Bu taahhütlerinde başarılı olamamaların belli başlı sebepleri vardır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını engelleyen faktörler genel olarak; “ekonomik, coğrafi, toplumsal ve eğitim girdilerinden” kaynaklanmaktadır.

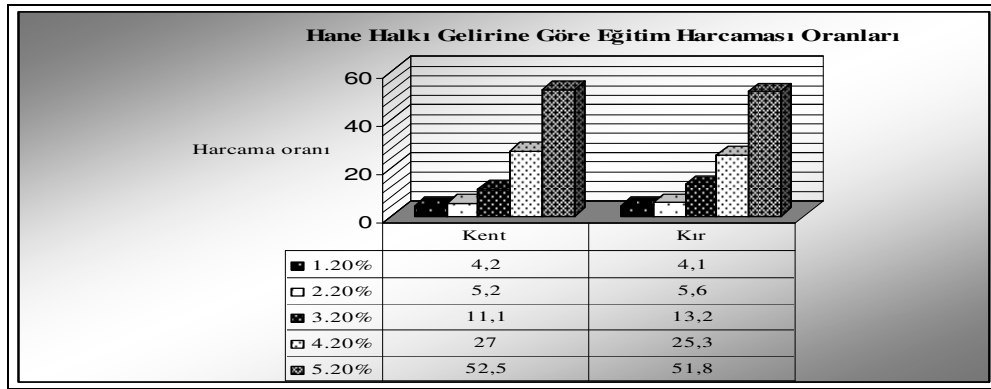
Eğitimde fırsat eşitsizliklerini açıklayıcı etkenler hemen hemen her ülkede paralellik göstermektedir. Bunlar okulun eve uzaklığı, ülkenin kentleşme derecesi, ailenin parasal kaynakları ve öğretim maliyeti, anne babaların mesleki ve toplumsal sınıfları ile öğrenim durumları, çocuğun önceki okuldaki başarı derecesi en önemli etkenler arasında sayılabilir (Adem, 1977, s.142). Bu noktada eğitimde fırsat eşitliğini bozan faktörleri tek tek açıklamak konunun anlaşılması açısından önemli görülmüştür.

3.2.6.1. Ekonomik Etmenler – Sistemler

Ekonomik sistemlerin, eğitimle sıkı bir ilişkisi vardır. Ekonomik sistemler insanların istek ve ihtiyaçlarını giderme temeline dayanır (Uçkaç, 2003, s.58). Eğitim, ekonomik sistemin bir alt sistemidir. Yani eğitim amaca ulaşmada bir araç olarak kullanılmaktadır. Daha açık bir ifadeyle eğitim, ekonomik gereksinim duyduğu nicelik ve nitelikte üretici ve tüketiciyle ekonomilerin büyümesini sağlayabilecek yaratıcı insanlar yetiştirmektir (Sönmez, 2003, s.54). Modern ekonomik sistemler, yalnız üretimde gösterdiği başarı ile değil aynı zamanda bireye vermekte olduğu öneme göre değerlendirilmektedir. Zengin bir toplumda yoksul insanlarla çelişki oluşturacak şekilde eşitsizlikler bulunursa, çocuklar okulsuz kalırsa, bu durum ekonomik sistemin başarısızlığı olarak değerlendirilmelidir (Talas, 1999, s.48).

Ekonomik sistemler ayrıca toplumdaki insanların gelirini de belirler. Ailenin gelir düzeyi eğitim hizmetlerinden yararlanma imkânını farklılaştırmaktadır (Ünal, 1996, s.264). Ailelerin gelirinin düzeyi çocukların alacakları eğitimin niteliğini oluşturmaktadır. Gelir düştükçe doğurganlık oranının arttığı bilinen bir gerçektir ve ailedeki çocuk sayısının artışı ile birlikte, ailenin mevcut geliri her bir çocuğu paylaştırıldığından, her bir çocuk için ayrılan bütçe azalmakta, bu da çocukların aldıkları eğitimin kalitesini etkilemektedir.

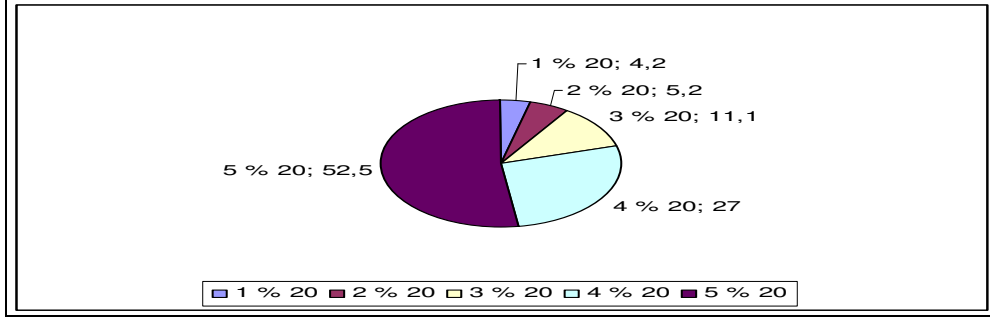
Grafik 4: Gelire Göre Hane Halkı Eğitim Harcama Oranları



Kaynak: TÜİK 2006 İstatistik Yıllığı verilerinden düzenlenmiştir. Bkn: Syf:344 *1.%20'lik kısım geliri en düşük aileleri, 5.%20'lik kesim hane halkı geliri en yüksek kesimi ifade etmektedir.

Şekilde de görüldüğü gibi hane halkının gelir seviyesi düştükçe eğitim harcamaları da düşmektedir. Ayrıca köy ve kır kesimindeki aynı % 20'lik gruplarda dahi eğitim harcamalarında farklılaşmalar görülmektedir. Ayrıca alt gelir grubundaki çocuklar okula gidebilse bile, ailenin gelirinden ne kadarlık kısmını eğitime ayırdığı çocuğun aldığı eğitimin kalitesini etkilemektedir. Böylece çocukların sahip olacakları eğitim fırsatı, nasıl bir ailenin üyesi olduklarına bağlı olarak farklılaşacaktır (Ünal, 1996, s.263). Alt gelir grubundaki ailelerin aldıkları eğitime paralel olarak sahip oldukları mesleklerden elde ettikleri kazançlar yeterli seviyede olmamaktadır. Bundan dolayı alt gelir sınıfındaki aileler, gelirlerinin büyük bir çoğunluğunu temel ihtiyaçlarına ayırdığından dolayı eğitim yatırımlarına az bir gelir ayırmaktadırlar. Buna karşın üst gelir grubunda yer alan ailelerde bu durumun tam tersi bir durum yaşanmaktadır. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğini bozan bir faktör olarak değerlendirilmektedir.

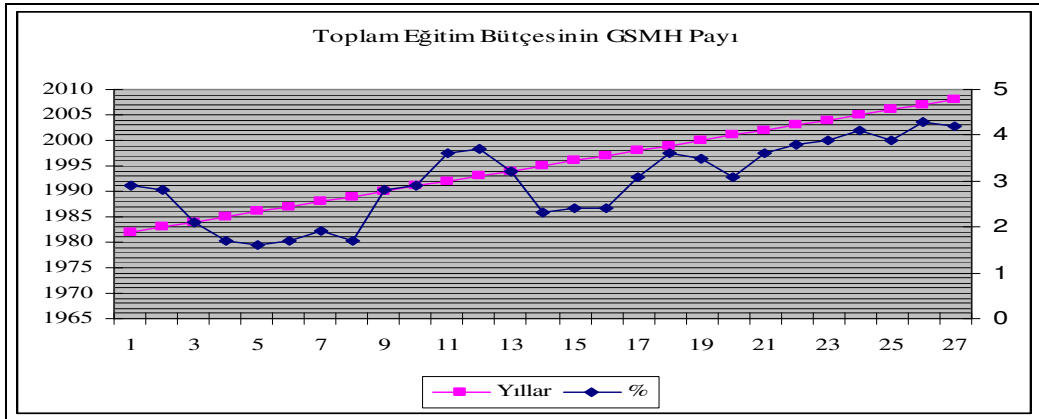
Şekil 2: Kent Merkezlerinde Yaşayan Ailelerin Gelirlerinin Oranına Göre Eğitim Harcamaları Oranları



Kaynak: TÜİK verilerinden düzenlenmiştir.

Ailelerin gelirlerinden ayırdıkları payların eğitimde fırsat eşitliğini etkilemesinin yanında, devlet organlarının eğitim hizmetleri için ayırdıkları pay da eğitimde fırsat eşitliğini etkilemektedir. Eğitim hizmetlerine ayrılan payın genel bütçe içindeki yeri devletin ekonomik gücüne bağlı olarak değişmektedir. Eğitim bütçesi için ayrılan pay ne kadar artarsa, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında olumlu rol oynayacağı da genel bir yargıdır. Türkiye de 1978–2008 yılları arasında eğitime yapılan toplam harcamaların GSMH içinde dağılımına ilişkin seyir aşağıda, Grafik 5’de verilmiştir.

Grafik 5: Türkiye de Toplam Eğitim Harcamaları



Kaynak: TÜİK 2006 İstatistik Yıllığı verilerinden düzenlenmiştir.

Türkiye de eğitim harcamaları 1980'lerde düşüşe geçmiş, bu düşüş 1990'lı yıllara kadar devam etmiştir. Bu düşüş 2000'li yıllarda artmaya başlamış ve 2008 yılına kadar ortalama yıllık %1 artışlar göstermiştir.

Daha öncede bahsedildiği gibi devletin eğitim harcamalarına ayırdığı payın yüzdesi arttıkça özellikle avantajlı illerdeki öğrencilerin lehine bir durum oluşmaktadır. Ancak görüldüğü gibi Türkiye de eğitim harcamalarında bir tutarlılık görülmemekte, yıllara göre çok fazla farklar oluşmaktadır. Bu durum ise avantajlı okul veya bölgelerdeki öğrencileri daha avantajlı duruma getirmektedir. Çünkü avantajlı çocukların aileleri eğitim harcamalarına çok az bir oran ayırmaktadır, çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanması devlete bağlıdır.

3.2.6.2. Coğrafi Etmenler

Ülkelerin mevcut siyasal yapılanmasına bağlı olarak oluşturdukları yerleşim birimleri uygulaması, eğitimde fırsat eşitliğini bozucu bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi, Türkiye de köy ve kent diye iki ayrı yerleşim birimi uygulaması vardır.

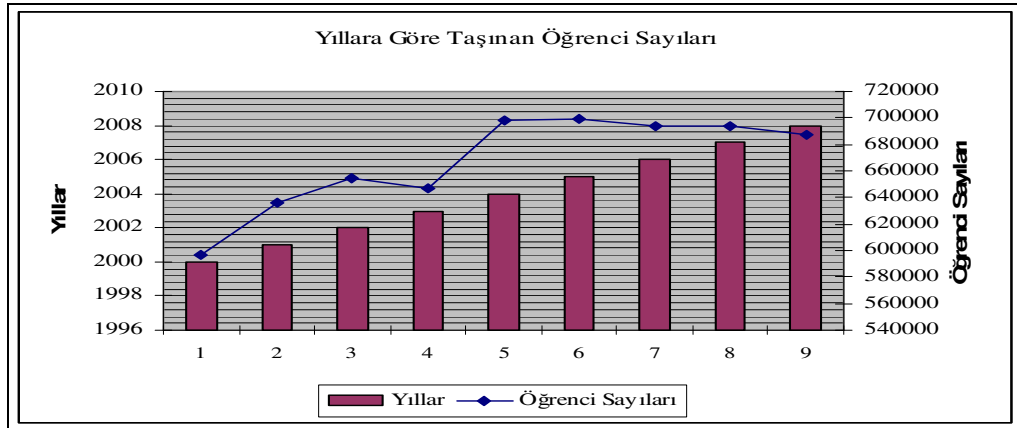
Taşra bölgelerinde çocuklar, devletin eğitim hizmetlerini, kentlerle dengeleyecek biçimde, köylere ulaştıramaması yüzünden maruz kaldıkları eğitim eşitsizliğinden dolayı dezavantajlı hale gelmektedirler. Bu durum, kırsal nüfusun geleneksel yapısında ve yaşam mücadelelerinde öncelik sıralamasından kaynaklanmaktadır. “Ayrıca kırsal alanlarda kız çocuklarının okula devamsızlığının fazlalığı, öğretim süresinin kısalığı, öğretmen yetersizliği ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı, ailelerin gelir yetersizliği ve çocuğun tarımsal eylemlerde işgücünden yararlanılması, ilköğretim sonrası eğitimden yararlanmanın azlığı ve araç gereç yetersizliği eğitim eşitsizliğini arttıran öğeler olmaktadır” (Tezcan, 1997, s.101).

Eğitim harcamalarının yeterli düzeyde olmadığı ülkelerde eğitim eşitsizlikleri, kentlerin gelişmemiş ilçelerinde ve özellikle köylerde

yaşanmaktadır. Devletin kısıtlı eğitim harcamalarından dolayı özellikle gelişmemiş bölgelerde ve köylerde, başta ekonomik faktörler olmak üzere, iklim, yeryüzü şekilleri ve nüfus gibi diğer faktörler yüzünden devlet okul yapamamaktadır. Okul olmayan yerleşim birimlerindeki öğrencilere, eğitim imkânını taşınabilir eğitim ya da yatılı ilköğretim bölge okulları ile sunmaya çalışmaktadır.

2007 -2008 öğretim yılında okulsuz yerleşim birimi sayısı 7988'dir. Bu yerleşim birimlerinden günlük taşınan öğrenci sayısı ise 687 271 kişidir. (MEB, 2008, s.80) Türkiye de 2000 yılından 2008 yılına kadar geçen sürede, öğrencisi taşınan okul ve öğrenci sayılarında sistematik bir artış görülmektedir. Bu durum gösteriyor ki; 2008 yılı itibari ile 31474 köyde büyük oranda okullaşma gerçekleştirilmemiştir. Bu durum eğitime erişim açısından fırsat eşitliğini bozucu bir faktördür.

Grafik 6: Taşınan Öğrencilerin Yıllara Göre Dağılımları



Kaynak: Milli Eğitim İstatistiklerinde (2000 / 2001 / 2002 / 2003 / 2004 / 2005 / 2006 / 2007 /2008) düzenlenmiştir.

3.2.6.3. Toplumsal Etmenler

Eğitimde fırsat eşitliğini bozan diğer bir faktör ise toplumsal etmenlerdir. Toplum içindeki bireylerin cinsiyetleri, dinleri, dil, ırk, nüfus gibi faktörler bu etmenlerin başlıcaları arasında gösterilebilir. Ülkemizde din ve ırk

ayrımı konusunda herhangi bir eşitsizliğin olmadığı söylenebilir. Genel olarak ana eşitsizlik kaynakları, cinsiyet ve nüfus kaynaklı olmaktadır.

3.2.6.3.1. Cinsiyet Ayrımı

Eğitim olanakların yaygınlaşması, köyden kente göçler ve genel modernleşmeye karşın kadının statüsü, özellikle kırsal toplum içinde erkeğinkinin çok altındadır (Kağıtçıbaşı, 1981, s.35). Bu duruma paralel, gelişmiş ya da gelişmekte olan bütün ülkelerde kadın eğitimi, erkeklere oranla daha düşük düzeyde kalmıştır. Özellikle temel eğitim sonrasında kadınların eğitime devamı toplumsal nedenlerden dolayı daha azdır (Tezcan, 1997, s.115). Genel anlamda hemen hemen bütün ülkelerde, ülkelerin toplumsal ve ekonomik düzenine ve düzeyine göre kadın ve erkek arasında eğitimsel eşitsizlikler bulunmaktadır (Mahmut, 1981, s.143). Türkiye’de, başta dinsel yapıdan kaynaklı olmak üzere, gelenekler ve görenekler, ev işlerinde yardımcı olması ve tarımsal eylemlerde kullanılmasından dolayı toplumumuzda kadınların eğitim olanaklarından faydalanmasına önem verilmemiştir.

Mili Eğitim Bakanlığı’nın 2004 yılında başlatmış olduğu “Haydi Kızlar Okula” kampanyası çalışma raporunda, Türkiye’de kızların okula gönderilmemesinin başlıca nedenleri olarak;

1. Ailelerin içinde bulunduğu maddi zorluklar,
2. Yakın çevrede okulun olmaması,
3. Anne babanın eğitim seviyesinin düşük olması ve eğitime önem verilmemesi,
4. Okul ve derslik açığı,
5. Bölgede YİBO ve PİO’ların olmayışı ya da var olanların koşullarının uygun olmayışı,
6. Bazı illerde ağır kış koşulları nedeni ile taşınmalı sistemin olmayışı,
7. Ailelerin ergenlik çağındaki kızlarını taşınmalı sistemle okula gönderme konusundaki gönülsüzlüğü,

8. ‘Kızlar okuyup ne olacak?’, “Evlence kocası nasıl olsa ona bakar.” gibi düşünceler ve önyargılar,
9. Olumlu örneklerin azlığı,
10. Kardeşlerine bakma ve ev işlerine yardım etme beklentisi,
11. Çocuk işçiliğinin yaygın olması gibi nedenlerle okula gönderilmemektedir” (MEB, 2004, s.17).

Ayrıca, alt kesim grubundaki ailelerin kız çocukları okula gidebilse bile, ailenin büyüklüğü ve çocuğun cinsiyeti, ailenin olanaklarının çocuklar arasında paylaşılmasını etkilerken, ailenin eğitim düzeyi ve eğitimden beklentileri de kız çocuklarının eğitimlerinin sürdürülmesinde etkili olur. Türkiye geneli yıllara göre kız ve erkek okullaşma oranı incelendiğinde, kızların erkeklere göre okullaşmasının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Tablo 1: Yıllara Göre Kız / Erkek Okullaşma Oranları

Yıllar	Okullaşma Oranı	Toplam	Erkek öğrenci	Kız öğrenci
1997/98	Brüt	89,51	96,26	82,43
	Net	84,74	90,25	78,97
1998/99	Brüt	94,31	100,72	87,60
	Net	89,26	94,48	83,79
1999/00	Brüt	97,52	103,31	91,47
	Net	93,54	98,41	88,45
2000/01	Brüt	100,93	106,32	95,31
	Net	95,28	99,58	90,79
2001/02	Brüt	99,45	104,19	94,51
	Net	92,40	96,20	88,45
2002/03	Brüt	96,49	100,89	91,91
	Net	90,98	94,49	87,34
2003-04	Brüt	96,30	100,31	92,14
	Net	90,21	93,41	86,89
2004/05	Brüt	95,74	99,48	91,85
	Net	89,66	92,58	86,63
2005/06	Brüt	95,59	98,83	92,24
	Net	89,77	92,29	87,16
2006/07	Brüt	96,34	99,21	93,37
	Net	90,13	92,25	87,93
2007/08	Brüt	104,54	106,41	102,57
	Net	97,37	98,53	96,14

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Yılığ İstatistiklerinden Düzenlenmiştir. (2000–2008)

Tabloda görüldüğü gibi her yıl ortalama erkekler ile kızların okullaşma oranında % 6'lık bir fark oluşmaktadır. Bu fark kızların okullaşmasının erkeklere göre yeterli olmadığını göstermektedir.

Türkiye geneli göstergelerinde Kız/ Erkek okullaşma oranındaki fark bölgeler bazında daha da büyümektedir. Özellikle Karadeniz Bölgesi'nin iç kesimleri ve ülkenin Doğu ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde kızlarla erkekler arasında okullaşma oranında büyük farklar görülmektedir.

Türkiye'de, kız-erkek arasındaki okula erişimdeki eşitsizliklerin en belirgin görüldüğü bölgemiz Güney Doğu Anadolu Bölgesidir. 2000–2001 eğitim yılında bu bölgede, ilköğretim kademesindeki erkek öğrenci sayısı 621.029 iken, kız öğrencilerin sayısı 567.587'dir (MEB, 2000, s.89). Erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasındaki fark 53441 kişidir. Aynı eğitim yılında Ege Bölgesinde ilköğretim kademesindeki erkek öğrenci sayısı 631.140 iken, kız öğrencilerin sayısı 578.023'dir. Erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasındaki fark 53117 kişidir.

2007–2008 öğretim yılında Güney Doğu Anadolu Bölgesinde, ilköğretim kademesinde, 820.701 erkek öğrenci okula devam etmekte iken, aynı yıl kız öğrencilerin sayısı 682.960 kişidir. Erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasındaki fark 137741' kişidir. Aynı eğitim yılında Ege Bölgesinde ilköğretim kademesindeki erkek öğrenci sayısı 623 727 iken, kız öğrencilerin sayısı 575 671'dir. Erkek öğrenciler ile kız öğrenciler arasındaki fark 48056 kişidir (MEB, 2008, s.114). Görüldüğü gibi sekiz yılda Güney Doğu Anadolu Bölgesinde, erkek ile kızlar arasındaki fark iki kattan daha fazla artış göstermekte iken, Ege Bölgesinde sekiz yılda belli oranlarda azalmalar görülmüştür.

3.2.6.3.2. Nüfus Etmeni

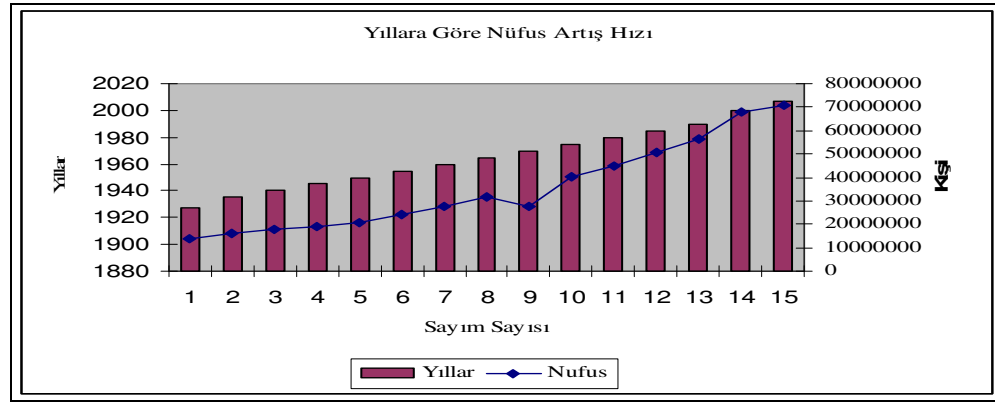
Hızlı nüfus artışı, okullaşmayı ve eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin arasında gelmektedir. Doğurganlık, eğitim düzeyi ile

ilişkilidir. Eğitim düzeyi düşük aileler çok sayıda çocuk sahibi olmakta buna karşılık, eğitim düzeyi yükseldikçe çocuk sayısı azalmaktadır (Akbey, 2006, s.34).

Ülkemizde nüfus artış oranı yıllara göre incelendiğinde bu oranın büyük artışlar gösterdiği görülmektedir. Özellikle genç nüfus artışındaki hızın yüksek olması, eğitim sistemini de etkilemektedir. Hızlı nüfus artışından kaynaklı eşitsizlikleri gidermek için devletlerin eğitim girdileri olan okul, araç-gereç, öğretmen gibi unsurları da nüfus artışına paralel olarak arttırması gerekmektedir. Bu paralellik kurulmadığı takdirde eğitimde fırsat eşitliği bozulmaktadır.

Ülkemizde ilk nüfus sayımı 1927 yılında gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 1935 ile 1990 yılları arasında sonu 0 ve 5 ile biten yıllarda yapılmıştır. 1990 yılından sonra ise sonu 0 ile biten yıllarda nüfus sayımının yapılmasına karar verilmiştir.

Grafik 7: Yıllara Göre Nüfus Sayısı (1927–2007)



Kaynak: TÜİK İstatistiklerinden düzenlenmiştir (1923–2006) Türkiye İstatistikleri, syf. 7

Grafikte görüldüğü gibi Türkiye'nin nüfusu sistematik olarak her yıl artmaktadır.

3.2.6.3.3. Dil Etmeni

Ülkelerde birden fazla dilin konuşulması eğitim kademelerinden özellikle ilköğretimde birçok sorun oluşturmaktadır. İlköğretimde özellikle tek müfredat benimsemiş ülkelerde, öğrenciler müfredatı takip etmekte zorluklar yaşamaktadır. Bir kısım öğrenci müfredattaki kavramları öğrenmekle zaman

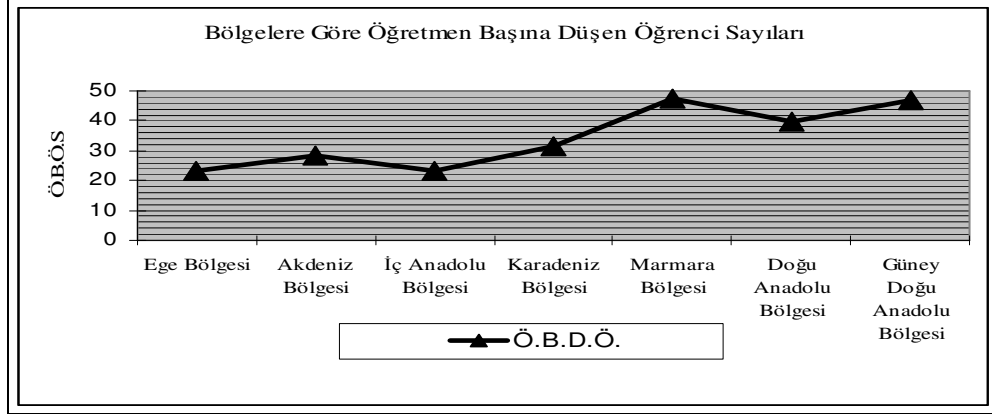
geçirirken, dil problemi olan çocuklar zamanları ana dillerinin dışındaki dili öğrenmekle geçirmektedir.

Dil faktöründen kaynaklı eğitim eşitsizliklerinin giderilmesi için uygulanan politikaların başında, farklı dil konuşulan bölgelerde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması gelmektedir. Okul öncesi eğitim kademesi ile çocuklara ilköğretim öncesinde resmi dile ilişkin kurallar ve yapılar öğretilir, böylece çocukların ilköğretim kademesinde müfredatı takip etmekte sorun yaşamaması için önlem alınmış olur.

Ülkemizde dil etmeninden kaynaklı eşitsizlikler özellikle Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yaşanmaktadır. “Güney Doğu Anadolu Bölgesi’nde Kürtler, Türkler (Türkmenler), Araplar, Süryaniler, Nasturiler, Asuriler, Yezidiler ve Keldaniler yaşamakta ve ayrı diller konuşmaktadırlar. (Akbeş, 2006, s.34). Bölgede en yaygın konuşulan dil Kürtçe ve Türkçe’dir. Bu bölgede Kürtçe konuşulması, çocukların eğitimlerinin niteliğini etkilemektedir. Çünkü resmi dilin Türkçe olması, bu bölge çocukları yönünden eğitimde sorunlar doğurmaktadır” (Tezcan, 1997, s.104). Erken yaşlarda gelişmeyi önleyen elverişsiz çevreler, toplumsal eşitsizlikleri artırmaktadır. Bu elverişsiz ortamlarda büyüyen çocuklar, olumsuz koşullardan etkilenir. Okul öncesi eğitim, bu tür eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasında da yardımcı olur (Yavuzer, 1997, s.65).

2007- 2008 yılı istatistiklerine bakıldığında Türkiye’de dil etmeninden kaynaklı eşitsizliklerin en yoğun yaşandığı Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde, okul öncesi eğitim kademesine gerekli önem verilmediği, dil etmeninden kaynaklı eşitsizliklerin en az yaşandığı batı bölgelerinde okul öncesi eğitime yatırımların yoğunlaştığı görülmektedir.

Grafik 8: Bölgelere Göre Okul Öncesi Kademesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



Kaynak: Milli Eğitim İstatistiklerinden Düzenlenmiştir (2007–2008)

Dil etmeninden kaynaklı eşitsizlik sorunların en az yaşandığı, Ege, Akdeniz, İç Anadolu Bölgelerinde okul öncesi eğitim yatırımları fazla iken, dilden kaynaklı eşitsizliklerin en çok yaşandığı, Güney Doğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgesinde okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmamıştır. Bunların yanında Türkiye'nin gelişmemiş ve dil sorunlarının yaşandığı illerden en çok göç alan Marmara Bölgesinde okul öncesi eğitimde yaygınlaşma yeterli oranda gerçekleştirilememiştir.

3.2.6.4. Eğitim Girdilerinden Kaynaklı Eşitsizlikler

Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, her öğrencinin benzer eğitim olanaklarına ulaşması ile mümkün olabilir. Okuldaki eğitim ve öğretimin niteliğinin artması; nitelikli öğretmen yetiştirme, atama ve geliştirme ile birlikte yeterli araç, gereç, malzeme ve eğitim teknolojisi girdisi sağlamak ile mümkün olur (Gümüşeli, 1996, s.207). Okulun mimarisi, donanımı ve çevre koşulları öğrencinin beyindeki gelişimi etkilemektedir (Sungur, 2003, s.55).

Okullardaki öğretmen faktörü eşitsizlikle yakından ilişkilidir (Jenk, 1976, s.45). Öğretmenler rollerini sergileme becerisi okulların etkililiği ile yakından ilişkili bir kavramdır. Öğretmenin öğrenci öğrenmelerindeki etkisi bir çok araştırmada diğer öğelere göre daha fazladır. Bundan dolayı öğretmenler bir

yönetici, arabulucu, lider ve gruba güven veren bir karaktere sahip olmalıdır (Turan, 2004, s.132–133). Özellikle gelişmemiş bölgelerdeki okullarda öğrencilerin kendilerini keşfetmesinde tek kaynak olan öğretmenlerin donanımsal özellikleri eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada önemli bir faktördür. Özellikle sınıfın eğitim ortamının, amaçların gerçekleşmesine en üst düzeyde hizmet edecek hale getirilmesi (Başar, 2003, s.87) öğretmenlerin sorumluluğundan olduğu düşünüldüğünde öğretmen rolünün önemi açıkça görülmektedir. Öğretmen özellikle sosyal çevresi yetersiz olan çocukların öğrenmelerinde birinci derecede etkili faktör olmasının yanı sıra, onların ilgi ve yeteneklerinin farklılıklarını çıkaran ana unsur (Karip, 2002, s.46) olması, öğretmen girdilerinin fırsat eşitliği açısından önemli bir değişken olarak değerlendirilmesinde önemli bir belirleyicidir. Öğretmenler, öğrencinin gözünde modern dünyanın ve çağdaş değerlerinin temsilcisi olmasından (Aydın, 1998, s.5) dolayı eğitim girdilerinden doğan eşitsizliklerde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Özellikle eğitimde fırsat eşitliği çalışmaları, eşitsizlikleri gidermede eğitim girdilerinin önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada okul yapıları önemli bir değişken olarak tartışılmaktadır. Okula can veren öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmen etkililikleri okulu ya etkili yada etkisiz kılmaktadır. Öğretmenlerin moral ve iş doyumlarının yükseltilmesi, beklenti ve gereksinimlerinin karşılanması gerekir (Kaya, 2006, s.26). Öğretmenlerin tutum ve davranışları özellikle öğrenci öğrenmelerinde önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde, donanımsal olarak yeterli olmayan öğretmenlerin moral olarak da olumsuzluk yaşaması öğrenciler açısından eşitsizlikleri arttırmaktadır.

3.2.6.5. Bireyselleşme Süreci ve Öğretmen Roller

Bireyselleşme doğuştan önceki kuşaklarda başlayan (Jung, 1999) ve yaşam boyu süren bir evredir (Erikson, 1987). Bireyselleşme yolculuğu tamamlayamayan ya da bu yola girememiş çocuk hayatının kahramanı olmak yerine kurban statüsüne gelebilir (Campbell, 1997). Bireyselleşme; yan yollar ve bataklıklar içinde boşa akıp giden tembel bir ırmağın ansızın kendi düzgün yatağını bulması yada

kendi doğal büyümesine başlayabilmesi için filizlenen bir tohumun üzerindeki taşın kaldırılması gidi bir şeydir (Fordham, 2001). Bireyselleşme sürecinde çocuklar, bir kültürün etkilerinin, en yoğun görüldüğü canlı grubudur. Sürekli olarak şekillendirilmeye çalışılan lineer bir doğruda geliştiği bilimlerce varsayılan, her ebeveynin veya her kültürün kendine özgü kurallarını dikte ettiği bu grup sanki edilgen veya yok sayılan yerine kararlar verilen bir fanus içerisinde yaşamını devam ettirir (Ertürk, 2008, s.3).

Türkiye' çocunun bireyselleşmesinde birçok faktör etkili olmaktadır. Birincisi İslam dini, buluşdan önce çocukları aklen yetersiz görür ve kesin bir çizgiyle büyüklerden ayırmasıdır.(Canan, 2004). İkinci faktör anne-baba tutumlarıdır. Kağıtçıbaşı'nın Türkiye de çocuklar araştırmasında, çocuklarda en çok değer verilen özelliğin çocuğun itaati, en az değer verilen özelliğin ise bağımsızlık (bireyselleşme) ve kendine güvenin olduğu ortaya çıkmıştır (Kağıtçıbaşı, 1981). Türk toplumu çocuğun şekli ebeveynin beklediği oranda itaat aldığı oranda artmaktadır. Aynı şekilde eğitim sistemimizde önce itaati beklemektedir. Çocuğun yetiştiği ortamın, ailenin sosyo-ekonomik seviyesinin ve eğitim seviyesinin, çocuğun gelişimini etkilediği ve hızlandırmaktadır. Çocukların bilişsel gelişimleri başarıma hırsları ve sorun çözme becerileri ile babaların ebeveynlik tutumlarının ve çocuklarına ilgisinin pozitif bir ilişki düzleminde olduğu bulunmuştur.(Poyraz, 2007)

İnsanın gerçekleştiğini görmek istediği şey, yani tüm bireylerin üstünde kurmak istediği etki daha yüzyıllarca görülmeyebilir. İnsanlığın ruhsal dönüşümü bir nesil içinde meyvelerini vermez, yüzyılların ağır işleyişini takip eder ve hiçbir akılcı süreç ile ne hızlandırılabilir, nede yavaşlatılabilir. Bizim gücümüzün yeteceği şey, yakın çevrelerinde benzer niyetli insanları etkileme olanağına sahip veya bu olanağı yaratabilecek, insanlarda bir değişim sağlamaktır (Jung, 2001). Bu eğitim sisteminde öğretmenleri işaret etmektedir. Çocukların, bilişsel, buyuşsal ve psikomotor değişiminde görev alacak olan öğretmenler öncelikle Öğretmenler çocukların ileride iyi ve yeterli erkek ve kadınlar olarak yetiştirmelerine yardımcı olan ve onları yalnızca bilgiye doldurmakla kalmayan eğitimciler olmayı gerçekten istiyorlarsa bunu kendilerinin sağlam kişiliklerini

oluşturarak başarabileceklerini unutmamalıdır. Öğretmenler en azından yaşamın orta yada ileri dönemlerine gelinceye kadar tam birey olmayı umut edemezler. Fakat onlar olabildiğince normal ve tam bir yaşam sürmeli, bilgilerini olabildiğince yeniletmelidirler. Böylece kendi komplekslerini sorumlu oldukları çocuklara yansımaya en gel olurlar. Yoksa enerjilerini boşa harcar ve daha çok etki altında kalabilen öğrencilerinin amaçlarını saptırırlar. Aşırı tedirgin yada çarpık bir kişiliğin zararlı etkisi genellikle açıkça görülür ve bir çocuk bir tür etkilere karşı reaksiyon gösterebilir (Fordham, 2001).

Eğitim, bireyin özgürleşmesi sürecinde kendine anlamlı gelen konuları okul ve öğretmen yoluyla öğrenir. Erken yaşlarda toplumsallaşma adı altında çocuklara dayatılan bilgilerle birlikte birey “ben”ini gerçekleştirir. Daha sonra bu bilgileri kendi benliğinde yeniden yapılandırır. Bu durum, Türk eğitim sistemi nasıl çocuklar yetiştirmek istiyoruz? Nasıl bir gelecek istiyoruz? Sorusunu kamuoyuna sunmak ve çözümleneleri proje temelinde işe koşmak zorundadır.

Toplumun hemen her kesimindeki bireylerin üzerinde uzlaştığı sekliyle öğretmen, eğitim sisteminin çok önemli bir ögesi olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda kendisinden de çok farklı işlevler beklenmektedir (Özkan, 2005, s.19). Sınıf büyüklüğü, eğitim ve öğretim stratejileri ve benzeri fiziksel ve sosyal imkanlar öğretimin niteliğinin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerden sonra ikinci derecede etkilidir (Clark ve diğerleri, 1984, s.468). Eğitim sistemini etkileyen iç etkenler arasında değerlendirilen öğretmen, halen diğer ülkelerde olduğu gibi Türk Eğitim Sisteminin en önemli faktörüdür (Konan, 2002, s.288).

Eğitim sisteminin alt sistemlerinden biri olan okulda, eğitim hizmetlerinin üreticisi olan öğretmen bu rolü ile eğitim sisteminin vazgeçilmez bir ögesidir (Başaran, 1996, s.123). Bu yaygın bilgi, Crowther (1959) ve Robbins’in (1962) yaptıkları araştırmalara kadar geçerliliğini korumuş bir savdır. Bu araştırmacıların görüşü, öğrencilerin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durumun ve babalarının mesleklerinin, çocukların tüm akademik yaşamlarının geleceğini belirlediğini, öğrencilerin akademik başarılarında öğretmenlerin rolünün çok düşük olduğu şeklindedir. Bu araştırmacıların raporları aileler, öğretmenler hatta eğitim

sistemlerini yönlendiren birçok bilim adamı ve politikacıda olumsuz bir havanın oluşmasına ve okullara olan bakışların değişmesine neden olmuştur (Beare, 1989, s.2). Tam aksine Havinghurst (1964), Clark (1965) ve Tumin, (1965)'in araştırmalarında ise öğrencilerin akademik başarılarının aile ve sosyal çevre ile ilişkili olduğunu ancak okulların ve öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısında daha etkili olduğu sonucu çıkmıştır (Lockheed, 1989, s.93).

Öğrencilerin akademik başarılarında aile ve çocuğun sosyal çevresi mi? yoksa okul ve öğretmenler mi? Sorusunun cevabının arandığı 1960'lı yıllarda, Coleman'ın "Eğitimde Fırsat Eşitliği" çalışması yayınlanmıştır. James Coleman'ın, Milli Eğitim Bakanlığının desteği ile yaptığı araştırmasının amacı, siyah öğrenciler ile beyaz öğrencilerin devam ettikleri okullar arasında kalite farklılıklarını ortaya çıkarmaktır (Moynihan, 1972, s.8). Coleman, kendi raporunda kanıt olarak şunu sunmaktadır: "okullarda sunulan fiziksel ve ekonomik kaynaklar ortaya çıkan başarılar açısından çok az etkili olmaktadır.", "Öğretmenlerin maaşlarındaki farklılıklar öğrencinin kendi ailesinin yapısı kabaca eşitlendiğinde, öğrenci başarısı açısından bir etkisinin olmadığı görülmektedir (Samuel, 1968, s.26).

James Coleman ve arkadaşları, farklı azınlıklarda ve gruplardaki çocuklar tarafından gidilen okullardaki eğitimsel yeterliliklerin büyük eşitsizlikleri ile ilgili olan kanıtları bulma konusunda umduklarını bulamamışlardır (Susan, 1968, s.127). Coleman'ın araştırmasının sonuçları açıkça ortaya koymaktadır ki; bir çocuk, eşit nitelikteki okul eğitimi hakkına sahip olmakla, zengin bir çocuğun konumunu nadiren elde edebilir (Illic, 2002, s.19). Coleman'ın raporunun doğurduğu olumsuz havaya rağmen bir takım olumlu gelişmelere de yol açmıştır. Özellikle Amerika'daki eğitim sosyologlarının fırsat eşitliği kavramını eğitim kavramı ile birlikte düşünmelerine neden olmuştur. Bu ortamda Harvard'da, Christopher Jenck ve arkadaşları Eşitsizlik (*Inequality*) adlı ünlü çalışmayı yayınlamışlardır. Christopher Jenck ve arkadaşları, Eşitsizlik (*Inequality*) adlı çalışmada, Coleman'ın verilerini yeniden çözümlemiş ve Coleman'ın çalışmasının sonuçlarını gerçek olmaktan çok yanıltıcı olduğunu iddia

etmişlerdir. Jenck ve arkadaşları, daha iyi okuyan, aritmetik problemlerine doğru yanıtlar verebilen ve düşüncelerini açıkça sıralayabilen çocukların, aile ve sosyo-ekonomik durumlarına rağmen, bir şekilde diğerlerinden daha ileri gitme ihtimallerinin olduğunu iddia etmişlerdir (Jenk, 1972, s.28).

Öğrencilerin akademik başarısında öğretmen ve okulların etkisinin düzeyini, bilimsel veriler ışığında yeniden değerlendirmek amacı ile Coleman ve Jenck'in açtığı tartışmaların ve soruların cevapları için, Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlıklarının destekleri ile bir dizi araştırmalar yürütülmüş ve öğrencilerin başarılarında, Aile mi? Öğretmen mi? sorusunun cevabını arayan bir dizi geniş çaplı araştırmalar ardı ardına yapılmıştır.

Heyneman, Uganda'da akademik başarı ile sosyo-ekonomik köken arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlkokul Bitirme Sınavında elde edilen sonuçları dikkate alındığında sosyo-ekonomik köken ile akademik başarı arasında zayıf bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşmıştır (Heyneman, 1976, s.200). Fakir öğrenciler için etkili okul var mıdır?' sorusuna cevap aradığı proje çerçevesinde bizzat Coleman'ın verilerini yeniden analiz edildiğinde, Coleman'ın araştırmasının kapsam alanında bulunan okullardan en az 55'inin etkili okul kategorisinde değerlendirilebileceğini; bu okulların, başarıları ile aile kökeni arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırdığını; toplumsal kökenleri aynı olduğundan bu okullardaki öğrenciler arasında ortaya çıkan büyük başarı farklılıklarının öğrencilerin toplumsal sınıf ve aile kökenlerine atfedilemeyeceğini belirtmektedir (Edmons, 1979, s.23). Aynı yıllarda Good, Biddle ve Brophy (1976) uluslar arası yapılan araştırmaların verilerini yeniden gözden geçirmişler ve öğretmenin öğrenci performansına önemli katkısı olduğu ortaya çıkarmışlardır. Good ve Grouws (1979) İlköğretim okullarındaki öğrencilerin matematik dersi performanslarındaki farklılığın sebeplerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesinde % 21 oranında farklılığa sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin akademik başarılarında değişkenleri araştıran bir diğer araştırma ise 1983 yılında Fisher tarafından yürütülmüştür. Öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada öğrencilere istenilen öğrenme çevresinin yaratılmasında (ki buda öğretmenler ile olacaktır) öğrenme çıktılarının kalitesini ve öğrenci akademik başarısını yükselttiğini ortaya koymuştur (Fisher, 1983, s.232). Biddle ve Ellena'nın 1964 yılında gerçekleştirdiği araştırma, özellikle sınıf ortamında öğretmenlerin çeşitli özelliklerini ve büyük çoğunluklarda davranışlarını inceleme altına almışlardır ve elde ettikleri veriler sonucunda öğretme-öğrenme sürecinin niteliğinin öğretmen niteliği ile ilgili olduğu sonucuna varmışlardır (Biddle ve Ellena,1964; Aktaran: Deryakulu, 1992, s.23). 1975 yılında Albert'in California Üniversitesinde 6 yıllık bir süre içinde aralıklarla uyguladığı testler ile öğretmen davranışlarının, öğrenci üzerindeki etkilerini araştırdığı çalışmada; öğrencilerinin, öğretmenlerinin beden hareketlerinin % 55, ses ve konuşma özelliklerinden % 38 ve sözel davranışlarından % 7 etkilediğini bulmuştur (Akt: Gürkan, 1993, s.53).

Bloom'un 1979 yılında yaptığı araştırma ve değerlendirmeler sonucunda öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısındaki değişkenliğinin %25'ini açıklayabilme gücünde olduğudur (Uysal, 1996, s.23). Goodlad 1987 yılında 38 okul 1350 öğretmen, 18000 öğrenci ve 8600 veliyi kapsayan araştırmasında öğrencilerin akademik başarısında en büyük etkinin öğretmenler ve veliler arasındaki uygunluğa bağlı olduğudur (Bannon, 2000, s.21). Aynı yıllarda Rosenholtz, öğrenme kaynaklarının ve atmosferlerinin olumlu olarak nitelendirilen okullarda yaptığı çalışmada, bu tür okullarda en sık görülen durumun öğretmen iyimserliği ve çabalarının etkililiğidir (Rosenholtz, 1991, s.34). Victoryan Nitelikli Okullar Projesi olarak bilinen üç yıllık boylamsal bir çalışmada Hill ve arkadaşları (1994), öğrenci, öğretmen ve okulun, matematik ve İngilizce başarısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmanın birinci evresinde matematikteki varyansın ilkokullarda % 46'sının, ortaokullarda ise % 39'unun öğretmenden kaynaklandığı sonucuna varmışlardır. Onlara göre etkili okulların elde ettiği sonuçlar öğretmenin niteliğinden kaynaklanmakta ve öğretmenler arasındaki farklılık matematik başarısındaki farklılığının çoğunu açıklamaktadır.

En kapsamlı araştırmalardan birisi olan ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Topluluğunun 45 ¼lkede farklı yaş ve sınıflardaki ¼đrencilerin matematik ve fen bilgisi başarılarını ¼lçmek amacı ile yapılan ¼ç¼nc¼ Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi ¼alıřması (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Topluluğunun desteği ile 1996'da gerçekteşirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere g¼re sınıflar ve okullar arasındaki farklılıkların hem Amerika'da hem de Avustralya'da ¼nemli olduğu; hem okulun hem de sınıfın bir farklılık meydana getirdiği; matematik başarısında g¼çlü bir sınıf etkisinin ve orta d¼zeyde bir okul etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Lamb ve Fullarton, 2002, s.157).

Sander ve Rivers 1996 yılında yaptıkları bir ¼alıřmada, y¼ksek kalitede ¼đretmenler tarafından ¼đretim yapılan sınıflara devam eden ¼đrenciler ile d¼ř¼k kaliteli ¼đretmenlerin sınıflarına devam eden ¼đrencilerin arasındaki başarı farkının % 50 olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Beker ve Cooper, 2005, s.12). Sanders ve Riversin (2000) yılında yaptığı araştırmalarda etkili ve yeterli ¼đretmenlerin en az etkili ¼đretmenlerin ¼đrencilerinden d¼rt kat daha fazla ¼đrenme elde ettiklerini orta koymuşlardır. Etkili ¼đretmenlerin istihdamında akılcı yapmak, d¼ř¼k gelirli ailelerden gelen ¼đrencilerle y¼ksek gelirli ailelerden gelen ¼đrenciler arasındaki ortalama başarı boşluğunu azaltabileceği ve buna bağlı olarak d¼ř¼k sosyo-ekonomik seviyede olan ¼evrelerdeki ¼đrenciler etkili ¼đretmenlerden daha fazla istifade edebilecekleri ortamlarda eğitim g¼rmeleri eğitimde fırsat eşitsizliğini azaltabileceği belirtmişlerdir.

Rockoff ise aynı grup ¼đretmenleri 10 yıl takip etmiş ve ¼đretmenler arasındaki farklılıkların ¼đrenci test skorlarındaki değişime % 23'¼ kadarını a¼ıkladıđını bulmuştur. Rockoff (2004), Hanushek (2002–2004), Greewuld (1996), Gustaffson (2003) yaptıkları araştırmalarda, ¼đrenci performansı ile ¼đretmen ¼zellikleri (nitelikleri, tecr¼beleri, akademik becerileri ve alan bilgisi bilgileri gibi) arasındaki ilişkileri değerlendirilmiştir. Bu t¼r araştırmalarda genel olarak ¼đretmen ¼zellikleri ile ¼đrenci performansı arasında olumlu bir ilişki olduğu konusundadır (OECD, 2006). Son kırk yıl i¼inde yapılan ¼alıřmalar

öğretmenlerin öğrencilerine ve okul çalışmalarına karşı tutumlarının yüksek bir güvenilirlik ile ölçülebileceğini göstermektedir. “Öğretmenlerin bu tutumları sınıf atmosferinde öğretmen-öğrenci ilişkisi ile anlamlı bir şekilde bağlantılıdır ve öğrencilerin gelişimi geniş ölçüde bu tutumlardan etkilenmektedirler” savı Leeds, Callis, Chappel gibi araştırmacıların yaptığı araştırma bulguları ile doğrulanmıştır (Küçükahmet, 1997, s.23).

3.2.6.6. Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme ve Atama Politikaları

Atatürk'ün Kurtuluş Savaşı'nı sonuçlandırmasından kısa bir süre sonra 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilip Osmanlı İmparatorluğu dönemi kapanmıştır. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ekonomik, sosyal, hukuki alanda ve eğitim alanında, Atatürk'ün ideallerine ve felsefelerine uygun hızlı bir devrim süreci başlamıştır. Özellikle eğitim alanındaki gelişmelere ayrı bir önem verilmiştir. Atatürk asıl kurtuluş kaynağının eğitim olduğu felsefesine sahip bir liderdi. Bundan dolayıdır ki, askeri üniformasını çıkarıp, kara tahta başında elinde tebeşirle halka dersler vermiş, öğretmenlerin ve eğitimcilerin bir ulusun kurtuluşunun en önemli ögesi olduğunu sık sık vurgulamıştır. Örneğin 1922 yılında Bursa'da öğretmenlere seslenirken kurduğu şu cümleler bunu net bir şekilde ortaya koymaktadır:

“Orduların kazandığı zaferler, sizin (Öğretmenlerin) ve sizin ordularınızın zaferleri için yalnız zemin hazırladı. Gerçek zaferi siz kazanıp sürükleyeceksiniz ve mutlaka başarılı olacaksınız” (Bursa, Öğretmenlere Hitaben Konuşma, 27.10.1922).

Atatürk, Osmanlı İmparatorluğu döneminin sonlarında öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalması ve toplumda değerlerinin kaybolmasını bildiğinden dolayı, öğretmenlere hak ettikleri saygıyı ve değeri yeniden kazandırmak için konuşmalarında her zaman öğretmenlere yer vermiştir. 1923 yılında Kütahya'da öğretmenlere seslenişinde, öğretmenlerin önemini açıkça ortaya koymuştur.

“Bir millet irfan ordusuna malik olmadıkça, muharebe meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, o zaferlerinin kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusu ile sağlanabilir. İrfan ordusunun değeri de siz

öğretmenlerin değeri ile ölçülecektir.” (Kütahya, Öğretmenlere Hitaben Konuşma, 24.03.1923).

3.2.6.6.1.Cumhuriyet’in İlk 30 Yılı Öğretmen Açığının Kapatılması Çalışmaları

Atatürk’ün öğretmenler ile ilgili sözleri, düşünceleri ve görüşlerinin bir sonucu olarak 13 Mart 1924’te “ Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” çıkarılmıştı. Bu kanun ile öğretmenlik “ devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2003, s.175). Görüldüğü gibi Türk eğitim tarihinde öğretmenlik ilk defa, devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretim hizmetlerini yerine getirmekle sorumlu bir meslek olarak görülmüştür (Arslan, 1997, s.13).

Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde öğretmen olarak alınanların büyük çoğunluğunun, öğretmenlik mesleği bilgisine sahip olmaması, çoğunun beşik ulemalığından gelmesi uygulamasına son verilme amacı ile Orta Tedrisat Kanunu ile öğretmenliğin meslek olarak tanımlanmasının yanında, bir dizi şartlarda getirilmiştir. Bu şartlar ile ilgili kanun maddeleri şunlardır:

- a) Ortaöğretim ve öğretmen okullarındaki öğretmenlerin, Darülfünun, Yüksek ve Orta Öğretmen Okulları ile Yüksek İhtisas Okulları mezunlarından atanması,
- b) Öğretmenlerin atandıkları okullarda öğretmen muavini olarak staj yapması,
- c) Öğretmen olabilmek için yirmi yaşını tamamlamış olması ve kırk beş yaşından büyük olmaması,
- d) İmtihanların usul ve esasları ile diplomaların değerlendirilmesine ait usul ve esasların bir talimatname ile belirlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenlik mesleği için getirilen şartlara uygun öğretmenler yetiştirilmek üzere, 1–20 Mayıs 1925’te Konya’da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi’nde hazırlanan raporlar (Ertan, 2002, s.23) ve John Dewey’in önerileri

ile 1926 yılında kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokul öğretmenlerinin yetiştikleri okullar “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” olarak iki kısma ayrılmıştır (Üstüner, 2004, s.2).

Aynı yıl Necati Bey, Köy Muallim Mektepleri kurulması için hazırlıklara başlamış, 1927–1928 yıllarında, Denizli ve Kayseri’de, üçer yıl öğretim süreli iki muallim mektebi açılmıştır (Öztürk, 1998, s.62). Bu okullara ilkokul mezunu öğrenciler kabul edilmiş ve mezun olanlar köylerde 5 yıl mecburi hizmet yaptıktan sonra, yine sınavla kent ilkokullarına atanabilmişlerdir. (Dilaver, 1992, s.30) Ancak bunlar verimli çalışma yapamadığından 1932’de kapatıldı ve köy öğretmeni yetiştirmek için yeni modeller aranmaya başlandı (Ergün, 1998, s.12). Bu arayışların sonucu eğitim kursları ve köy enstitüleri gibi denemelere girişmesine sebep olmuştur (Kaya, 1997, s.55).

Köy muallim mekteplerinden beklenenler gerçekleşmemiştir. Türkiye’nin o yıllarda yılda 3000 öğretmene ihtiyacı varken, köy muallim mektepleri yılda ancak 200 öğretmen yetiştirebiliyordu (Koçer, 1967, s.92). 1932–1933 öğretim yılında sadece 1 okul, 76 öğrenci ve 10 öğretmen bu okullarda görev yapmaktadır (İlhan, 1990, s.92)

Acil öğretmen ihtiyacından dolayı, lise mezunları ve eski beş senelik orta mekteplerden mezun olanlar 20 Mayıs 1926 tarihli ve 842 sayılı yasa ile öğretmen olarak atanmışlardır (MEB, 2003, s.175). Bu dönemde öğretmen açıklarının kapatılması amacı ile öğretmen okullarından mezun olmayanların öğretmen olarak alınacağı kanunla hükme bağlanmıştır.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’ a göre 35 bin öğretmensiz köye Cumhuriyet ancak 100 yıl sonra öğretmen gönderebilecektir (Akyüz, 2004, 345). Atatürk başta olmak üzere, devrin belli başlı devlet adamları ve aydınlar tarafından 1903’lu yıllarda ülke nüfusunun önemli bir bölümünü cehaletten kurtarmak için ileri sürülen fikirler, köy eğitim kurslarının doğmasına zemin hazırlamıştır (MEB, 2003, s.180).

Bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı ile Tarım Bakanlığı işbirliği yaparak askerliğini yapmış, okuma-yazma bilen tarım işleri ile uğraşan toprak ve hayvan sahibi köylüler, bir yıllık kurslardan geçirilerek kendi köylerinde görevlendirilmek üzere eğitmen olarak görevlendirilmişlerdir.

Saffet Arıkan ve İsmail Hakkı Tonguç'un 1936'da köy öğretmeni yetiştirmek amacı ile giriştikleri Eskikent Çifteler'deki eğitmen kurslarından başarılı sonuçlar alınmıştır. (MEB, 2003, s.180) Sonuçların olumlu olmasından dolayı, 1935 yılında sayısı 1 olan köy eğitmen kursları, 1939'da 14, 1940 yılında ise 19'a yükselmiştir.

1946 yılına kadar köy eğitmen kurslarından toplam 10.806 kişi mezun olmuştur (Akar, 1990, s.142). Mezun olan öğrenciler sayesinde, Türkiye'nin en ücra kesimlerinde bulunan 6598 köyde ilkokul açılmıştır (Öztürk, 1998, s.69). Bu okullar köy enstitüleri kurulana kadar, köylere eğitmen yetiştirmeye devam etmişlerdir. Köy eğitmenleri uygulamaları daha sonra kurulacak olan köy enstitüleri için örnek olmuştur. Köy öğretmen okulları, 1940 yılında Köy Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür.

Hasan Ali Yücel'in, 1939 yılında toplanan I.Milli Eğitim Şûrası'nda köy öğretmenlerinin, köyde doğmuş, büyümüş köy şartlarını yaşayarak bilen gençler arasından seçilip yine köy şartlarına uygun olarak kurulan öğretmen okullarında yetiştirilerek köye gönderilmesi gerektiği ilke olarak kabul edilmiştir (TTK, 1982, s.36).

Şûrada alınan karar doğrultusunda, 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 tarihli Köy Enstitüleri kanunu çıkarılmıştır. İzmir ve Eskikent'de açılan Köy Öğretmen Okulları bu kanun çerçevesinde Köy Enstitüleri'ne dönüştürülmüştür (Dilaver, 1992, s.31). Bu okullardan mezun olanlara, köyde 20 yıl çalışma zorunluluğu getirilmiştir.

Köy Enstitüleri, 1942 yılı ve 4272 sayılı kanun ile kapsamlı bir yönetmeliğe kavuşmuştur. Bu yönetmelik gereğince köyde görevlendirilecek öğretmene;

- a) Okul ve kurslarla ilgili işler,
- b) Köy halkını yetiştirmek ile ilgili görevler verilmiştir.

1948 yılına kadar yurdun çeşitli bölgelerinde 21 Köy Enstitüsü açılmış ayrıca Hasanoğlan Köy Enstitüsü'nde, üç yıllık yüksek öğrenim veren bir de Yüksek Köy Enstitüsü kurulmuştur (MEB, 1992, s.10). Köy Enstitüleri'nden toplam 15.000 öğretmen, 2000 kadar sağlıkçı yetiştirilmiştir.

1947 yılında Köy Enstitüleri'nin programları değiştirilmiş, genel bilgi derslerinin sayıları ve süreleri arttırılmıştır (MEB, 2003, s.180). 1947 yılı değişikliği, Köy Enstitüleri felsefesinden ilk belirgin uzaklaşma olarak görülmüştür (Akyüz, 2004, s.356). Köy Enstitüleri 1954 yılı ve 6234 sayılı kanun ile geleneksel ilköğretmen okulları ile birleştirilerek, Atatürk'ün beş eğitim ilkesinden biri olan uygulamalı eğitimin en güzel örneği olan (Tonguç, 1947, s.629). Köy Enstitüleri uygulamasına son verilmiştir. Cumhuriyet Halk Partisi yerine iktidara gelen Demokrat Parti ile öğretmen yetiştirmede yeni bir dönem başlamıştır.

Demokrat Parti'nin, Mili Eğitim Bakanı, Tefik Fikret, eğitim politikalarında öğretmenleri şöyle açıklamıştır:

Köyde ve şekilde okula devam nispetini arttırmak için gerekli tedbirler alınacaktır. Artık köye okulu zorla kabul ettirme dönemi geride kalmıştır. En büyük muvaffakiyet unsuru öğretmenlerdir. Maarif davalarımızda temel unsur olduğuna göre, bu öğretmeni bütün hüviyeti ile "essah" bir öğretmen olarak yetiştirmek birinci görevimizdir"(MEB, 1952, s.15).

Demokrat Parti dönemi ile 27.11.1954 yılı ve 6234 sayılı kanunla öğretmen yetiştiren kurumlar "İlk Öğretmen Okulu" adı altında birleştirilmiş ve ilkokul üzerine altı, ortaokul üzerine üç yıl öğrenim veren okullar haline getirilmiştir (MEB, 1992, s.9). 1923–1930 yılları arasında sayısı 21 olan İlk Öğretmen Okulları'nın sayısı 1972 yılına gelindiğinde 89'a ulaşmıştır.

27 Mayıs 1960 yılında Demokrat Parti iktidarı, askeri bir müdahale ile uzaklaştırılmıştır ve yerine geçici “Milli Birlik Komitesi” gelmiştir.1960 yılında, öğretmen yetiştirmeye özel bir önem verilerek Bakanlık Teşkilatı’nda “Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü” ve “Hizmet İçi Eğitim Teşkilatı” kurulmuştur.

Bu komite, 1961 yılında çıkarılan 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun geçici 3.Maddesi, Milli Eğitim Bakanlığı’na 10 yılda 90 bin ilkokul öğretmeni yetiştirme görevi vermiştir. Bunun sonucu olarak Öğretmen Okulları sayısı 80’e, öğrenci sayısı 54 bine, mezun sayısı 9 bine yükseltilerek, sayısal hedeflere ulaşılmaya çalışılmıştır. (Kaya, 1977, s.55) 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 15. maddesinde ilkokul öğretmenliğine, öğretmen yetiştiren okul ve kurumları bitirenlerin atanması kararı alınmıştır. Ancak öğretmen açıklarının çok fazla olması ve mezun sayılarının yetersiz olmasından dolayı, dönemin hükümeti tarafından sayısal hedeflere ulaşmak ve ülke genelinde öğretmen açıklarını kapatmak üzere bu dönemde Yedek Subay Öğretmenlik ve Er Öğretmenlik uygulamaları yapılmıştır.

Yedek Subay Öğretmenlik, 97 sayılı ve Ekim 1960 tarihli kanunla üniversite ve yüksek okulların dışındaki kurumlardan mezun yedek subay adayları; askerliklerini bir kurstan geçtikten sonra, ilkokul öğretmeni olarak köylerde yapmışlardır (MEB, 2003, s.180). 1960–61 öğretim yılından sonra uygulanmaya başlanan Yedek Subay Öğretmenlik ile özellikle köylerdeki öğretmen açıkları kapatılmaya çalışılmıştır.

1961–62 yılında sayıları toplam 11138 iken 1964 yılında 26627 ulaşmıştır (Akar, 1990, s.100). 26 Temmuz 1963 tarih ve 11464 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 285 sayılı kanunla yedek subay öğretmenlerden isteyenler asil ilkokul öğretmenliğine kabul edilmişlerdir (Koçer, 1967, s.150).

Askeri ihtilal ve sonrası dönemde mevcut öğretmen açıklarının kapatılması için uygulanan diğer bir model ise “ Er Öğretmenlik” uygulamasıdır. 291 sayılı ve 18 Temmuz 1963 tarihli kanunla, son yoklamalarda askerliklerine

karar verilen, İlk Öğretmen Okulu mezunu olup, Milli Eğitim Bakanlığı emrinde görev yapanlar dört ay süreli temel ve ihtisas eğitiminden sonra tekrar Milli Eğitim Bakanlığı'nın emrine verilmişlerdir (MEB, 2003, s.202). Bu uygulama 1975–76 eğitim öğretim yılına kadar devam etmiştir. 1965 ile 1970 yılları arasında toplam 37026 er öğretmen köylerde görevlendirilmiştir.

Öğretmen açıklarının kapatılmamasından dolayı 1961 tarih ve 222 sayılı kanun yürürlüğe konulmuştur. Bu kanunla, ortaokul ve dengi okul mezunlarından 18 yaşını tamamlayanlar, kurslardan geçirilmek sureti ile “ muvakkat öğretmen” olarak ilkokullara atanmışlardır (Akyüz, 1997, s.337).

3.2.6.6.2. 1974 Sonrasında Öğretmen Yetiştirme ve Atamada Yeni Model Arayışları

1973 tarihinde çıkartılan Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ilköğretimi 8 yıla çıkarma ve buna uygun öğretmen yetiştirme istekleri, öte yandan 1974 ve daha sonraki yılların siyasi gelişmeleri, Türkiye'nin öğretmen yetiştirmesinde önemli değişikliklere neden oldu.

Öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmesi ve üniversiteye girmelerini sağlamak için ilköğretim okullarının öğrenim süresi ilkokuldan sonra, ortaokuldan sonra 4 yıla çıkarılmıştır. Böylece 28'i yedi yıllık, 61'i dört yıllık olmak üzere 1975–76 eğitim öğretim yılında İlk Öğretmen okulların sayısı 89'a ulaşmıştır (Dilaver, 1992, s.35). Okullardaki bu artışa rağmen, hızla artan nüfusun eğitim ihtiyacını karşılamakta zorlanan dönemin hükümeti, 1974 yılında, mektupla öğretmen yetiştirme sistemini başlatmıştır. 15 haftalık eğitimden sonra 46000 bin kişi mezun edilmiştir (MEB, 2003, s.202).

1975 yılındaki politik ve ideolojik çatışmalar yüzünden, Eğitim Enstitüleri'nin öğrencileri can güvenliklerinden dolayı okullarına devam edememelerinden dolayı hızlandırılmış programla öğretmenlik uygulaması yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin gereklerini tam olarak öğrenmeden, kısa

sürekli programlardan mezun olup atanan öğretmen sayısı bu dönemde 100 bini bulmuştur (Öztürk, 1998, s.144).

Bu okulların görevini tamamladığı düşüncesi ile 1976 yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüşlerdir. (Kaya, 1977, s.196) 1977 yılında iki yıllık eğitim enstitülerinin 48'inden 20629 öğrenci mezun olurken bu rakam 1980 yılında 488'e kadar düşmüştür (İlhan, 1990, s.106). 1976'da iki yıllık eğitim enstitülerinin 50 olan sayısı, 1980–1981 yılları arasında 17'ye kadar düşürülmüştür.

3.2.6.6.3. 1982 İle Beraber Öğretmen Yetiştirmede Reform

1982 tarihinden itibaren, 1981'de sayıları 17'ye indirilen iki yıllık eğitim enstitüleri, eğitim yüksek okulları, 3 yıllık eğitim enstitüleri de 4 yıla çıkarılarak ve «Eğitim Fakülteleri» adıyla üniversitelere bağlandılar. Ayrıca 1930'lardan beri Türkiye'nin teknik öğretmen ihtiyacını karşılayan Teknik ve Sanat Yüksek Öğretmen Okulları da Teknik Eğitim Fakülteleri haline getirildi. Sonuç olarak 1982 yılından itibaren ise öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelerin bünyesine bağlanmıştır (Dilaver, 1992, s.38).

1982 yılına kadar Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversitelere devredilmiştir. 2 yıl öğrenim süresi olan eğitim yüksekokulları, 4 Mart 1987 tarihinden itibaren, daha kaliteli öğretmen yetiştirmek amacı ile 4 yıla çıkarılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 1986–1987 öğretim yılından itibaren üniversitelerden mezun olan öğretmen adaylarına arzun talebi aştığı durumlarda sınav uygulayacağını duyurmuştur. 1990 yılında yürürlüğe giren çerçeve yönetmeliğin 25.maddesi öğretmen olarak atanacaklara sınav yapma ilkesini getirmiştir. (T.C. Resmi Gazete, 1990, sayı:20614).

1991 yılında öğretmen adaylarına, alan bilgisinden % 62,5; genel kültür ve yetenekten %12,5 ve öğretmenlik meslek bilgisinden % 25 soru dağılımı olan bir sınav uygulanmıştır. Yapılan sınavda 12 branştan sınava giren tüm adaylar

başarılı sayılıp atamaları gerçekleştirilmiş olmalarına rağmen, öğretmen açıkları kapatılamamıştır (Küçükahmet, 1993, s.36). Bu durum üzerine, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen olarak atanacaklarda sınav uygulamasına 1992 yılı itibari ile son vermiştir. Eğitim yüksekokulları, 1990 yılına kadar 42.461 öğrenci mezun etmiştir. 1989–1990 yılında, eğitim yüksek okullarının süresi 4 yıla çıkarılmış, bu kurumlar 3 Temmuz 1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölümlerine dönüştürülmüştür (Öztürk, 1998, s.133). Eğitim Fakülteleri'nin sürelerinin dört yıla çıkarılmasından dolayı mezun verememesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nı, alternatif öğretmen kaynakları bulmaya yöneltmiştir.

Sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların 1992 de 4 yıllık olması ile bu okullar iki yıl mezun verememiş, Milli Eğitim Bakanlığı da bu iki yılda başka kaynaklardan öğretmen almak zorunda kalmıştır. Bu dönemde Fen- Edebiyat Fakültesi mezunu birçok kişi öğretmen olarak atanmıştır. Ayrıca bu dönemde öğrencilerin Eğitim Fakültelerini tercih etmelerini özendirmek ve böylece fakülte kontenjanlarının doldurulması amacı ile Eğitim Fakültelerini ilk on tercih içine alanlara burs verilmesi kararlaştırılmıştır (Okçabol, 2005, s.101). 1992 yılına gelindiğinde Eğitim Fakültelerinin sayısı 50'ye çıkarılarak mezun öğrenci sayılarının artırılması sağlanmıştır.

Eğitim Fakültelerindeki öğrenci sayılarını arttırmak amacı ile 1989–1990 yılından itibaren öğretmen liselerinin hepsi Anadolu Öğretmen Lisesine dönüştürülmüştür (MEB, 1992, s.14). Anadolu Öğretmen Liselerini bitiren adaylara, Eğitim Fakültelerini tercih etmeleri halinde burs ve ÖSS'de ek puan uygulaması yapılarak bu liselerin ve Eğitim Fakültelerinin cazibesi arttırılmaya çalışılmıştır. Anadolu Öğretmen Lisesini bitiren her 100 adaydan 74'ünün Eğitim Fakültelerini tercih ettiği gözlemlenmiştir. Eğitim Fakültelerinin arttırılması, hızlandırılmış programlar, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarına verilen pedagojik formasyon uygulamaları ile öğretmen açıkları bu yıllarda belli oranlarda azalmıştır. Ancak 1973 yılında yürürlüğe konulan ve temel eğitimi 5 yıldan 8 yıla çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1997–1998 öğretim yılında

4306 sayılı kanunla uygulamaya geçirilmesi ile sayıca artan ilköğretim okulları ile öğretmen açığı Türkiye’de tekrar artmaya başlamıştır.

Bu açığı karşılamak amacı ile YÖK tarafından ilköğretim öğretmenliği sertifika programı uygulanmaya başlanmıştır. 15 haftalık kurs ve 14 haftalık öğretmenlik uygulaması sonucu alınan sertifika ile Eğitim Fakültesi mezunu olmayan kişiler ilköğretim okullarına öğretmen olarak atanmıştır. 1998 yılına gelindiğinde, 16400 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam, 40113 öğretmen ataması yapılmıştır. (MEB, 1999) 1999 yılına gelindiğinde istenilen sayıda öğretmen adayı mezun olduğundan öğretmen olarak görev yapacaklara tekrar sınav uygulaması getirilmiştir. 1999 yılında öğretmenlik atamalarında devlet memurluğu (DMS) sınavı getirilmiştir. Bu sınavda adaylara, yılı birinci atama döneminde 42 dalda 28.341 ilk defa, ara dönemde 5.923 olmak üzere toplam 34.264 öğretmen atanmıştır. 2000 yılından sonra uygulanmaya başlanan ve günümüzde kadar uzanan bu süreçte ise öğretmen atamalarında KPSS uygulaması getirilmiştir.

3.4. Türk Eğitim Tarihinde Fırsat Eşitliği Reformları

Osmanlı İmparatorluğu süresince toplum iki sınıftan oluşmaktaydı. Birincisi, sultanın dinini ve üst düzey güç mahkemelerindeki askeri ve sivil hizmet ve dini açıdan bilgili kişileri içerirdi. İkinci sınıf ise sultan ve kural koyucu elit tarafından yönetilen geri kalan nüfustur. Osmanlı toplumu zamanı sosyal açıdan farklıdır. Fakat o zamanın batı toplumlarında olduğu gibi, doğum ve zenginliğe dayanan bir aristokrasinin varlığı ile değerlendirilmez. Eşitsizlik güç ve zenginliğinin dağılımında görülürdü ve çatallanma kural koyucu ile avam takımı arasında hüküm sürerdi.

Batının tersine, Osmanlı sisteminde becerinin, işe alımın akıcı bir sistemi vardı. İşe alım ve gelişim adil, açık bir sistemde işlerdi. Eğitim doğrultusunda fakir bir çocuğun etnik ve sosyal geçmişi göz ardı edilerek, başvezir olarak, sultanın yanındaki en üst pozisyona gelmesi mümkündür. Osmanlı toplumunda olduğu gibi bu gün eğitim Türk toplumu içinde temel bir sosyal ayırım sağlar.

Ancak Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş döneminde eğitimsel fırsatlar sosyal ve ekonomik faktörler tarafından sınırlanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu bir İslam toplumdur. İslam sosyal sınıfları, sosyal öncelikleri reddeder ve teorik olarak bütün insanların eşitliği üzerinde durur. Bu bakış açısında insan topluluğunda doğumla beraber gelen eşitliğe olan güçlü inanç, sosyal, politik ve ekonomik farklılığın bir kistası olarak başarı üzerinde durur.

Osmanlı İmparatorluğu süresince öğretilmesi beklenen özgürlük, "1850 Kanunname Reformunda" yasal olarak yer almıştır. Bu kanunnamede bütün toplumların gençlerine okul sağlamak zorunda oldukları belirtilmiştir. İlk düzenlemeler 1869 yılındaki "eğitim genel düzenlemesinde" yapılmıştır. 1876 yasasında ilk kez bireyin eğitim hakkı çıkmıştır. 1923 yılında yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile demokratik yaşam topluma tanıtılmıştır. Eşitlik devrimin baş düşüncelerinden biri olarak konulmuştur.

1924 Anayasası'nda 80 maddede eğitimin önceliğine dair şunlar söylenmiştir. Devletin gözetimi altındaki tüm eğitim türleri ücretsizdir. İlköğretim zorunludur ve devlet okullarında ücretsizdir. Cumhuriyet'in başlangıç dönemi süresince ve sosyal demokratikleşme periyodunda, birey hakları üzerinde durulmuştur. 1961 Cumhuriyet Anayasası insan hakları, birey ve toplumun refahına dayanmaktadır. Anayasa herhangi bir birey veya sosyal topluluk için özel öncelikleri reddeder. 1961 Anayasası bireylerin öğrenme hakkını ifade eder.

1961 Anayasası, eğitimi sağlamayı devletin bir görevi haline getirmiştir. Buna göre 50.maddede; insanların eğitim ve ihtiyaçlarını karşılamak devletin ilk görevidir ifadesi bulunur. Bu ifade ile 1961 Anayasası eğitilme hakkını sadece yasal bir oluş olarak değil bireyin yasal hakkının yanında sosyal bir hak olarak kabul eder. 1960 yılı Türkiye tarihinde bir dönemin noktasıdır. 27 Mayıs Devrimi eğitimin bireyler için yasal ve sosyal bir hak olarak görüldüğü yeni anayasa getirmiştir. 1960 Anayasasının getirdiği eşitlik fikri ile birlikte tüm parti programlarının tüzüklerinde yerine almıştır. Son yıllarda, planlanmış çaba veya gelişmeler doğrultusunda gelir dağılımını dengelemek; insanlara ve ülkenin

bölgelerine verilen iş gücü ve sosyal hizmetleri genişletmek için, illerdeki eşitsizliklerin azaltılmasına özen verilmiştir. Bunlar eğitim sistemiyle ilgili olduğundan politika kararlarını da etkilemiştir. Ulusal gelişim planlarında gelir grupları arasında eşitlik yaratarak, iş gücü için eşit fırsatlar ve sosyal hizmetler sağlayarak sosyal adaletin farkına varılması planlama çabalarının temel hedefini oluşturmuştur.

Ancak bu planlamalar ve reformlar köklü değişimler yerine çoğu zaman geçici çözümler şeklinde tasarlanmıştır. İlerleyiş hızı ve yönü ile hedefler ve dilekler arasında farkların varlığı ve büyüklüğü, Türkiye'de -esas itibarıyla- Ricatçılık-ilerici-lik(Ütopyacılık), sürelemecilik, tutuculuk, İlerlemecilik yaklaşımlarını kapsayan beşli sistemi ortaya çıkarmış; bunlar içinde görülen grupların çoğu "doğrularım bellidir" anlayışıyla varlığını göstererek iç savaşa yönelmiş, sonuna doğru hep kurtuluş için dikta ister istemez yer almış; ve buna karşı "kurtuluştan kurtuluş" girişimi gittikçe güçlenmeye başlamıştır (Ertürk, 1981, s.34). Toplum sorunlarımızı oluşturan az sayıdaki kök sorundan birisi sorunları teşhis etme ve buna göre sistemler tasarlayabilme becerisindeki yetersizliktir (Titiz, 1994, s.18). Türk toplumunun sosyo-kültürel ve politik yapısı değişimi engellemektedir. Bu nedenle, sivil toplum düşüncesinin olgunlaşarak toplumsal alanda bir fonksiyon icra edebilmesi için, hem siyasal kültürün hem de siyasal ve hukuki yapının gerekli dönüşümleri gerçekleştirmesi gerekmektedir (O'Toole, 1995). Bu dönüşümün önündeki en büyük faktörler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

3.6. Türkiye Cumhuriyeti Döneminde Fırsat Eşitliği İle İlgili Yasal Düzenlemeler

1923 yılında kurulan Türkiye Cumhuriyeti, birçok ulusal ve uluslararası belgede, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacı ile birçok düzenlemeler ve kanunlar çıkarmıştır. Bu belge ve düzenlemelerden belli başlıları;

1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası,
2. Milli Eğitim Temel Kanunu,
3. Beş Yıllık Kalkınma Planları,
4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi,
5. Çocuk Hakları Bildirgesi
6. Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi
7. Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi
8. Birleşmiş Milletler: Çocuk Hakları Sözleşmesi
9. Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması İçin Hareket Çerçevesi

Yukarıdaki belgeler ve düzenlemelerde, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacı ile Türkiye ulusal ve uluslararası platformlarda taahhütlerde bulunmuştur. Bu düzenlemeler ve belgelerin eğitimde fırsat eşitliğini belirten satır başlıkları aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Anayasal Düzenleme

1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesi eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevini düzenlemektedir. Bu maddeye göre kimse eğitim öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Fırsat eşitliği açısından 1982 Anayasası'nın başlangıç ilkelerinde;

Her Türk vatandaşı bu anayasadaki temel hak ve hürriyetlerden eşitlik ve sosyal adalet gereklerince yararlanarak milli kültür, medeniyet ve hukuk düzeni içinde onurlu bir hayat sürdürme ve manevi varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu biçiminde yer almaktadır (1982 T.C Anayasası).

Anayasanın 42. maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkında yoksun bırakılamaz.” emredici hükmü, eğitim ve öğretim ile ilgili en önemli ve temel düzenlemedir. İster “irfan”, ister “kültür” anlamında olsun; eğitim ve öğretim ile yaşam tarzı oluşturmak ve yaradılışının gereği olarak bilgi edinme ve hayatını tanzim etme hakkı, hakların koruyuculuğu görevini üzerine alan devlete önemli yükümlülükler getirmektedir. Bu yükümlülüklerin en önemlisi, eğitim ve öğretim hakkının önündeki engelleri ortadan kaldırmak olmakla birlikte, eğitim ve öğretimin çoğulcu, objektif ve eleştirel nitelik taşımasını da sağlamaktır. Eğitim ve öğretim hakkı, sadece kişinin eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılmaması anlamına gelmeyip verilen eğitim ve öğretimin niteliğine ilişkin, evrensel bir standardı da öngörmektedir.

3.6.2. Milli Eğitim Temel Kanunu

1973 Tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarını düzenlerken aşağıdaki maddelerde de eğitimde eşitliğe yer vermiştir.

Eğitimde kadın, erkek herkese fırsat ve imkân eşitliği sağlanır. Maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır. Fırsat ve imkân eşitliği (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde:8).

3.6.3. Devlet Planlama Teşkilatı

Türkiye Cumhuriyeti, 1963 yılından itibaren ülkedeki gelişmelerin planlı bir şekilde yürütülmesi amacı ile kalkınma planları dönemini başlatmıştır. İlki 1963 yılında olan ve 2009 yılına kadar her beş yılda bir tekrarlanan kalkınma planlarında, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği konusunda alınan kararlar satır başlıkları şeklinde aşağıda sıralanmıştır.

3.6.3.1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963–1967)

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, kalkınmanın en önemli ve etkili araçlarından birincisinin eğitim olduğu, ülke olarak kalkınmanın yolunun, tüm fertlerin eğitim seviyesinin yükseltilmesine bağlı olduğu; toplum ve bireylerin ihtiyaçlarına uygun birey yetiştirilmesi gerekliliğine kalkınma planının genelinde bahsedilmiştir. Kalkınma Planında, bu çerçevede içinde ele alınan eğitim politikasının uygulanmasında göz önünde tutulacak başlıca ilke olarak;

Eğitim sistemimiz toplumdaki çeşitli görevlerin yurttaşlar arasında kabiliyetlerine göre dağıtılmasını sağlayacak bir şekilde düzenlenecektir. Bu amaçla, durumları ne olursa olsun kabiliyetli olanlar bütünü eğitim imkânlarından yararlanacaklardır. Böylece toplumda hem sosyal adalet, hem de fırsat eşitliği ilkeleri gerçekleştirilecektir (DPT,1963, s.441).

3.6.3.2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968–1972)

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda eğitimin gayesi vatandaşlara çevrelerini tanıtmak, şuurlu davranmak, toplum yapısı değişmelerine uyabilmek, kazanılan bilgi ve maharetlerle kendisinin, çevresinin refah ve mutluluğunu, moral değerlerini artırmak kabiliyetini veren sosyal bir hizmet sağlanması olarak açıklanmıştır.

İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, bir önceki dönemde, kabiliyetli olanların eğitimin en üst kademelerine kadar yükselmelerini sağlayıcı bir sistem, yeterli sayıda burs ve yatılı okuma imkânları yaratılmadığı ve bu alanda sağlanan imkânların toplam öğrenciye oranı bakımından son yıllarda gerileme olduğu üzerinde durulmuştur (DPT, 1968, s.159). Kalkınma Planında, eğitim hizmetlerinin beklenen sonuçların alınması amacı ile aşağıda verilen durum çerçevesinde yürütüleceği kararı alınmıştır.

Vatandaşların temel eğitim üstünde devletçe sağlanan eğitim imkânlarından yararlanması, fırsat eşitliği ilkesine göre düzenlenecektir. Buna göre geniş bir burs ve yatılılık sistemi ile kabiliyetli öğrencilerin ekonomik güçleri ve buldukları çevrenin şartları ile kısıtlanmaksızın eğitimin en üst kademelerine çıkmaları gerçekleştirilecektir. Fırsat eşitliği sağlama imkânlarını genişletmek amacıyla ekonomik durumu iyi olanların kendileri için yapılan eğitim harcamalarına katılmaları sağlanacaktır (DPT,1968, s.158).

3.6.3.3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973–1977)

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın Eğitim Hizmetleri bölümü daha önceki dönemlerin eleştirisi ile başlamıştır. Birinci ve İkinci Planlarda tüm eğitim sistemi, fırsat eşitliğinin gerçekleştirilmesi ve gelir dağılımının düzeltilmesi amacıyla yönelmiş bir araç olarak alındığı, eğitim sisteminde son on yıllık dönem içinde bu alanlarda büyük gelişmeler olmadığı görülmektedir. Eğitim kurumlarının, öğretmenlerin ve eğitim araçlarının yurt düzeyinde dengesiz dağılımı, fiilî bir fırsat eşitsizliği doğurduğu üzerinde durulmuştur (DPT, 1973, s.158). Ayrıca, yetenekli, başarılı ve dar gelirli öğrencilere dikey sosyal hareketlilik yolunu açmak üzere, kalkınma planlarında öngörülen kredi, burs ve parasız yatılılık olanaklarının artırılmasında gerçekleştirmeler, bu hedefi sağlayacak düzeye ulaşılmadığı ve parasız yatılılık olanaklarının çok sınırlı ve belli meslek kollarında yaratılmış olmasının öğrencilerin istedikleri üst okullara devam edebilmelerini engellediği belirtilmiştir (DPT, 1973, s.89).

Plandaki dikkat çekici bir diğer nokta da eğitim sisteminin iyi yönetilemediğinden bahsedilmesidir. İyi yönetilmediğinin kanıtı olarak aşağıdaki ifadeler planda yerini almıştır.

Öğrencilerin üst eğitim kurumlarına geçiş kararları, yetenekleri dışında ailenin ekonomik gücüne göre oluşmaktadır. Bu alanda fırsat eşitliği ve sosyal adalete uygun bir yöneltme sistemi geliştirilememiş bulunmaktadır. Bunun başlıca nedeni başarılı fakat dar gelirli öğrencilere sağlanan olanakların sınırlılığı ve öğretim kurumlarıyla eğitim personelinin yurt düzeyine dağılımındaki dengesizliktir, öğretmen sayılarının artmasına rağmen özellikle orta öğretimdeki açıkların devam etmesi ve tüm eğitim kademelerinde öğretmenlerin bölgeler arası dengesiz dağılımları, temel sorunlardan biriydi. (DPT, 1973, s.10).

Kalkınma Planı'nda, eğitim hizmetlerinin beklenen sonuçlarının alınması amacı ile aşağıda verilen durum çerçevesinde yürütüleceği kararı alınmıştır.

Planlı dönemde eğitimde sosyal adalet ve fırsat eşitliği, yöresel dengelyi sağlamak üzere nüfuslarının azlığı nedeniyle ilkokul açılmasına uygun olmayan köyler için yatılı bölge okullarının açılması, yüksek öğretim kurumlarının yurt düzeyinde dengeli dağılımı, yetenekli ve dar gelirli

öğrencilere kredi, burs ve parasız yatılılık sağlanması, köy öğrencilerinin toplam öğrenciler içindeki oranının artırılması konusundaki çabalarla yerine getirilmeye çalışılacaktır (DPT, 1973, s.716).

3.6.3.4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979–1983)

Dördüncü Plan döneminde de eğitimin tüm toplum kesimlerine dengeli ve verimli bir biçimde yaygınlaştırılmasını engellemeye devam ettiği 4.BYKP'de belirtilmiştir (DPT, 1979, s.148).

IV. BYKP' de çağ nüfusunun tümünü kapsayacak olan Temel Eğitim I. Kademe Plan döneminde kır - kent, cinsiyet ve bölgeler arası dengesizliğin ortaya çıkardığı farklılıkları giderecek bir yapıya kavuşturulacağı ve fırsat eşitliği açısından, üçlü eğitimin en azından ikili öğrenime dönüştürülmesi için gerekli önlemler alınacağı planda karara bağlanmıştır (DPT, 1979, s.456).

3.6.3.5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985–1989)

Beşinci Plan döneminde, gençlik kesimine eğitim, sağlık, barınma, sosyal güvenlik ve çalışma konularında verilecek tüm hizmetlerde fırsat eşitliği sağlanacağı (V.BYKP, Syf:149) ve ayrıca; yükseköğretimdeki mevcut kapasitenin, kalkınmanın insan gücü ihtiyaçları ve istihdam imkânları doğrultusunda düzenlenmesi ve kullanılmasına, yükseköğretime geçişte fırsat eşitliğinin sağlanmasına itina gösterilmesi, başarılı elemanların üniversiteye çekilebilmesi için öğretim üyeliğinin cazip hale getirilmesi V.Plan Döneminde yükseköğretim politikasının temelini teşkil edeceği karara bağlanmıştır (DPT, 1985, s.145).

3.6.3.6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990–1994)

Altıncı planlı dönem de diğer dönemlerde olduğu gibi geçmiş dönemin eleştirisi ile başlamıştır. Geçmiş dönemlere ilişkin olarak genel değerlendirme yapılmıştır. Geçmiş dönem için aşağıdaki tespitte bulunulmuştur:

Son yıllarda eğitime sağlanan kaynakların artırılması ve çeşitlendirilmesine yönelik çabalara rağmen bazı yörelerde nitelik ve nicelik bakımından istenilen seviyeye ulaşılamaması ve eğitim yönetiminin etkinleştirilmesindeki yetersizlikler, eğitim teknolojileri ve programlarının günün ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmesindeki gecikmeler, imkân ve fırsat eşitliği yanında, eğitimin temel sorunu olan kaliteyi olumsuz yönde etkilemiştir (DPT, 1990, s.342).

Altıncı planlı dönemde, kalkınmanın temeli beşeri kaynaklar olduğu ve eğitime bundan dolayı hak ettiği önemin ve özenin gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kalkınma Planında, eğitim hizmetlerinin beklenen sonuçların alınması amacı ile eğitim hizmetlerinin aşağıda verilen durum çerçevesinde yürütüleceği kararı alınmıştır.

Eğitimin her kademesinde kalitenin yükseltilmesi, imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması (DPT, 1990, s.293) ve imkân ve fırsat eşitliğini artırmak ve eğitimin finansman kaynaklarını çeşitlendirmek (DPT, 1990, s.343) eğitimde esas amaç olarak belirtilmiştir.

3.5.3.7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996–2000)

Yedinci planlı dönemde, bir önceki planlı dönem ile ilgili bazı tespitlerde bulunulmuştur. Bu tespitlerden en dikkat çekicisi, öğretmen ve öğretim üyesindeki eksiklik ve dengesizliklerin, eğitimde kalite ve fırsat eşitliğini olumsuz yönde etkilediğidir (DPT, 1996, s.25). Kalkınma Planında, eğitim hizmetlerinin beklenen sonuçların alınması amacı ile eğitim hizmetlerinin aşağıda verilen durum çerçevesinde yürütüleceği kararı alınmıştır.

Eğitimin kalitesi yükseltilecek ve her kademedeki eğitim yaygınlaştırılarak fırsat eşitliği sağlanmasına çalışılacaktır (DPT, 1996, s.27).

3.5.3.8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005)

Sekizinci planlı dönemde, bir önceki planlı dönem hakkında bazı tespitlerde bulunulmuştur. Bu tespitlerden en dikkat çekicisi, herkese eğitim ve öğretim imkânı sunabilecek ortamın yaratılması, yükseköğretime geçişte yığılmaların önlenmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve etkin bir yönlendirme sisteminin kurulmasına ilişkin düzenlemelerde yetersiz kalındığıdır

(DPT, 2001, s.81). Kalkınma Planında, eğitim hizmetlerinin beklenen sonuçların alınması amacı ile aşağıda verilen durum çerçevesinde yürütüleceği kararı alınmıştır:

Milli eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetilen bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir (DPT, 2001, s82).

3.6.3.9. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007–2013)

Dokuzuncu kalkınma planında eğitim hizmetlerine gerekli önemin verileceği, iş gücü piyasalarının istediği özelliklerde insan yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kalkınma Planında, eğitim hizmetlerinin beklenen sonuçlarının alınabilmesi amacı ile aşağıda verilen durum çerçevesinde yürütüleceği kararı alınmıştır:

Eğitim sistemi, insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere, yaşam boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınacak; sistemin etkinliği, erişilebilirliği ve fırsat eşitliğine dayalı yapısı güçlendirilecektir (DPT, 2007, s85).

3.6.4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 6 Nisan 1949 yılında Bakanlar Kurulunca kabul edilip, 27 Mayıs 1949 yılında Resmi Gazete’de yayınlanmıştır. Kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 26.maddesi eğitim hakkı ile ilgilidir.

Her insanın eğitim görme hakkı vardır. Eğitim parasızdır, hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evresinde böyle olmalıdır. İlköğretim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmelidir. Yükseköğrenim herkese, yeteneklerinin ve başarılarının elverdiği ölçüde tam bir eşitlikle açık olmalıdır. Eğitim, insan şahsiyetinin tam gelişmesini ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaçlamalıdır. Bütün uluslar ırk ve dinler arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirilmeli ve Birleşmiş Milletler’in barışın korunması yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir. Anne ve babalar, çocuklarına verilecek eğitimin türünü seçmek hakkına sahiptirler.(İhd.org.tr, Madde 26).

3.6.5. Çocuk Hakları Bildirgesi

20 Kasım 1959'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda "Çocuk Hakları Bildirgesi" ile kabul edilmiştir. Türkiye de 20 Kasım 1959 tarih ve 1836 karar sayısı ile Çocuk Hakları Bildirgesi'ni kabul etmiştir.

Çocuğun en azından ilköğretim düzeyinde parasız ve zorunlu olması gereken bir eğitim hakkı vardır. Çocuğun, genel kültürüne katkıda bulunan ve kendisine fırsat eşitliği koşulları içinde, yeteneklerini, kişisel düşünme yetisini ve manevi ve toplumsal sorumluluk duygusu geliştirme ve toplumun yararlı bir üyesi olması gereken bir eğitimden yararlanması gerekir. (Çocuk Hakları Evrensel Bildirisi, Madde.7)

3.6.6. Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi

Bu belge, UNESCO tarafından 14 Aralık 1960'da benimsenmiş ve 14 Aralık 1960 tarihinde kabul edilen bu belge 22 Mayıs 1962'de yürürlüğe girmiştir. Bu sözleşme hükümlerine göre:

“Herhangi bir kişi ya da grubu herhangi bir tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakmak; eğitimden eşit yararlanma olanağı ve aynı düzeyde öğretim elemanı ve aynı nitelikte okul bina ve donanımı sağlamak ve eş değerde ders görme fırsatı sunmak koşuluyla, iki ayrı cinsten öğrenciler için ayrı eğitim sistem ve kurumlarının kurulması, Öğrencilerin ana babaları ya da yasal vasilerinin isteklerine uygun bir eğitim vermek üzere din ve dil gerekçeleriyle ayrı eğitim sistem ve kurumlarının kurulması ya da sürdürülmesinin; bir ayrımcılık uygulaması olarak sayılamayacağı” kabul edilmiştir.

3.6.7. Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi

16 Aralık 1966 tarihli ve Birleşmiş Milletler'e üye devletlerin -Türkiye ile birlikte birkaç devletin- haricinde büyük bir kısmının imzaladığı “Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme'nin” 13. Maddesinde yer alan:

- 1- Bu sözleşmeye taraf devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler.
- 2- Bu sözleşmeye taraf devletler, bu hakkın tam olarak gerçekleştirilmesi amacı ile:
 1. İlköğretimin herkes için zorunlu ve parasız olacağı,

2. Ortaöğretimin, teknik ve meslekî eğitim dâhil çeşitli biçimlerinin her önlem alınarak, özellikle ücretsiz eğitimin yaygınlaştırılması yoluyla herkese açık ve herkesçe görülebilir olmasını kabul ederler.

3.6.8. Birleşmiş Milletler: Çocuk Hakları Sözleşmesi

20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ve 27 Ocak 1995 tarih ve 22184 Bakanlar Kurulu kararı ile Resmi Gazete’de yayınlanan Çocuk Hakları Sözleşmesi’nde, eğitim hakkı ile ilgili aşağıda verilen esaslar kabul edilmiştir. Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde tedricen gerçekleştirilmesi görüşüyle özellikle:

İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler, uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler; eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler; okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

Taraf devletler, okul disiplininin çocuğun insan olarak taşıdığı saygınlıkla bağdaşır biçimde ve bu sözleşmeye uygun olarak yürütülmesinin sağlanması amacıyla gerekli olan tüm önlemleri alırlar. Taraf devletler eğitim alanında, özellikle cehaletin ve okuma yazma bilmemenin dünyadan kaldırılmasına katkıda bulunmak; çağdaş eğitim yöntemlerine, bilimsel ve teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirir ve teşvik ederler. Bu konuda, gelişmekte olan ülkelerin gereksinimleri özellikle göz önünde tutulur (<http://www.unicef.org/turkey>).

3.6.9. Herkes İçin Eğitim Dünya Beyannamesi ve Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşlanması İçin Hareket Çerçevesi

“Her insan-çocuk, genç-yetişkin kendi temel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir. Bu ihtiyaçlar, hem temel öğrenme araçlarını (okuma-yazma, sözlü anlatım, rakamsal işlemler ve problem çözme gibi) hem de insanların varlıklarını sürdürmek, yeteneklerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili karar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için gerek duydukları temel öğrenimin içeriğini (bilgi, beceriler, değerler ve tavırlar gibi) kapsar. Temel öğrenme ihtiyaçlarının kapsamı ve bunun nasıl karşılanacağı, ülkeden ülkeye, kültürden kültüre ve ister istemez de zaman içinde değişiklikler gösterir”(UNESCO,1990).

BÖLÜM IV

Bu bölümde araştırma problemine yönelik olarak toplanan veriler ve bunların analizleri ile birlikte ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. BULGULAR

Araştırmada yanıtı aranan birinci soruya cevap bulabilmek amacıyla, Türkiye de eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacı ile ilköğretim okullarına yönelik öğretmen atamaları ve yer değiştirmeleri konusunda, Milli Eğitim Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı ve Mili Eğitim Şûralarında alınan kararlar ve uygulamaların neler olduğu belirlenmiş ve fırsat eşitliği açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru kentlerin taşra bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmen açıklarının giderilmesine yönelik uygulanacak politikaların ne olması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğudur. Bu amaç için odak grup katılımcıları ile tartışılmak üzere üç ana soru oluşturulmuştur. Bu sorular:

- 1) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri nelerdir?
- 2) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışan öğretmenlerin sorunları nelerdir?
- 3) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak için yapılması gereken düzenlemeler nelerdir?

Daha sonra ise bu görüşler ve katılımcıların kişisel özellikleri arasında bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler nitel araştırmalar için yazılan NVİVO 8 istatistik programında değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirme sonuçları üç ana temada sınıflandırılarak analizler yapılmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

1963 yılından 2007 yılına kadarki dönemde dokuz kere uygulanan Beş Yıllık Kalkınma Planları, her biri kendi dönemlerindeki sosyal ve ekonomik faktörlerin çerçevesinde, temel eğitim göstergeleri ve uygulamaları açısından değerlendirilmeye alınmıştır. IX. BYKP dönemi ise, Türkiye bölgeler, kentler bazında karşılaştırmalı olarak detaylı analiz edilmiştir. Analizler yapılırken, DPT, TÜİK, YÖK ve MEB verileri kullanılmıştır. Analizlerde, öncelikli olarak bölgeler kendi içlerinde değerlendirmeye alınmış, daha sonra ise Türkiye genelinde eğitim göstergeleri bakımından gelişmiş ve gelişmemiş kentler; öğrenci sayıları, öğretmen sayıları, öğretmen başına düşen öğrenci sayıları ve kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik atamaları bakımından karşılaştırılmıştır.

4.1.1.1. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planlı Döneme Ait Bulgular (1963- 1967)

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planının, eğitim ve araştırma bölümü büyük oranda, 5-15 Şubat 1962 tarihinde toplanan 7.Milli Eğitim şurasında alınan kararlar ışığı altında yazılmıştır. Birçok dallarda sayı, nitelik ve meslek çeşidi bakımından büyük bir öğretmen açığı olduğu ifade edilmiştir (DPT, 1963, s.177). Öğretmen açıklarını kapatmak ve ülke genelinde dengelemek amacı ile 13 Haziran 1962 tarih ve 11127 sayılı Resmi Gazete’de “İlkokul Öğretmenlerinin Tayin, Nakil ve Becayış Yönetmeliği” yayınlanmıştır. Bu yönetmelik ile öğretmenlerin taşra ve kırsal kesimlerde devamlılıklarını sağlamak, doğu bölgelerinden batı bölgelerine öğretmen akışlarını yavaşlatmak ve gelişmemiş bölgelerindeki öğretmen açıklarını kapatmak amaçlanmıştır (T.C Resmi Gazete, 1962, s.3, 11, 15, 26, 41, 42).

Köylerin nüfusu, sosyal ve ekonomik yapıları, kültürel gelenek ve seviyeleri gibi unsurlar incelenerek okulun çapı ve öğretmenin yetişme seviyesinin dengeli bir şekilde tayin edileceği ve bunun ışığında tedbirler alınacağı belirtilmiştir (DPT, 1963, s.449).

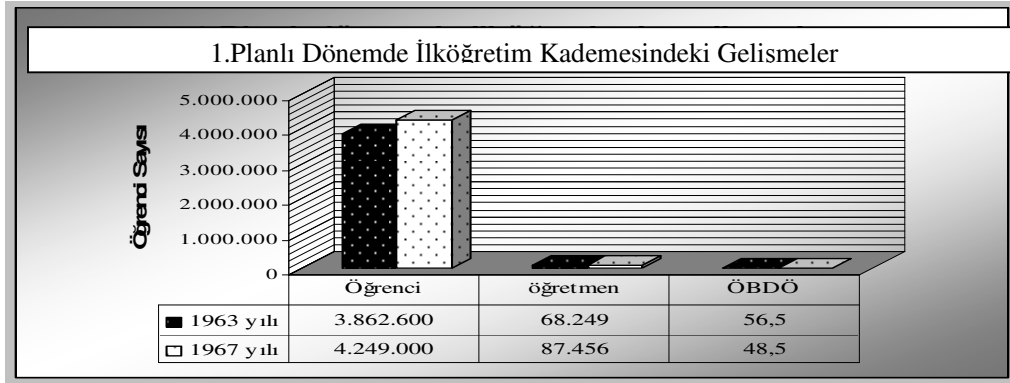
Tablo 2:I. Plan 1965 Yılı Öğretmen Sayıları Tahminleri Ve Gerçekleşen Durum

1965 Plan Tahmini	Gerçekleşen	Fark
30.000	21.000	— 9.000

Kaynak: DPT, BYKP Hazırlıkları, 1970,s17

Grafik 6’da görüldüğü gibi bu dönemde öğretmen sayılarında büyük artışlar görülmüştür.

Grafik 9: 1.Plan Döneminde İlköğretim 1.Kademede Sayısal Gelişmeler



Kaynak: 1964, Milli Eğitim İstatistiklerinden düzenlenmiştir.

Bu hızlı artışların temel sebebi, 1960 yılından itibaren lise ve dengi okulları bitirenlere, üniversitelerden bitirmeden ayrılanlara, askerliklerini köylere ilkokul öğretmeni olarak yapma hakkı verilmiş, daha sonra bu öğretmenlere 1963 yılında sürekli öğretmenlik hakkı verilmiştir. Ayrıca köylere geçici olarak atanan lise mezunu öğretmenlere sürekli öğretmenlik hakkı tanınmış olmasıdır (Tekçe, 1999, s.21).

Birinci plan döneminde eğitimde izlenen strateji, Cumhuriyet’in başından beri kurulmuş ve geliştirilmiş olan sistemde köklü değişikliklere gitmeksizin, alınacak düzeltme ve önlemlerle etkiliği ve verimliliği arttırmaya çalışmak şeklinde yürütülmüş olması öğretmenden kaynaklı fırsat eşitsizliklerini çözmede yetersiz kaldığı söylenilebilir.

4.1.1.2. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planlı Döneme Ait Bulgular (1968- 1972)

2.BYKP’da daha önce öngörülen ancak gerçekleştirilemeyen öğretmen öğrenci oranlarında ideal sayılara ulaşılması için gerekli önlemlerin alınacağı belirtilmiştir (DPT, 1963, s.159). Bu amaçla, 23 Temmuz 1969 tarih ve 13256

sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “ilkokul öğretmenlerinin atanma yer değiştirme ve karşılıklı yer değiştirme” yönetmeliği uygulamaya konulmuştur. Bu yeni yönetmelik ile valiliklerin yeni atanan öğretmenlerin ile dağıtımını yaparken öğretmensiz olan veya yeni açılacak okullara öncelik vermesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, öğretimde istikrar sağlamak amacı ile zorunlu haller dışında öğretmenlerin yıl içinde yer değiştirme ve becayiş yapamayacağı kararı alınmıştır (T.C. Resmi Gazete, 1969, Madde:16 ve 28).

2.BYKP döneminde, 28 Eylül–3 Ekim 1970 tarihinde VIII. Milli Eğitim Şûrası düzenlenmiştir. Şûrada, ortaöğretim sistemimizin kuruluşu ve yükseköğretime geçişin yeniden düzenlenmesi konuları ele alınmıştır. (MEB, 1970, s.1)

2.BYKP döneminde ilköğretimdeki sayısal gelişmeler aşağıdaki Tablo 3 ve Grafik 10’da özetlenmiştir.

Tablo 3: 2.BYKP Hedefleri ve Hedeflere Ulaşılma Durumu

Ders yılı	Ulaşılmaya çalışılan toplam öğrenci sayısı	Ulaşılan toplam öğrenci sayısı	Öğretmen Sayısı
1968-1969	4950000	4.562.974	91.114
1972-1973	5.840.000	5.001.464	125.240

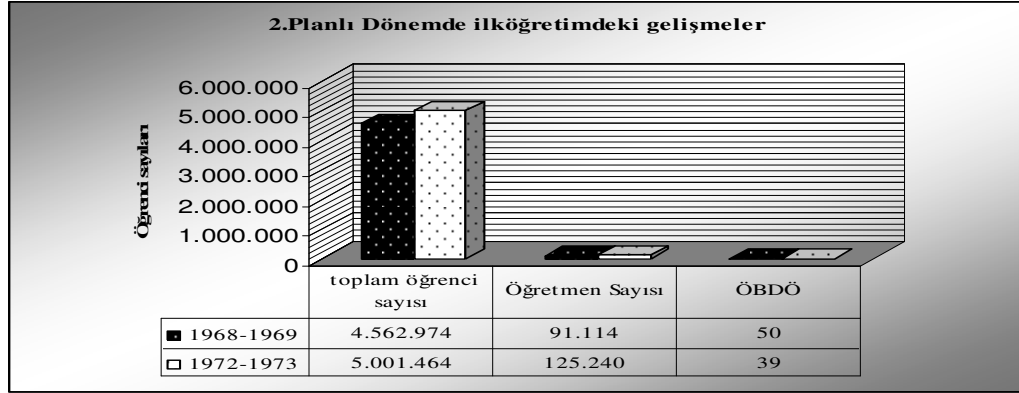
Kaynak; 2.BYKP, DPT, syf: 178

Ayrıca program incelendiğinde, eğitim başlığı içinde eğitimin yaygınlaştırılması, eğitimde ve sağlıkta fırsat eşitliğinin sağlanması öngörülmüştür. Bu amaçla, 23 Temmuz 1969 tarih ve 13256 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Atanma Yer Değiştirme ve Karşılıklı Yer Değiştirme” yönetmeliği uygulamaya konulmuştur.

Bu yeni yönetmelik ile valiliklerin yeni atanan öğretmenlerin dağıtımını yaparken, öğretmensiz olan veya yeni açılacak okullara öncelik vermesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca, öğretimde istikrar sağlamak amacı ile zorunlu haller dışında öğretmenlerin yıl içinde yer değiştirme ve becayiş yapamayacağı kararı alınmıştır (T.C. Resmi Gazete, 1969, Madde:16 ve 28).

Buna rağmen bu dönemde tüm ülkede eğitime erişim açısından birçok olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Bu dönem sonunda okullaşma oranı, % 83,6'ya yükselmiştir. Ayrıca dönemin başında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 50 iken, dönemin sonunda bu sayı 39' a düşmüştür.

Grafik 10: 2.Plan Döneminde İlköğretim 1.Kademede Sayısal Gelişmeler



Kaynak: 1973, Milli Eğitim İstatistiklerinden ve 2.BYKP istatistiklerinden düzenlenmiştir.

4.1.1.3. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planlı Döneme Ait Bulgular (1973-1977)

3.BYKP döneminde, Ferit Melen, Naim Talu, Bülent Ecevit, Sadi İrmak hükümetleri olmak üzere toplam 7 hükümet kurulmuştur. Ayrıca, Bülent Ecevit hükümeti döneminde IX. Milli Eğitim Şûrası toplanmıştır. 3.BYKP'de, 1.ve 2.BYKP'lerde belirtilen ancak ulaşılamayan eğitim hedeflerine büyük oranda vurgu yapılmış, belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi için eğitimle ilgili düzenlemelerin en kısa zamanda yapılacağı belirtilmiştir (DPT, 1963, s.710).

3.BYKP döneminde belirtilen eğitim hedefleri ve gerçekleşme durumları Tablo 4'de verilmiştir.

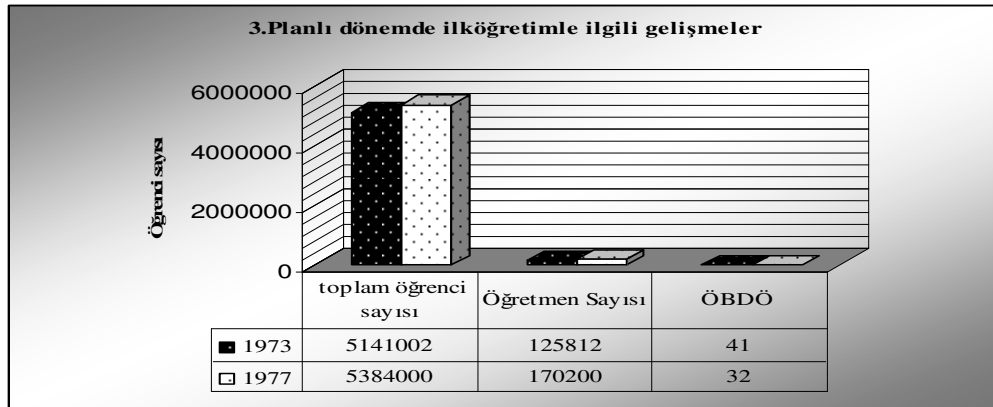
Tablo 4: 3.Plan Döneminde İlköğretim 1.Kademede İle İlgili Hedefler ((1973-1978)

Ders yılları	Plan Hedefleri			Gerçekleşme Durumu		
	Okul çağı Nüfus	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı	Okul çağı Nüfus	Toplam Öğrenci	Okullaşma oranı
1970-1971	5.720	5.400	94	5.992	4.992	83,3
1975 - 1976	5.988	5.689	97	6.109	5.320	87,1
1977 - 1978	6.242	6.242	100	6.147	5.384	87,5

Kaynak: 3.BYKP, Syf: 725, 4.BYKP, syf: 434

Öğrenci ve öğretmen sayılarında belli oranlarda artışlar gerçekleşmiş, özellikle dönemin sonunda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında belli azalmalar görülmüştür.

Grafik 11: 3.Plan Döneminde İlköğretim 1.Kademede İlgili Hedeflere Ulaşma Derecesi



Kaynak: 1977, Milli Eğitim İstatistiklerinden ve 3. ve 4.BYKP istatistiklerinden düzenlenmiştir.

3.BYKP'nin başında ve sonunda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarındaki büyük düşüş, 1974 yılında Bülent Ecevit hükümetinin, 50 bin öğrenciyi, 15 haftalık mektupla öğretim yapıldıktan sonra öğretmen olarak atamasında önemli rol oynamıştır. 157696 olan öğretmen sayısı 5 yılda yüzde 14,4'lük bir artışla 180511'e ulaşmıştır (DPT, 1979, s.435).

3.BYKP döneminde ülkenin taşra ve kırsal kesimlerdeki öğretmen açıklarını kapatmak amacıyla yürütülen mektupla öğretmenlik uygulaması, gelişmemiş bölgelerdeki eğitimdeki nitelik sorunları nicel artışlarla sağlanmaya

çalışılması, bu bölgelerdeki eğitim girdilerinden kaynaklı eşitsizlikleri daha fazla arttırdığı söylenilebilir.

4.1.1.4. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979- 1983)

4.BYKP döneminde, Bülent Ecevit, Sadi Irmak, Süleyman Demirel, Bülent Ulusu, Turgut Özal hükümetleri olmak üzere toplam 5 hükümet kurulmuştur. Ayrıca, bu dönemde, 10.ve 11. Milli Eğitim Şûraları yapılmıştır. III. Plan döneminde de eğitimin tüm toplum kesimlerine dengeli ve verimli bir biçimde yaygınlaştırılmasını engellemeye devam ettiği belirtilmiştir (DPT, 1979, s.148).

Her kademedede esasen yetersiz sayıda olan öğretmenlerin bölgeler arası ve kıır – kent arasında dengesiz dağılımı, geri kalmış yörelerde, kırsal bölgelerde eğitim standardının daha da düşmesine yol açmaktadır. Doğu ve Güneydoğu bölgelerimizde kırsal kesimde altyapı tesislerinin yetersizliği ve köylerin dağınık olması nedeniyle okullaşma hızında bir önceki planlı dönemde öngörülen artış sağlanamadığı belirtilmiştir (DPT, 1979, s.435). Bu amaçla, 9 Kasım 1979 tarih ve 16804 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “ Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı personelinin atama ve yer değiştirme yönetmeliği” uygulamaya konulmuştur. Aynı yönetmelikte, tayin ve nakillerde kayırma olmaması amacı ile illere geçişlerde hizmet puanı esası getirilmiştir; ayrıca belirtilen sürelerden önce, zorunlu yer değiştirmelerde birinci öncelik personelin hastalık durumu, ikinci olarak eş durumu ve son olarak da çocuk okutma durumu oluşturmuştur (T.C Resmi Gazete, 1979, Madde No:14,42,44).

9 Kasım 1979 tarih ve 16804 sayılı yönetmeliğin mevcut sorunları çözümede yetersiz kalması üzerine, yaklaşık bir yıl sonra, 22 Ağustos 1980 yılında, 17083 sayılı “ Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumları, temel eğitim birinci ve ikinci kademe okulları, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarına öğretmenlerin tayin ve nakil yönetmeliği” yayınlanmıştır.

4.BYKP döneminde belirtilen eğitim hedefleri ve gerçekleştirme durumları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: İlköğretim Kademesinde Toplam Öğrenci Sayıları ve Okullaşma Oranı Hedefleri (1979–1983)

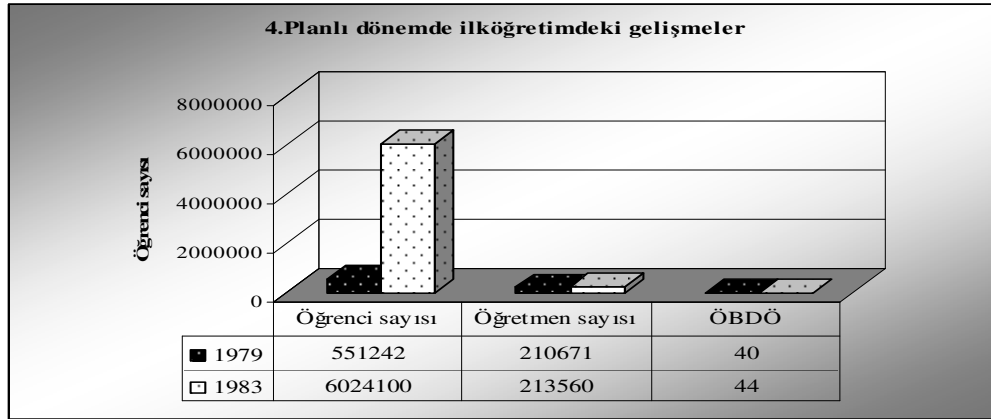
(Bin kişi)

Ders yılları	Plan Hedefleri		Gerçekleşme Durumu	
	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı
1980–1981	5939	91,2	5.961	87,3
1981–1982	6242	93,3	5.860	87,6
1982–1983	6560	96,0	6.038	88,3

Kaynak: V.BYKP, Syf: 454

4. BYKP’ye döneminde, öğrenci ve öğretmen sayılarında belli oranlarda artışlar gerçekleşmiştir. Öğrenci sayılarında ve okullaşma oranında beklenen hedeflere ulaşamamasında 12 Eylül İhtilali’nin etkisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun can güvenliğinden dolayı okullarına devam edememesinden dolayı, özellikle dönemin sonunda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında artmalar görülmüştür.

Grafik 12: 4.Planlı dönemde ilköğretimdeki sayısal gelişmeler

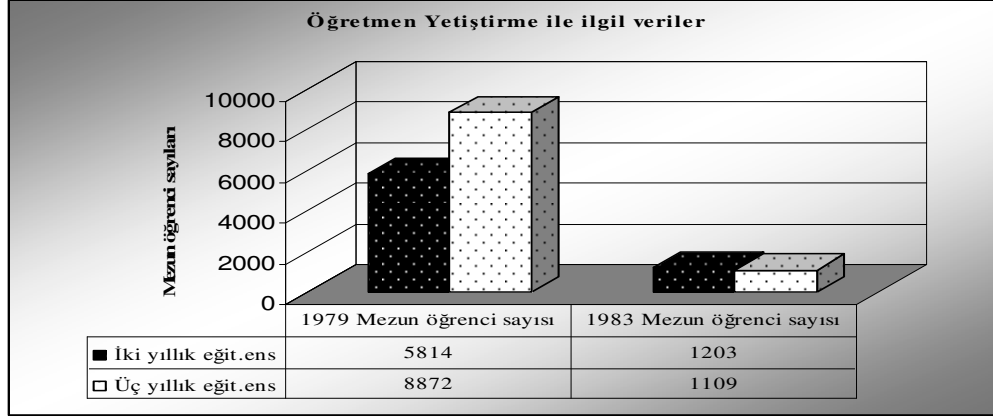


Kaynak: 4.BYKP ve MEB verileri (1983)

Öğrenci sayılarının artmasına rağmen, öğretmen sayısının belirlenen oranda artmamasından dolayı, öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının artması, iki ve üç yıllık eğitim enstitülerinden beklenen mezun sayılarının çıkmamasından

dolayısıyla, 1980 yılında, X. ve XI. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan kararların aksine hızlandırılmış programlarla tekrar öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır.

Grafik 13: 4 Plan dönemi öğretmen yetiştirmede nicel gelişmeler



Kaynak: Yüksek Öğretim İstatistikleri (1979-1984)

Grafik 13'de görüldüğü gibi, 4.BYKP'yi döneminde, iki ve üç yıllık eğitim enstitülerinden mezun olan öğrenci sayılarında büyük düşüşler yaşanmıştır. Bu düşüşlerde en önemli neden 12 Eylül İhtilali ve öğretmenlik mesleğinin maddi olarak cazibesini yitirmeye başlamış olmasıdır. Özellikle Özal Hükümeti döneminde benimsenen liberal anlayışın getirisi olan serbest piyasa koşulları, öğrencileri eğitim enstitüleri yerine daha farklı sektörlere yöneltmiştir.

4.BYKP dönemindeki siyasal ve ekonomik sorunlardan kaynaklı öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen adaylarını bulamamaları, bu dönemde öğretmen açıklarını gidermede görevdeki hükümeti diğer kalkınma planlarında olduğu gibi mevcut öğretmenleri zorlayıcı yönetmeliklerle kırsal bölgelerdeki açıkları kapatmak ve eğitim yetiştiren kurumların dışından öğretmen alımları yapılarak taşra ve kırsal kesimlerdeki öğretmen açıklarını kapatmaya çalıştığı söylenilebilir.

4.1.1.5. Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985- 1989)

BYKP dönemi aynı zamanda birinci Turgut Özal hükümeti dönemidir. 1984 yılından başlayan bu dönem 1991 yılına kadar devam etmiştir. Ayrıca, bu dönemde, 18–22 Haziran 1988 tarihinde XII. Milli Eğitim Şûraları yapılmıştır. Şûra’da alınan karar doğrultusunda, 13 Ağustos 1984 tarih ve 2170 ek sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan “Mili Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığı Memurlarının Yer Değiştirme Sureti İle Atamalarına İlişkin Yönetmelik” çıkmıştır. Bu yönetmelikle, öğretmenlerin ülke çapında dengeli dağılımları için bir dizi önlemler alınmıştır. Alınan önlemlere rağmen öğretmen dağılımı sorunu çözülemediği için, 26.11.1985 tarih 202155 sayılı bakanlık makamı onayı ile “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Memurlarının Yer Değiştirme Suret İle Atamalarına İlişkin Yönerge” çıkarılmıştır. Bu yasa gereğince 1989 yılında bir direktif yayınlanmıştır.

Planlı dönemde ayrıca, bütün eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi (DPT, 1985, s.140) ilkokullarda okulsuzluk sorunu çözümlenmiş olduğundan, hedef ikili eğitimin oranını azaltmak olacağı, özel okulların teşvik edileceği (DPT, 1985, s.144) ve öğretmen alımlarında seçme sınavı yapılacağı belirtilmiştir.

Tablo 6:İlköğretim Kademesinde Toplam Öğrenci Sayılan ve Okullaşma Oranı Hedefleri (1984-1989)

(Bin kişi)

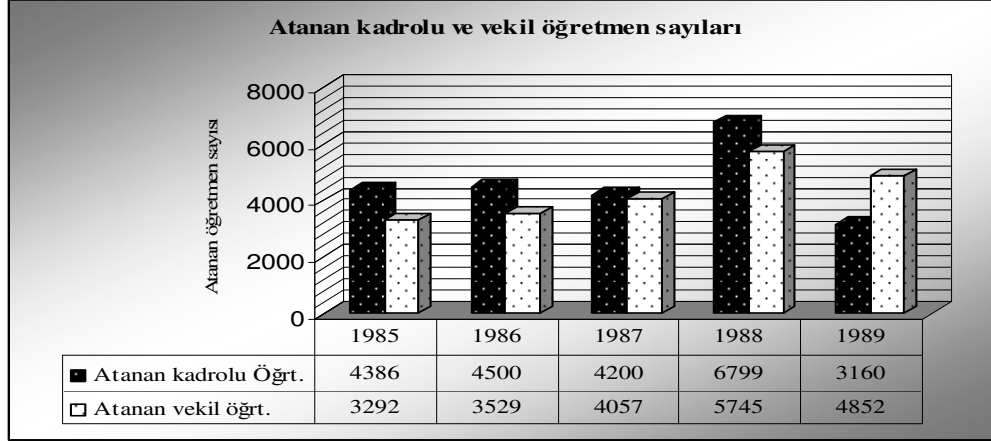
Ders yılları	Plan Hedefleri		Gerçekleşme Durumu	
	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı	Toplam Öğrenci	Okullaşma Oranı
1984–1985	5.790	100.0	5.600.673	90.5
1985–1986	5.840	100.0	5.735.583	92.5
1986–1987	5.889	100.0	5.792.155	91.5
1987–1988	5.946	100.0	6.880.304	100.7
1988-1989	6.029	100.0	7.059.108	105.6

Kaynak: V.BYKP, Syf: 142

Öğrenci sayılarında ve okullaşma oranında beklenen hedeflere ulaşılmış olmasına rağmen bu dönemde, öğretmen başına düşen öğrenci

sayılarında ideal rakamlara ulaşıldığı söylenilebilir (Öğrenci başına düşen öğrenci sayıları 33'tür). Bu dönemde öğretmen açıklarının artmasından dolayı ilk defa vekil ve sözleşmeli öğretmenler alınmaya başlanmış olmasının payı büyüktür.

Grafik 14:V.Planlı Dönemde Kadrolu Ve Sözleşmeli Öğretmen Atamaları



Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri

1980 yılı, Türkiye'nin ekonomik, sosyal ve siyasal olarak tarihinin en büyük bunalımlarını yaşadığı dönemdir. Tıkanan ekonomi, karaborsa, döviz darboğazı ve işçi grevlerinin yoğun yaşandığı ve kendi içinde ekonomik bunalımı aşacak çözümler üretmekte zorlandığı bir dönemdir (Özgürlük Dergisi, 2003, s.3).

Bu dönemde taşra kesimlerindeki öğretmen açıklarını kapatmak için yürütülen politikaların, diğer dönemlerde olduğu gibi nicelik artışını kapatmaya yöneliktir. Özellikle bu dönemde ilk defa uygulanan ve belirli ölçütler konulmadan uygulanan sözleşmeli ve vekil öğretmen uygulamaları, kentlerin taşra ve kırsal kesimlerindeki öğrencilerin aleyhlerine bir durum yaratmıştır.

4.1.1.6. Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990- 1994)

6.BYKP döneminde, Yıldırım Akbulut, Mesut Yılmaz, Süleyman Demirel, Tansu Çiller hükümetleri olmak üzere toplam 4 hükümet kurulmuştur. Ayrıca, bu dönemde, 13.ve 14. Milli Eğitim Şûraları yapılmıştır.

6.BYKP eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve kalitesinin yükseltilmesi zorunluluğu eğitimin sekiz yıla çıkarılması gerektiği kanısını doğurmuştur.(T.C Başbakanlık, 1994, s.4,5) Ayrıca 7. BYKP dönemi sonuna kadar ikili öğretimin kaldırılacağı ve öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılması amacı ile “Milli Eğitim Akademisi” kurulacağı ifade edilmiştir. 6.BYKP döneminde ülke genelinde öğretmen dağılımının dengelenmesi amacı ile 3 Ağustos 1990 tarih ve 20594 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren yeni yönetmelik “ Mili Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”dir. Bu yönetmelik öğretmenlerin dengeli dağılımının sağlanması için “ hizmet puanı” ve “ standart kadro” uygulaması getirmiştir.

Ayrıca 6.BYKP’de, öğretmen olmak isteyen öğrencilerin barınma, beslenme, giyinme ve öğrenim harcı ve harçlık verilerek destekleneceği, kalkınmada öncelikli bölgelerde nitelikli elemanların istihdamı, ücret ve çalışma şartlarında yapılacak iyileştirmeler yolu ile destekleneceği (DPT, 1990, s.294) ve taşınmalı ilköğretim uygulaması ile eğitim hizmetlerinin yaygınlaştırılacağı, böylece eğitimde fırsat eşitliği sağlanacağı belirtilmiştir.

Tablo 7:İlköğretim Kademesinde Dönem Başı ve Sonunda Toplam Öğrenci Sayıları (1991-1995)

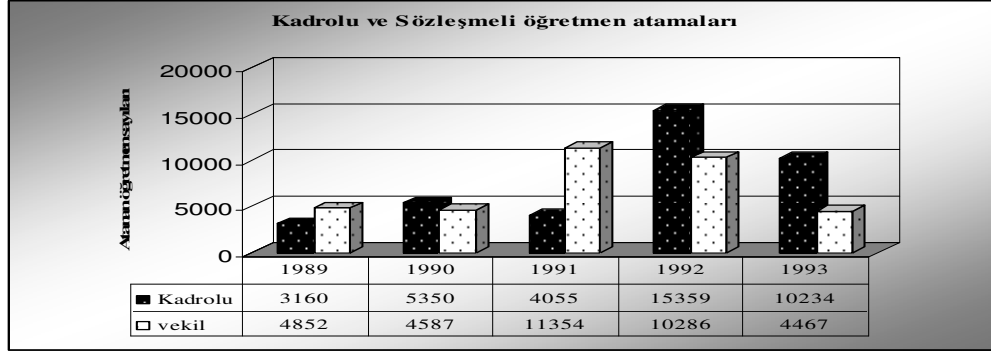
(Bin kişi)

Yıllar	Öğretmen sayısı	Öğrenci sayısı	ÖBDÖ sayısı
1990-91	222850	6817280	30
1991-92	231733	6834539	30
1992-93	234557	6908986	30
1993-94	246609	6943976	28
1994-95	232607	6895059	30

Kaynak: .DİE, Milli Eğitim İstatistikleri (1982-1992)

Bu dönemde ihtiyaç duyulan öğretmen sayılarına ulaşılmamış olmasına rağmen, öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında çok fazla oynamalar olmamıştır. Bunda 1985 yılından itibaren alınmaya başlanan vekil öğretmen alımının payının bu dönemde hızlanmış olması gösterilebilir.

Grafik 15: VI. Planlı Dönemde Kadrolu Ve Vekil Öğretmen Atamaları



Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerinden düzenlenmiştir (1989–1995)

Talim Terbiye Kurulu öğretmen olarak atanacaklarda aranan ölçütleri, öğretmen ihtiyacının fazla olması ve sınıf öğretmeni yetiştiren okullardan mezun sayılarının azlığı nedeni ile sınıf öğretmeni olarak atanacaklarda “sınıf öğretmenliği bölümünü bitirme” kuralını 22.1.1992 tarih ve 456 sayılı kanuna göre bir defaya mahsus kaldırmıştır. Bu dönemde çoğu Fen Edebiyat Fakültesi ve Ziraat Fakültesi mezunu köy ve kırsal kesimlere öğretmen olarak atanmıştır.

Öğretmenlik mesleğindeki niteliğin artırılması amacı ile öngörülen seçme sınavı uygulaması yapılan bu dönemde, öğretmen sayılarındaki yetersizlikler yüzünden sınav uygulamasının yapılamaması olumsuz bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

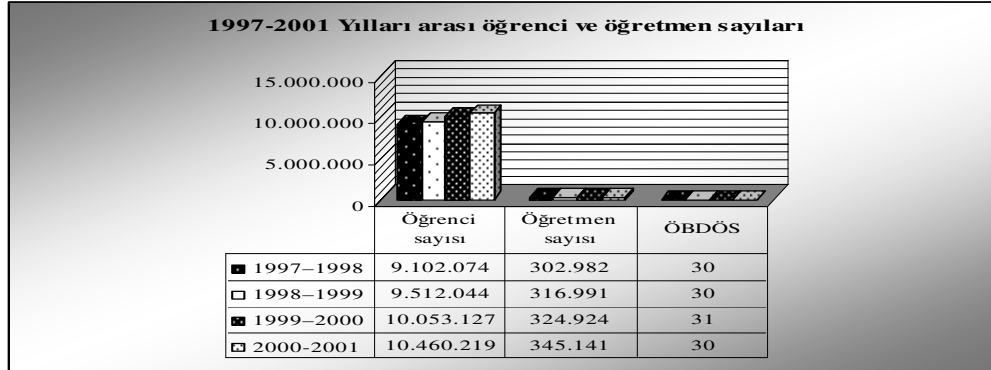
Bu dönemde kurulan dört değişik hükümetin öğretmen atama politikalarında farklılıklar göstermekle birlikte, kentlerin taşra ve kırsal kesimlerindeki öğretmen açıklarının giderilmesinde mevcut öğretmenlere teşvikler sunulmadan düzenlenen zorlayıcı hükümler ve öğretmen yetiştiren kurumlar dışından öğretmen alımlarını yapılması ile merkez okullar ile taşralardaki okullar arasındaki farklar giderilmeye çalışılmıştır. Özellikle vekil öğretmen alımları bu dönemde çok görülmüştür. İşçi statüsünde alınan ve dönemlere göre sürekli değişen vekil öğretmenlerin öğretmenlerden kaynaklı eşitsizlikleri arttırdığı söylenilebilir.

4.1.1.7. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996–2000)

7.BYKP döneminde toplam 4 hükümet kurulmuştur. Ayrıca, bu dönemde, 13–17 Mayıs 1996 tarihinde XV. Milli Eğitim Şurası ve 13–17 Kasım 1999 XV. Milli Eğitim Şûraları düzenlenmiştir.

VII. BYKP’ de, öğretmenler ile ilgili olarak ise, öğretmenlik mesleği cazip bir meslek haline getirilmeye çalışılacak, öğretmen yetiştirme düzeni lisans sonrası eğitim akademileriyle mesleki eğitimleri verilmek üzere yeniden yapılanması gerekliliği açıkça vurgulanmıştır (DPT, 1996, s.29) Ayrıca VII. BYKP’ de, öğretmen ve öğretim üyesi sayısındaki yetersizlikler ve dağılımdaki dengesizliklerin, imkân ve fırsat eşitliği yanında eğitimin kalitesini de olumsuz şekilde etkilediği belirtilmiştir (DPT, 1996, s.24).

Grafik 16: İlköğretimde, Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (1996- 2000)



Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı,2003 Yılı İstatistikleri, syf: 235

VII. Planlı dönemde öğrenci sayılarındaki artışa paralel öğretmen sayılarının da aynı oranda artmasında, 1996- 1997 öğretim yılında, mevcut hükümetin, Talim Terbiye Kurulu Kararlarına aykırı olmasına rağmen, Anadolu Üniversitesi mezunları dışında tüm 4 yıllık fakülte mezunlarını öğretmen olarak atamış olmasının tesiri vardır. Bu dönemde alan dışı yetişmiş 31 bin kişi öğretmen olarak atanmıştır (MEB, 2003, s.203).

2000’li yıllarda Türkiye’nin halen öğretmen atamalarında stratejisinin olmadığı bu dönemde görülmektedir. 1963’ler uygulanan politikalarla öğretmen açıklarını kapatılmaya çalışıldığı bir dönem olan 7.BYKP’ı döneminde öğretmen yetiştiren kurumların azlığı ve ülke nüfusunun sürekli artması ve öğretmen ihtiyaçlarının artarak ilerlemesi, mevcut hükümeti köklü bir değişim yerine diğer dönemlerde olduğu gibi, öğretmen yetiştiren kurumlar dışından sisteme öğretmen alımları yapmak şeklinde olmuştur.

4.1.1.8. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001 – 2005)

8. BYKP döneminde toplam 3 hükümet kurulmuştur. Bu dönemde XVII. Milli Eğitim Şûrası da düzenlenmiştir. Şûra’da “Özel sektörün eğitime yatırım yapması özendirilmeli ve özel sektörden hizmet satın alınması sağlanmalıdır.” kararı alınmıştır (MEB, 1970, s.53).

VIII. BYKP dönemi başında, toplam öğrenci sayısı 10.288.456; öğretmen sayısı, 345.004’tür. Türkiye geneli öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, VII. BYKP döneminde 30 iken, VIII. BYKP döneminde 32’ye yükselmiştir. Ancak VIII. planlı dönemin sonunda öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında belli oranlarda azalmalar görülmüştür.

VIII. BYKP dönemi başında, toplam öğrenci sayısı 10.288.456; öğretmen sayısı ise, 345.004’tür. Türkiye geneli öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, VII. BYKP döneminde 30 iken, VIII. BYKP döneminde 32’ye yükselmiştir. Ancak VIII. planlı dönemin sonunda öğretmen başına düşen öğrenci sayısında belli oranda azalmalar görülmüştür.

Tablo 8: İlköğretim okulları okul, öğrenci ve öğretmen sayısı (2000-2001/ 2004-2005)

Ders yılları	200–2001 Öğretim Yılı			2004–2005 öğretim yılı		
	Toplam Öğrenci	Öğretmen sayısı	ÖBDÖS	Toplam Öğrenci	Öğretmen sayısı	ÖBDÖS
Toplam	10.223.263	345.004	30	10.565.389	399.002	27
Kent	7.423.709	237.604	32	7.782.870	286.864	27
Köy	2.799.554	107.400	26	2.782.519	112.138	24

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri (2001–2002)
Milli Eğitim İstatistikleri (2004–2005)

Türkiye genelinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 32 olmasına rağmen, bölgeler bazında bu oran büyük dalgalanmalar göstermektedir. Örneğin, Ege Bölgesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 25 iken, Güney Doğu Anadolu Bölgesinde bu sayı 42’dir. 1960 yılından beri düzenlenen kalkınma planlarında öğretmen dağılımında dengenin sağlanacağı öngörüsünün ilk planlı dönemden 50 yıl sonra bile gerçekleşmediği görülmektedir.

VIII. BYKP döneminin sonunda ülke geneli ve bölgeler bazında öğretmen başına düşen öğrenci sayısında düşüşler yaşandığı görülmektedir. Ancak 1960 yılından 2004 yılına kadar gelişmemiş bölgelerin öğretmen atamalarında halen öncelikli bölgeler olarak algılanmadığı görülmektedir. Ege Bölgesi’nde ilköğretim kademesine kayıt olan öğrenci sayılarında azalmalar olmasına rağmen, bu bölgeye yapılan öğretmen atamalarında artışlar görülmüştür. Buna karşın Doğu Anadolu Bölgesi’nde bunun tam tersi durum oluşmuştur.

Tablo 9: Bölgeler Bazında İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen sayıları 2000–2001/ 2004–2005)

Ders yılları	200–2001 Öğretim Yılı			2004–2005 öğretim yılı		
	Toplam Öğrenci	Öğretmen sayısı	ÖBDÖS	Toplam Öğrenci	Öğretmen sayısı	ÖBDÖS
Marmara Bölgesi	2.597.444	76.133	34	2.675.857	91.789	30
Ege Bölgesi	1.209.163	47.987	25	1.162.746	53.506	22
Akdeniz Bölgesi	1.362.544	47.190	29	1.347.411	54.542	24
İç Anadolu Bölgesi	1.674.252	63.969	26	1.585.310	71.460	22
Karadeniz Bölgesi	1.188.616	48.366	24	1.063.159	51.129	20
Doğu Anadolu Bölgesi	991.552	30.519	32	1.049.900	36.162	30
Güney Doğu Anadolu	1.264.885	30.840	42	1.414.263	40.414	35

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri (2001–2002)
Milli Eğitim İstatistikleri (2004–2005)

Bölgeler bazındaki bu farklar, bölgelerin kendi kentlerinde iyice farklılaşmaktadır. 2001 yılı itibari ile kalkınma planlarında ve hükümet programlarında belirtilen hedeflerin gerisinde kalındığı, gelişmişlik endeksine göre yukarılarda olan kentlere daha fazla önem verilirken alt sıradaki kentlere gerekli önemin gösterilmediği görülmektedir.

Tablo 10: İller Bazında İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen sayıları

Bölgeler	İller	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	1.Öğretmenli okul sayısı	Taşınan Okul sayısı	ÖBDÖS
Akdeniz Bölgesi	Burdur	30.135	1.867	3	186	16
	Hatay	226.212	7.320	76	209	31
İç Anadolu Bölgesi	Kırkent	37.159	1.896	9	240	19
	Sivas	107.637	3.975	275	485	27
Karadeniz Bölgesi	Gümüşhane	21.198	1.049	87	21	20
	Samsun	206.858	7.250	425	952	28
Doğu Anadolu	Tunceli	12.442	549	9	0	22
	Hakkâri	46.379	961	65	7	48
Güneydoğu Anadolu	Kilis	21.441	847	51	131	25
	Şanlıurfa	249.234	5.491	797	847	46
Marmara Bölgesi	Edirne	46588	2335	5	201	19
	İstanbul	1569196	39597	11	171	39
Ege Bölgesi	Muğla	89.030	4.004	2	611	22
	Manisa	176.470	6.683	62	806	27

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri (2000–2001), TÜİK (2001)

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmen istihdamlarında planlı davranılmaması batı ve doğu bölgelerinin geri kalmış illerinde öğretmen açıklarını doğurmuştur. Burdur’da öğretmen başına 16 öğrenci düşerken bu rakam iç kesimlere gidildikçe artmaktadır. 2000–2001 öğretim yılında Türkiye genelinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 30 olmasına rağmen bu rakam, İstanbul’da 39, Hakkâri’de 48’lere kadar yükselmiştir.

Tablo dikkatli incelendiğinde, öğretmen başına düşen öğrenci sayısının en fazla olduğu illerin, birleştirilmiş sınıflarda eğitim yapan okul sayısının fazla olduğu iller olarak görülmektedir. Bir öğretmen eşliğinde beş sınıfın aynı anda eğitim-öğretim hizmetlerinin yürütülmesi, o bölgelerdeki öğrencilerin eğitim olanaklarında fırsat eşitliğini bozmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarındaki olumsuzların fazla olması nedeni ile Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen açıklarının fazla olduğu veya öğrenci sayısının yetersiz olduğu illerde taşınmalı eğitim hizmeti vermeye başlamıştır. Bu uygulamada amaç, köyde ve kırsal kesimdeki çocukların, kent merkezindeki çocuklar gibi merkez okullarda eğitim almasını sağlamaktır. Tablo 10 incelendiğinde taşınmalı eğitim olanakları gelişmiş bölgelerde yoğunlaşmış, eğitim göstergeleri bakımından gelişmemiş bölgelerde ise Milli Eğitim Bakanlığı birleştirilmiş sınıf uygulamasını seçmiştir. Bu durum ise eğitimde fırsat eşitliği ilkelerine aykırıdır.

VIII. planlı dönemin sonu olan 2004–2005 eğitim öğretim yılında bölgelerin geneline düşen öğretmen başına öğrenci sayıları, illerde de kendini göstermiştir. Gelişmiş ve gelişmemiş illerdeki öğretmen başına düşen öğrenci sayılarında azalmalar görülmüş; ancak 2004 yılı itibari ile Burdur ilinde bir öğretmene 16 öğrenci düşmekte iken, Şanlıurfa ve Hakkâri’de, Burdur’un iki katından daha fazla sayıda öğrenci -40 öğrenci- düştüğü görülmüştür.

Tablo 11: İller Bazında İlköğretimde Öğrenci ve Öğretmen sayıları

Bölgeler	İller	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	ÖBDÖS
Akdeniz Bölgesi	Burdur	28.233	1.705	16
	Hatay	223.707	8.542	27
İç Anadolu Bölgesi	Kırkent	31.738	1.812	17
	Sivas	98.605	4.332	23
Karadeniz Bölgesi	Gümüşhane	19.101	945	20
	Samsun	191.760	8.565	23
Doğu Anadolu	Tunceli	9.819	565	17
	Hakkâri	52.116	1.310	40
Güneydoğu Anadolu	Kilis	20.733	757	28
	Şanlıurfa	287.688	7.337	40
Marmara Bölgesi	Edirne	43.043	2.254	19
	İstanbul	1.658.948	50.255	34
Ege Bölgesi	Muğla	90.255	4.686	19
	Manisa	169.335	7.296	24

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri (2004–2005), TÜİK (2005)

Ayrıca 2000–2001 eğitim öğretim yılında yukarıdaki illerdeki ilköğretim okullarında görev yapan branş öğretmeni sayılarında da illere göre büyük farklar görülmektedir.

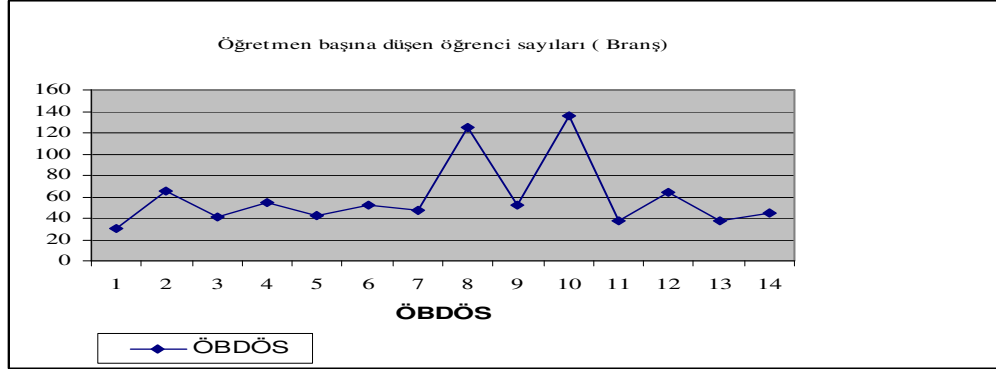
Yukarıdaki illerde görev yapan branş öğretmenleri sayıları incelendiğinde, iller arasındaki öğretmen dengesizlikleri açıkça görülmektedir. Özellikle ortaöğretime geçiş için her yıl düzenlenen seviye belirleme sınavının yapıldığı 5 ve daha yukarı sınıflarda görevli öğretmenlerin sayılarının eğitim göstergeleri düşük olan kentlerde yetersiz olması ve bir öğretmene düşen öğrenci sayısının fazla olması, sosyal devlet anlayışındaki eğitimde fırsat eşitliği ilkesi içeriğince, geri kalmış illerdeki öğrenciler açısından olumsuz bir durumdur.

Tablo 12: İllere göre 4.5.6.7 ve 8 sınıf öğrenci sayıları ve Branş öğretmenleri

Bölgeler	İller	4.5.6.7.8 Sınıf Öğrenci sayısı	Öğretmen Sayısı	ÖBDÖS
Akdeniz Bölgesi	Burdur	19118	626	30
	Hatay	138171	2.112	65
İç Anadolu Bölgesi	Kırkent	23892	572	41
	Sivas	67428	1.246	54
Karadeniz Bölgesi	Gümüşhane	13306	308	43
	Samsun	130357	2.506	52
Doğu Anadolu	Tunceli	8172	172	47
	Hakkâri	17478	139	125
Güneydoğu Anadolu	Kilis	12784	244	52
	Şanlıurfa	139626	1.025	136
Marmara Bölgesi	Edirne	29089	776	37
	İstanbul	952051	14.653	64
Ege Bölgesi	Muğla	55450	1.424	38
	Manisa	110961	2.450	45

Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri (2000–2001), TÜİK (2001)

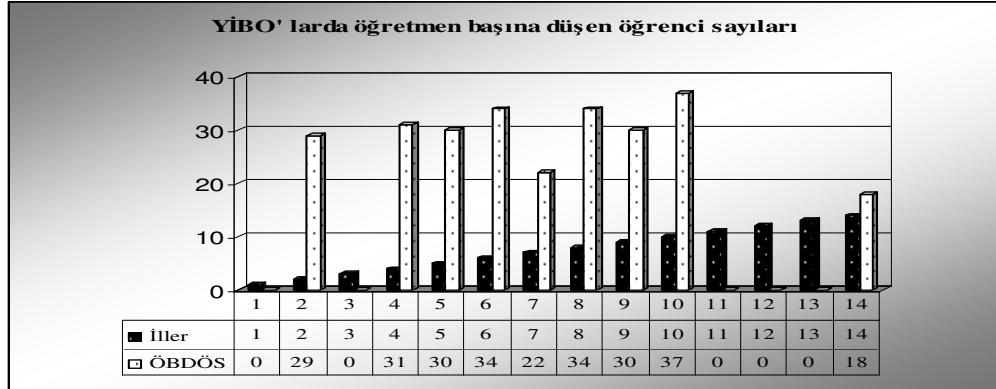
Grafik 17: Bir Branş Öğretmenine Düşen Öğrenci Sayısı



Kaynak: Tablo 22 (1:Burdur, 2:Hatay, 3:Kırkent, 4:Sivas, 5:Gümüşhane, 6:Samsun, 7:Tunceli, 8:Hakkâri, 9:Kilis, 10:Şanlıurfa, 11:Edirne, 12:İstanbul, 13:Muğla, 14:Manisa)

Yukarıdaki illerde eğitim hizmeti götürülemeyen köylerde ve kırsal kesimlerdeki öğrencilerin eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanması için açılan yatılı bölge okullarına bakıldığında illere göre eşitsizliklerin iyice derinleştiği görülmektedir.

Grafik 18: Yatılı Bölge Okullarında Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



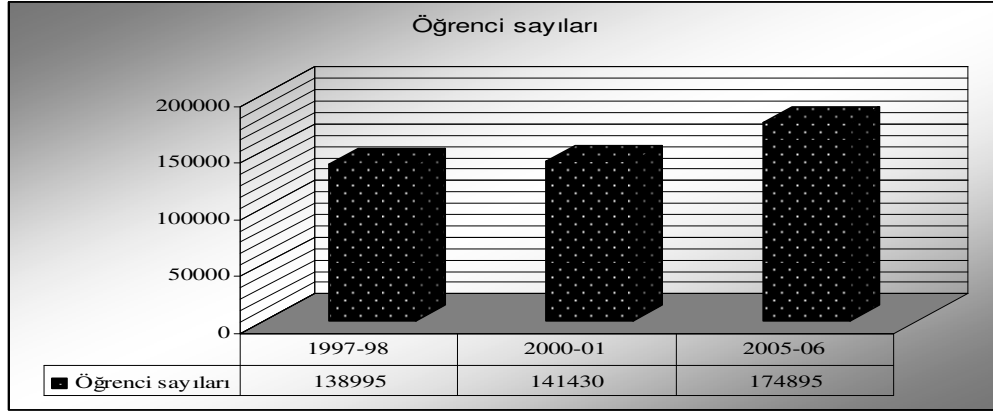
Kaynak: Milli Eğitim İstatistikleri (2000–2001) ...(1:Burdur, 2:Hatay, 3:Kırkent, 4:Sivas, 5:Gümüşhane, 6:Samsun, 7:Tunceli, 8:Hakkâri, 9:Kilis, 10:Şanlıurfa, 11:Edirne, 12:İstanbul, 13:Muğla, 14:Manisa)

VIII. BYKP döneminde, eğitim hizmetlerine ayrılan bütçede düşüşler yaşanmıştır. 1995 yılında MEB bütçesinin konsolide bütçeye oranı % 10,17 iken 2001 yılında bu oran % 8,37'ye düşmüştür. Bu oranın 1992 yılında % 14,56

olduğu düşünülürken VIII. BYKP döneminde, hükümet programlarında belirtildiği üzere, sivil toplum kuruluşlarına bırakıldığı söylenebilir.

VIII. BYKP döneminde öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin mezun öğrenci sayılarında artışlar görülmektedir. Eğitim Fakültelerinin öğrenci sayısında büyük artışlar olmasına rağmen fakültelerdeki öğretim üyesi sayısında artışların düşük seviyede kaldığı izlenmiştir. Bu dönemde eğitim fakültelerinde nicelik artışının olduğu ancak nitelik faktörünün düştüğü söylenebilir.

Grafik 19: Eğitim Fakültelerindeki Öğrenci Sayıları



Kaynak: Şekildeki veriler, YÖK'ün(2006) Eğitim Fakülteleri Raporundan alınmıştır

2005–2006 öğretim yılında Eğitim Fakültelerinde toplam 4612 öğretim elemanı bulunmaktadır. Bunların % 43,8'i öğretim üyesidir. Nitekim Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi belgesinde de vurgulandığı gibi, Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı 67 iken, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bu sayı 12'dir (YÖK, 1996, s.33). Ders veren öğretim elemanı / öğrenci oranlarına bakıldığında söz konusu oran 1983–84 öğretim yılında 32,7 iken 2005–06 öğretim yılında 49,8'e yükselmiştir.

Eğitim Fakültelerindeki öğrenci artışlarına paralel olarak öğretim üyesi ve elemanlarındaki artışın yeterli ölçüde olmaması sebebiyle, eğitim fakültelerinde kalite sorunu doğmuş, öğretim üyelerinin öğrenci gelişimlerini ve uygulamalarını izlemekte zorlandığı sonucu doğmuştur. Bu durumun eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde sorunlara yol açtığı söylenebilir.

4.1.1.9. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007 – 2013)

9.BYKP döneminde, Recep Tayip Erdoğan Hükümeti (2004-....) görev yapmaktadır. Ayrıca bu dönemde, 7 yıl aradan sonra 13–17 Mayıs 2006 tarihinde XVII. Milli Eğitim Şûrası düzenlenmiştir. Öğretmen açığı bulunan alanlarda ihtiyacın karşılanması için üniversite kontenjanlarının artırılarak, öğretmenlerin bölgelere ve yerleşim yerlerine göre dengeli dağılımının sağlanacağı, özlük haklarında hizmet yaptıkları yerleşim yerleri ve hizmet şartları itibarıyla farklılaşmaya gidilebilmesine imkân sağlanacağı belirtilmiştir (DPT, 2007, s.86). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde Türkiye coğrafi bölgelere göre öğretmen, öğrenci ve okul sayıları, ayrıca illere göre öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve illerin OKS başarı durumları doğrultusunda illere göre detaylı analizleri yapılmıştır. Bu analizler sırasında, TÜİK, MEB, DPT ve YÖK verilerinden faydalanılmıştır. Analizler sırasında ilk olarak bölgeler kendi içlerinde il bazında incelenmiş, daha sonra bölgelerin gelişme endekslerine göre ilk ve son iki il karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

4.1.1.9.1. Marmara Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri

Türkiye ve Marmara Bölgesi'nin en gelişmiş ili olan İstanbul'da ilköğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 32'dir. Bölgenin en az gelişmiş ili olan Bilecik'te ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 23'dür. İstanbul ili OKS'de Türkiye genelinde 43. sırada, Bilecik ise 60. sırada yer almaktadır. OKS sıralamasında bölgenin en başarılı şehri olan Edirne'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18'dir. Bölgenin OKS' de en başarılı ikinci şehri olan Çanakkale'de ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 17'dir.

Tablo 13: Marmara Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri

İLLER	Okul sayısı	Öğrenci sayısı			Öğretmen			Ö.B .D. Ö.	OKS	
		Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam		TM Sırası	MF Sırası
İstanbul	1 576	951 254	874 821	1 826 075	22 833	33 641	56474	32	43	43
Bursa	610	176 327	162 854	339 181	5 972	7 406	13378	25	23	22
Kocaeli	363	111 407	103 630	215 037	3 683	4 592	8275	26	45	44
Tekirdağ	192	49 583	46 112	95 695	1 442	2 117	3559	26	17	17
Balıkesir	553	69 822	65 223	135 045	3 571	3 436	7007	19	12	10
Kırklareli	148	19 337	17 904	37 241	745	960	1705	21	16	15
Edirne	158	22 148	20 053	42 201	985	1 291	2276	18	5	2
Çanakkale	195	25 919	23 738	49 657	1 345	1 431	2776	17	6	5
Yalova	65	13 314	12 378	25 692	597	702	1299	19	7	9
Sakarya	377	62 976	58 825	121 801	2 595	2 331	4926	24	36	36
Bilecik	77	12 566	11 516	24 082	553	519	1072	23	60	60

* Tablodaki veriler 2007–2008 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2007 ÖSYM sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2008 TUIK sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

2007–2008 dönem atamalarında bu illere yapılan atamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 14: En Başarılı Ve En Başarısız İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları

İller	2007 yılı ilk atama dönemi	2007 yılı ikinci atama dönemi		Yer değiştirme ile atanan	İl kurası ile atananlar	Toplam
		Kadro lu	Sözleşmeli			
İstanbul	70	90	180	232	-	572
Bilecik	2	5	1	14	-	22
Çanakkale	-	6	4	24	-	34
Edirne	-	1	5	11	-	17

*Tablodaki veriler 2007–1 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007–2 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007 yılı zorunlu ve isteğe bağlı atananlardan il kurası (11.tercih) ile atananların dağılımı

*Tablodaki veriler 2007 yılı isteğe ve zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirme işlemler

Sosyal ve ekonomik göstergelerin en düşük ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 23 olduğu Bilecik'e 2007 yılında toplam 22 öğretmen ataması gerçekleştirilirken, bölgenin ve Türkiye'nin en gelişmiş ili olan İstanbul'a 2007 yılında toplam 572 öğretmen ataması yapılmıştır. Çanakkale'ye 34, Edirne'ye ise toplam 17 öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. OKS'de başarılı olan illere yapılan atamaların % 90'ı kadro lu iken, İstanbul'a yapılan atamaların % 35'i sözleşmeli öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından Marmara Bölgesi'nin en gelişmemiş illerine yönelik yapılan atamalar,

nicelik açısından bu illerdeki öğrencilerin lehine durmakta iken, öğretmen niteliği açısından aleyhlerine olmaktadır.

TÜBİTAK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile 2007 yılında yapılan “ Türkiye Genelinde İlk ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi” adlı çalışmada, Batı Marmara Bölgesi'ndeki ilköğretim okullarının % 10,53'ü kötü, % 40,35'i orta, % 49,12'si iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Doğu Marmara Bölgesi'nde ise durum çok daha farklı görülmektedir. Doğu Marmara Bölgesi'nde ilköğretim okullarının % 14,81'i kötü, %46,91'i orta ve % 38,27'si iyi olarak değerlendirilmiştir. (TÜBİTAK, 2007, s.226)

Yukarıda bahsedilen çalışmada, Marmara Bölgesi'ndeki illerin öğretmen ihtiyaçları ve il içindeki öğretmen fazlalıkları tespit edilmiştir.

Tablo 15: En Başarılı Ve En Başarısız İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları Ve İhtiyaçları

	Öğretmen İhtiyacı Sayısı	Öğretmen Fazlası Sayısı
İstanbul	20.934	1.863
Bilecik	22	28
Çanakkale	2	533
Edirne	22	372

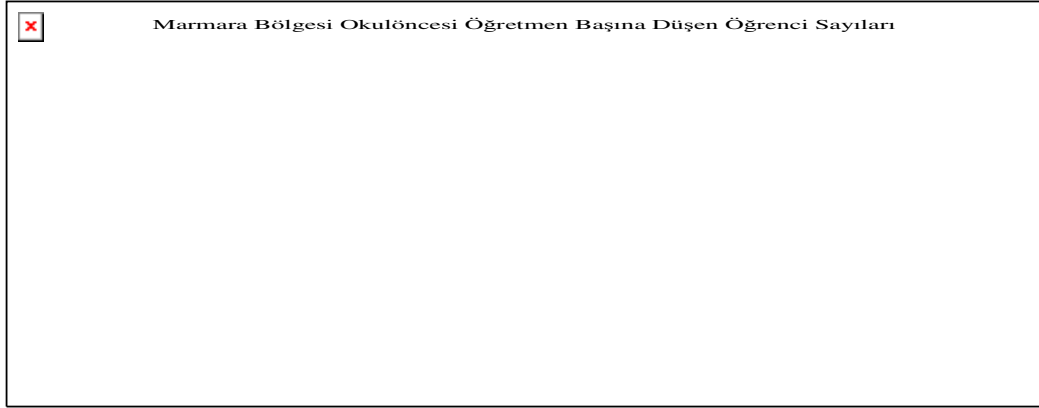
Kaynak: TÜBİTAK, Proje No: 106K077, Çıngır,Hitliya, Türkiye Genelinde İlk Ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi Ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi,Ankara,2007, Syf:68,71

Marmara bölgesinde bazı illerde öğretmen fazlalıkları olmasına rağmen, aynı ilde öğretmen açıkları da bulunmaktadır. Öğretmen fazlalıkları illerin en gelişmiş ilçelerinde görülmekte iken, açıklar ise taşra kesimlerinde olmaktadır. Özellikle kent ve ilçe merkezlerinde tecrübeli öğretmenlerin yoğunlaşması öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azalmasına, taşra kesimlerinde ise bu durumun tam tersi şeklinde gelişmesine neden olmaktadır. Bu durum öğretmen girdisi açısından eğitimde fırsat ve imkan eşitliğini bozmaktadır.

Bölge okulöncesi kademesi açısından incelendiğinde ilköğretim kademesine benzer bir durumla karşılaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi

kademede okullaşma oranlarını ve öğretmen sayılarını gelişmiş bölgelerde yoğunlaştırırken, en fazla bu eğitime ihtiyacı olan gelişmemiş bölgelerde yeterli gelişmeyi sağlayamamıştır.

Şekil 3: Marmara Bölgesi Okulöncesi Kademesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



4.1.1.9.2. Ege Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri

Ege Bölgesi'nin en gelişmiş ili olan İzmir'de ilköğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 22'dir. Bölgenin en fazla gelişmiş üçüncü ili olan Denizli'de ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 19'dur. Bölgenin en az gelişmiş ili olan Afyon'da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 21, gelişmişlik sıralamasında en altlarda bulunan Uşak'ta 19'dur. Afyon 2007 OKS'de Türkiye genelinde öğrenci başarıları açısından 56. sırada yer almakta iken, Denizli 14. sıradadır.

Tablo 16: Ege Bölgesi, İlköğretim Kademesi Verileri

İLLER	Okul sayısı	Öğrenci sayısı			Öğretmen			Ö.B.D. Ö.	OKS	
		Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam		TM Sırası	MF Sırası
İzmir	969	249 106	228 629	477 735	7 512	13 930	21442	22	29	25
Muğla	400	50 005	46 129	96 134	2 205	2 674	4879	19	21	21
Denizli	377	62 636	58 914	121 550	3 018	3 064	6082	19	13	14
Aydın	481	65 112	60 836	125 948	3 040	3 262	6302	19	15	16
Manisa	691	89 084	82 954	172 038	4 112	3 689	7801	22	18	19
Uşak	184	22 780	20 803	43 583	1 253	1 007	2260	19	38	38
Kütahya	338	35 267	32 657	67 924	2 079	1 398	3477	19	20	20
Afyon	481	51 426	47 821	99 247	2 668	2 206	4874	21	56	56

* Tablodaki veriler 2007–2008 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2007 ÖSYM sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2008 TÜİK sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

2007–2008 dönem atamalarında bu illere yapılan atamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17: En Başarılı Ve En Başarısız İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları

İller	2007 yılı ilk atama dönemi	2007 yılı ikinci atama dönemi		Yer değiştirme ile atanan	İl kurası ile atananlar	Toplam
		Kadrolu	Sözleşmeli			
Denizli	-	6	10	10	-	26
Aydın	-	6	6	18	-	30
Uşak		2	2	6	-	10
Afyon	2	21	47	93	-	163

*Tablodaki veriler 2007–1 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007–2 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007 yılı zorunlu ve isteğe bağlı atananlardan il kurası (11.tercih) ile atananların dağılımı

*Tablodaki veriler 2007 yılı isteğe ve zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirme işlemler

Sosyal ve ekonomik göstergelerin en düşük ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 21 olduğu Afyon iline 2007 yılında toplam 163 öğretmen ataması gerçekleştirilirken, bölgenin üçüncü ili olan Denizli'ye 26, Aydın'a 30 öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından Ege Bölgesi'nin en avantajsız illerine yönelik yapılan atamalar, nicelik açısından bu illerdeki öğrencilerin lehine durmakta iken, öğretmen niteliği açısından aleyhlerine olmaktadır.

Sosyo-ekonomik ve eğitim göstergeleri açısından bölgenin en alt sıralarında bulunan Afyon ve Uşak illerindeki öğretmen açıklarının stajyer ve sözleşmeli öğretmenlerle kapatılmaya çalışılması, bu bölgelerdeki öğrenciler açısından olumsuzluklar yaratmaktadır. Kariyerlerinin ilk yıllarında olan, çevre ve mesleklerine uyum sağlama gayretinde olan öğretmenlerin bu illerin kendi kırsallarında istihdam edilmesi, illerin kendi içinde öğretmen niteliği açısından eğitimde fırsat eşitliğini bozucu bir faktördür.

TÜBİTAK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile 2007 yılında yapılan "Türkiye Geneline İlk ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi" adlı çalışmada, Ege Bölgesi'ndeki ilköğretim okullarının % 17,05'inin kötü, %

55,81'inin orta, % 27,13'ünün iyi olduğu sonucuna varılmıştır (TUBİTAK; 2007, s.226) .

Yukarıda bahsedilen çalışmada, Ege Bölgesi'ndeki illerin öğretmen ihtiyaçları ve il içindeki öğretmen fazlalıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, illerin en gelişmiş ilçelerinde öğretmen fazlalıkları bulunurken, gelişmemiş ilçelerinde de öğretmen eksikleri bulunmaktadır.

Tablo 18: En Başarılı Ve En Başarısız İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları Ve İhtiyaçları

	Öğretmen İhtiyacı Sayısı	Öğretmen Fazlası Sayısı
Denizli	20	716
Aydın	0	24
Uşak	0	381
Afyon	133	191

Kaynak: TÜBİTAK, Proje No: 106K077, Çingir,Hülya. Türkiye Genelinde İlk Ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi Ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi,Ankara,2007, Syf:68,71

Tabloda görüldüğü gibi illerde öğretmen fazlalıkları olmasına rağmen, aynı ilde öğretmen açıkları da bulunmaktadır. Öğretmen fazlalıkları illerin en gelişmiş ilçelerinde görülmekte iken, açıklar ise taşra kesimlerinde olmaktadır. Özellikle kent ve ilçe merkezlerinde tecrübeli öğretmenlerin yoğunlaşması öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azalmasına, taşra kesimlerinde ise bu durumun tam tersi durumların oluşmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarılarında farklılıklar oluşmaktadır. Görüldüğü gibi, bu durum öğretmen girdisi açısından eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini bozmaktadır.

Bölge okulöncesi kademesi açısından incelendiğinde, diğer bölgelere göre avantajlı durmasına rağmen, kendi içinde bazı illerde ilköğretim kademesine benzer bir durumla karşılaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi kademe de okullaşma oranlarını ve öğretmen sayılarını gelişmiş illerde yoğunlaştırırken, en fazla bu eğitime ihtiyacı olan gelişmemiş illerde yeterli gelişmeyi sağlayamamıştır.

Şekil 4: Ege Bölgesi Okulöncesi Kademesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



4.1.1.9.3. Akdeniz Bölgesi İlköğretim Kademesi verileri

Akdeniz Bölgesi'nin OKS'de en başarılı ili olan Burdur'da ilköğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 26'dır. Bölgenin en başarılı ikinci ili olan Isparta'da ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 18'dir. Bölgenin en az başarısız ili olan Hatay'da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 24, Kahramanmaraş'ta ise 22'dir. Kahramanmaraş 2007 OKS'de Türkiye genelinde öğrenci başarıları açısından 52. sırada yer almakta iken, Burdur 1. sırada yer almaktadır.

Tablo 19: Akdeniz Bölgesi İlköğretim Kademesi

İLLER	Okul sayısı	Öğrenci sayısı			Öğretmen			Ö.B.D. Ö.	OKS TM Sırası	OKS MF Sırası
		Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam			
Adana	717	173 900	159 475	333 375	5 542	6 968	12510	27	41	41
Antalya	673	136 341	126 516	262 857	4 831	5 750	10581	25	31	29
İçel	552	131 245	120 641	251 886	5 423	5 474	10897	23	30	28
Hatay	641	122 411	114 194	236 605	5 343	4 675	10018	24	54	53
Isparta	222	25 363	23 463	48 826	1 509	1 187	2696	18	9	8
Burdur	159	15 133	14 116	29 249	1 043	746	1789	16	1	1
K.Maraş	778	92 565	84 596	177 161	4 996	2 795	7791	22	52	51
Osmaniye	228	40 489	36 645	77 134	2 088	1 496	3584	21	25	24

* Tablodaki veriler 2007–2008 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2007 ÖSYM sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2008 TÜİK sayısal verilerinden düzenlenmiştir

2007–2008 dönem atamalarında bu illere yapılan atamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 20: En Başarılı ve En Başarısız İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları

İller	2007 yılı ilk atama dönemi	2007 yılı ikinci atama dönemi		Yer değiştirme ile atanan	İl kurası ile atananlar	Toplam
		Kadrolu	Sözleşmeli			
Burdur	-	2	1	34	-	37
Isparta	-	1	1	37	-	39
Hatay	2	17	-	212	3	244
K.Maraş	65	23	47	173	-	308

*Tablodaki veriler 2007–1 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007–2 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007 yılı zorunlu ve isteğe bağlı atananlardan il kurası (11.tercih) ile atananların dağılımı

*Tablodaki veriler 2007 yılı isteğe ve zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirme işlemler

Sosyal ve ekonomik göstergeleri en düşük olan ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 22 olan Kahramanmaraş iline 2007 yılında toplam 308 öğretmen ataması gerçekleştirilirken, bölgenin en başarılı ili olan Burdur'a 37, Isparta'ya 39 öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından Akdeniz Bölgesi'nin en avantajlı illerine yönelik yapılan atamalar, nicelik açısından bu illerdeki öğrencilerin lehine durmakta iken, öğretmen niteliği açısından aleyhlerine olmaktadır.

TÜBİTAK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile 2007 yılında yapılan "Türkiye Geneline İlk ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi" adlı çalışmada, Akdeniz Bölgesi'ndeki ilköğretim okullarının % 43,96'sının kötü, % 38,46'sının orta, % 17,58'inin iyi olduğu sonucuna varılmıştır (TÜBİTAK; 2007, s.226).

Yukarıda bahsedilen çalışmada, Akdeniz Bölgesi'ndeki illerin öğretmen ihtiyaçları ve il içindeki öğretmen fazlalıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, illerin en gelişmiş ilçelerinde öğretmen fazlalıkları bulunurken, gelişmemiş ilçelerde de öğretmen eksiklikleri bulunmaktadır.

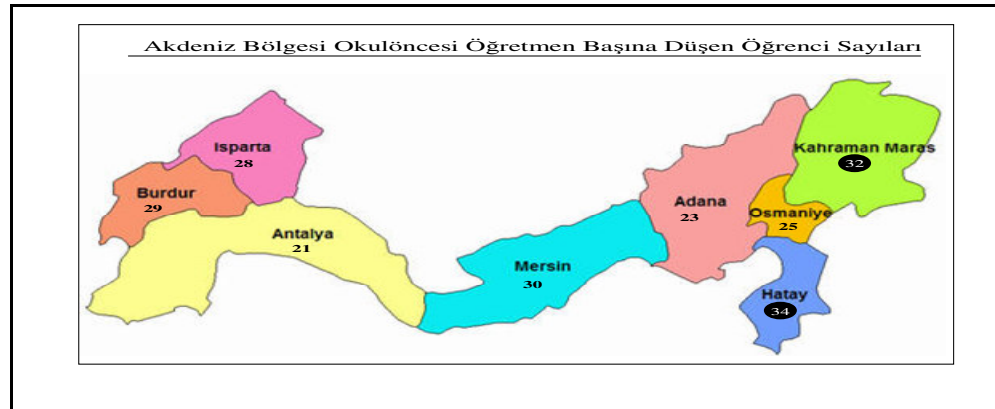
Tablo 21: En Başarılı Ve En Başarısız İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları Ve İhtiyaçları

	Öğretmen İhtiyacı Sayısı	Öğretmen Fazlası Sayısı
Burdur	3	460
Isparta	0	583
Hatay	980	30
K.Maraş	539	120

Kaynak: TÜBİTAK, Proje No: 106K077, Çıngı,Hülya, Türkiye Genelinde İlk Ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi Ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi,Ankara,2007, Syf:68,71

Tabloda görüldüğü gibi illerde öğretmen fazlalıkları olmasına rağmen, aynı ilde öğretmen açıkları da bulunmaktadır. Öğretmen fazlalıkları illerin en gelişmiş ilçelerinde görülmekte iken, açıklar ise taşra kesimlerinde olmaktadır. Özellikle kent ve ilçe merkezlerinde tecrübeli öğretmenlerin yoğunlaşması öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azalmasına, taşra kesimlerinde ise bu durumun tam tersi şeklinde gelişmesine neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarılarında farklılıklar oluşmaktadır. Sonuç olarak, bu durum öğretmen girdisi açısından eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini bozmaktadır. Bölge okulöncesi kademesi açısından incelendiğinde bölge genelinde okulöncesi eğitimde belli bir gelişme yaşanmış olmasına rağmen kendi içinde bazı illerde ilköğretim kademesine benzer bir durumla karşılaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi kademedeki okullaşma oranlarını ve öğretmen sayılarını gelişmiş illerde yoğunlaştırırken, en fazla bu eğitime ihtiyacı olan gelişmemiş illerde yeterli gelişmeyi sağlayamamıştır.

Şekil 5: Akdeniz Bölgesi Okulöncesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



4.1.1.9.4. İç Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri

İç Anadolu Bölgesi'nin OKS'de en başarılı ili olan Eskikent'de ilköğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 20'dir. Bölgenin en başarılı ikinci ili olan Kırkent'de ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 16'dır. Bölgenin en az başarılı ili olan Çankırı'da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 17, Aksaray'da ise 21'dir. Çankırı 2007 OKS'de Türkiye genelinde öğrenci başarıları açısından 59. sırada yer almakta iken, Eskikent 3. sırada yer almaktadır.

Tablo 22: İç Anadolu Bölgesi, İlköğretim Kademesi Verileri

İLLER	Okul sayısı	Öğrenci sayısı			Öğretmen			Ö.B.D. Ö.	OKS	
		Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam		TM Sırası	MF Sırası
Ankara	955	311 380	290 631	602 011	8 673	18 863	27536	21	9	7
Eskikent	240	44 897	41 521	86 418	1 697	2 455	4152	20	3	3
Konya	959	159 986	149 489	309 475	7 390	6 315	13705	22	20	20
Kayseri	563	95 576	90 014	185 590	4 136	3 496	10451	17	19	18
Kırıkkale	123	21 006	19 620	40 626	1 153	913	2066	19	16	15
Nevkent	168	21 491	20 083	41 574	1 372	1 072	2444	17	4	6
Kırkent	128	16 159	14 804	30 963	1 202	691	1893	16	2	4
Karaman	176	18 140	17 410	35 550	1 079	664	1743	20	24	23
Niğde	223	28 698	26 620	55 318	1 608	1 249	2857	20	46	45
Sivas	597	49 315	46 595	95 910	3 042	1 842	4884	20	39	42
Aksaray	282	31 397	29 352	60 749	1 691	1 210	2901	21	55	55
Çankırı	123	11 156	10 379	21 535	661	490	1151	17	59	58
Yozgat	489	38 130	36 508	74 638	2 686	1 290	3976	19	28	33

* Tablodaki veriler 2007–2008 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2007 ÖSYM sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2008 TUIK sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

2007–2008 dönem atamalarında bu illere yapılan atamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 23: En başarılı ve en başarısız illere yönelik yapılan öğretmen atamaları

İller	2007 yılı ilk atama dönemi	2007 yılı ikinci atama dönemi		Yer değiştirme ile atanan	İl kurası ile atananlar	Toplam
		Kadrolu	Sözleşmeli			
Ankara	-	-	-	5	-	5
Eskikent	-	7	-	57	-	64
Kırkent	-	1	-	-	-	1
Çankırı	2	3	6	9	-	20
Aksaray	2	15	6	4	-	27

*Tablodaki veriler 2007–1 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları ,

*Tablodaki veriler 2007–2 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007 yılı zorunlu ve isteğe bağlı atananlardan il kurası (11.tercih) ile atananların dağılımı

*Tablodaki veriler 2007 yılı isteğe ve zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirme işlemler

Sosyal ve ekonomik göstergeleri en düşük olan ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 17 olan Çankırı iline 2007 yılında toplam 20 öğretmen ataması gerçekleştirilirken, bölgenin en başarılı ili olan Eskikent'e 64 öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir.

Tablo 74 incelendiğinde, Eskikent'e yapılan stajyer öğretmen ataması sayısı 7 iken, Çankırı'ya yapılan stajyer öğretmen ataması 9'dur. Eskikent'e yönelik öğretmen atamalarında kadrolu istihdam yolu seçilirken, Çankırı'ya yönelik atamalarda büyük oranda sözleşmeli öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir.

2007 atama döneminde Eskikent'e yer değiştirme ile gelenlerin sayısı 57'dir. Eskikent için hizmet puanının 2007 yılında en az 97 olduğu düşünüldüğünde, yer değiştirme ile gelen öğretmenlerin ortalama 5 yıl öğretmenlik kariyerleri olduğu söylenebilir. Çankırı ilindeki öğretmen açıkları stajyer ve sözleşmeli öğretmenler aracılığı ile kapatılmaya çalışılırken, bölgenin eğitim açısından en gelişmiş illerinden birisi olan Eskikent'de deneyimli ve kadrolu öğretmenlerle kapatılması, öğretmen girdilerindeki kalite açısından fırsat eşitliğini bozmaktadır.

İç Anadolu Bölgesi'nin en avantajsız illerine yönelik yapılan atamalar, nicelik açısından bu illerdeki öğrencilerin lehine durmakta iken, öğretmen niteliği açısından aleyhlerine olmaktadır.

TÜBİTAK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile 2007 yılında yapılan "Türkiye Geneline İlk ve Ortaöğretim olanaklarının İncelenmesi" adlı çalışmada, İç Anadolu Bölgesi'ndeki illerin öğretmen ihtiyaçları ve il içindeki öğretmen fazlalıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, illerin en gelişmiş ilçelerinde öğretmen fazlalıkları bulunurken, gelişmemiş ilçelerde de öğretmen eksikleri bulunmaktadır.

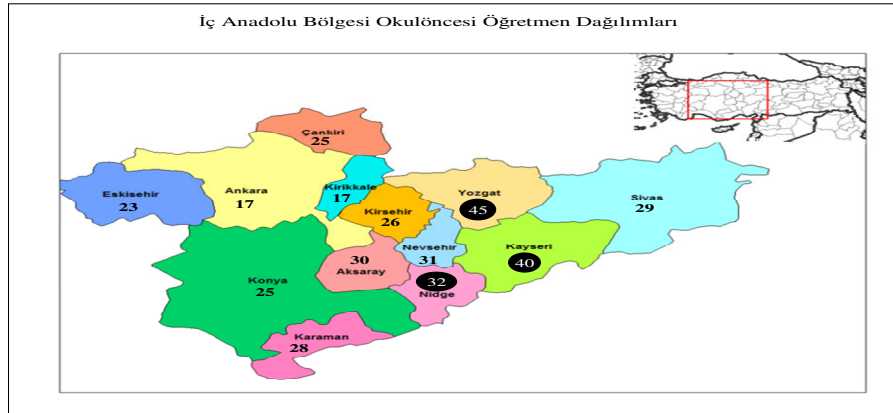
Tablo 24: En Başarılı Ve En Başarısız İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları Ve İhtiyaçları

	Öğretmen İhtiyacı Sayısı	Öğretmen Fazlası Sayısı
Ankara	992	2.979
Eskikent	18	503
Kırkent	0	489
Çankırı	18	168
Aksaray	0	457

Kaynak: TÜBİTAK, Proje No: 106K077, Çiğrı,Hülya. Türkiye Genelinde İlk Ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi Ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi,Ankara,2007, Syf:68,71

Tabloda görüldüğü gibi illerde öğretmen fazlalıkları olmasına rağmen, aynı ilde öğretmen açıkları da bulunmaktadır. Öğretmen fazlalıkları illerin en gelişmiş ilçelerinde görülmekte iken, açıklar ise taşra kesimlerinde olmaktadır. Özellikle kent ve ilçe merkezlerine tecrübeli öğretmenlerin yoğunlaşması öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azalmasına, taşra kesimlerinde ise bu durumun tam tersi durumların oluşmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarılarında farklılıklar oluşmaktadır. Görüldüğü gibi, bu durum öğretmen girdisi açısından eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini bozmaktadır. Bölge okulöncesi kademesi açısından incelendiğinde bölge içinde bazı illerin okullaşma ve öğretmen sayılarında Türkiye ortalamalarının altında olan iller bulunmakta iken, bazı illerde ilköğretim kademesindeki benzer bir durumla karşılaşmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi kademedeki okullaşma oranlarını ve öğretmen sayılarını gelişmiş illerde yoğunlaştırırken, en fazla bu eğitime ihtiyacı olan gelişmemiş illerde yeterli gelişmeyi sağlayamamıştır.

Şekil 6: İç Anadolu Bölgesi Okulöncesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



4.1.1.9.5. Karadeniz Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri

Karadeniz Bölgesi'nin OKS'de en başarılı ili olan Bayburt'ta ilköğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 17'dir. Bölgenin en başarılı ikinci ili olan Zonguldak'ta öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 20'dir. Bölgenin en az başarılı ili olan Artvin'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 17, Giresun'da ise 19'dur. Bayburt 2007 OKS'de Türkiye genelinde öğrenci başarıları açısından 12. sırada yer almakta iken, Artvin 63. sırada yer almaktadır.

Tablo 25: Karadeniz Bölgesi, İlköğretim Kademesi Verileri

İLLER	Okul sayısı	Öğrenci sayısı			Öğretmen			Ö.B.D.Ö.	OKS	
		Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam		TM Sırası	MF Sırası
1	310	40 715	37 468	78 183	1 909	1 941	3850	20	26	26
2	88	16 522	15 873	32 395	769	783	1552	21	42	40
3	1 020	96 423	96 423	188 421	4 701	4 244	8945	22	49	48
4	406	51 771	49 527	101 298	3 112	2 494	5606	18	35	35
5	132	23 369	22 175	45 544	1 328	1 067	2395	19	47	46
6	211	23 286	21 582	44 868	1 419	1 124	2543	18	37	36
7	127	10 960	10 435	21 395	754	498	1252	17	63	63
8	317	22 147	20 598	42 745	1 349	1 056	2405	18	34	32
9	283	28 344	26 593	54 937	1 791	1 178	2969	19	61	62
10	459	40 092	37 917	78 009	2 525	1 447	3972	20	48	47
11	204	13 020	12 329	25 349	738	647	1385	18	27	27
12	502	52 701	50 208	102 909	2 982	2 044	5026	21	58	57
13	512	47 019	43 818	90 837	2 989	1 695	4684	20	53	54
14	173	8 790	8 487	17 277	645	348	993	17	44	49
15	117	6 453	6 053	12 506	457	283	740	17	10	12

* Tablodaki veriler 2007–2008 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2007 ÖSYM sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2008 TÜİK sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

(1: Zonguldak, 2:Bolu, 3:Samsun, 4:Trabzon, 5:Rize, 6:Amasya, 7:Artvin, 8:Kastamonu, 9:Giresun, 10:Çorum, 11:Sinop, 12:Ordu, 13:Tokat, 14:Gümüşhane, 15:Bayburt)

2007–2008 dönem atamalarında bu illere yapılan atamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 26: En Başarılı Ve En Başarısız İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları

İller	2007 yılı ilk atama dönemi	2007 yılı ikinci atama dönemi		Yer değiştirme ile atanan	İl kurası ile atananlar	Toplam
		Kadroolu	Sözleşmeli			
Bayburt	25	3	5	9	-	42
Zonguldak	2	7	12	64	-	85
Bolu	-	1	1	2	-	4
Artvin	-	2	18	9	2	31
Gümüşhane	5	10	4	4	-	23
Giresun	2	9	30	48	5	94

*Tablodaki veriler 2007–1 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007–2 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007 yılı zorunlu ve isteğe bağlı atananlardan il kurası (11.tercih) ile atananların dağılımı

*Tablodaki veriler 2007 yılı isteğe ve zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirme işlemler

Bayburt iline 2007 yılında toplam 42 öğretmen ataması gerçekleştirilirken, bölgenin en başarısız ili olan Artvin'e 31 öğretmen ataması gerçekleştirilmiştir. Artvin'e yapılan öğretmen atamalarında büyük oranda sözleşmeli istihdam yolu seçilirken Bayburt'ta kadrolu ve başka kentlerden gelen mesleki kıdemi yüksek öğretmenler seçilmiştir.

Artvin ilindeki öğretmen açıkları stajyer ve sözleşmeli öğretmenler aracılığı ile kapatılmaya çalışılırken, bölgenin OKS'de en başarılı ili olan Bayburt'ta deneyimli ve kadrolu öğretmenlerle kapatılması, öğretmen girdilerindeki kalite açısından fırsat eşitliğini bozmaktadır. Karadeniz Bölgesi'nin en avantajsız illerine yönelik yapılan atamalar, nicelik açısından bu illerdeki öğrencilerin lehine durmakta iken, öğretmen niteliği açısından aleyhlerine olmaktadır.

Bölge okulöncesi kademesi açısından incelendiğinde Akdeniz, Ege, Marmara ve İç Anadolu bölgelerine göre okullaşma ve öğretmen sayılarında geride kaldığı görülmektedir. Özellikle bölge içindeki öğretmen sayılarındaki dengesizlik bazı illerde net şekilde göze batmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi kademedeki okullaşma oranlarını ve öğretmen sayılarını gelişmiş illerde yoğunlaştırırken, en fazla bu eğitime ihtiyacı olan gelişmemiş illerde yeterli gelişmeyi sağlayamamıştır.

Şekil 7: Karadeniz Bölgesi Okulöncesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



4.1.1.9.6. Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri

Doğu Anadolu Bölgesi'nin en gelişmiş ili olan Malatya'da ilköğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 20'dir. Bölgenin en az gelişmiş ili olan Hakkâri'de ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 31'dir. Malatya ili OKS' de Türkiye genelinde 31. sırada, Hakkâri ise 81. sırada yer almaktadır. Öğrenci başarıları açısından en başarılı kent olan Tunceli'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 14 ve OKS Türkiye sıralaması 31'dir. Eğitim göstergeleri açısından bölgenin en avantajsız kentlerinden olan Ağrı'da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 32'dir ve şehrin OKS başarı sıralaması tüm iller içinde 78'dir.

Tablo 27: Doğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri

İLLER	Okul sayısı	Öğrenci sayısı			Öğretmen			Ö.B.D. Ö.	OKS	
		Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam		T M Sıra	F
Elazığ	409	45 172	42 323	87 495	2 453	1 799	4252	21	33	37
Malatya	582	61 167	56 904	118 071	3 466	2 517	5983	20	32	31
Tunceli	49	4 349	4 279	8 628	336	275	611	14	22	30
Erzincan	184	15 531	14 949	30 480	964	788	1752	17	51	52
Erzurum	1 001	73 181	66 161	139 342	3 821	3 029	6850	21	57	59
Kars	429	29 520	26 819	56 339	1 319	1 292	2611	22	77	77
İğdır	165	19 570	17 671	37 241	965	627	1592	24	72	72
Ardahan	201	9 458	8 805	18 263	516	513	1029	18	79	79
Bingöl	349	25 361	21 243	46 604	1 220	794	2014	23	71	71
Van	834	121 942	100 579	222 521	3 792	2 923	6715	33	73	74
Bitlis	406	37 281	30 186	67 467	1 544	1 124	2668	25	75	76
Muş	451	49 033	40 256	89 289	1 817	1 303	3120	29	74	73
Ağrı	680	64 841	52 402	117 243	2 057	1 663	3720	32	78	78
Hakkâri	280	27 925	25 572	53 497	854	877	1731	31	81	81

* Tablodaki veriler 2007–2008 Milli Eğitim Bakanlığı sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2007 ÖSYM sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2008 TÜİK sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

2007–2008 dönem atamalarında bu illere yapılan atamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 28: En Başarılı Ve En Başarısız İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları

İller	2007 yılı ilk atama dönemi	2007 yılı ikinci atama dönemi		Yer değiştirme ile atanan	İl kurası ile atananlar	Toplam
		Kadrolu	Sözleşmeli			
Tunceli	-	-	-	10	-	10
Malatya	25	7	33	81	6	152
Ardahan	6	17	0	5	-	28
Ağrı	104	106	149	19	-	378
Hakkâri	50	29	110	10	-	198

*Tablodaki veriler 2007-1 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007-2 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007 yılı zorunlu ve isteğe bağlı atananlardan il kurası (11.tercih) ile atananların dağılımı

*Tablodaki veriler 2007 yılı isteğe ve zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirme işlemler

Hakkari iline 2007 yılında toplam 198 öğretmen ataması gerçekleştirilirken, bölgenin en başarısız ikinci ili olan Ağrı'ya 378 öğretmen ataması gerçekleşmiştir. Hakkâri ve Ağrı 'ya yapılan öğretmen atamalarında büyük oranda sözleşmeli istihdam yolu seçilirken Tunceli ve Malatya'ya kadrolu ve başka kentlerden gelen mesleki kıdemi yüksek öğretmenler atanmıştır. Hakkâri ve Ağrı ilindeki öğretmen açıkları stajyer ve sözleşmeli öğretmenler aracılığı ile kapatılmaya çalışılırken, bölgenin OKS'de en başarılı illeri olan Tunceli ve Malatya'da deneyimli ve kadrolu öğretmenlerle kapatılması, öğretmen girdilerindeki kalite açısından fırsat eşitliğini bozmaktadır. Doğu Anadolu Bölgesi'nin en avantajsız illerine yönelik yapılan atamalar, nicelik açısından bu illerdeki öğrencilerin lehine durmakta iken, öğretmen niteliği açısından aleyhlerine olmaktadır.

TÜBİTAK ve Milli Eğitim Bakanlığının desteği ile 2007 yılında yapılan "Türkiye Genelinde İlk ve Ortaöğretim olanaklarının İncelenmesi" adlı çalışmada, Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki illerin öğretmen ihtiyaçları ve il içindeki öğretmen fazlalıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, illerin en gelişmiş ilçelerinde öğretmen fazlalıkları bulunurken, gelişmemiş ilçelerde öğretmen eksikleri bulunmaktadır.

Tablo 29: En Başarılı ve En Başarısız İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları Ve İhtiyaçları

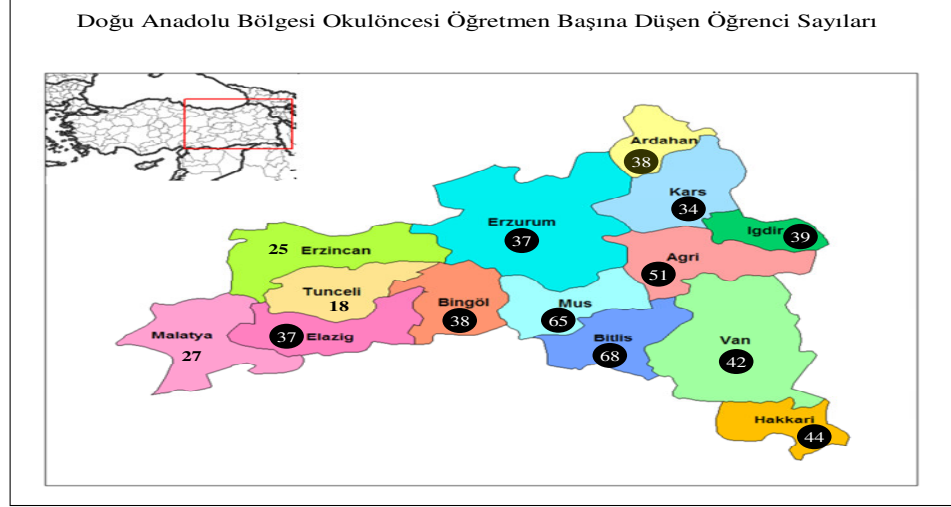
	Öğretmen İhtiyacı Sayısı	Öğretmen Fazlası Sayısı
Tunceli	0	216
Malatya	49	664
Ardahan	91	45
Ağrı	2.056	0
Hakkâri	924	0

Kaynak: TÜBİTAK, Proje No: 106K077, Çingir,Hülya. Türkiye Genelinde İlk Ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi Ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi,Ankara,2007, Syf:68,71

Tablo incelendiğinde öğretmen fazlalıkları olmasına rağmen, aynı ilde öğretmen açıkları da bulunmaktadır. Öğretmen fazlalıkları illerin en gelişmiş ilçelerinde görülmekte iken, açıklar ise taşra kesimlerinde olmaktadır. Özellikle kent ve ilçe merkezlerinde tecrübeli öğretmenlerin yoğunlaşması öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azalmasına, taşra kesimlerinde ise bu durumun tam tersi durumların oluşmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarılarında farklılıklar oluşmaktadır. Görüldüğü gibi, bu durum öğretmen girdisi açısından eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini bozmaktadır.

Doğu Anadolu bölgesi özellikle kürk kökenli vatandaşların yaşadığı bir bölge olmasından ötürü yaygın dil olarak Kürtçe konuşmaktadır. Bunun yanı sıra sosyo kültürel açıdan Türkiye'nin en az gelişmiş bölgelerinden birisidir. Bu iki faktör özellikle çocukların ilköğretim kademesine gelmeden önce, hazır bulunuşluk seviyelerini arttırıcı okulöncesi eğitim eğitime duydukları ihtiyacı arttırmaktadır. Bölge okulöncesi kademesi açısından incelendiğinde bölge genelinde okulöncesi eğitimde okullaşma ve öğretmen sayıları bakımından Türkiye'nin en az gelişmiş bölgelerinden birisidir. Bölge içinde okulöncesi kademedeki öğretmen başına düşen sayılar 18'lere kadar düşerken, bazı illerde bu oran 65'e kadar yükselmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi kademedeki okullaşma oranlarını ve öğretmen sayılarını gelişmiş illerde yoğunlaştırırken, en fazla bu eğitime ihtiyacı olan gelişmemiş illerde yeterli gelişmeyi sağlayamamıştır.

Şekli 8: Doğu Anadolu Bölgesi Okulöncesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



4.1.1.9.7. Güneydoğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi Verileri

Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nin en gelişmiş ili olan Gaziantep'te ilköğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 32'dir. Bölgenin en az gelişmiş ili olan Şırnak'ta ise öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 34'tür. Gaziantep ili OKS' de Türkiye genelinde 61. sırada, Şırnak ise 80. sırada yer almaktadır. Eğitim göstergeleri açısından bölgenin en avantajsız kentlerinden biri olan Siirt'te öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 26'dır ve şehrin OKS başarı sıralaması tüm iller içinde 69'dur.

Tablo 30: Güneydoğu Anadolu Bölgesi İlköğretim Kademesi verileri

İLLER	Okul sayısı	Öğrenci sayısı			Öğretmen			Ö.B.D .Ö.	OKS	
		Erkek	Kız	Toplam	Erkek	Kız	Toplam		TM Sırası	M F
Gaziantep	627	151 396	166 117	317 513	5 415	4 310	9725	32	62	61
Diyarbakır	1 107	173 177	150 658	323 835	6 138	4 374	10512	31	68	68
Kilis	113	10 758	10 449	21 207	554	371	925	23	66	66
Şanlıurfa	1 359	189 840	159 010	348 850	6 068	3 406	9474	37	70	70
Adıyaman	728	59 872	54 903	114 775	3 592	1 674	5266	22	65	65
Mardin	660	84 908	76 096	161 004	3 375	2 042	5417	30	76	75
Batman	391	62 904	55 965	118 869	2 523	1 502	4025	30	67	67
Siirt	345	36 140	31 098	67 238	1 586	998	2584	26	69	69
Şırnak	264	52 627	45 096	97 723	1 494	1 438	2932	34	80	80

* Tablodaki veriler 2007–2008 MEB sayısal verilerine göre düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2007 ÖSYM sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

* Tablodaki veriler 2006–2008 TÜİK sayısal verilerinden düzenlenmiştir.

2007–2008 dönem atamalarında bu illere yapılan atamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 31: En Başarılı ve En Başarısız İllere Yönelik Yapılan Öğretmen Atamaları

İller	2007 yılı ilk atama dönemi	2007 yılı ikinci atama dönemi		Yer değiştirme ile atanan	İl kurası ile atananlar	Toplam
		Kadrolu	Sözleşmeli			
Gaziantep	2	29	37	237	19	324
Diyarbakır	65	29	211	61	-	366
Kilis	9	7	15	17	-	48
Siirt	40	33	50	9	-	132
Şırnak	90	137	30	11	-	268

*Tablodaki veriler 2007–1 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007–2 dönemi ilk atama biçimiyle atananların kurumlar bazında sayıları

*Tablodaki veriler 2007 yılı zorunlu ve isteğe bağlı atananlardan il kurası (11.tercih) ile atananların dağılımı

*Tablodaki veriler 2007 yılı isteğe ve zorunlu çalışma yükümlülüğüne bağlı yer değiştirme işlemler

Şırnak iline 2007 yılında toplam 268 öğretmen ataması gerçekleştirilirken, bölgenin en başarısız ikinci ili olan Siirt'e 132 öğretmen ataması gerçekleşmiştir. Şırnak ve Siirt'e yapılan öğretmen atamalarında büyük oranda sözleşmeli istihdam yolu seçilirken Gaziantep'e kadrolu ve başka kentlerden gelen mesleki kıdemi yüksek öğretmenler atanmıştır.

Şırnak ve Siirt ilindeki öğretmen açıkları stajyer ve sözleşmeli öğretmenler aracılığı ile kapatılmaya çalışılırken, bölgenin OKS'de en başarılı ili olan Gaziantep'te deneyimli ve kadrolu öğretmenlerle kapatılması, öğretmen girdilerindeki kalite açısından fırsat eşitliğini bozmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin en avantajlı illerine yönelik yapılan atamalar, nicelik açısından bu illerdeki öğrencilerin lehine durmakta iken, öğretmen niteliği açısından aleyhlerine olmaktadır.

TÜBİTAK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteği ile 2007 yılında yapılan “ Türkiye Geneline İlk ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi” adlı çalışmada, Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki ilköğretim okullarının % 97,40'ı kötü, % 2,6'sı iyi olduğu sonucuna varılmıştır (TÜBİTAK; 2007, s.226).

Tablo 32: En Başarılı Ve En Başarısız İllerdeki Öğretmen Fazlalıkları Ve İhtiyaçları

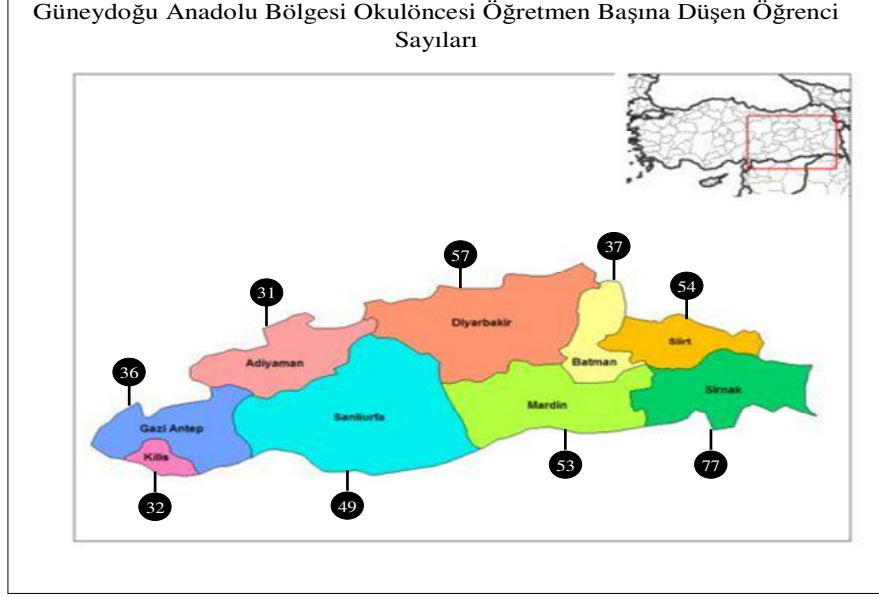
	Öğretmen İhtiyacı Sayısı	Öğretmen Fazlası Sayısı
Gaziantep	3.861	0
Diyarbakır	4.056	0
Kilis	46	0
Siirt	716	1
Şırnak	1.888	0

Kaynak: TÜBİTAK, Proje No: 106K077, Çıngır,Hülya. Türkiye Genelinde İlk ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi Ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi,Ankara,2007, Syf:68,71

Tabloda görüldüğü gibi illerde öğretmen fazlalıkları olmasına rağmen, aynı ilde öğretmen açıkları da bulunmaktadır. Öğretmen fazlalıkları illerin en gelişmiş ilçelerinde görülmekte iken, öğretmen açıkları ise taşra kesimlerinde olmaktadır. Özellikle kent ve ilçe merkezlerinde tecrübeli öğretmenlerin yoğunlaşması öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının azalmasına, taşra kesimlerinde ise bu durumun tam tersi durumların oluşmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarılarında farklılıklar oluşmaktadır. Görüldüğü gibi, bu durum öğretmen girdisi açısından eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini bozmaktadır.

Güney Doğu Anadolu bölgesi kökleri kökenli vatandaşların yoğun yaşadığı bir bölge olmasından ötürü yaygın dil olarak Kürtçe konuşmaktadır. Bunun yanı sıra sosyo kültürel açıdan Türkiye'nin en az gelişmiş bölgelerinden birisidir. Bu iki faktör özellikle çocukların ilköğretim kademesine gelmeden önce, okulöncesi eğitim eğitime duydukları ihtiyacı arttırmaktadır. Bölge okulöncesi kademesi açısından incelendiğinde bölge genelinde okulöncesi eğitimde okullaşma ve öğretmen sayıları bakımından Türkiye'nin en az gelişmiş bölgesidir. Bölge içinde okulöncesi kademedeki öğretmen başına düşen sayılar 31'e kadar düşerken, bazı illerde bu oran 77'ye kadar yükselmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi kademedeki okullaşma oranlarını ve öğretmen sayılarını gelişmiş illerde yoğunlaştırırken, en fazla bu eğitime ihtiyacı olan gelişmemiş illerde yeterli gelişmeyi sağlayamamıştır.

Şekil 9: Güney Doğu Anadolu Bölgesi Okulöncesi Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayıları



4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada cevabı aranan temel soru kentlerin taşra bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmen açıklarının giderilmesine yönelik uygulanacak politikaların ne olması gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşlerinin neler olduğudur. Bu amaç için odak grup katılımcıları ile tartışılmak üzere üç ana soru oluşturulmuştur. Bu sorular:

- 1) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleriniz nelerdir?
- 2) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışan öğretmenlerin sorunları nelerdir?
- 3) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak için yapılması gereken düzenlemeler nelerdir?

Odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler nitel araştırmalar için yazılan NVİVO 8 istatistik programında değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirme sonuçları üç ana temada sınıflandırılarak analizler yapılmıştır.

4.1.2.1.Birinci Tartışma Maddesine İlişkin (Öğretmen adayları ve öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri nelerdir?) Analiz Sonuçları

Birinci tartışma maddesi üç ayrı odak grupta tartışmaya açılmıştır. Her bir grup ile iki oturum yapılmış ve grup oturumlarının sonuçları birleştirilerek tartışmaların ses kayıtları yazıya geçirildikten sonra NVİVO 8 programına aktarılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup katılımcılarının birinci soruya ilişkin 268,88 kelime söyledikleri tespit edilmiştir.. Bu kelimelerden yola çıkılarak 4 ayrı ana tema oluşturulmuştur. Stajyer ve kıdemli öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri ile ilgili aşağıdaki ana temalara ulaşılmıştır. Stajyer öğretmenlerin ve kıdemli öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri ile ilgili ana temalar:

- 1) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere düşen sorumlulukların merkez okullardaki öğretmenlere göre fazla olması,
- 2) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin ailesel tutumlarının olumsuz olması,
- 3) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarının içinde bulunduğu sosyal ve doğal çevrenin koşullarının olumsuzluklar içermesi,
- 4) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel gelişim olanaklarının sınırlı olmasıdır.

Dört ana temanın, alt temalarını bulmak için yapılan analizler sonucunda on iki alt tema oluşturulmuştur. Alt temalar oluşturulduktan sonra yapılan analizlerde alt temaları hangi katılımcıların hangi sıklıkta ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu işlemle katılımcıların kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenlerinin altında yatan temel unsurlar analizlerle çıkarılmaya çalışılmıştır. Daha sonra grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmamak ya da zorunlu hizmet sürelerini tamamlamadan ayrılmak için kullandıkları yollar tespit edilmiştir.

4.1.2.1.1.Birinci Tartışma Maddesinin İlk Alt Temasına İlişkin NVİVO 8 Analiz Sonuçları

Yapılan analizler sonucunda grup katılımcıları, kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin sorumluluklarının kent merkezlerindeki ilköğretim okullarına göre çok daha fazla olmasından dolayı kentlerin taşra ve kırsal bölgelerini tercih etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki öğretmen sorumluluklarının fazla olması ile grup katılımcılarının neyi ifade etmek istediklerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda üç ana neden bulunmuştur. Her bir nedenin altında ise dokuz ayrı neden tespit edilmiştir.

Bunlar:

- a) Okul fiziki durumu ile ilgili olarak;
 - I. Kent merkezleri dışındaki okullarda ısınma sorununun olması,
 - II. Eğitimsel etkinlik alanlarının olmaması,
 - III. Teknolojik alt yapı sorunu

- b) İş gören işleri ile ilgili olarak;
 - I. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarından kaynaklı sorunlar,
 - II. Okulun yönetim yapısının olmamasından kaynaklı sorunlar,
 - III. Yardımcı personellerin olmamasından kaynaklı sorunlar.

- c) Ders araç temini ile ilgili olarak;
 - I. Derslere ait testlerin olmaması,
 - II. Fotokopi aleti- sıra ve diğer araç eksiklikleri,
 - III. Öğrenci ve öğretmenlerin yararlanabileceği yardımcı kitapların olmaması.

Öğretmenlerin birçoğu okulların fiziki olanakları ile ilgili olarak ısınma sorunun önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

“Taşradaki her şeyde olduğu gibi okullarda da acınası bir hal olduğunu söyleyebilirim. Ben 3 yıl kadar, Şırnak'ta görev yaptım. Havalar çok ama çok soğuk geçiyor. Sabah ilk bazen ikinci dersin ortalarına kadar sobayı yakmakla zaman geçiriyoruz. Okulun ödeneği çok az, ailelerin durumu da kötü olduğundan aileler yardım edemiyorlar, hadememiz yok, kömür bazen bitiyor. Gelin çalışın. Kömürle ben ilk orada tanıştım. Öğrencilerim sağ olsun, onlar hallediyor. Düşünün böyle bir ortamda biz ders yapmaya çabalıyoruz. Neden durayım ki orda?”(K7:Bayan, sınıf Öğretmeni Şırnak)

Grup katılımcıları taşralardaki okulların fiziki olanaklarından eğitimsel etkinlik alanlarının olmaması ile ilgili önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

“Aslında kentlerin kenar semtlerindeki okulların durumu gerçekten kötü. Düşünün Kocaeli merkezdeki okullara ailelerin yardımları çok fazla, bununla birlikte Milli Eğitim ödenekleri de fazla, okullar öğrenciler için cazibe merkezi haline dönmüş. Spor salonları, internet salonları, birçok etkinlik alanları var. Kenar semtlerde bunlar olsa belki ailelerin ve öğrencilerin okula olan ilgisi artabilir ve istenen özellikler öğrencilere kazandırılabilir. Bizim okul, sınıf, eski sıralar ve kara tahtadan ibaret. Bizim yapabileceğim bir şey yok, ailelerden zorla yılda 5 lira anca fotokopi parası alabiliyoruz, Mili Eğitim ödenekleri yok... Anlayacağımız okulum sadece dört tarafı tuğla ile çevrili bir yapı.”(K1:Erkek, Kocaeli, Fen Bilgisi).

Grup katılımcıları taşralardaki okulların teknolojik alt yapılarının olmamasının önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

“Benim çalıştığım okulda internet bağlantısı yok, bundan dolayı dersler ve konular ile ilgili örnek etkinlik bulmakta zorlanıyorum, sadece ders kitabındaki etkinlikleri yapmakla yetiniyorum. Bunun dışında büyük sorunlardan birisi de okulda yeni ilköğretim programında belirtilen hedef ve davranışları kazandırmak için gerekli olan malzemelerin hemen hemen hiçbiri yok.” (K18: Bayan, Sınıf Öğretmeni, Kocaeli-Dilovası)

Diğer bir odak grup katılımcısının ifadeleri ise durumu daha net ortaya koymaktadır.

“Okulumuzun içinde ve çevresinde öğrencilerimin ve benim yararlanabileceğimiz herhangi bir kütüphane yok, tezat olan öğrencilerime sürekli olarak proje ödevi vermende. Öğrencilerim ders kitaplarında yazanları tekrar yazıp getiriyorlar, bence benim yaptığım onları oyalamak, çok ama çok acıyor ve üzülüyorum durumlarına.” (K3: Erkek, Sınıf Öğretmeni, Ağrı)

Öğretmenlerin kentlerin taşra kesimlerindeki okullarda diğer personel ve öğretmenlerin olmamasından kaynaklı karşılaştığı sorunlardan kaynaklı kentlerin taşra ve kırsal kesimlerindeki okullara tayin istemediklerini belirtmişlerdir. Özellikle kentlerin taşra kesimlerindeki okullarda öğretmen açıklarının olmamasından dolayı birleştirilmiş sınıf uygulamalarının olması öğretmenlerin gitmek istememeleri bu kategorideki en önemli neden olarak tespit edilmiştir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

“Ben zorunlu görevimi Sakarya ilinin köylerinden birisinde yaptım. Öğretmen olarak yaşadıklarım inanılır gibi değildi. Tek öğretmenli bir okulda müdür vekili olarak çalışıyordum. Telefon zincirlerine cevap vermek, yazışmaları yapmak, okula ücretli öğretmen bulmak, onu kontrol etmek gibi işlerin dışında bir de birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmak zorunda kalıyordum. Şunu söyleyebilirim ki öğrenciler ancak 2. sınıfın sonuna doğru okuma yazma öğrenebilmiştir. Ailelerden destek istediğimde ise tüm kapılar yüzümüze kapanıyordu. Okulu boyatmak için bir yıl uğraştım tuvalet deseni yok, su ve çatı berbat, ancak onları düzeltmeye çalıştım, ama olmadı emin olun ve 3 yılının sonunda tayin istedim ve arkama bakmadan üzülssem de kaçtım. Şu an Kocaeli'nin kent merkezinde görev yapıyorum ve inanın mutluyum.” (K15: Erkek, Sınıf Öğretmeni, Sakarya)

Diğer bir odak grup katılımcısının bu konu ile ilgili ifadeleri durumu net olarak ortaya koymaktadır.

“Ben Kocaeli merkez ilköğretim okullarından birinde üç yıl çalıştıktan sonra Ağrının Doğu Beyazıt ilçesinde bir ilköğretim okuluna zorunlu görevimi yapmak için atandım. Şunu rahatlıkla söyleyebilirim ki, Kocaeli'nde öğretilmişim, Ağrı'da her şeyim. Yani; okul müdürü, birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar ders öğretmeniyim, hademeyim, muhasebeci vs. Kocaeli'nde iken öğrencilerimin akademik gelişimleri ile ilgili kafa yorarken şimdiki okulda ısınmadan tutun da, tebeşir tedarik etmeye kadar birçok işle uğraşmaktayım. Arkadaşlarımdan dediği gibi gerçekten kırsal kesimlerde öğretmenlerin omuzlarındaki yük çok ama çok fazla. Buna rağmen hiçbir şekilde özendiricilik de yok durmak için. Bu kadar çabaya bence değmez. Sorumluluğum o kadar fazla ki orada durmak için gerçekten bir şeyler yapılmalı aksi takdirde ben zorunlu görevim bitince hemen tayin isteyeceğim, benden önceki öğretmen de aynısını yapmış eminim ki benden sonra gelecek öğretmen de aynısını yapacak.” (K7: Ekek, Sınıf Öğretmeni, Şırnak)

Grup katılımcıları taşralardaki okulların yönetim yapılarının ve yardımcı personelinin olmamasının da önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir iş gören işleri ile ilgili olarak;

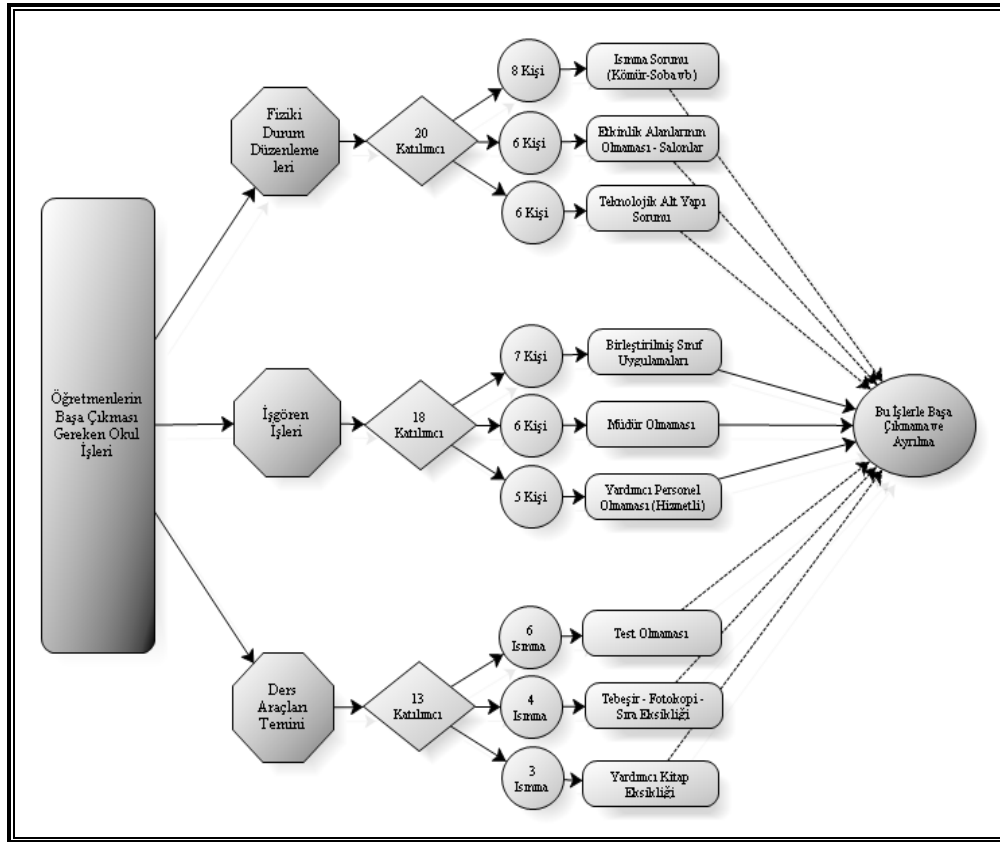
“Ben Türkiye'nin taşra kesimlerinde çalıştım, oradan ayrılmamın en önemli sebebi, okul ile ilgili her şeyin benim sorumluluğumda olması idi. Örneğin; resmi yazışmalar, ailelerle ilişkiler, rehberlik, soba yakma, öğrenci defterlerini temin etme... Kendimi o kadar çaresiz hissettiğim anlar oluyordu ki bazen, bundan dolayı zorunlu hizmet sürem biter bitmez daha merkezi bir okula tayin istedim.” (K5: Erkek, Sınıf Öğretmeni, Muş)

Öğretmenlerin kentlerin taşra kesimlerindeki okullarda ders araçlarının temini (yardımcı kitaplar, testler ve fotokopi makinesi) ile ilgili karşılaştığı sorunların kentlerin taşra ve kırsal kesimlerindeki okullara tayin istemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından bazıları şöyle ifade etmiştir:

Ben Van'da zorunlu hizmetimi yapıyorum. Daha önce Kocaeli'nde merkez okullardan birinde görev yapmıştım. Şimdi orası ile burayı karşılaştırdığımda tam bir keşmekeşlik yaşıyorum. Orada testlerimiz, öğrencilerin çalışma kitapları, fotokopi, kalem, defter ve alt yapıları o kadar iyiydi ki, ben derse gidip, etkinliklerimi yapıyordum, burada ama okula her gün sabah kalkıp neden gittiğimi bile düşünür haldeyim.(K9:Bay, Fen Bilgisi, Van),

Sonuç olarak Odak grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleriyle ilgili olarak birinci ana temanın birinci alt temasına ilişkin NVİVO 8 programında oluşturulan model Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 10: Grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri: Öğretmenlerin Sorumlu Olduğu İşlerin Fazlalığı



4.1.2.1.2. Birinci Tartışma Maddesinin İkinci Alt Temasına İlişkin NVİVO 8 Analiz Sonuçları

Odak grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin ailelerinin tutumlarından dolayı kentlerin taşra ve kırsal bölgelerini tercih etmek istemedikleri ikinci ana tema olarak tespit edilmiştir. Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki öğrencilerin ailelerinin tutumları ile grup katılımcılarının neyi ifade etmek istediklerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda bir alt tema tespit edilmiştir.

Bulunan alt tema;

- a) Ailelerin eğitim hizmetlerine karşı tutumlarının olumsuz olmasıdır.

Yapılan analiz sonucunda ana temaya bağlı iki alt tema bulunmuştur. Bunlar:

- a) Ailelerin öğrencilere karşı tutumları,
- b) Ailelerin, öğretmenlere göre karşı tutumlarının olumsuz olmasıdır.

Öğretmenlerin birçoğu ailelerin eğitim hizmetlerine karşı olumsuz tutum sergilemelerinin öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerde bulunan okulları tercih etmemelerinde önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Ben gerçekten çocuklar için canla başla çalışsam bile aileler çocuklarının okuması yerine tarlada ya da başka işlerde çalışmalarını ve aile bütçesine katkı sağlamalarını istiyorlar, ailelerin eğitim hizmetlerine katılmasını bir yana bırakın, onlar çocuklarının bile zorunlu olmasa okulda zaman kaybetmelerini istemiyorlar. Aslında benim gördüğüm şey, köyde okuyarak bir yere varılacağına olan inanç çok az, bundan dolayı okulu bir zaman kaybı olarak görüyorlar. Tabi bu durum bir süre sonra bizi de etkiliyor ve eğitim öğretim hizmetleri için çaba harcamaktan vazgeçiyoruz. (K:24, Bay, Sınıf Öğretmeni, Van)

Bir diğer katılımcının ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgili olarak söyledikleri ise durumu biraz daha net olarak göstermektedir.

Ben şunu dile getirmek isterim tekrar, bence aile çocuklarının başarılı olmasını istemezse, ya da okumalarını istemezse, biz ne kadar uğraşsak uğraşalım öğretmen olarak amacımıza ulaşamayız. Baktığımız zaman konular çok yoğun, aile ile iş birliği de olmasa başarılı olacağımıza

inanmıyorum. Çocuklara ailelerin yardımcı olması gerekiyor; ama aileler yardımcı olmayı bir kenara bırakın, çocuklarına ders çalışmak için evde ortam bile hazırlamıyorlar. Çocuklarının çoğunun evlerinde kendi odaları yok, bunu bir kenara bırakın çalışma masaları bile yok. İlginç bir şey anlatayım. Evdeki yemek masasını anneler kullanmaya izin vermiyorlarmış. Dağılmasın, kirlenmesin vs. gibi sebeplerle. (K:28, Bay, Sınıf Öğretmeni, Kocaeli-Kandıra)

Özellikle taşra ve kırsal kesimlerdeki ailelerin eğitim hizmetlerinden beklentilerinin düşük seviyede olması öğretmenlerin performanslarını etkilemektedir. Grup katılımcılarından birinin ifadeleri bu durumu net olarak ortaya koymaktadır.

Size bir deneyimimi anlatayım. Ben Kocaeli'nde üç yıl çalıştıktan sonra, zorunlu hizmetimi yapmak için Mardin'in bir köyüne fen bilgisi öğretmeni olarak atandım. Benden önce okulunda bir ücretli öğretmen benim derslerime giriyormuş. Emin olun çocuklara bir dönem boyunca toplam üç etkinlik yaptırmış, daha sonra işi bırakmış ve derslerime sınıf öğretmeni girmiş, o da kendi derslerini yapmış. Hiçbir aile ya da yönetici bu durumu sorgulamadığı gibi dikkatlerini bile çekmemiş. Ben şu an 5. sınıfta okutmama rağmen emin olun üçüncü sınıf etkinliklerini anca yapabiliyorum çünkü çocukların seviyesi çok düşük. Haa! Bunu neden anlattım, Kocaeli'nde çalışırken, okulunda iki fen bilgisi öğretmeniydik. Bir gün bir veli okula geldi ve bana aynen şunları söyledi, komşularının çocuklarını diğer öğretmen okutuyormuş, defterleri onun çocuğununkinden farklı ve fazla bilgi içeriyormuş, bu neden kaynaklanıyor diye konuşmaya gelmiş. Düşünün ailelerin merkezi okuldaki ilgisini. Bu öğretmeni hem motive ediyor, hem işini daha ciddi yapmasını sağlıyor. Aslında bir yarış öğrenciler arasında bu yarış öğretmenlere de yansıyor ve öğretmenler de çalışıyor. Bu mesleğinizi size hissettiriyor. Ben eski okulumdaki o telaşı özliyorum açıkçası. Şimdiki okulum sanki yaşamıyor. Zorunlu hizmetimden sonra kalağımı sanmam.(K:8, Bayan, Fen Bilgisi Öğretmeni, Mardin).

Ailelerin eğitim hizmetlerine karşı tutumları öğretmen davranışlarını da belirlemektedir. Özellikle ailelerin çocuklarının eğitiminde etkisiz kalması okul ve öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmekte bu durum ise öğrenci başarısızlıklarını doğurmaktadır. Bu durumla ilgili olarak bir grup katılımcısının ifadeleri konuyu netleştirmektedir.

Bakın, öğretmenlerin sorumlulukları çok fazla demiştik, ailelerin maddi olanakları kötü de demiştik. Bu sorunların üstüne bir de ilgisiz aileler eklenince öğretmenlik değil, memurluk yapmayı tercih ediyoruz. Yani, sabah gidip akşamüstü çıkıyoruz, ders kitaplarındaki okuma-yazma, anlatım ve resim çizme gibi etkinliklerle günü geçiriyoruz ve tatil günlerini bekliyoruz. Emin olun çevre şartları iyi olsa ve mesleğinizi sevmiyorsanız çalışılacak en iyi yer. Hesap soran yok, sınavlarda başarı ya da başarısızlıklar kimsenin çok da umurunda değil. Genel bir laf var ya salla başı al maaşı. Ama bir noktadan sonra sıkılıyorsunuz biraz da utanıyorsunuz ve tercihinizi tayin istemek olarak kullanıyoruz.(K:12, Fen Bilgisi, Bayan, Kocaeli-Dİlovası).

Öğretmenlerin birçoğu ailelerin öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergilemelerinin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde bulunan okulları tercih etmemelerinde önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Şunu açıkça söyleyebilirim ki veliler öğretmene hiç güvenmiyorlar. En son veli toplantısında okula bilgisayar almamız gerektiğinden, bunun için de ailelerin de yardım etmesinden bahsettim velilere. Birisi aynen şöyle dedi, hocam belki siz kullanacaksınız derslerde ama, siz gidince başka bir öğretmen gelir o da kullanmaz. O yüzden bence almayalım. Aslında öğretmenlerin sürekli gelip gitmesinden kaynaklı güvenmiyorlar. (K:12, Erkek, Fen Bilgisi Öğretmeni, Kocaeli-Dilovası)

Grup katılımcıları, öğretmenler ile ailelerin kültürel değerleri ve yaşam şekillerinin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde bulunan ailelerle uyuşmamasından kaynaklı olarak iletişim ve güven sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Grup katılımcılarından birisinin ifadeleri bu durumu özetlemektedir.

Oradaki aileler ve çevre ile bizim kültürel farklarımız başarılı olmamızı engelliyor. Örneğin; geçen hafta veli toplantısında ailelere çocuklarına anlayışlı ve hoşgörülü davranmaları konusunda telkinlerde bulunurken, velilerden birisi hocam, burası sizin bildiğiniz gibi değildir, burada erkek çocuklar okur, kız çocuklar okumaz, bizim için namus her şeyden önemlidir dedi, aslında bana namussuz demiş olduğunun farkında bile değildi. Siz bu durumda ne yaptınız, ben ne haliniz varsa görün dedim ve bir daha da uğraşmamaya karar verdim. Başka bir iş şansım olsa bir dakika bile durmam orada.(K19: Bayan, Beden Eğitimi Öğretmeni, İstanbul)

Özellikle ülkenin doğu kesimlerindeki ailelerin ana dillerinin farklı olması ve öğretmenlerin bu dilleri konuşamamasından kaynaklı iletişim sorunlarının yaşanmasına neden olmaktadır. Ailelerle iletişim kurulamamasından kaynaklı öğretmenlerle aileler arasında güven duygusunun yaratılamaması, öğretmenlerin o bölgelere gitmek istememesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu durumla ilgili grup katılımcılarından birinin ifadeleri durumu açıklamaktadır.

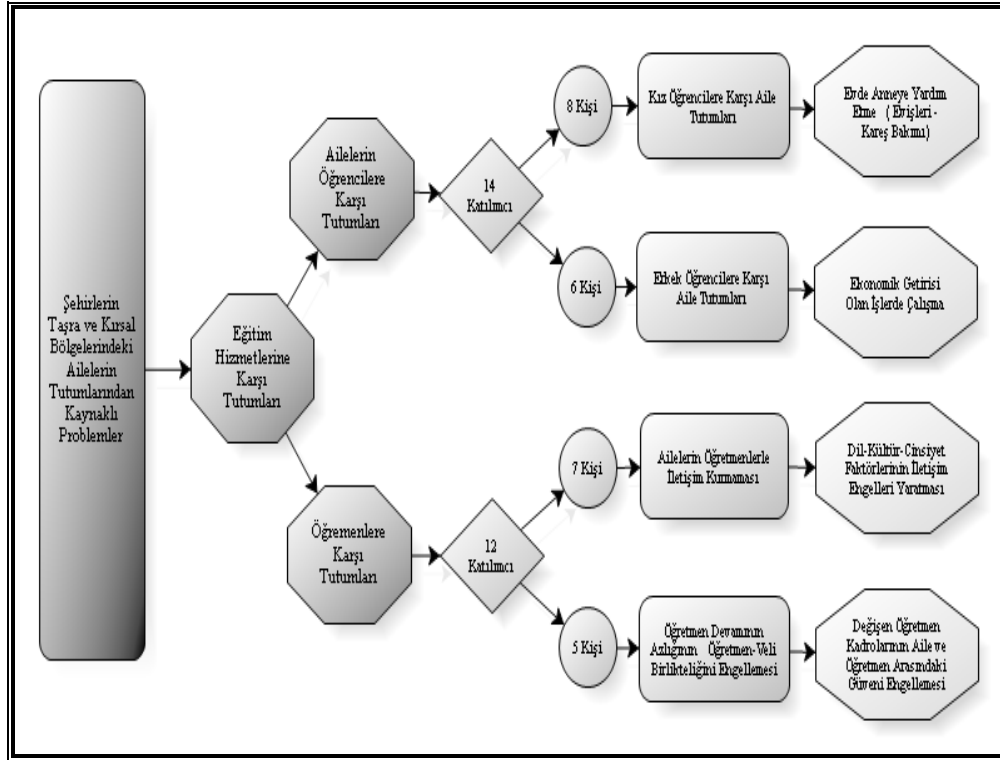
Atandığımız zaman bize çevreye adapte olmamız, çevreyi tanımamız ve oraya alışmamız için belirli bir zaman verilmeli. Kendimize güvenmemiz, çevrenin bize güvenmesi, bizi tanınması ve onlarla iletişim kurup güvenlerini kazanmamız için bize ortamlar ve şanslar yaratılmalı. Özellikle ailelerin Türkçeyi konuşamamaları da düşünülürse ailelerle öğretmenler arasında iletişim sağlanamıyor. Bunu söylememin nedeni, öbür türlü biz okuldan bile çıkmak istemiyoruz, ailelerde okula girmek istemiyorlar. Böyle olduğu zaman da eğitmeden beklenen sonuçları alamıyoruz. (K:4, Bayan, Fen Bilgisi Öğretmeni, Kocaeli-Gebze)

Grup katılımcılarına göre, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda uzun yıllar görev yapmaması öğretmenlerle aileler arasındaki iletişim ve güveni bozan bir faktör olarak gösterilmiştir. Grup katılımcılarından birinin ifadeleri bu durumu özetler niteliktedir.

Benim bulunduğum okulda bir tane bile dört yıl orda görev yapan öğretmen yok. Aileler belki de bundan dolayı gelen öğretmenlerle pek ilişkiye girmiyorlar, nasıl olsa bir iki yıla kadar gidecek diye. Ne dost olabiliyoruz onlarla, ne de arkadaş. Bundan dolayı öğretmenler zamanlarını, okul içinde, lojmanda ve hafta sonları ilçe merkezinde geçiriyor, bu durum da bizi oradaki velilerden iyice uzaklaştırıyor. (K:41, Erkek, Sınıf Öğretmeni, Kocaeli)

Sonuç olarak Odak grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenlerine ilişkin birinci ana temanın ikinci alt temasına ilişkin NVIVO 8 programında oluşturulan model Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 11: Grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri: Aile Tutumları



4.1.2.1.3. Birinci Tartışma Maddesinin Üçüncü Alt Temasına İlişkin NVİVO 8 Analiz Sonuçları

Grup katılımcıları kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarının içinde bulunduğu sosyal ve doğal çevrenin koşullarından dolayı kentlerin taşra ve kırsal bölgelerini tercih etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarının içlerinde buldukları sosyal ve doğal çevrenin koşulları ile ilgili olarak grup katılımcılarının neyi ifade etmek istediklerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda üç ana tema tespit edilmiştir.

Bunlar;

- a) Taşra ve kırsal bölgelerin kültürel yapılarının değişime büyük ölçüde kapalı olmasını,
- b) Taşra ve kırsal bölgelerin iklim koşullarına bağlı ısınma ve ulaşım sorunlarının olduğunu,
- c) Taşra ve kırsal bölgelerindeki güvenlik sorunlarının fazla olmasından dolayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin birçoğu kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarının içinde bulduğu sosyal ve doğal çevrenin değişime büyük ölçüde kapalı olmasından dolayı bu okulları tercih etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Benim doğruya gitmek istememe sebebim beni orada neyin beklediğinin belli olmamasıdır. Beni neyin beklediği belli olmayan bir yere gitmek istememem bence insani bir özellik. Belirsizlik ve güven hissinin olmaması bizim gitmek istememe sebeplerimizin başında gelmektedir. Gidip gelemeyen hatta gelebilmek için istemediği insanlarla evlenmek zorunda olanlar var, bu şartlarda kim gitmek ister ki? Benim bulunduğum yer ise, İstanbul'un Sultanbeyli ilçesi, Siirtler Mahallesi diye geçiyor, kendi aralarında Kürtçe konuşuyorlar, çocuklar evlerinde Kürtçe konuştuğundan dolayı, okulda Türkçe konuşmadığından dayak yiyorlar ve çocuk karmaşa yaşıyor, arkandan küfür ettiler. Okulda sınıfta hâkimiyet sağlayamıyorum.(K19: Bayan, Beden Eğitimi Öğretmeni, İstanbul).

Özellikle kentlerin taşra kesimlerinde yaşayan ailelerin sosyo-kültürel değerlerinin öğretmen değerleri ile örtüşmemesi aileler ile öğretmenler arasında iletişim kanallarının çalışmamasına neden olmaktadır. Bu durumun ise

öğretmenleri okula bağlayıcı unsurlardan birisi olan aidiyet duygusunun gelişmemesine neden olduğu söylenilebilir.

Ben Egeliyim. İç ve sınır bölgelerimizin kültürü ile bizim kültürümüz birbirlerinden çok ama çok farklı. Oradaki insanlar seni farklı karşılıyorlar, seni kabul etmiyorlar, içlerine pek giremiyorsunuz. Ben çalıştığım yere ilk gittiğimde aylarca muhtar dışında kimse benimle zorunda olmadıkça çok diyaloga girmedi. Ben birkaç kez aile toplantıları düzenleyerek onlara kendimi tanıtmak istedim ancak çok da gelen olmadı, gelenler de sadece beni dinledi ve gitti. Bunlardan dolayı onların bakış açılarını değiştirebileceğimize inanmıyorum. Yapacağım en doğru şey hizmet sürem dolduğunda ayrılmak olacak. (K:33, Bayan, Matematik Öğretmeni, Ağrı).

Öğretmenlerin birçoğu kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarının iklim koşullarına bağlı ısınma ve ulaşım sorunları olduğundan dolayı bu okulları tercih etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Burası ile orası arasındaki tek fark orada daha çabuk yorulma, yıpranma ve daha hızlı yaşlanma olacak. Oraya gidenlerin çoğu öğrencilerle uğraşmak yerine ısınma, barınma, sağlık gibi hayat koşulları ile uğraşiyor. Bu durum öğretmenlerin dirençlerini kırıyor ve hemen daha iyi bir çevrede yer alan okul aramaya başlıyorlar. (K:3, Erkek, Sınıf Öğretmeni, Ağrı).

Grup katılımcılarından birisinin aşağıdaki ifadeleri ulaşım sorununun öğretmenler için çok olumsuz bir uyarıcı olduğunu göstermektedir.

Ben ilk olarak 2000 yılında, Adıyaman iline bağlı bir ilçenin köyünde göreve başladım. İlçeye sadece hafta sonları arabalar vardı, bunun dışında muhtara rica ediyordunuz o yakınardan geçen bir araba buluyordu, o şekilde gidebiliyordum, yaklaşık 3 sene bu şekilde çalıştım, hayatımın en kötü yılları idi diyebilirim. Düşünebiliyor musunuz tebeşirin bittiği anlar olabiliyordu. (K:49, Erkek, Sınıf Öğretmeni, Adıyaman).

Öğretmenlerin birçoğu kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarının içinde buldukları çevrenin güvenlik sorunlarının fazla olmasından dolayı bu okulları tercih etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Ben Kocaeli'nin Gebze ilçesinde görev yapmaktayım. Meslekteki ilk yılım. Okulun yeri gerçekten inanılmaz. Biraz anlatmaya çalışayım. D-100 karayoluna çok yakın, Dilovası fabrikalarının içinde. Okula gitmek için Kocaeli'nden önce Gebze'ye, oradan Dilovası'na gidiyorum. Oradan da yaklaşık 10 dakika kadar yürüdüktan sonra varıyorsunuz. Ama inanılmaz bir yolculuk, hiçbir şekilde çanta taşıyamazsınız, kesinlikle ziynet eşyası takamazsınız, çünkü her an kapkaç olabilir. Bunun dışında, okula giderken kesinlikle kıyafetinize dikkat etmelisiniz. Çok kapalılar, başı açık bir bayan bile insanların sizi rahatsız etmesi için yeterli. Unutmadan,

özelikle kış aylarında okuldan çıkışlarda arkadaşlarınızı beklemek zorundasınız. Karanlıkta tek başınıza gitmeniz çok problem olabiliyor. Bu koşullarda ben nasıl orada kalmayı düşünüyem ki?(K:12, Bayan, Fen Bilgisi Öğretmeni, Kocaeli-Dilovası).

Özellikle ülkenin doğu ve güneydoğu kesimlerinde önemli bir sorun olan terör olaylarının öğretmenlerin bu bölgeleri tercih etmemelerinde önemli bir etken olduğu gözlemlenmiştir.. Grup katılımcılarından birinin ifadeleri bu durumu açıklamaktadır.

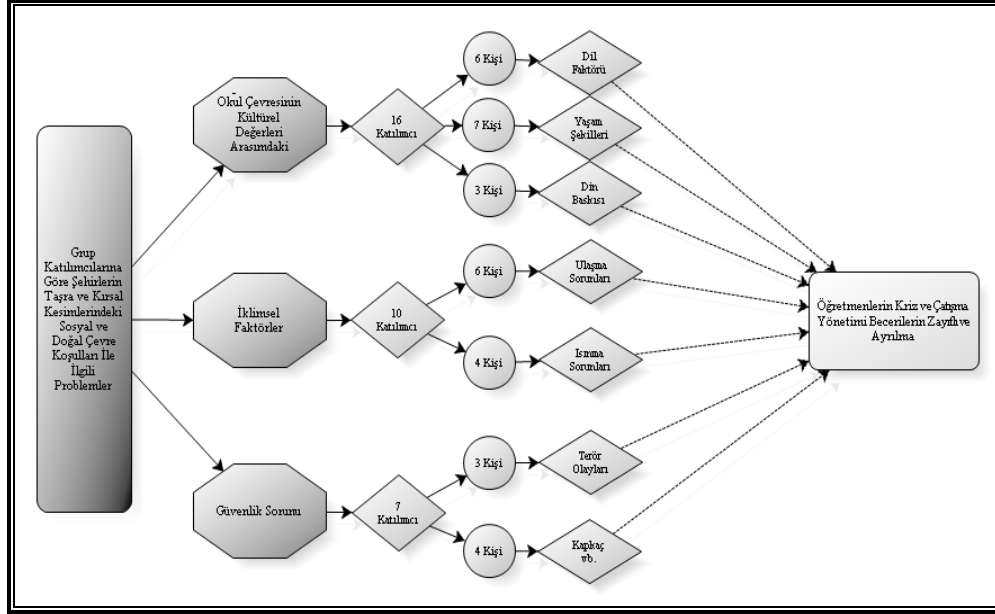
Bence kırsalların ve taşraların, devlete karşı tepkileri artıyor, eskiden insanlar daha istekli gidebiliyormuş ama artık bence oralar da daha marjinalleşti. Oradaki insanlar, kendi yaşantılarının kötü olmasını devlete bağlıyor ve devletin gönderdiği öğretmene saygı duymadığı gibi kabullenmiyor ve onların hoşuna gitmeyen şeyler yaptığımızda hemen tehdit ediyorlar. (K :9, Bay, Fen Bilgisi, Van).

Grup katılımcıları güvenlik sorunundan kaynaklı olarak oluşan ulaşım sorununun öğretmenlerin kentlerin taşra kesimlerindeki okullara gitmek istememe ya da çalışanların oralardan ayrılma nedeni olarak önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı bu düşünce ile ilgili olarak aşağıdaki ifadeleri belirtmiştir.

Ben de Ağrı ilinde görev yapıyorum, tatil dönüşlerinde karayolunu can güvenliğinden dolayı kullanamıyoruz. Mecburen sürekli uçakla seyahat ediyoruz, maaşımızı uçaklara harcıyoruz. Bir keresinde otobüsle gitmiştim. Elazığ ilinden sonra inanın her kent giriş ve çıkışlarında otobüslerden indirilip kimlik kontrolüne tabi tutulduk. 600 km yolu aşağı yukarı 15 saatte ancak gidebildim.(K:3, Erkek, Sınıf Öğretmeni, Ağrı).

Sonuç olarak Odak grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenlerine ilişkin birinci ana temanın ikinci alt temasına ilişkin NVIVO 8 programında oluşturulan model Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 12: Grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri: Sosyal ve Doğal Çevre



4.1.2.1.4. Birinci Ana Temanın Dördüncü Alt Temasına İlişkin NVIVO 8 Analiz Sonuçları

Grup katılımcıları kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarının öğretmenlerin bireysel gelişim olanaklarını sınırladığından kentlerin taşra ve kırsal bölgeleri tercih etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Bireysel gelişim olanaklarının sınırlılığı ile ilgili grup katılımcılarının neyi ifade etmek istediklerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda üç ana düşünce tespit edilmiştir.

Bunlar;

- a) Yüksek lisans eğitimi için koşulların uygun olmaması
- b) Okullardaki danışman öğretmenlerin olmayışı

Özellikle öğretmenlerin birçoğu, ülkenin ve kentlerin taşra ve kırsal kesimlerindeki okulların üniversitelere uzak olmasından kaynaklı yüksek lisans eğitimi almayı engellemesi sebebiyle taşra ve kırsal kesimlerde bulunan okulları

tercih etmemelerinde önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Ben Sakarya Üniversitesi'nde yüksek lisans yapıyorum, İzmit merkezden Sakarya'ya ulaşmam 30 dakikamı almıyor ama okulundan İzmit merkeze gelmem aşağı yukarı bir buçuk saat sürüyor, yukarı Hereke'de bir okulda çalışıyorum, merkeze gelmek için üç araba değiştirmek zorunda kalıyorum, bu sebepten dolayı bu yıl il içi tayin istedim. (K:40, Bayan, Sınıf Öğretmeni, Kocaeli – Yukarı Hereke).

Grup katılımcıları özellikle mevcut atama yönetmeliklerinin öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapma şanslarını kısıtladığını belirtmişlerdir. Grup katılımcılarından birisi bu düşünce ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerde bulunmuştur.

Ben alanımda yüksek lisans ve doktora yapmak istiyorum, ama kırsal bir yere atandığımda biliyorum ki en az üç yıl geri gelemeyeceğim, genç ve istekli iken eğitimlerimi almak istiyorum, üç dört yıl bunun için beklemek bence haksızlık. Bundan dolayı ilk tercihlerimde üniversitelerin olduğu bölgeleri yazdım.(K:45, Sınıf Öğretmeni, Kocaeli)

Grup katılımcıları özellikle ulaşım, izin ve maddi koşulların yüksek lisans eğitimi almayı engelleyeceğini düşündüğü için taşra ve kırsal kesimlere gitmek istememesini ana neden olarak göstermiştir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

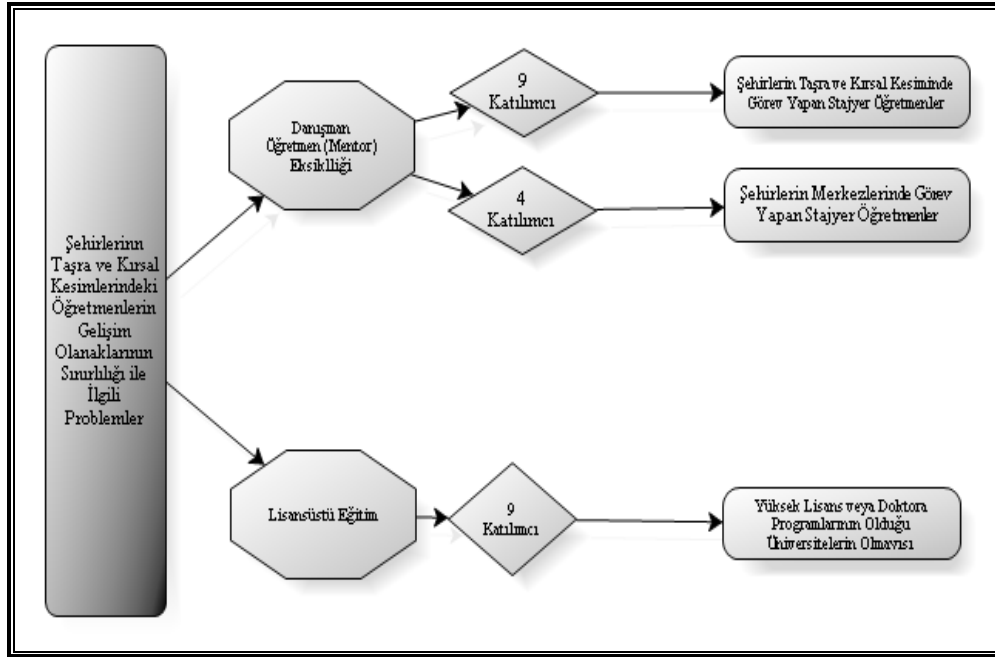
Gerçekten yüksek lisans ve doktora yapmak istiyorum, ama bunu üniversitenin olmadığı bir yerde nasıl yapabilirim ki? Biliyorsunuz ki öğretmen maaşları çok yüksek değil, başka bir kentde yapmaya çalışsam, maddi olarak karşılayamayabilirim. Ayrıca gidip gelme ve izin sorunlarını da düşünürseniz, aslında imkânsız gibi bir durum oluşuyor. Bundan dolayı ben KPSS'den yüksek puan alarak Kocaeli'ye atandım.(K:18, Erkek, Fen Bilgisi, Kocaeli).

Özellikle mesleğinin ilk yılında olan stajyer öğretmenler buldukları okullarda deneyimli öğretmenlerin olmamasından kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Kendimi geliştirebileceğim ortamların olmaması ve özellikle boş zamanlarımda hiç ama hiçbir şey yapamayacağımı düşündüğümden dolayı oralarda çalışmak istemedim. Şu an bulunduğum yerde en azından internete girebiliyorum, sahaflardan yardımcı kitaplar ediniyorum, bazı konular ile ilgili deneyimli öğretmenlerden ya da dershanelerden yararlanabiliyorum.

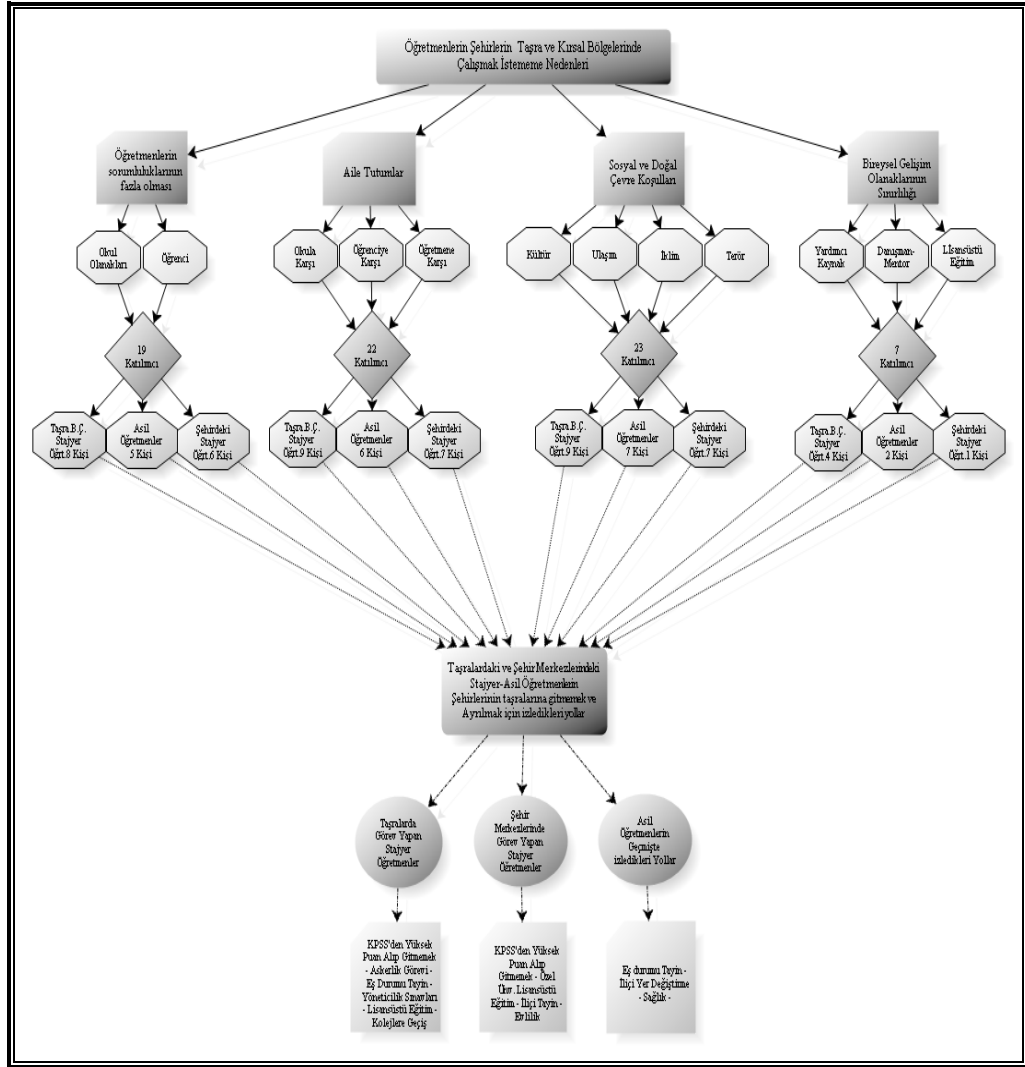
Sonuç olarak; odak grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenlerine ilişkin birinci ana temanın dördüncü alt temasına ilişkin NVİVO 8 programında oluşturulan model Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 13: Grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri: Bireysel Gelişim Olanaklarının Sınırlılığı



Sonuç olarak tartışma maddesi bir ile ilgili yapılan analizler sonucunda ayrıca katılımcıların hangi sıklıkta hangi ana temayı belirttikleri belirlenmeye çalışılmıştır. NVİVO 8 programında yapılan analizler sonucunda odak grup katılımcılarının ana temalar ve bunlara bağlı alt temalara ilişkin ifadelerinin analizleri yapılmıştır. Ayrıca analizler sonucunda kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapmak istemeyen öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde bulunan okullara gitmemek veya gittikten sonra ayrılmak için izledikleri ana yollar da analizler sonucunda tespit edilmiştir. Bu analizlere ilişkin NVİVO 8 programının oluşturduğu model Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 14:Grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri



Şekil 14'te görüldüğü gibi grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarında çalışmak istememe nedenlerine ilişkin ana neden olarak öğretmen sorumluluklarının fazla olması, ikinci ana neden olarak okulların içinde buldukları sosyal ve doğal çevrenin birçok olumsuzluklar içermesi, üçüncü ana neden olarak ailelerin öğrenci, öğretmen ve eğitim hizmetlerine yönelik tutumları ve son olarak ise bireysel gelişim olanaklarının sınırlı olmasını göstermişlerdir.

4.1.2.2.İkinci Ana Tema İlişkin (Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kent merkezlerine gitme - işten ayrılma niyetlerinin nedenleri?) **NVİVO 8 Analiz Sonuçları:**

İkinci tartışma maddesi üç ayrı odak grupta tartışmaya açılmıştır. Her grupta toplam iki oturum şeklinde yürütülen tartışmaların ses kayıtları yazıya geçirildikten sonra NVİVO 8 programına aktarılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup katılımcılarının ikinci soruya ilişkin 195,49 kelime söyledikleri bulunmuştur. Bu kelimelerden yola çıkılarak 4 ayrı ana tema oluşturulmuştur. Stajyer öğretmenlerin ve kıdemli öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenleri ile ilgili ana temalar:

- 1) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş yoğunluklarının fazla olması,
- 2) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında öğretmenlerin eğitsel çabalarının sonuçsuz kalması,
- 3) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin ailelerinin eğitimden beklentilerinin düşük düzeyde olması,
- 4) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yönetim ve ailelerle çatışmalar yaşaması.

Dört ana temanın, alt temalarını bulmak için yapılan analizler sonucunda her bir ana temanın alt temaları oluşturulmuştur. Alt temalar oluşturulduktan sonra yapılan analizlerde alt temaları hangi katılımcıların hangi sıklıkta ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu işlemle katılımcıların kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinden kent merkezlerine tayin isteme nedenlerinin altında yatan temel unsurlar analizlerle çıkarılmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin birçoğu kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında öğretmenlerin eğitsel işlerden daha çok yönetsel işlere zaman harcanmalarından dolayı çalıştıkları okullardan tayin istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Ben uzun yıllar kentlerin taşra kesimlerinde görev yaptım. Oralardaki en büyük sorun öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarda onlara çözüm için yardımcı olacak birilerinin olmaması. Mesleğimin ilk yılı idi, tek öğretmenli bir okula atamam oldu. 23 yaşındaydım, aslında okulun ilk günü ne yapacağımı bile bilmiyordum. Sınıfa ilk girdiğim an bacıklarımın titrediğini hissettim diyebilirim. Öğrencilerin çoğu okuma yazma bilmiyordu birden beşinci sınıfa kadar değişik kademede olan öğrenciler aynı sınıfta idi ve sayıları 57 idi. Önce öğrencilerin kitap ihtiyaçlarını karşıladım, daha sonra kömür bulup ısınma sorunu çözdüm, çatı yağışta çok aktığı için bu sorunla günler geçirdik. Sıra eksikti, tebeşir ve diğer araçlar da yoktu. Benim için sanki kabustu. Bu sorunlar her yıl tekrarlanmakta idi. Şunu söyleyeyim, ikinci yılın sonunda tayin istedim ve oradan utanarak söylüyorum ama kaçtım.(K:5, Erkek, Sınıf Öğretmeni, Muş)

Öğretmenlerin birçoğu kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında öğretmenlerin eğitsel çabalarının sonuçsuz kalmasından dolayı çalıştıkları okullardan tayin istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Daha önce belirttiğimiz olumsuzlukların çok fazla yaşandığı taşra ve kırsal kesimlerde bulunan okullarda başarılı olmanın tek yolu bence öğretmenlerin çok fazla ve sürekli performans harcamalarına bağlı. Ben Mardin'de görev yapıyorum ve meslek yaşamımın dördüncü ayındaım ama çok hevesli olmama rağmen daha fazla çaba harcayacağımı hiç zannetmiyorum. Okulumun bulunduğu yer bir ilçeye bağlı köy. İnanın Mardin merkeze sadece 2 kere gidebildim. Yollar çok kötü araç bulmak problem gittiğinizde dönmeniz ayrı bir problem yaratmakta.(K:8,Bayan, sınıf Öğretmeni, Mardin).

Grup katılımcıları özellikle stajyerlik yıllarındaki acemilikle birlikte öğrenci ve ailelerin tutumlarından kaynaklı olarak belirlenen eğitsel hedefleri kazandırmada yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Diğer olumsuzluklar birlikte bu durum öğretmenlerin tayin istemesinden önemli bir etken olarak grup katılımcıları tarafından belirtilmiştir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Ben Ağrı'da görev yapmaktayım. Biz tam olarak işimizi yapmak zorundayız, problemlerden kaçmamalıyız, sorun çözücü olmalıyız, aileler ve öğrencilerle iletişim kurup empati yapmalıyız, ama benim gibi düşünen bir çok arkadaşım en fazla bu sistemde iki yada üç yıl savaşıyor ve bırakıp

gelmenin yollarını arıyorlar. Bunun en büyük sebebi de çabalarımızın meyvelerini alamamızdır. (K:3, Erkek, Sınıf Öğretmeni, Ağrı)

Öğretmenlerin özellikle öğrenciler üzerinde etkilerini görememeleri onlarda çaresizlik durumu yarattığını belirtmişlerdir. Bu durum onların tayin istemelerini arttırmıştır. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Bence orada benim yerime, tecrübeli bir öğretmen çalışmalı ki mücadele edebilsin, ben 4 ayda pes ettim çünkü ne kadar uğraşırsam uğraşayım herhangi bir olumluluk katacağıma inancım bitti. Günlük planlar, stajyerlik çalışmaları, hizmet içi kurs derken günler geçiyor. (K:7, Bayan, Sınıf Öğretmeni, Şırnak).

Öğretmenlerin birçoğu kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında aileler, okul müdürünün ve diğer paydaşlarının tutumlarının olumsuz olmasından dolayı çalıştıkları okullardan tayin istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Öğrencilerden kimse bir şey beklemiyor dolayısı ile benden yani öğretmenden de kimse ekstra çaba harcamıyor. Örneğin geçen yıl bir teftiş geçirdim çok ilginçti, egemenlik ulusundur kavramını öğrencilere anlatıyorum, sınıfta müfettiş var, konu ile ilgili ne gerekiyorsa yaptım, öğrencilere birkaç soru sordum cevap veremediler, daha sonra müfettiş beni çağırdı ve bir odada bana aynen şunları söyledi. Kızım bu çocuklara dört işlem öğret, temizliği öğret, bu çocuklara bunları anlat. Okuma yazma öğreysinler yeterli. İlçe milli eğitim müdürü de vardı okulda, o da aynen şunları söyledi; kendinizi paralamayın, bunların kapasiteleri belli. Dört işlem, okuma yazma ve temizlik bunları öğretin yeterli diyip gitti.(K:16, Bayan, Fen Bilgisi, Yukarı Hereke)

Öğretmenlerin birçoğu kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında öğretmenlerin, aileler, okul müdürünün ve diğer paydaşlarının arasındaki çatışmaların yoğun yaşanmasından dolayı çalıştıkları okullardan tayin istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Ben Kocaeli merkez okullarından birinde çalışıyorum. Çalıştığım yer şehrin 9 km dışında, inanın ki test, kitap, fotokopi vs.de o kadar zorluluk yaşıyoruz ki, artık müdürle kavga eder hale geldik. Ama o ne yapsın. Ödenek yok, ailelerde para yok... Bana laboratuvar lazım, hadi ondan geçtik bir mikroskop almaya çalışıyorum, mili eğitimden 5 ay oldu halen cevap yok. Ailelerden talep etme şansım yok. Mikroskopta incelememiz gereken cisim ve nesnelerin resimlerini gösterip geçmem gerekiyor. Hesapta

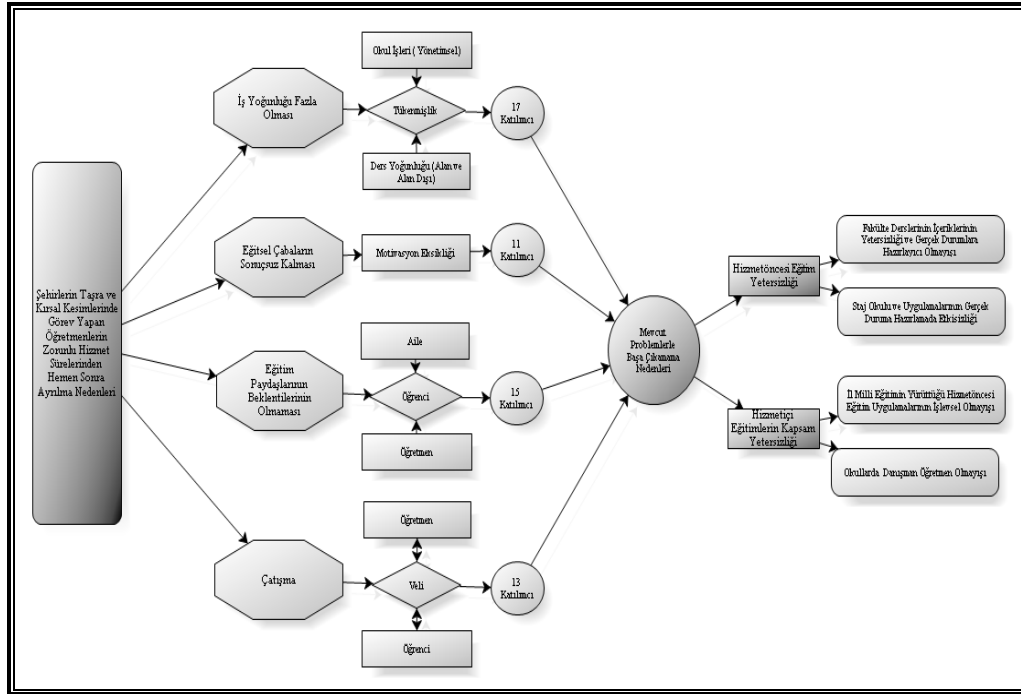
yapılandırmacı öğrenme yapıyoruz, gerçekten bazen çok komik geliyor. Bence benim çalıştığım okullar, sadece olsun diye açılmış. Ben isterim ki güzel bir okulda, her türlü araç gerecin olduğu bir yerde çalışayım. Ama zorunlu hizmetim var şimdiden kara kara düşünüyorum burası böyle ise, taşralar köyler nasıl... Açıkçası fırsatım olsa gitmem. Gitsem de hemen dönerim. (K1: Erkek, Fen bilgisi Öğretmeni, Kocaeli).

Özellikle ülkenin doğu kesimlerinde öğretmen, aile ve müdür çatışmalarının olması gerekenden daha fazla yaşanması özellikle bu bölgelerde çalışan öğretmenlerin tayin istemelerini kolaylaştırıcı bir etken olarak grup katılımcıları tarafından belirtilmiştir. Örneğin odak grup katılımcılarından birisi şunları söylemiştir:

Çok azimli bir şekilde başladım, 6. sınıfa gelmiş öğrenciler çarpım tablosunu bilmiyor, ben ne yapabilirim ki? Ödev çok verdim diye aileler şikâyet etti ve yönetimde ailelerin yanında tavır gösterdi. Veliler geliyor benim çocuğum sekizden sonra okumayacak niye bu kadar yükleniyorsun diye velilerden fırça yiyorum. Ben sınav soruları okul panosuna astım düşünün, çocuklar sınavdan yine de çok düşük aldı, çünkü hiçbir şekilde ilgilenmiyorlar. Anlatmak istediğim çocuklar benim koyduğum ya da onlarla birlikte koyduğumuz kararlara uymakta zorlanıyorlar, sanırım alışkanlık olmuş onlarda, ders çalışmamak, öğretmenlerini dinlememek, ödevlerini yapmamak ve ders araç gereçlerini getirmemek.(K:8, Bayan, Sınıf Öğretmeni, Mardin)

Sonuç olarak odak grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde çalışmak istememe nedenlerine ilişkin birinci ana temanın dördüncü alt temasına yönelik NVİVO 8 programında oluşturulan model Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 15: Grup katılımcılarının kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinden merkez okullara tayin isteme sebepleri



4.1.2.3. Üçüncü Ana Temaya İlişkin (Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak-ayrılmamak için yapılması gereken düzenlemeler nelerdir?) **NVİVO 8 Analiz Sonuçları:**

Üçüncü tartışma maddesi üç ayrı odak grupta tartışmaya açılmıştır. Her grupta toplam iki oturum şeklinde yürütülen tartışmaların ses kayıtları yazıya geçirildikten sonra NVİVO 8 programına aktarılmıştır. Yapılan analiz sonucunda grup katılımcılarının ikinci soruya ilişkin 251,38 kelime söyledikleri bulunmuştur. Bu kelimelerden yola çıkılarak beş ayrı ana tema oluşturulmuştur. Stajyer öğretmenlerin ve kıdemli öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak-ayrılmamak için yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili tespit edilen ana temalar;

- 1) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin ücretlendirme politikalarında değişiklik yapılması,
- 2) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik uygulanan il içi ve dışı yer değiştirme yönetmeliklerinde değişikliğe gidilmesi,
- 3) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle etkileşime girebilecekleri alanların yaratılması,
- 4) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları bölgelere ulaşımında kolaylıklar sağlanması,
- 5) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşayabilecekleri lojmanların yapılması öğretmenlerin zorunlu çalışma sürelerinden daha fazla çalışmalarını motive edeceğini belirtmişlerdir.

Beş ana temanın, alt temalarını bulmak için yapılan analizler sonucunda her bir ana temanın alt temaları oluşturulmuştur. Alt temalar oluşturulduktan sonra yapılan analizlerde alt temaları hangi katılımcıların hangi sıklıkta ifade ettiklerine dikkat edilmiştir. Bu analizlerle kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak-ayrılmamak için yapılması gereken düzenlemelerin neler olması gerektiği analizlerle tespit edilmiştir.

Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak için yapılması gereken en

öncelikli düzenlemenin, taşra ve kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin maaş ve ek ders ücretlerinde düzenleme yapılması gerektiği grup katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

Grup katılımcılarının ücretlendirme politikaları ile neyi ifade etmek istediklerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda stajyer ve kıdemli öğretmenlerin görüşlerinden iki ana neden bulunmuştur.

Bunlar;

- a) Maaşlarında düzenlemelere gidilmesi (Ek Hizmet Ödeneği)
- b) Eğitim ödeneklerinin arttırılması,
- c) Çocuk yardımı (Burs, Kredi, Yurt Önceliği vb)

Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak için yapılması gereken ikinci öncelikli düzenlemenin öğretmenlerin il içi ve il dışı tayin ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılması gerekliliği grup katılımcıları tarafından belirtilmiştir.

Grup katılımcılarının öğretmenlerin il içi ve dışı tayin ve yer değiştirme yönetmeliğinde değişiklik yapılması ile neyi ifade etmek istediklerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda stajyer ve kıdemli öğretmenlerin görüşlerinden iki ana neden bulunmuştur. Bunlar;

- a) Mevcut puan yönetmeliğinde değişiklik yapılması,
- b) Kıdem yönetmeliğinde değişiklik yapılmasıdır.

Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak için yapılması gereken üçüncü öncelikli yapılması gerekenin öğretmenlerin birbirleri ile etkileşimde bulunabilecekleri, boş zamanlarını geçirebilecekleri alanlar yaratılması olduğunu belirtmişlerdir.

Grup katılımcılarının etkileşimde bulunabilecekleri alanlar ile ilgili olarak ne ifade etmek istediklerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda stajyer ve kıdemli öğretmenlerin görüşlerinden iki ana neden bulunmuştur. Bunlar;

- a) Eğitim-öğretim yılı boyunca yararlanabilecekleri kültür saraylarının oluşturulması,
- b) Milli Eğitim Bakanlığı kamplarında ve sosyal tesislerinde öncelik tanınması olduğunu belirtmişlerdir.

Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak için yapılması gereken dördüncü öncelikli yapılması gerekenin öğretmenlerin okul, ev ve kent ulaşımında ayrıca ailelerini ziyaretlerinde kara ve hava taşımacılığında ulaşım kolaylığı sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Grup katılımcılarının ulaşım kolaylığı ile ilgili olarak ne ifade etmek istediklerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda stajyer ve kıdemli öğretmenlerin görüşlerinde üç ana talep bulunmuştur. Bunlar;

- a) Tatil gidiş ve dönüşlerinde yol ödeneği
- b) Hafta sonu kent merkezlerine ulaşım için servis ağı,
- c) Çocukların okullara ulaşımında servis olması gerektiğini belirtmişlerdir.

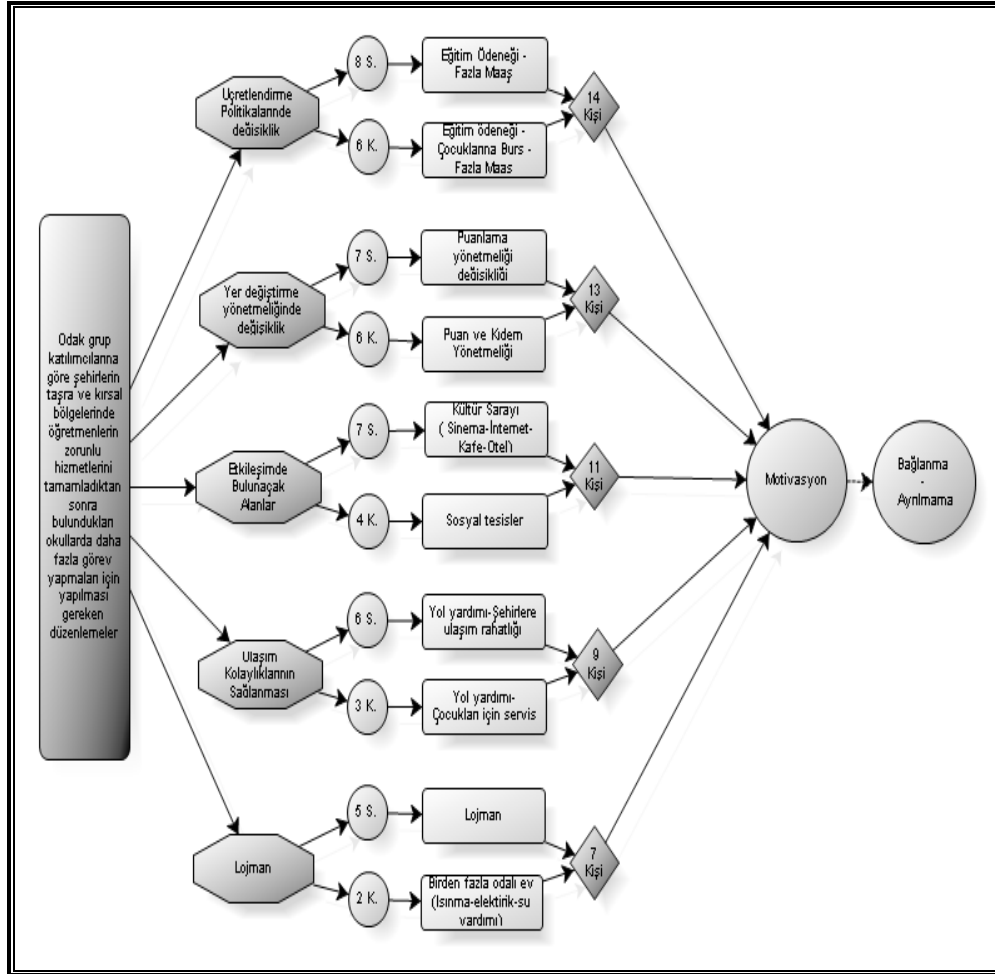
Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak için yapılması gereken beşinci öncelikli yapılması gerekenin donanımlı lojmanların yapılması olduğunu belirtmişlerdir.

Grup katılımcılarının donanımlı lojmanla ne ifade etmek istediklerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda stajyer ve kıdemli öğretmenlerin lojmanlarda bulunması gereken özellikler olarak;

- Isınma sorunun olmaması,
- Su ve elektrik sorunun olmaması,
- Her bir öğretmenin kalabileceği ayrı odaların olması ve
- Bilgisayar ve internetinin olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu analizlere ilişkin NVİVO 8 programının oluşturduğu model Şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 16: Kentlerin Taşra Ve Kırsal Bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığının Belirlediği Zorunlu Çalışma Süresinden Daha Fazla Çalışmak-Ayrılmamak İçin Yapılması Gereken Düzenlemelere İlişkin Katılımcı Görüşleri



BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, planlı dönemlerde (1963/2008) uygulanan öğretmen atama ve yer değiştirme politikaları sonucu oluşturulan reformlara dayalı yönetmeliklerin ülke genelindeki öğretmen dağılımlarını dengelemedeki etkililiğinin eğitimde fırsat eşitliği açısından genel görünümü DPT, TÜİK, MEB, OECD verilerine göre betimlenmiş ve kentlerin taşra bölgelerinde bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmen açıklarının giderilmesine yönelik uygulanacak politikalar ve yönetmeliklerin ne olması gerektiği odak grup tartışma yöntemi kullanılarak öğretmenlerin görüşlerine dayalı belirlenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

4.1. Resmi Belgelere Dayalı Elde Edilen Sonuçlar

1.BYKP döneminde kurulan, Suat Hayri Ürgüplü, İsmet İnönü, Süleyman Demirel, hükümetleri bütün çocukların okullaştırılacağını, az gelişmiş bölgelerle diğer bölgeler arasındaki eşitsizlikleri ortadan kaldıracaklarını dile getirmişlerdir. Planlı dönemin başında öğretmen başına düşen öğrenci sayıları 56,5 iken, dönemin sonunda 1967 yılında öğretmen başına düşen öğrenci sayıları 48,5' e düşmüştür. Birinci plan döneminde eğitimde izlenen strateji, Cumhuriyet'in başından beri kurulmuş ve geliştirilmiş olan sistemde köklü değişikliklere gitmeksizin alınacak düzeltme ve önlemlerle etkililiği ve verimliliği arttırmaya çalışmak şeklinde olduğu sonucuna varılmıştır.

2.BYKP döneminde, görevde bulunan Süleyman Demirel hükümetinin eğitim politikalarının temelini “herkes için eğitim” görüşü oluşturmuştur. Özellikle ülke genelindeki öğretmen dağılımlarından kaynaklanan eşitsizliklerin giderilmesine önem verilmiştir. Öğretmen dağılımlarını dengelemek amacı ile bu dönemde 13256 sayılı kanun çıkarılmış ve öğretmenlerin yıl içinde yer değiştirmeleri engellenmiştir. Dönemin başında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, 50 iken, dönemin sonunda bu sayı, 39' a düşmüştür. Hem dönem içinde gerçekleşen mali krizler, hem de askeri muhtıra Demirel hükümetinin öğretmen

dağılımı politikasını gerçekleştirmesini engellemiş, bunun sonucunda kent, köy ve bölgeler arası dengesizliğin devam ettiği sonucuna varılmıştır.

3. BYKP döneminde, Ferit Melen, Naim Talu, Bülent Ecevit, Sadi Irmak, hükümetleri olmak üzere toplam 7 hükümet kurulmuştur. Planda, bir önceki planlı dönemde ilköğretim kademesinde gerekli olan öğrenci sayılarına ulaşamadığı ve öğretmenlerin bölgeler arası dengeli dağılımı ifade edilmiştir. Bu dönemde bölgelere göre öğretmen dağılımları ve taşra bölgelerindeki öğretmen açıklarını kapatmak amacıyla, mektupla ve hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme politikaları uygulanmıştır. Bu uygulamanın taşralardaki eğitimde, nitelik sorununun derinleşmesine sebep olduğu söylenebilir. 3.BYKP döneminde yedi hükümetin kurulması, öğretmen atamaları ile ilgili politikalarda hükümete göre tutarsızlık göstermesi öğretmen dağılımlarındaki dengesizliklerin devam etmesine yol açtığı sonucuna varılmıştır.

4. BYKP döneminde, Bülent Ecevit, Sadi Irmak, Süleyman Demirel, Bülent Ulusu, Turgut Özal hükümetleri olmak üzere toplam 5 hükümet kurulmuştur. 4.BYKP'de, III. Plan döneminde de eğitimin tüm toplum kesimlerine dengeli ve verimli bir biçimde yaygınlaştırılmasında engeller devam ettiği belirtilmiş. Bundan dolayı 9 Kasım 1979 tarih ve 16804 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmelik uygulamaya konulmuştur. Bu yönetmeliğin uygulanmasında Türkiye 4 hizmet bölgesine ayrılmış ve her bölgede zorunlu çalışma bölgeleri belirlenmiştir. Zorunlu hizmet kararına rağmen bu dönemde, okur-yazar oranı % 67,5'lere ancak ulaşmış, köysüz okul kalmayacağı öngörülmüş olmasına rağmen bu dönemde 2274 köysüz okul bulunduğu rapor edilmiştir. Bu dönemde ayrıca öğretmen dağılımlarındaki dengesizliklerin giderilmesi amacı ile özellikle bölgelerin taşra kesimlerinde istihdam edilmek üzere pedagojik formasyonla öğretmenlik (1980) uygulaması yapılmıştır. 4.BYKP döneminde meydana gelen, 12 Eylül İhtilali'nden kaynaklı can güvenliği sorunu ve Özal döneminde benimsenen liberal eğitim anlayışı öğretmenlik mesleğinin maddi olarak cazibesini yitirmeye başlaması ve diğer sektörlerdeki olanakların daha cazip olmasından dolayı öğretmen yetiştiren kurumlara olan başvuruları

azaltmıştır. Dönemin başında öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 40 iken dönem sonuna gelindiğinde bu sayının 44'e ulaştığı tespit edilmiştir.

5. BYKP dönemi Turgut Özal hükümeti dönemidir. Bu dönemin başında, tıkanan ekonomi, karaborsa, döviz darboğazı ve işçi grevlerinin yoğun yaşandığı ve kendi içinde ekonomik bunalımı aşacak çözümler üretmekte zorlandığı bir dönemdir. Turgut Özal hükümeti, öğretmenleri eğitimin temel taşı olarak nitelmiş ve bu alanlardaki insan gücü açıklarının kapatılmasına çalışılacağı belirtilmiştir. Bu amaçla; 13 Ağustos 1984 tarih ve 2170 ek sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan yönetmelikle, öğretmenlerin ülke çapında dengeli dağılımları için bir dizi önlemler alınmıştır. Okullaşmadaki hızlanmaya paralel öğretmen yetiştirmede gerekli düzenlemeler ve planlamalar yapılamaması sonucunda 1979 yılına gelindiğinde mevcut öğretmen ihtiyacı 237.000 bin iken, 1979 yılında ancak 221.835 öğretmen sayısına ulaşılmıştır. 1984 yılında 226000 bin olan öğretmen sayısının, 1989 yılına gelindiğinde 221835 bine düşmüştür. Özel ve diğer sektörlerdeki gelirlerin yükselmesine rağmen öğretmenlik mesleğinin cazibesinin iyice düşmesi bu durumun nedeni olarak gösterilebilir. Bu dönemde özellikle taşra kesimlerine yönelik ilk defa uygulanan vekil öğretmenlik uygulaması, fırsat eşitliği açısından öğretmen sayılarından kaynaklanan nicelik sorununun, nitelik sorununa dönüşmesine neden olduğu sonucuna varılmıştır.

6. BYKP döneminde, Yıldırım Akbulut, Mesut Yılmaz, Süleyman Demirel, Tansu Çiller hükümetleri olmak üzere toplam 4 hükümet kurulmuştur. Bu dönemde kurulan tüm hükümetler ve kalkınma planında, diğer planlı dönemlerde olduğu gibi ülke genelinde öğretmen dağılımlarından kaynaklanan dengesizliklerin devam ettiği ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliğini bozduğu ifade edilmiştir. 6.BYKP döneminde ülke genelinde öğretmen dağılımının dengelenmesi amacı ile 3 Ağustos 1990 tarih ve 20594 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren yeni yönetmelik çıkarılmıştır. Yönetmelikte, kalkınmada öncelikli iller “ zorunlu hizmet bölgesi olarak” tespit edilmiş olmasına rağmen öğretmen açıklarının devam etmesi üzerine, 1985 yılından itibaren

alınmaya başlanan vekil öğretmen alımlarının, bu dönemde hızlanmasına karşın, 1994 yılında toplam 240.000 öğretmene ihtiyaç duyulurken, ancak 232.607 bin kişiye ulaşılmıştır. Bundan dolayı, Talim Terbiye Kurulu öğretmen olarak atanacaklarda aranan ölçütleri, öğretmen ihtiyacının fazla olması ve sınıf öğretmeni yetiştiren okullardan mezun sayılarının azlığı nedeni ile sınıf öğretmeni olarak atacaklarda “sınıf öğretmenliği bölümünü bitirme” kuralı 22.1.1992 tarih ve 456 sayılı kanuna göre bir defaya mahsus kaldırmıştır ve bu dönemde Fen-Edebiyat Fakültesi başta olmak üzere, Eğitim Fakülteleri dışından birçok kişi öğretmen olarak bölgelerin taşra kesimlerine öğretmen olarak atanmıştır. Böylece VI. BYKP döneminde öğretmen sayılarında nicel artışlar gözlenmiş, köy ve kent okullarında öğretmen başına düşen öğrenci sayıları birbirlerine yaklaştırılmış, ancak nitelik açısından köy ve kent okulları arasındaki uçurumların arttığı sonucuna varılmıştır.

7. BYKP’ı döneminde, Tansu Çiller (1995–1995), Erbakan Hükümeti (1996–1997), Yılmaz Hükümeti (1997–99), Yılmaz Hükümeti (1997–99), Ecevit Hükümeti (1999–2002) olmak üzere toplam 4 hükümet kurulmuştur. VII. Planlı dönemde öğrenci sayılarındaki artışa paralel öğretmen sayılarının da aynı oranda artmasında, 1996- 1997 öğretim yılında, mevcut hükümetin, Talim Terbiye Kurulu Kararlarına aykırı olmasına rağmen, Anadolu Üniversitesi mezunları dışında tüm 4 yıllık fakülte mezunlarını öğretmen olarak atamış olması yatar. Bu dönemde alan dışı yetişmiş 31 bin kişi öğretmen olarak atanmıştır. TTK bu öğretmenlere daha sonra pedagojik formasyon verme kararı almıştır. VII. Planlı dönemin 1997–1998 öğretim yılında 18.08.1997 tarihinde 4306 sayılı kanunla sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Bu reform öğretmen açıklarını arttırmış, bölgeler arasındaki eşitsizliklerin iller arasında daha önemli bir boyut kazandığı sonucuna varılmıştır.

8. BYKP’ı döneminde, Bülent Ecevit Hükümeti (1999–2002), Abdullah Gül Hükümeti (2002-2003) ve Recep Tayyip Erdoğan Hükümeti (2004-....) olmak üzere toplam 3 hükümet kurulmuştur. Türkiye geneli öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, VII BYKP döneminde 30 iken, VIII. BYKP döneminde 32’ye

yükselmiştir. Türkiye genelinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 32 olmasına rağmen, bölgeler bazında bu oranın büyük dalgalanmalar gösterdiği sonucuna varılmıştır.

9. BYKP döneminde, Recep Tayip Erdoğan Hükümeti (2004-....) görev yapmaktadır. 9.BYKP eğitimde nitelik sorununun önemini koruduğunu, bundan dolayı öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve eğitime ayrılan kaynakların daha etkin kullanımı ihtiyacının olduğu ifade edilmiştir. Bu dönemde okul öncesi ve ilköğretim kademesindeki öğretmen dağılımlarından kaynaklanan eşitsizlikler, kentlerin merkez, ilçe, köy ve kırsal kesimlerindeki öğretmen dağılımları arasındaki arttığı, bu durumu gidermek için ise, Milli Eğitim Bakanlığı'nın sözleşmeli, ücretli, vekil, usta öğretici gibi öğretmen istihdam yollarını tercih ettiği görülmüştür. Özellikle öğretmen devamlarının olmamasının yanı sıra görevlendirilen öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve formasyon özellikleri taşımaması bu dönemde öğretmenden kaynaklanan fırsat eşitsizliklerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Kalkınma Planlarında öğretmenlerin yurt geneline dengeli dağılımlarının sağlanmadığı, bu durumun eğitimde fırsat eşitliğini bozduğu, öğrencilerin bölgelere, illere göre okul erişimlerinde önemli farklılıklar olduğu ifade edilmiştir. Bu durumun düzeltilmesi amacı ile dokuz kalkınma planı ve beş milli eğitim şûrasında alınan kararlar doğrultusunda yirmi beş yönetmelik çıkarılmış ve bu yönetmeliklerle, öğretmenlere taşra bölgelerinde zorunlu çalışma kıstasları getirilmiştir. Bu yönetmelikler daha çok öğretmenlerde zorlayıcı rol üstlenmiş, ancak sorunun çözümünde istenilen düzeyde etkili olmamıştır. OKS ve ÖSS sonuçlarının dışında PISA araştırmasında özellikle Karadeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki öğrencilerin Fen, Matematik ve Okuma becerilerindeki düşüklükler (OECD ülkeleri arasında 47.sıra) bu bölgelerdeki öğrencilerin olumsuz çevre şartlarının dışında, gerekli nitelik, donanım ve devami olmayan öğretmenlerle eğitimlerini sürdürdüğünden kaynaklandığı söylenilebilir.

4.2. Odak Grup Tartışma Gruplarından Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmada yanıtı aranan ikinci soru kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde öğretmenlerin görev yapmak istememelerine neden olan faktörlerin neler olduğudur. Odak grup tartışmalarının analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kentlerin gelişmişlik düzeyi düşük bölgelerinde görev yapmak istememe nedenleri ile ilgili olarak dört ana tema ve bu temalara bağlı onbeş alt tema tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde çalışmak istememelerin altında yatan ana unsurlar aşağıda özetlenmiştir.

a) Kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapmak istememelerinin altında yatan temel nedenin, bu okullardaki öğretmenlerin gelişmiş bölgelerde görev yapan öğretmenlerle aynı statü ve yönetmeliklere tabi çalışmalarına rağmen, onlara göre başa çıkması gereken sorumluluklarının çok daha fazla olmasıdır. Öğretmenlerin başa çıkması gereken sorunlarının neler olduğunu tespit etmek için yapılan analizlerde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- 1) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin eğitim durumlarını planlama ve uygulama işleri dışında, okulun ve sınıfın ısınma, teknolojik alt yapı ve eğitim alanlarının oluşturulması gibi sorunlarla karşı karşıya kalma ve bu işlerle başa çıkma zorunda kalmalarından dolayı görev yapmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 2) Odak grup katılımcılarının görüşlerine göre öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapmak istememelerinde özellikle, bu bölgelerdeki okullarda yönetim birimlerinin ve yardımcı personellerin olmaması, müdür ve hademelerin işlerini de öğretmenlerin üstlenmesi ve ğretmen eksikliklerinden kaynaklı birleştirilmiş sınıf uygulamalarının yoğun yaşanması öğretmenlerin bu okulları tercih etmemesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3) Odak grup katılımcıları yeni öğretim programlarına bağlı olarak öğretmen ve öğrencilerin yararlanacakları ders araç-gereçlerinin temininde yaşadıkları problemler, özellikle proje ödevlerinde gerekli olan fotokopi makinesi eksikliklerinin öğretmenler için büyük sorun olduğunu, her yıl yapılan seviye belirleme sınavlarına öğrencilerine hazırlamakta kullanacakları ölçme araçları ve testlerin olmamasından kaynaklı kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

b) Öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapmak istememe nedenlerinin altında yatan ikinci temel nedenin, kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin ailesel tutumları olumsuz olmasının öğretmenlerin bu bölgelerde çalışmak istememesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin tutumlarını neler olduğunu tespit etmek için yapılan analizlerde aşağıdaki alt temalara ulaşılmıştır.

1) Ailelerin kız öğrencilerin okulda zaman geçirmeleri yerine, anneye ev işleri ve kardeş bakımında yardımcı olmalarını tercih ederken, erkek öğrencilerin ise ekonomik getirisi işlerde küçük yaşlarda başlamaları ve böylece aile ekonomisine yardımcı olmalarını bekledikleri bu durumun öğretmen amaçları ile aile amaçlarının çatışmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Özellikle kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde öğretmen devamlılığının düşük olmasına bağlı olarak, öğretmen-aile çatışmalarında öğretmenlerin dili kullanmadaki becerilerin çok düşük seviyede kalmasına, kültürel olarak ailelerin öğretmenlerle özdeşim kuramamalarına ve bu durumun öğretmenler ile aileler arasındaki güven bağlarının oluşmamasına neden olduğundan dolayı öğretmenlerin gelişmiş bölgelerdeki okullarda görev yapmak istememelerine sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

c) Öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapmak istememe nedenlerinin altında yatan üçüncü temel unsurun, bu bölgelerdeki ilköğretim okullarının içinde bulduğu sosyal ve doğal çevrenin koşullarının başa çıkabileceklerinden daha fazla olumsuzluklar içermesinden dolayı öğretmenlerin bu bölgelerde çalışmak istememesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal ve doğal çevrenin koşullarının neler olduğunu tespit etmek için yapılan analizlerde aşağıdaki alt temalara ulaşılmıştır

1) Kentlerin gelişmemiş bölgelerindeki okulların içinde bulunduğu sosyal yapıların dil, kültürel ve dini normlar açısından erkek ve özellikle bayan öğretmenler için baskı kaynakları olması ve öğretmenlerin bu faktörleri çağdaş değerlerle birleştirmede yetersiz kalmalarından dolayı öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapmak istememelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2) Öğretmenlerin birçoğu kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarının iklim koşullarına bağlı ısınma ve ulaşım sorunlarının olduğundan dolayı bu okulları öğretmenlerin çalışmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

3) Öğretmenlerin birçoğu kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarının içinde buldukları çevrelerde adli vakaları çok yaşanması, bu durumun ülkenin doğu bölgelerinde terör olayları şekline dönüşmesinden dolayı bu okullarda kendilerini güvende hissetmemelerinden kaynaklı olarak tercih etmek istemediklerini sonucuna ulaşılmıştır.

d) Öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapmak istememe nedenlerinin altında yatan dördüncü temel nedenin, kentlerin taşra ve kırsal bölgelerindeki ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bireysel gelişim olanaklarını sınırlaması olarak belirtmişlerdir. Bireysel gelişim olanaklarını kısıtlayan nedenlerin neler olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan analizlerde aşağıdaki alt temalara ulaşılmıştır.

- 1) Özellikle yeni mezun stajyer öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi almak istemelerine rağmen kentlerin taşra ve kırsal kesimlerindeki okulların ulaşım ve izin alma gibi durumların onları engelleyeceğini düşünmelerinden dolayı bu okullarda çalışmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- 2) Kentlerin taşra ve kırsal kesimlerindeki tek öğretmenli yada kadrosu genç okullarda stajyer öğretmenlere model olabilecek deneyimli öğretmenlerin varlığının az yada hiç olmasına bağlı yalnızlık duygusunu yaşayacaklarını düşünen stajyer öğretmenlerin gelişmemiş bölgelerdeki okullarda çalışmak istememelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yanıtı aranan üçüncü soru kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde öğretmenlerin görev yapan öğretmenlerin zorunlu çalışma sürelerinden sonra il içi ve dışı ayın istemelerinin istememelerine neden olan faktörlerin neler olduğudur. Odak grup tartışmalarının analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin kentlerin gelişmişlik düzeyi düşük bölgelerinden gelişmiş okullara tayin istemelerinin altında yatan nedenler ile ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- a) Kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapan öğretmenlerin gelişmiş okullara tayin istememelerinin altında yatan temel nedenin öğretmenlerin yönetsel işlerdeki acemiliklerinden kaynaklı yıpranmalarının yanından, alan dışı derslerle girmelerinden kaynaklı tükenmişlik duyguları yaşamaları onların zorunlu hizmetlerinden tamamlar tamamlamaz tayin istememe tutumu sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Aileler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen çabalarının olumlu sonuçlar doğuracağına olan inançlarının zayıf olmasının, bu okullarda çalışan öğretmenlerde motivasyon eksikliğine sebep olduğu, özellikle öğrenciler üzerinde etkilerini görememeleri onlarda çaresizlik durumu

yaratıldığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrenciler üzerinde başarısızlığa sebep olması ve kısır döngü şeklinde devam etmesi öğretmenlerin bu okullardan tayin isteme eğilimi göstermelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

c) Ailelerin ve öğrencilerin eğitim hizmetlerine karşı beklentilerinin düşük olmasının öğrenci öğrenmelerinde negatif güdülenme yaşanmasına neden olması ile birlikte öğretmenlerin çabalarının yetersiz kalması öğretmenlerin okula karşı aidaat duygusunu olumsuz etkilemesi, öğretmenlerin zorunlu hizmetlerinden hemen sonra tayin istemelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

d) Öğretmenlerin eğitimin kalitesini arttırmaya yönelik uygulamaya çalıştığı hizmetlerden kaynaklı, aile ve müdür çatışmalarına maruz kalmaları öğretmenlerde okula karşı bağlılık duygusunu olumsuz yönde etkilediği, bu durumun ise öğretmenlerin zorunlu hizmetlerinden hemen sonra tayin istemelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

e) Analizler sonucunda öğretmenlerin yukarıda sıralanan sorunlarla başa çıkamamalarında iki önemli faktör tespit edilmiştir. Bunlar;

1) Hizmet öncesi eğitim aldıkları eğitim fakültelerinin ders müfredatlarında yer alan derslerin kentlerin taşra ve kırsal kesimlerindeki koşullarla başa çıkma becerilerini geliştirmede yetersiz ve staj uygulamalarını yaptıkları okulların mesleklerin ilk yıllarını geçirdikleri taşra okullardaki duruma alıştırmadaki yetersiz olmasıdır.

2) Kentlerin taşra kesimlerindeki öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkamamalarına neden olana ikinci ana nedenin, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin düzenlediği hizmet öncesi eğitim çalışmalarının daha çok kuramsal olması ve çalıştıkları okullardaki deneyimli öğretmen danışmanlığının olmaması, stajyer öğretmenlerin karşılaştıkları

sorunlarda yalnızlık hissi doğurmasına paralel çalıştıkları okullardan tayin istemelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yanıtı aranan dördüncü soru kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak-ayrılmamak için yapılması gereken düzenlemeler neler olduğudur. Stajyer ve kıdemli öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak öğretmenlerin kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği zorunlu çalışma süresinden daha fazla çalışmak-ayrılmamak için yapılması gereken düzenlemeler ile ilgili tespit edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

- a) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin çevredeki olumsuzluklara karşı direnç göstermeleri, motivasyonlarını uzun süre sağlamaları böylece zorunlu çalışma sürelerinden daha fazla görev yapmaları için yapılması gereken en temel düzenlemenin ücretlendirme politikalarında olmasını belirtmişlerdir. Bu bölgelerde görev yapan öğretmenlere, taşra bölgelerinde görev yapan diğer devlet memurlarına yönelik uygulanan ek hizmet ödeneği verilmesinin yanı sıra, çocuğu olan öğretmenlere çocuk yardımı (Burs, Kredi, Yurt Önceliği vb) sağlanmasını sağlayan düzenlemeler ile öğretmenlerin belirlenen sürelerden daha fazla bu bölgelerde görev yapacaklarını sonucuna ulaşılmıştır.
- b) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin belirlenen zorunlu çalışma sürelerinden daha fazla çalışmalarını sağlayacak temel değişikliklerden bir diğeri hizmet ve kıdem puanı yönetmeliklerinde değişikliğe gidilmesidir. Gelişmemiş bölgelerde görev yapan öğretmenlere çalışma süreleri boyunca verilen fazla hizmet puanı uygulamasının yanında, isteğe bağlı olarak bakanlığın belirleyeceği ek çalışma süresinden sonra, öğretmenlerin istedikleri bölgelere atanmalarını sağlayan kıdem ve hizmet puanı yönetmeliklerinin geliştirilmesinin öğretmenlerin belirlenen sürelerden daha fazla bu bölgelerde kalmasını sağlayabileceği sonucuna varılmıştır.

- c) Kentlerin taşra ve kırsal bölgelerinde görev yapan öğretmenlerin belirlenen zorunlu çalışma sürelerinden daha fazla çalışmalarını sağlayacak temel değişikliklerden bir diğeri ise, bu bölgelerindeki ilköğretim okullarına görev yapan öğretmenlerin diğere öğretmenlere etkileşime girebilecekleri alanların yaratılması gerekliliğidir. Özellikle öğretmenlerin hafta sonlarında diğere öğretmenlerle zaman geçirebilecekleri ve yalnızlık hissinden kurtulmaları için oluşturulan kültür saraylarının ve yaz tatillerinde devlete ait sosyal tesislerde, bu bölgelerde görev yapan öğretmenlere öncelik ve maddi avantajların sağlanması, kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapan öğretmenlerin zorunlu çalışma sürelerinden sonrada buldukları okullarda kalmalarını sağlayabilecek bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- d) Kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapan öğretmenlerin, buldukları okullardan tayin istemelerine neden olan bir diğere faktörünün hafta sonlarında ve tatil dönüşlerinde çalıştıkları okullara dönüşlerde yaşadıkları sorunlar önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenleri ve öğrenim gören çocuklarını, hafta sonlarında kent merkezlerine güvenli gidiş ve dönüşlerini sağlayacak servis ağlarının kurulması, tatil dönüşlerinde hava ve kara taşıtlarında belirli oranlarda yol ödeneğinin verilmesi halinde öğretmenlerin zorunlu çalışma sürelerinden hemen sonra tayin istemelerini engelleyecek bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır.
- e) Öğretmenlerin mevcut çalışma yerlerinde uzun süre kalmalarını sağlayacak bir diğere ana unsurun, gelişmemiş bölgelerde görev yapan öğretmenlerin tek yaşam alanı olarak sayılabilecek lojmanların; ısınma, su, elektrik, oda sayıları ve internet gibi değişkenlerin ücretsiz sağlanması, öğretmenlerin çalışma sürelerinden hemen sonra tayin istemelerini engelleyecek bir unsur olduğu sonucuna varılmıştır.

4.3. ÖNERİLER

- 1) 70 milyon nüfusun, 10.870.570 ilköğretim kademesindeki öğrencinin ve 409.318 bin öğretmenin öznel yaşamını ilgilendiren en büyük kamusal girişim olan eğitimin amaçları ve süreçleri paydaşların fikir birliği ile yeniden tanımlanmalıdır.
- 2) Yenileşme çalışmalarında öğretmen yetiştirme ve atamaları bir reform stratejisi olarak niyetli ve etkili biçimde kullanılmalıdır.
- 3) Öğretmen atama politikalarının yenilikler ve değişimler kamusal ortamda bürokratik değişimi de birlikte getirecek yeni bir yapılanma oluşturulmalıdır. Bu değişim stratejilerinde;
 - a) Değişimin amacı açıkça tanımlanmalı,
 - b) Tüm ilgili taraflarla (Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurumu, Sivil Toplum Kuruluşları, Sendika ve Aileler) yenileşme süreci tartışılmalıdır.
 - c) Değişimin bütçesi stratejik olarak planlanmalı ve süreçleri periyodik olarak değerlendirilmelidir.
- 4) Eğitim fakültelerinin eğitim programlarında;
 - a) Mevcut alan derslerinin yanında öğretmenlerin, kültürel olarak değişime dirençli bölgelerdeki okulların çevresel faktörleri ile başa çıkabilecek değişim ajanları olmalarını sağlayacak; antropoloji, sosyoloji, çevre eğitimi, okul yönetimi, çatışma yönetimi, iletişim yönetimi ve liderlik dersleri zorunlu olarak konulmalıdır.
 - b) Öğretmenlik uygulaması dersleri sekiz dönemine yayılmalı ve öğretmenlik uygulamaları Eğitim Fakültelerinin bünyesinde kurulan laboratuvar okullarda yürütülmelidir.

- c) Öğretmen adaylarının gerçek koşullarda mesleki olgunluğa erişmeleri için staj uygulamalarına gittikleri okulların dönemlere göre, merkez okullar ve bölgenin kırsal kesimlerindeki okullarda olmak üzere dönüşümlü planlanması sağlanarak, öğretmen adaylarının her türlü koşullarda öğretmenlik mesleğini yapabilecekleri donanıma sahip olmaları sağlanmalıdır.
- 5) Stajyer öğretmenlerin kariyerlerinin ilk yıllarında, aktif çalışan bir danışman öğretmenle meslek becerilerini kazanması ve taşralardaki okullara görevlendirilmelerini sağlayacak atama yönetmeliği değişikliği yapılmalıdır.
- 6) İl Milli Eğitim Müdürlüklerinin düzenlediği hizmetiçi eğitim uygulamaların eğitim programları, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme açısından;
- a) İçerik açısından, öğretmen adaylarında KPSS' ile ölçülen Genel Yetenek-Kültür ve Eğitim Bilimleri alanlarında yoğunlaşmasının yerine, atandıkları bölgeleri tanıma, mesleki becerilerini uygulama stratejilerini geliştirme ve öğretmen kimliğini kazandırıcı eğitimlere ağırlık verilmelidir.
- b) Eğitim durumları açısından, hizmetiçi eğitimlerde öğretmen adaylarına bilgi aktarmanın yanı sıra, tecrübeli ve başarılı öğretmenleri sınıf ortamında gözlem şansı sağlanmalıdır. Özellikle birleştirilmiş sınıf olan okullara görevlendirilecek öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf uygulamaların olduğu okullarda deneyim şansı verilmelidir.
- c) Değerlendirme açısından, Stajyerlik döneminin sonunda yapılan çoktan seçmeli test sınavının yanında, kendi branşından bir öğretmen, okul müdürü ve üniversiteden bir temsilciden oluşan bir kurul

tarafından mülakat sınavı yapılmalı ve asil öğretmen olarak ataması gerçekleşmelidir.

- 7) Milli Eğitim Bakanlığı taşra ve kırsal kesimlerdeki okullara yapacağı öğretmen atamalarında, o bölgeyi sosyal ve kültürel açıdan tanıyan aileler ve çevre ile rahat iletişime geçebilecek, okul ile çevre arasındaki bağı sağlayabilecek bir tane öğretmen ataması yapılmalıdır.
- 8) Özellikle taşra ve kırsal kesimlerde öğretmensiz okullara, eğitim fakültesi mezunu olmayan ücretli ve vekil öğretmen alım uygulamaları yerine mesleki kariyerinde belirli bir olgunluğa gelmiş krizlerle başa çıkma ve çevresini etkileme yetisi olan öğretmen istihdamları yapılmalıdır.
- 9) Eğitim liderleri olan okul müdürlerinin kıdem ve hizmet puanları artışına paralel üst sınıf okullara atama uygulaması yerine, başarılı olan okul müdürlerinin krizlerin olduğu taşra ve kırsal kesimlerdeki okullara atanmalarını sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- 10) Türkiye genelinde öğretmen dağılımlarının dengelemek, kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde öğretmen açıklarının gidermek amacı ile 1963–2009 yılları arasında uygulanan zorlayıcı kural ve yönetmelikler yerine, kentlerin taşra ve kırsal kesimlerinde görev yapan öğretmenlere özendiriciler sunan bir yapılanmaya gidilmelidir.
- 11) Eğitim fakültesi mezunu olmayan, asil, sözleşmeli ve ücretli öğretmen kadroda çalışan öğretmenlere yaz aylarında, hizmetiçi eğitim kapsamında üniversitelerin eğitim fakültelerinde, öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulamaları ile ilgili zorunlu dersler aldırılmalıdır ve bu derslerden başarısız olan öğretmenlerin derslere girmemeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.(1989). Liselerdeki Sınıf Atmosferi Üzerine Bir Araştırma, İnönü Ü. Eğitim Bilimleri Sempozyumu.12-17 Haziran
- Akar, İ.(1990). Türkiye’de Öğretmen İstihdam Politikaları, Ankara
- Akbey, S.(2006). Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Eğitimde Fırsat Eşitliği Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara,2006.
- Aktan,C.(2005). Kamu Yönetiminde Reform Yapmaya Engel Olan Aktörlerin Ve Faktörlerin Bir Tahlili, İçişleri Türk İdare Dergisi, Yıl:78, Sayı: 453
- Arain,B.(1999). Homeschooling And The Redefinition Of Citizenship A., [Education Policy Analysis Archives](#), Volume, 7. Number 27 September,6.
- Arslan, M.(1997). Türkiye’de Öğretmen Seçimi, Gazi Ün. Sosyal Bil. Ens. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Aslan, K.(2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 5 Mayıs
- Ateş, T.(2001). Türk Devrim Tarihi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları,
- Aydın, A.(1998). Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara
- Aytaç, K.(1970). İngiltere, İsveç, Fransa Ile Federal Almanya'da Okul Reformları Ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratlaşma Temayülleri. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,
- Balcı, A.(1987). İlköğretimde Öğretmen Niteliklerinin Geliştirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4
- Bannon, K.(2000). Principals And Teacher’s Perceptions Of The Extent To Which Principals Exercise Transformational Leadership In Schools And Relationship Of These Leadership Perceptions To Teachers’ Perceptions Of The Extent Of Shared School Goals.

- Baran, T.(2002). Cumhuriyet Eğitim Tarihine Kısa Bir Tarihçe Ve Mustafa Necati, Trakya Üniv. Sosyal Bilimler Enst. Dergisi. Cilt 2
- Başar, H.(1999). Sınıf Yönetimi, Meb, İstanbul
- Baykul, Y.(1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:7 Sayfa: 85 . 94
- Beare, H., Caldwell, B. J. & Millikan, R. H. (1989). Creating An Excellent School: Some New Management Techniques. London: Routledge
- Berliner, D.C.(1976). Imprediments To The Study Of Teacher Effectiveness. Journal Of Teacher Education, Vol. 27
- Bishop, G.D.(1997). Alternative Of Societes New Jersey. Prentica Hall.
- Bohnhorst, Ben.A.(1970).“Profiles Of Distribution Of Educational Services In Turkey.” Sixth Semi-Annual Report, Appendix E, National Research And Planning Project. Ankara, Usaid
- Bondon, R.(2001). Comment On Hauser's Review Of Education, Opportunity, And Social Inequality" American Journal Of Sociology, Volume 81, Number 5.
- Bouduon, R.(1982). The Unintended Consequences Of Social Action (London, Macmillan).
- Bowles, S.(1968). Towards Equality Of Educational Opportunity? Harvard Educational Review, Syf:26
- Bryan,T.(2007). Equality, Dost Yayınevi
- Bursalıoğlu, Z.(1999). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış, Pegam A, Ankara
- Charles,F.(1971). Equality Of Opportunity: Ethics, Vol. 81, No. 3, Apr.
- Clark, David. Linda Lotto And Martha Mccary,(1990). "Faetors Associated With Success In Urban Elementary Schools", Pbi De.Lta Kappan 61, 7 (March 1990) 467-470.
- Clark, R.M. (1983). Family Life And School Achievement, Chicago Pres.

- Clark, Reginald M. Family Life And School Achievement, Chicago Universty Of Chicago Pres, 1983,Syf,45
- Claudia A.G.(2006). The First Days Of School: How Effective Teachers Teach Classroom Management, Presented To Educational Foundations And Leadership Department And The Graduation School Of George Fox University In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education, Umı Number: 3253105, S.16
- Coleman, J. S.(1983). Equality Of Opportunity And Equality Of Results, In: W. Letwin (Ed.), Against Equality: Readings In Economic And Social Policy (London, Macmillan), Pp. 189–198
- Çakmak, M.(2006). Etkili Öğretim Sürecinde Deneyimli Öğretmenler Ve Öğretmen Adaylarının Motivasyon Konusunda Görüşleri, Gü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 26, Sayı 3,133–143
- Çelenk, S.(2003). The Relation Between School-Family Cooperation And Reading Comprehension Success Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24 : 33-39
- Dahrendorf, R.(1968) .Liberty And Equality. Theory Of Society.
- Darling,H.L.(1994). Standards Of Practice For Learner-Centered Schools. Thousand Oaks, Ca: Corwin.
- Darling,H..L.(1990). Institutional Policy Into Practice: "The Power Of Bottom Over The Top." Educational Evaluation And Policy Analysis, 12
- Davit, M(1990). Educational Finance. Economic Approach
- Davit.R.O.(2003). Psychological Theory And Educational Reform, Cambridge University Press, S.12
- Derya K.D.(1992). Ortaöğretim Elemanı Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Etkileyen Faktörler”, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Ankara
- Develi, Ş.(1993) Türk Yüksek Öğretime Geçişte Fırsat Eşitliği Açısından Genel Görünüm, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yök,.

- Dewey, J. (1916) Democracy and Education. Norwood, Mass, U.S.A
- (1930). Mektep ve Cemiyet. Devlet Matbası, İstanbul
- (1936). Experience and Education. Norwood, Mass, U.S.A
- (2008). Okul ve Toplum. Pegem Akademi, Ankara
- DPT. (1963). Birinci Beş Yıl: 1963-1967Başbakanlık Devlet Basımevi
- ,(1968) İkinci Beş Yıl: 1968-1972 Başbakanlık Devlet Basımevi.
- (1973) Üçüncü Beş Yıl: 1973-1977 Başbakanlık Devlet Basımevi
- (1979) Dördüncü Beş Yıl: 1979-1983,Başbakanlık
- (1985) Beşinci Beş Yıl: 1985-1989,Başbakanlık Devlet Basımevi,
- (1990) Altıncı Beş Yıl: 1990-1994, Başbakanlık Devlet Basımevi,
- (1996) Yedinci Beş Yıl: 1996–2000,Başbakanlık Devlet Basımevi
- (2001) Sekizinci Beş Yıl: 2001-2005,Başbakanlık Devlet Basımevi
- (2007) Dokuzuncu Beş Yıl: 2007-2013,Başbakanlık Devlet Basımevi
- Dilaver, H.H.(1992). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Ve İstihdam Şartları. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Eastmond,N,J. Educational Opportunity In Turkey 1964. A Source Book Of Facts On Education And Analysis.Ankara:M.O.E.,Test And Measurement Bureau,1964
- Easton K.L.(1999). Using Focus Groups Rehabilitation Nursing. Rehabilitation, Oxford
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools For The Urban Poor. Educational Leadership, Vol. 37(October), No.1, 15-24.
- Edmonds, R.(1979). Effective Schools For The Urban Poor. Educational Leadership, Vol.37, No:1, October

- Eileen E. B.(2009). Perceived Effects Of Teachers' Unions On Administrators' And Teachers' Roles And Morale Walden University, Doctoral Study Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education, Umi Number: 3342483
- Elmore, R, & Fuhrman, S. H.(1993). Opportunity To Learn And The State Role In Education. In S. L. Raiman (Ed.), The Debate On Opportunity- To-Learn Standards: Supporting Works (Pp. 73-102). Washington, Dc: National Governors' Association.
- Elmore,R.(1990). Introduction: On Changing The Structure Of Public Schools, Restructuring Schools.. San Francisco: Jossey – Bass
- Emily, M.W.(2009). Effective Learning Environments In Preschools, Iowa State University, Master Of Science, Umi Number: 1461916
- Epps, Edgar,(1995), Race Class And Educational Opportunity: Trends In The Sociology Of Education. Sociological Forum, Vol.10, No 4
- Ergün, M.(1998). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi, Hacettepe Dergisi
- Ergün, M.(2005). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2
- Erkal, M.(1987). Sosyoloji, Filiz Kitapevi, Ankara
- Ertürk, S.(1981). Diktacı Tutum Ve Demokrasi. Yelken Yayınları, Ankara
- Ertürk, S.A (2008). Türkiye’de Çocuğun Anlamı Ve Çocuğun Değeri, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.Yüksek Lisans Tezi
- Eserpek, A.(1997). Sosyal Mobilité Ve Eğitim" Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: Sayı: 1-4
- Fidan, N.(1972). Equality Of Educational Opportunity İn Tukey. Colleg Of Educatin
- Fisher, D.J.(1983). "Use Of Wes To Assess Science Teachers' Perceptions Of School Environment", European Journal Of Science Education, Vol. 5

- Fordham, F. (2001). Jung Psikolojisinin Ana Hatları. (Çev.:Aslan Yalçınler). İstanbul: Say Yayınları
- Fukuyama, F.(2005). Devlet İnşası, İkinci Basım, Remzi Kitapevi, Mayıs
- Good, T. L., Biddle, B. J. & Brophy, J. E.(1976). The Effects Of Teaching: An Optimistic Note. Elementary School Journal, March
- Good, T.L & Grouws, D.A (1979). Teaching And Matematics Learning. Educational Leadership, Vol. 37 , No.1
- Gutek, G. (2001). Eğitimde Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşım, 2001
- Gümüşeli, A.İ.(1996). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliğini Sınırlayan Etkenler, Eytepe, Sayı, 2
- Gürkan, T.(1993) İlkokul Öğretmenlerinin Öğretmenlik Tutumları Ile Benlik Kavramları Arasındaki İlişki, Ankara, Sevinç Matbaası
- Halsey, A.H.(1975). Sociology And The Equality Debate, Oxford Review Of Education , 1:1
- Hesapçioğlu, M. (1994). Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Beta Basım Yayım,
- Hester, L.(2006). Coming To Grips With The Achievement Divide And The Distribution Of Effective Teachers, A Dissertation Submitted To The Faculty Of The Graduate School At The University Of North Carolina At Greensboro In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Doctor Of Education, Umi Number: 3221459
- Heyneman, S.P.(1976). Influence On Academic Achievement: A Comparison Of Results From Uganda And More Industrialized Societies, Sociology Of Education, Vol. 49 (July)
- Hobsbawm, E.J.(1995). 1780'den Günümüze Milletler Ve Milliyetçilik, Ayrıntı Yayınları,
- Hoşgörür, V.(2004). Ekonomik Ve Sosyal Kalkınmada Eğitim, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:1, Sayı:2
- Illich, I.(2002), Deschooling Society, Bensenoyun Yayıncılık, İstanbul

- İlhan, A.(1990) Türkiye’de Öğretmen İstihdam Politikaları, , Syf:106
- James, E.C.(2009). Effects Of A Culturally Responsive Teaching Program On Teacher Attitudes, Perceptions, And Practices. Boston College, Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education, Umi Number: 3349717
- Jenk C.(1972). Equality. Harwart Unv.1972
- Jenk C.(1972). Equality. Harwart Unv.1972, , Effects Of High Schools On Their
- Jennifer A.(2007). Characteristics Of An Effective Teacher Of Reading In An Elementary School Setting, Submitted To The Graduate Faculty Of The Jeremy F.
- Jessica E.S. (2008). Examining The Validity Of Testing In An Online Learning Environment, Dissertation Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements
- John S.(2008). The Effects Of Teacher Race In The Elementary School On Student Achievement Test Scores. Walden University, Umi Number:3336720, S.22
- Judith A.L.(2008). Effects Of Teacher Practices, Characteristics And Professional Development, Johnson & Wales University, School Of Education Doctoral Program In Educational Leadership Umi Number:3315147, S.41
- Jung, C.G. (1999). Bilinç Ve Bilinçaltının İşlevi. (Çev: Engin Büyüknal). İstanbul: Say Yayınları
- Kağıtçıbaşı, Ç.(1981). Çocuğun Değeri, Boğaziçi Üniv.Yayınları
- Karakaya, A.(2007). Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Sağlık Çalışanlarına Yönelik Bir Araştırma, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 31 No:1 55–67
- Karip, E.(2002). Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Kartarı, A.(1987). Gençliğin Gelişimini Olumsuz Yönde Etkileyen Kültürel Faktörler Sosyal Bilimler Dergisi, 25–32
- Kavak Y, Baskan G.(2001). Educational Policies And Applications Of Turkey Towards Turkic Republics And Communities, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 92 -103

- Kavak, Y.(1997). Eğitim, İstihdam Ve İşsizlik İlişkileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 13: 21–26
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Yıl, Cilt:35
- Kaya, Y, K.(1977). İnsan Yetiştirme Düzenimiz, Ankara.
- Kaya,Z.(2006). Sınıf Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Kazamias,A.M.(1996). Education And The Quest For Modernity In Turkey. Chicago: The University Of Chicago Press, 1966
- Kazım, Y(1997) Eğitim Sosyolojisi. Masaüstü Yayıncılık,1997. Syf:160
- Kım, G.(2008). Effects Of Teacher Classroom Management. Loyala University, Submitted İn Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Education, Umi Number: 3313145, S.10
- Kıran, A.(1995). Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 11: 163–169
- Kitzinger, J.(1995). Introducing Focus Groups. British Journal.
- Koçer, H. Ali.(1967). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi, Ankara.
- Küçükahmet, L.(1986). Okul Binalarının Eğitsel Kullanımı, Çağdaş Eğitim, Sayı:113, 1986
- Küçükahmet, L.(1993). Öğretmen Yetiştirme, Ankara,1993.
- Lamb, S. & Fullarton, S. (2002). Classroom And School Factors Affecting Mathematics Achievement: A Compararive Study Of Australia And The United States Using Timss. Australian Journal Of Education, Vol. 46, No. 2, 154-171.
- Lamb, S. & Fullarton, S. (2002). Classroom And School Factors Affecting Mathematics Achievement: A Compararive Study Of Australia And The United States Using Timss. Australian Journal Of Education, Vol. 46, No.
- Lamb,S & Fullarton,S(2002). Classroom And School Factors Affecting Mathematics Achievement. Australian Journal Of Education, Vol.46,No:3

- Lockheed, M.E. & Komenan,A.(1989). Teaching Quality And Student Achievement In Africa: The Case Of Nigeria And Swazland. Teaching And Teacher Education, Vol.5, No.2
- Mannind, J. (1976). Liberalism. New York Pers.
- Mardin, Ş.(2006). İdeoloji. İletişim Yayınları.
- Marshall, A.(1956). Principles Of Economics, London.
- Mayring, P. (2000). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş, (Çev. A. Gümüş-M. S. Durgun),
- Mimi L. H.(2009). Inclusive Learning Environments, Liberty University, In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Doctor Of Education, Umı Number: 3350044, S.15
- Morgan, L. D. (1988).The Focus Group Kit: The Focus Group Guidebook, London: Sage Publications
- Mosteller, F. & Moynihan, D. P.(1972). What Is Equality Of Educational Opportunity. New York: Vintage Books,
- Nash, R.(2004). Equality Of Educational Opportunity: In Defence Of A Traditional Concept Educational Philosophy And Theory, Vol. 36, No. 4.,
- O'toole, J.(1995). Leading Change, Overcoming The Ideology Of Comfort And The Tyranny Of Custom, San Francisco: Jossey-Bass Publ..
- Oakes, J, & Guiton, G. (1995). Matchmaking: The Dynamics Of High School Tracking Decisions. American Educational Research Journal, 32,
- Oakes, J, Gamoran, A., & Page, R. (1992). Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes,
- Oakes, J. (1985). Keeping Track: How Schools Structure Inequality. New Haven, Ct: Yale.
- Oakes, J. (1986). Educational Indicators: A Guide For Policymakers. Santa Monica, Ca: The

- Oakes, J. (1989). What Education Indicators? The Case For Assessing The School Context. Educational
- Oakes, J. (2004). Multiplying Inequalities: The Effects Of Race, Social Class, And Tracking On Oppor
- Oecd. (2005). Education And Training Policy Teachers Matter Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers Publishing.
- Oecd.(2007). Basic Education In Turkey.
- Offe, C. (2000) "Some Contradictions Of The Modern Welfare State," Pierson, Christopher / Castles, Francis G. (Eds.), The Welfare State: A Reader (Cambridge:Polity Press),
- Okçabol,R.(2005). Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz. Ütopya Yayıncılık. Ankara ,
- Okoda, A. (1999). Secondary Education Reform And Concept Of Equality Of Opportunity In Japan. Compare.
- Olson, R.D.(2007). Psychological Theory And Educational Reform. Wiley Blackwell
- Öztürk, C.(1998) Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar.1998, Syf:21
- Öztürk,C.(1998). Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar,İstanbul
- Özyürek, L. (1994). Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkinliği, A.Ü,Eğitim Fakültesi Yayınları, No:102
- Punch, K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel Ve Nitel Yaklaşımlar, (Çev.Rand Corporation)
- Rae, D. (1981). Equalities. Harvard University Press
- Rae, D.(1981) Equalities, Harvard University Pres, 1981, Syf:3
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2000). The Methodology And Scientific Properties. N C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), The International Handbook Of School Effectiveness Research. London

- Rhodes, M.(2000). " Challenges To Welfare, External Constraints," Pierson, Christopher Castles, Francis G. (Eds.), The Welfare State: A Reader (Cambridge: Polity Press), 2000.
- Rosenthalz,S.(1991). Teacher's Workplace; The Social Organization Of Schools. Newyork,Teachers College Pres.
- Samuel A.(2009). The Effect Of Teacher Training On Movement Implementation In Elementary Classrooms. Oregon State University, In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy Umı Number: 3352004,
- Selahattin E.(1998). Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Yayıncılık, Ankara
- Sloan,G.(1998). Focus Group Interviews: Defining Clinical Supervision. Nursing Standard.
- Sungur, N.(2003), Yaratıcı Okul Düşünen Sınıflar, Evrim Yayınevi
-----(1997) Yaratıcı Düşünme, Evrim Yayınevi, İstanbul
- Smith, M. S., & O'day, J. (1990). Systemic School Reform. Politics Of Education Yearbook,
- Solmon, M.A .(1996). Impact Of Motivational Climate On Students' Behaviors And Perceptions In A Physical Education Settin" Journal Of Educational Psychology, 38,
- Sönmez, V. (1989). Türkiye'de Öğretmenin Ekonomik Durumu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl / Sayı 4
- Stodolsky, S.(1968). Equal Opportunity For Maximum Development, Harvard Educational Review,
- Stodolsky, S.(2003). Equal Opportunity For Maximum Development, Harvard Educational Review, 1968
- Stodolsky,S,Susan (1968). Equal Opportunity Fir Maximum Development, Harvard Educational Review,Syf: 127
- Strayer, B.(2007). The Effects Of The Classroom Flip On The Learning Environment: A Comparison Of Learning Activity In A Traditional Classroom And A Flip Classroom That Used An Intelligent Tutoring System, The Ohio State University, Umı Number: 3279789.
- Stringfield, S.(2002). Science Making A Difference: Let's Be Realistic. School Effectiveness And School Mprovement, Vol. 13, No.1,

- Şahin, E.(2003). 1980–2000 Yılları Arası Hükümet Programlarında İlköğretim, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: Xvii, Sayı: 1
- Şimşek, A(2000). Sınıfta Demokrasi, Eğitimsen Yayınları, Ankara
- Şişman, M.(1994). Örgüt Kültürü. Anadolu Ün.v.Eğitim Fakültesi Yay.No:39
- (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışları. Pegem A, Ankara
- Talas, C.(1999), Ekonomik Sistemler. İmge Kitap, İstanbul
- Talas, C.(199) Ekonomik Sistemler. İmge Kitap,
- Tan, M.(1979). Kadın: Ekonomik Yaşamı Ve Eğitimi. İş Bankası
- Tatar, M. (2004). Öğretmen Beklentisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: Iı, Sayı:1ı
- Tawney, R.H (1973) . Equal Opportunity İn Education, Syf:51,Boston
- Tekçe, Z.(1999). İlköğretim Öğretmeni Yetiştirme Ve İstihdamında Planlama Sorunları. Ankara Ün.v. Sosyal Bilimler Enst. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1999.
- Tezcan, M.(1995). Eğitim Sosyolojisi, Feryat Matbaası, Ankara
- Titiz, T.(1994), Eko-Liberal Hareket”;İnkılâp Kitabevi, İstanbul
- Tonguç, İ.H.(1947). Canlandırılacak Köy, Ankara,
- Tumin, M.(1993). On Inequality. American Sociological Review
- Tural, N.(2002). Eğitim Finansmanı, Anı Yayıncılık, Ankara
- Tural, N(2002) Eğitim Finansmanı. Anı Yayıncılık, Syf: 209
- Turan S.(2003). Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler, Millî Eğitim Sayı,177
- Turan, S ve Şişman M.(2004). Sınıf Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara
- Türkiye Cumhuriyeti Resmi Gazete. “ Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personelinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”. 1979, Madde No: 3.

-----“Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personelinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”. 1979, Madde No: 8.

-----“Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Ve Öğretim Hizmetleri Sınıfı Personelinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”. 1979, Madde No: 14,42,44.

-----“Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okulöncesi Eğitim Kurumları, Temel Eğitim Birinci Ve İkinci Kademe Okulları, Ortaöğretim Ve Yaygın Eğitim Kurumlarına Öğretmenlerin Tayin Ve Nakil Yönetmeliği”,1980.

-----“Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. 1969, Madde No: 16,28.

-----Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği 1962, Madde No: 3,11,15,26,41,42

- Tyler,R.W(1967) Equality In Educatio, 1967, Syf:45.
- Uçkaç, A.(2003). Eğitimde Fırsat Eşitliği. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi
- Uysal, Ş.(1996). Bireysel Ve Toplumsal Faktörlere Göre Lise Öğretmenlerinin Mesleki Seçimleri, A.Ü, Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara,
- Ünal,I. Ve Özsoy,S (1995). Modern Türkiye'nin Sisyphos Miti. Tarih Vakfı Yayınları, Ankara
- Üstüner, M.(2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Ve Günümüz Sorunları Cilt: 5 Sayı: 7 Dönem: Bahar .
- Venter,J.(1998). Günümüzde Federal Almanya'da Öğretmen Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Dergisi, 1998.
- Wallat,C.(1997). Early Childhood Evaluation And Policy Analysis: A Communicative Framework For The Next Decade, The Education Policy Analysis, Volume 5 Number 15 July 4,
- Warnock, M.(1991) Equality Fifteen Years On, Oxford Review Of Education

- Wong, J.Y.(1997). Educational Policies On The Use Of History For Citizenship Education In England From 1880-1990 Volume 5 June 13,
- Yavuzer, H.(1997). Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yıldırım, K.(1997). Eğitim Sosyolojisi, Masaüstü Yayıncılık, İstanbul
- Yiğit, B.(1996). Fırsat Ve Olanak Eşitliği Açısından Kırsal Bölgede Yaşayan Çocuklar. Hacettepe Ün. Doktora Tezi,
- Yiğit, B.(1996). Fırsat Ve Olanak Eşitliği Açısından Kırsal Bölgede Yaşayan Çocuklar. Hacettepe Ün. Doktora Tezi,