

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI  
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA PROGRAMI**

**ANKARA'DAKİ DEVLET İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİ  
VE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİN YAPISAL DÖNÜŞÜMÜ SÜRECİNE VE  
ÖĞRETMENLERİN İSTİHDAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Tarık Soydan**

**Ankara - 2012**

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI  
EĞİTİM EKONOMİSİ VE PLANLAMASI DOKTORA PROGRAMI**

**ANKARA'DAKİ DEVLET İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİ  
VE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİN YAPISAL DÖNÜŞÜMÜ SÜRECİNE VE  
ÖĞRETMENLERİN İSTİHDAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Tarık Soydan**

**Tez Danışmanı:  
Doç. Dr. Hasan Hüseyin Aksoy**

**Ankara - 2012**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Y¼netimi ve Politikası Anabilim Dalında  
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

¼ye:

¼ye:

¼ye:

¼ye:

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylım.

2012

Prof. Dr. Nejla Kurul  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## ÖNSÖZ

Günümüzde Türkiye’de kamu alanında kapsamlı bir yeniden yapılandırma süreci yaşanmakta ve kamu hizmetleri yeni liberal yaklaşımın temel argümanları referans alınarak yeniden düzenlenmektedir. Bu süreç eğitim alanında da yeni politik yaklaşımları ve düzenlemeleri beraberinde getirmektedir. Eğitim sürecinin önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin geniş anlamda istihdamına ilişkin politikalar eğitim alanındaki yapısal dönüşümün önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinden, seçilmesine, atanmasına, hizmetiçi eğitime, derecelendirilmesine, değerlendirilmesine ve örgütlenmesine kadar bir dizi alt boyutu içine alan öğretmen istihdamı konusunun çözümlenmesi, eğitim sistemindeki yeniden yapılanmanın kapsamını ve sınırlarını olduğu kadar toplumsal anlamını ve değerini anlamak açısından da önemlidir.

Bu araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden danışmanım Doç.Dr. Hasan Hüseyin Aksoy’a, tez izleme komitemin üyeleri Prof. Dr. Nejla Kurul ve Doç. Dr. Sadegül Akbaba Altun’a, tez yazma sürecinde yaşadığım her tereddütte yardımını esirgemeyen Prof. Dr. Kasım Karakütük’e, tez jürimde yeralma inceliği gösteren Prof.Dr. Ayşe Demirbolat ve Doç. Dr. Şakir Çinkır’a, tezimin şekil özelliklerinin düzeltilmesinde yardımını esirgemeyen arkadaşım Aydın Ördek’e ve kendisinden çaldığım zamanlara sabırla katlanan Arzu’ma teşekkür ederim.

## ÖZET

# ANKARA'DAKİ DEVLET İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİMİN YAPISAL DÖNÜŞÜMÜ SÜRECİNE VE ÖĞRETMENLERİN İSTİHDAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

SOYDAN, Tarık

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

Haziran 2012, xxi + 294 sayfa

Türkiye'de 1980 sonrası dönemde etkili olan ekonomik ve toplumsal politikalarla birlikte eğitim alanında gerçekleşen değişimi ve bu değişimin genel anlamda öğretmen istihdamı politikalarına yönelik etkilerini yönetici ve öğretmenlerin görüşleri yoluyla çözümlenmeyi hedefleyen bu araştırma genel tarama modelinde bir araştırmadır.

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı ve Pursaklar) devlet genel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde 22.884'ü ilköğretim, 6449'u ortaöğretim olmak üzere toplam 29.333 yönetici ve öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmada örneklem seçiminde olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı ve tesadüfi örnekleme yöntemlerinden yararlanılmış ve 419 yönetici ve öğretmen örnekleme yer almıştır.

Türkiye'de eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğretmen istihdamı konusunu çözümlenebilmek için nicel bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı, birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde Türkiye'de eğitimin yapısal dönüşümü sürecinin farklı boyutlarına ilişkin ifadeler ve üçüncü bölümünde geniş anlamda öğretmen istihdamının farklı alt boyutlarına ilişkin ifadeler olmak üzere üç bölümden oluşmuştur. Verilerin analizinde Excel ve SPSS 13.0 istatistik programları kullanılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin eğitim alanında meydana gelen değişiklikler ve farklı alt boyutları ile geniş anlamda öğretmen istihdamına ilişkin görüşleri betimsel istatistik teknikleri ile çözümlenmiş; yüzdeler dağılımlar, ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında, eğitim basamağı, cinsiyet, görev, kıdem, gelir düzeyi, göreve başladıkları istihdam biçimi, öğretmenlik statüsü ve sendika üyeliği değişkenlerine göre bir farklılık olup olmadığı, varsa hangi yönde değişiklik olduğu, konusunda ise fark testleri yapılmıştır. Bu açıdan, eğitim basamağı, cinsiyet ve görev değişkenleri için t-testi, kıdem, gelir düzeyi, göreve başladıkları istihdam biçimi, öğretmenlik statüsü ve sendika üyeliği değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkların anlamlandırılmasında Post-Hoc yöntemlerinden Scheffe, LSD ve DunnettC testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, yönetici ve öğretmenler değişimin arka planında dünya genelinde etkisini gösteren ekonomik kriz ve bununla bağıntılı olarak ulusal ve uluslararası ekonomik ve siyasal güçlerin olduğu görüşüne kısmen katılmıştır. Bu görüşe, sendika üyesi olanlar sendika üyesi olmayanlara göre daha yüksek oranda katılmıştır.

Yönetici ve öğretmenler, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin olarak tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünce belirtmiştir. Bu konuda, 16 yıl ve üstü kıdemi olanlar, 6-15 yıl kıdemi olanlara göre, sendika üyesi olmayanlar, sendika üyesi olanlara ve sendika üyeliğinden ayrılmış olanlara göre, daha olumsuz yaklaşım göstermiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri kısmen olumlu kısmen de tereddütlü ve/veya olumsuz yönde olmuştur. Bu konuda, ilköğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ortaöğretim basamağındakilere göre ve sendika üyesi olmayanlar sendika üyesi olanlara göre, daha olumsuz yaklaşım göstermiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri tereddütlü ve/veya olumsuz yönde olmuştur. Bu konuda, ilköğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ortaöğretim basamağında görev yapanlara göre, 1-5 yıl arası kıdemi olanlar 6-15 yıl arası ve 16 yıl ve üstü kıdemi olanlara göre, sendika üyesi olmayanlar sendika üyesi olanlara ve sendika üyeliğinden ayrılmış olanlara göre, daha olumlayıcı görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri, yeni istihdam yaklaşım ve politikalarına ilişkin olarak, "çok az katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler yeni istihdam yaklaşım ve politikalarına ilişkin olarak, tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünce belirtmişlerdir. Bu konuda, ortaöğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ilköğretim basamağında görev yapanlara göre daha olumlayıcı görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları düzenlemesine yönelik görüşleri "kısmen katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, bu konuda yönetici ve öğretmenler ne tam anlamıyla olumlayıcı yönde ne de tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler. Bu konuda, 1-5 yıl arası kıdemi olan yönetici ve öğretmenler, 6-15 yıl arası kıdemi olanlara göre, sendika üyesi olmayanlar, sendika üyesi olanlara göre ve 2501 - 3500 TL arası geliri olan yönetici ve öğretmenler, 3501 – 4500 TL arası ve 4501 - 5500 TL arası geliri olanlara göre daha olumlayıcı görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans değerlendirme konusundaki görüşleri "çok az katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, öğretmen ve yöneticiler performans değerlendirme konusunda tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler. Bu konuda, sendika üyesi olmayanlar sendika üyesi olanlara göre, daha olumlayıcı görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin Kamu personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) etkililiği konusundaki görüşleri net bir şekilde olumsuz yönde olmuştur.

Yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında hizmetiçi eğitim konusundaki görüşleri "kısmen katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler mevcut hizmetiçi eğitim uygulamaları ile ilgili ne tümüyle olumlu ne de tümüyle tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler. Hizmetiçi eğitim konusunda yönetici ve öğretmenlerin özelliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenme konusundaki görüşleri mesleki örgütlenmeyi ve sendikal hakları olumlayıcı yöndedir. Bu konuda, kadın yönetici ve öğretmenler erkek yönetici ve öğretmenlere göre ve sendika üyesi olmayanlar sendika üyesi olanlara ve sendika üyeliğinden ayrılmış olanlara göre, daha tereddütlü ve/veya olumsuz görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında atama, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusundaki görüşleri "çok az katılıyorum" düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler atama, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusunda tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler. Bu konuda, 16 yıl ve üstü kıdemi olan yönetici ve öğretmenler, 6-15 yıl arası kıdemi olanlara göre ve sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler sendika üyesi olanlara göre, daha olumlayıcı görüşlere sahiptir.



## **ABSTRACT**

# **THE OPINIONS OF TEACHERS AND ADMINISTRATORS WORKING AT THE PUBLIC PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS IN ANKARA ABOUT THE PROCESS OF STRUCTURAL ADJUSTMENT OF EDUCATION AND THE EMPLOYMENT OF TEACHERS**

SOYDAN, Tarık

Ph. D. The Department of Educational Administration and Policy

Advisor : Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY

June 2012, xxi + 294 pages

This dissertation is based on the general survey model that analyze the changes (arising from the post-1980 economic and political policy preferences) in the education area and the effects of the changes on the teachers' employment policies using teachers' and administrators' opinion as reference.

Population of the research is composed by the teachers employed at the state primary and secondary schools in the main districts of Ankara (Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı ve Pursaklar). It contains 22.884 primary, 6449 secondary school teachers. In all there are 29.333 educators. In the research, stratified and random sampling methods have been used and it contains 419 educators.

Quantitative data collection tool has been developed to analyze the employment of teachers in the structural adjustment of education process in Turkey. Data collection tool consists of three sections. In the first part personal information; in the second part, statements about the different dimensions of the structural adjustment of education process in Turkey and the last part statements about the

different substrata of teachers' employment have taken place. Collected data are analyzed by the Excel and SPSS 13.0 statistics software.

The ideas of educators about the changes occurred in the education area and the teachers' employment has been analyzed with the descriptive statistical techniques and percentage distributions, means and standard deviations have been determined. The difference tests are carried out to evaluate the differences in the educators' opinion taking into account the level of education, gender, duty, seniority, level of income, type of the very first employment, status of educator, status and membership of teachers' union variables. In this respect, level of education, gender and duty variables are tested by the t-test; and seniority, level of income, type of the very first employment, status of educator and membership of trade union variables are tested by one-sided variance analysis (ANOVA). To make of the differences between the groups, the Post-Hoc methods, namely Scheffle, LSD and DunnetC tests are utilized.

The findings of the research are as follows. On the reasons backing the changes in the area of education: The educators are partly in line with the opinion that the reason for the change in the area of education is the economic crisis and national and international economic and political forces in connection with the crisis. Educators that have trade union membership agree with the opinion more than those that do not have teachers' union membership.

On the educational results of the changes that have been experienced in the area of education: The educators are hesitant and/or negative on the educational results that have been given rise by the changes in the Turkish Education System. Those who have seniority of 16 years, teachers' union membership are more positive compared with those who have seniority of 6-15 years, do not have trade union membership, and are have given up the teachers' union membership, respectively.

On the influences of the changes on finance of education: The educators are partly positive and partly hesitant and/or negative about the influences of changes in Turkish Education System on finance of education. In this regard, the educators that are employed in the primary school and that have teachers' union membership are

more positive compared to those that are employed in secondary school and that have no trade union membership.

On the professional competency of educators: The educators are hesitant and/or negative about the professional competency of educators that have come up with the changes in Turkish Education System. In this respect, the educators who work at the primary grade, who have 1-5 years seniority and trade union membership are more positive compared to those who work at secondary school, who have seniority of 6-15 years and 16 and more years, and who do not have trade union membership and have given up the membership, respectively.

On the employment of educators: The opinion of educators on the type of employment in the context of the changes in Turkish Education System, with respect to the new employment approach and policies is “hardly agree”. In other words, they are hesitant and negative on the issue. In this regard, the educators who work at secondary school are more positive compared to those working at the primary grade.

On the career steps of the profession of education: The educators opinion on the career steps of the profession of education that have been given rise by the changes in Turkish Education System is “moderately agree”. In other words, the educators are neither completely positive nor hesitant and/or negative. In this respect, the educators who have seniority of 1-5 years, who do not have trade union membership and have an income of 2501-3500 TL per month are more positive compared to those having seniority of 6-15 years, trade union membership and incomes of 3501-4500 TL and 4501-5500 per month, respectively.

The educators’ opinion on the performance evaluation that has been given rise by the changes in Turkish Education System is “hardly agree”. In other words, they are hesitant and/or negative on the issue. In this respect, the educators who do not have trade union membership are more positive compared to those having the membership.

On the selection of educators: The educators’ opinion on the efficiency of the Public Personnel Selection Examination (KPSS) is negative.

On the in-service training: The educators' opinion on the in-service training in the context of the changes in Turkish Education System is "partly agree". In other words, the educators are neither completely positive nor completely hesitant and/or about the in-service training.

On the occupational organization: The educators' opinions on the occupational organization are positive with respect to occupational organization and union rights. In this regard, the female educators and the educators who do not have trade union membership are more hesitant and/or negative compared to male educators and those who have membership and have given up the membership.

On the assigning, promotion and exchange of post: The educators' opinions on the assigning, promotion and exchange of post in the context of the changes in Turkish Education System are "hardly agree". In other words, the educators are negative on the assigning, promotion and exchange of post. In this respect, the educators who have seniority of 16 and more years and who do not have trade union membership are more positive on the assigning, promotion and exchange of post issues compared to those have seniority of 6-15 years and who have trade union membership.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	ix
İÇİNDEKİLER .....	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	14
Önem .....	18
Sınırlılıklar .....	18
Tanımlar.....	19
BÖLÜM II.....	21
ALANYAZIN.....	21
Eğitim ve Öğretmenlik .....	21
Türkiye’de Eğitimin ve Öğretmenliğin Tarihsel Gelişimi .....	24
Kamu Alanının Yeniden Yapılandırılması ve Eğitim Alanının Dönüşümü.....	30
Kriz ve Küreselleşme .....	30
Kamu Reformu ve Kamu Hizmetleri Alanının Dönüşümü.....	35
Türkiye’de Eğitim Alanında Yapısal Dönüşüm .....	39
Kamu Hizmeti Kavramı ve Kamusal Bir Hizmet Olarak Eğitim .....	39
Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü.....	43
Türkiye’de Öğretmenlerin İstihdamı .....	46
Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi ve Öğretmen Yeterlikleri.....	47
Öğretmen ve Yöneticilerin Atanması ve Yer Değiştirmesi.....	52
Kamu Personel Sistemi ve Kamu Personelinin İstihdam Biçimleri .....	61
Kamuda Sözleşmeli Personel Uygulaması.....	65
Öğretmenlerin İstihdam Türleri .....	68
Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi .....	72
Öğretmenlik Kariyer Basamakları Düzenlemesi.....	81
Öğretmenlerin Denetimi .....	88
Performans Değerlendirme Sistemi ve Başarıya Dayalı Ücret.....	91
Türkiye’de Kamu Görevlilerinin Mesleki Örgütlenmelerinin ve Sendikal Haklarının Gelişimi .....	98
Kamu Görevlilerinin Sendikal Haklarına İlişkin Uluslararası ve Ulusal Mevzuat .....	99
Türkiye’de Kamu Görevlilerinin ve Öğretmenlerin Örgütlenme Deneyimi.....	103

İlgili Araştırmalar .....	116
BÖLÜM III .....	152
YÖNTEM .....	152
Araştırmanın Modeli .....	152
Evren ve Örneklem .....	152
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	158
Verilerin Toplanması .....	169
Verilerin Analizi .....	170
BÖLÜM IV .....	172
BULGULAR VE YORUM .....	172
Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorum .....	172
Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmen İstihdamı Politikalarına İlişkin Bulgular ve Yorum .....	197
Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Yönetici ve Öğretmenlerin İstihdamı .....	204
Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Yönetici ve Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına Ayrılması .....	214
Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Sistemi .....	221
Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Seçme Sistemi .....	228
Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmenlerin Hizmetçi Eğitimi .....	232
Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmesi .....	237
Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Yönetici ve Öğretmenlerin Atama, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni .....	243
BÖLÜM V .....	249
SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	249
Sonuçlar .....	249
Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecine İlişkin Sonuçlar .....	249
Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmenlerin İstihdamına İlişkin Sonuçlar .....	251
Öneriler .....	256
Politika Önerileri .....	257
Araştırma Önerileri .....	260
KAYNAKÇA .....	262
EK 1. DENEME UYGULAMASI YAPILAN VERİ TOPLAMA ARACI .....	283
EK 2. VERİ TOPLAMA ARACI .....	289

EK 3. ARAŞTIRMA İZİNİ .....	294
-----------------------------	-----

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. KPSS Soru Dağılımı, Yüzdeleri ve Soru Sayıları .....	54
Çizelge 2. 2010-2011 Öğretim Yılında Ankara Merkez İlçelerde Bulunan Devlet Genel İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Sayıları .....	153
Çizelge 3. 2010-2011 Öğretim Yılında Ankara Merkez İlçelerde Bulunan Devlet Genel İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmen Sayıları .....	154
Çizelge 4. İlçelere Göre Uygulama Yapılan Okul Sayısı, Dağıtılan Anket Sayısı ve Anket Geri Dönüş Oranları .....	156
Çizelge 5. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Sayı ve Oranları (%).....	157
Çizelge 6. Yönetici ve Öğretmenlerin İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları .....	160
Çizelge 7. Eğitim Sistemine İlişkin İfadeler ve Faktör Yük Değerleri .....	161
Çizelge 8. Öğretmen İstihdamına İlişkin Görüşler ve Faktör Yük Değerleri.....	162
Çizelge 9. Eğitim Alanında Yaşanan Değişikliklerin Arka Planı Faktörü .....	164
Çizelge 10. Eğitim Alanındaki Değişikliklerin Eğitsel Etkileri Faktörü .....	165
Çizelge 11. Eğitim Alanındaki Değişikliklerin Eğitim Finansmanına Etkileri Faktörü .....	165
Çizelge 12. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğrenci Yönlendirme Sistemi Faktörü .....	166
Çizelge 13. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmen Yeterlikleri Faktörü..	167
Çizelge 14. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde İstihdam Biçimi Faktörü.....	167
Çizelge 15. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Kariyer Basamakları Faktörü ...	168
Çizelge 16. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Performans Değerlendirme Faktörü .....	168
Çizelge 17. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Mesleki Örgütlenme Faktörü....	169
Çizelge 18. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Atama, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Faktörü.....	169
Çizelge 19. Yönetici ve Öğretmenlerin Değişikliklerin Arka Planı Konusundaki Görüşleri (n=419) .....	173
Çizelge 20. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamaklarına Göre Durumu .....	175
Çizelge 21. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu .....	176
Çizelge 22. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu ...	176



Çizelge 23. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu ..	177
Çizelge 24. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Gelirlerine Göre Durumu .....	177
Çizelge 25. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu .....	178
Çizelge 26. Yönetici ve Öğretmenlerin Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlar Konusundaki Görüşleri (n=419).....	179
Çizelge 27. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlara İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu.....	183
Çizelge 28. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu.....	183
Çizelge 29. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu .....	184
Çizelge 30. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu .....	184
Çizelge 31. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu.....	185
Çizelge 32. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu .....	186
Çizelge 33. Yönetici ve Öğretmenlerin Değişikliklerin Eğitim Finansmanına Etkisi Konusundaki Görüşleri (n=419).....	188
Çizelge 34. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu .....	194
Çizelge 35. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu .....	194
Çizelge 36. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu .....	195
Çizelge 37. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Durumu .....	195
Çizelge 38. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu.....	196

Çizelge 39. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu.....	196
Çizelge 40. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri .....	198
Çizelge 41. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu .....	201
Çizelge 42. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu .....	201
Çizelge 43. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu .....	202
Çizelge 44. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu.....	202
Çizelge 45. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu .....	203
Çizelge 46. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu .....	204
Çizelge 47. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmen İstihdamı Konusundaki Görüşleri (n=419).....	205
Çizelge 48. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu .....	210
Çizelge 49. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu .....	211
Çizelge 50. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu .....	211
Çizelge 51. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu.....	212
Çizelge 52. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu .....	212
Çizelge 53. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu .....	213

Çizelge 54. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Göreve Başlarken Tabi Oldukları İstihdam Biçimine Göre Durumu.....	213
Çizelge 55. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşleri (n=419) .....	214
Çizelge 56. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu .....	217
Çizelge 57. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu .....	218
Çizelge 58. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu .....	218
Çizelge 59. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu.....	219
Çizelge 60. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu.....	219
Çizelge 61. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu.....	220
Çizelge 62. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Öğretmenlik Statülerine Göre Durumu .....	221
Çizelge 63. Yönetici ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemi Konusundaki Görüşleri (n=419).....	222
Çizelge 64. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu .....	225
Çizelge 65. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu .....	225
Çizelge 66. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu .....	226
Çizelge 67. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu.....	226
Çizelge 68. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu.....	227

Çizelge 69. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu.....	227
Çizelge 70. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Öğretmenlik Statülerine Göre Durumu .....	228
Çizelge 71. Yönetici ve Öğretmenlerin KPSS Konusundaki Görüşleri (n=419).....	229
Çizelge 72. Yönetici ve Öğretmenlerin KPSS'ye ilişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu.....	230
Çizelge 73. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında KPSS'ye ilişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu.....	230
Çizelge 74. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında KPSS'ye ilişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu.....	231
Çizelge 75. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında KPSS'ye ilişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu.....	231
Çizelge 76. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında KPSS'ye ilişkin Görüşlerinin Göreve Başladıkları İstihdam Biçimine Göre Durumu .....	232
Çizelge 77. Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşleri (n=419).....	232
Çizelge 78. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu .....	234
Çizelge 79. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu .....	235
Çizelge 80. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu .....	235
Çizelge 81. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu.....	236
Çizelge 82. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu.....	236
Çizelge 83. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu .....	237
Çizelge 84. Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşleri (n=419).....	237

Çizelge 85. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu .....	239
Çizelge 86. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu .....	240
Çizelge 87. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu.....	241
Çizelge 88. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu.....	241
Çizelge 89. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu .....	242
Çizelge 90. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu .....	242
Çizelge 91. Yönetici ve Öğretmenlerin Atama, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşleri (n=419).....	243
Çizelge 92. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu .....	245
Çizelge 93. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Kıdeme Göre Durumu.....	246
Çizelge 94. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu .....	246
Çizelge 95. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu .....	247
Çizelge 96. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu .....	247

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### Problem

Eğitim, toplumlarının tarihsel ve toplumsal gelişme süreçlerinde kültürün üretilmesi ve yeni kuşaklara aktarılması açısından önemli bir etkinlik alanı olmuştur. İnsanlık tarihi içinde eğitim olgusunun belirmesi aynı zamanda topluluk bireylerinin eğitim gereksinimini sağlamaya dönük işlevleri de beraberinde getirmiştir. Uzmanlaşmanın henüz ilkel nitelikler gösterdiği dönemlerde eğitsel işlevi yerine getirenler bir bütün olarak topluluğu oluşturan tüm yetişkin fertlerdir. Sınıflı toplumların ortaya çıkması ile birlikte ise, toplumda görece bir uzmanlaşma belirmiş, toplumun ideolojini oluşturmak ve üretmekle görevli din adamları ve eski Yunan'da görüldüğü gibi filozoflar ya da sofistler gibi “bilgi sevgisi” taşıyanlar (Ağaoğulları, 2000) “eğitme” işlevini üstlenmiştir.

Batı'da kapitalizmin ortaya çıkmasına ve gelişmesine koşut olarak şekillenen ve asıl olarak sanayi kapitalizmine geçişle birlikte ortaya çıkan bir dizi toplumsal, siyasal ve kültürel değişmeyi içeren modernleşme süreci ile birlikte, Orta Çağ Avrupa'sında dini kurumlarda ve malikane yapıları içerisinde sınırlı bir etkinlik olarak örgütlenen, Doğu toplumlarında ise yine aynı sınırlılıkta ve benzeri dini ve geleneksel yapılarda gerçekleştirilen eğitim alanında önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Aytaç, 1972 ; Giddens, 2008). Bu süreçte, sistemli, düzenli, kurumsal, kitlesel ve sürekli bir etkinlik olarak eğitimin gelişmeye başlaması ile birlikte modern anlamda “eğitici/öğretici” denebilecek bir toplumsal gruba ihtiyaç duyulmuştur.

Düşünsel rengini Aydınlanma düşüncesinden alan Fransız Devrimi sonrasında Batı'da, devlet eliyle, laik bir temelde, “yurttaşlık eğitimi” olarak

örgütlenen eğitim sisteminin gelişimi ile birlikte (Ağaoğulları, Zabcı ve Reyda, 2005) “eğitici/öğretici”lerin önemi artmıştır. Bu süreçte, Kant’ın ifadesiyle, “bir tür ergin olmayış halinden ergin olmaya yönelik” olarak değerlendirilebilecek olan Aydınlanma’nın toplumsal taşıyıcıları olarak görülen “eğitici/öğretici”lerin sistemli ve düzenli bir yaklaşımla yetiştirilmeleri ve kamu görevlisi olarak istihdam edilmeleri gündeme gelmiş ve böylelikle bir meslek olarak öğretmenlik doğmuştur.

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

Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitimin kurumsal ve kitlesel temelini geliştirmeye dönük çeşitli adımlarla birlikte öğretmenliği bir meslek haline getirmek üzere çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu’nun birinci maddesine göre “muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’a göre de, “maarif hizmetlerinde asıl olan muallimliklerdir.” Aynı yasanın ikinci maddesiyle de “öğretmen[ler] kaynaklarına ve buldukları okulun derecesine göre üç bölüme ayrılmıştır: Yüksek öğretim öğretmenleri, orta öğretim öğretmenleri ve ilköğretim öğretmenleri.” Yasa ile öğretmen olabilmek için yalnızca okul bitirmenin yeterli olmadığı adayın bir yıllık başarılı bir stajdan geçmesi gerektiği de düzenlenmiştir (Kaptan, Uçar, Bakış ve Aydın, 1980, s.3).

14 Haziran 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ise öğretmenliğe ilişkin yeni bir tanım ve düzenleme getirmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun "öğretmenlik" başlığı altında yer alan 43. maddesi Türkiye'de öğretmenlik mesleği açısından önem taşımaktadır. Bu maddeye göre;

"Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır.

Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir."

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren öğretmenler yukarıda özetlenen yasal düzenlemelere bağlı olarak Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulları, Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Öğretmen Meslek Okulları ve 1980 sonrasında da üniversitelerde Eğitim Fakülteleri aracılığıyla yetiştirilmiştir. Bu süreçte öğretmenler statü hukukuna bağlı olarak kamusal usul ve esaslarla istihdam edilmiştir.

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

Türkiye'de II. Dünya Savaşı sonrasında dünya kapitalizminin genişlemesine bağlı olarak uygulanmaya başlanan kalkınmacı politikalarla birlikte ekonomik gelişmenin sağladığı olanaklar ve ulusal ve uluslararası toplumsal mücadele süreçlerinin sonucu olarak şekillenen sosyal devlet uzlaşması içinde diğer kamusal hizmet alanları gibi eğitim de kamusal bir temelde kurumsal olarak gelişmiş ve yaygınlık kazanmıştır.



Günümüzde ise, küreselleşme süreci ile birlikte hız kazanan yeni liberal politikalar aracılığıyla eğitimin de içinde bulunduğu kamu hizmetleri alanı bütünsel bir dönüşüme konu olmaktadır. Genel planda bu dönüşüm ya da yeniden yapılandırma tarihsel – toplumsal bir sistem olan kapitalizmin yaşadığı kriz karşısında geçirdiği değişimle ilgilidir (Ercan, 1998, 2003).

Eğitim alanındaki yeniden yapılanma, başlangıcı 1980’li yıllara kadar giden devlette yeniden yapılandırma süreçleriyle bağıntılıdır. Türkiye’de 1980’li yıllardan itibaren devlet aygıtı yapısal uyarlama politikaları aracılığıyla yapısal bir dönüşüme konu olmuştur. Yapısal uyarlama süreci, küresel çapta etkili olan krize karşı Merkez’den Çevre’ye doğru “politika transferi” yöntemiyle aktarılan bir dizi düzenleyici politikayı içermektedir. Bu süreç asıl olarak Dünya Bankası (DB) ile birlikte anılır ve Banka süreci bir dizi kredi anlaşması ile yönlendirirken; Uluslararası Para Fonu (IMF), OECD, Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) ve Avrupa Birliği (AB) gibi yapılar süreçte etkili ve koordineli roller üstlenmektedir. Örneğin, IMF, Stand-by düzenlemeleri ile sürece katılırken, OECD, ülkeler hakkında hazırladığı raporlar ve danışma görüşleriyle süreçte etkili olmakta, Dünya Ticaret Örgütü bir dizi çok taraflı ticari anlaşma aracılığıyla süreci doğrudan doğruya yönlendirmektedir. Avrupa Birliği ise Katılım Ortaklığı Belgesi ve ilerleme raporları aracılığıyla yeniden yapılandırma sürecine meşruiyet kazandırmaktadır (Güler, 1996, 2003, 2004).

Devletin yeniden yapılandırılması politikalarıyla birlikte Anglo-Amerikan toplum ve devlet modeli de Çevre’ye taşınmakta; içinde barındırdığı kamucu nitelikler nedeniyle küresel sistem açısından önemli kısıtlar doğurduğu düşünülen Kıta Avrupası devlet ve toplum yaklaşımı yerine piyasa toplumu ve piyasacı bir devlet yaklaşımına daha elverişli olduğu düşünülen Anglo-Amerikan modeli, küreselleşmeci politikalar aracılığıyla tüm dünyada inşa edilmeye, olduğu yerlerde ise sağlamalaştırılmaya çalışılmaktadır.

Sözü edilen bu süreç yeni liberal eğitim politikalarının yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Örneğin, Codd (2005) yeni liberal politikalar aracılığıyla 1990’lı yıllar boyunca Yeni Zelanda eğitim sisteminde gerçekleşen

değişiklikleri ve bu değişikliklerden öğretmenlik mesleğinin nasıl ve ne yönde etkilendiğini ele aldığı makalesinde tarihsel olarak Anglo – Amerikan eğitim geleneği içerisinde yer alan Yeni Zelanda’da piyasalaştırma, özyönetim, hesap verebilirlik, yerellik gibi söylemler üzerinden gerçekleştirilen reformların kamu eğitiminin bağlamında ve hedeflerinde önemli değişikliklere neden olduğunu; ekonomik akılcılaştırma, işletme temelli yönetim, ticarileştirme gibi küresel politikaların öğretmenlik mesleğinin güvenilirliği ve pedagojik niteliği üzerinde olumsuz etkiler doğurduğunu belirtmiştir.

Dahlström (2007) ise, dünya genelinde yeni liberal politikaların zorlaması ile eğitim alanında gerçekleştirilen yeniden yapılandırma süreçlerini genel olarak ele aldığı ve reform politikalarının Etiyopya eğitim sistemine ve öğretmen yetiştirme sürecine nasıl ve ne yönde etkide bulunduğunu çözümlendiği makalesinde yeni liberal eğitim politikalarının hegemonik etkisini, metalaştırma, özelleştirme, yönetim ve yeterlik konularındaki argümanlar, hegemonya sağlamaya dönük argümanlar ve sonuçlar üzerinden dile getirmiştir. Yine Gandin ve Apple (2002) Latin Amerika üzerinden eğitim alanına dönük yeni liberal, yeni muhafazakar reform politikalarını geniş bir sosyo-politik yaklaşımla ele aldıkları çalışmalarında bu politikaların içeriğini çözümlenmek yanında alternatif eğitim politikaları ve uygulamaları gerçekleştirmeye çalışmanın önemine vurgu yapmışlar ve bu açıdan da Brezilya’da sosyalist Lula hükümeti ile birlikte uygulanan “Yurttaş Okulu” deneyimini öne çıkarmışlardır.

Yeni liberal eğitim politikaları iki farklı yaklaşımla ele alınabilir. Birinci yaklaşım kapitalizmin yapısal krizine bağlı olarak üretim ve yönetim yapılarında meydana gelen ya da geldiği söylenen değişikliklere vurgu yaparak genel olarak kamu hizmetleri alanının yeni liberal dönüşümü üzerinden temel bir kamusal hizmet olarak eğitim alanını ele almaktır. Bunun kurumsal – politik boyut üzerinden konuya yaklaşmak olduğu söylenebilir. Diğer yaklaşım ise kurumsal - politik boyut üzerinden pratik alanı ya da okul sisteminin kendisini çözümlenmeye çalışmaktır.

Soydan'ın (2006) "Türkiye'de Kamu Reformu ve Eğitim" başlıklı yüksek lisans çalışması kurumsal-politik yaklaşımın ön planda olduğu bir çalışma görünümündedir. Bu çalışmada, yeni liberal eğitim politikalarının yön verdiği reform süreçleri dolayısıyla, temel bir kamu hizmeti olan eğitimin amaç, yapı ve süreç olarak dönüşümü "kamu politikası analizi" yöntemi kullanılarak ele alınmış; eğitim alanında etkili olan kamu reformu politikaları, küreselleşme süreci ve Türkiye kapitalizminin gelişimi ve yeniden yapılanma dönemleri çerçevesinde, reformlara kaynaklık eden iktisadi ve düşünsel arka plan ve reform süreçlerinde etkili olan aktörler göz önünde bulundurularak çözümlenmeye çalışılmıştır.

Kurumsal - politik boyut üzerinden pratik alanı ya da okul sisteminin kendisini ele almak, böylelikle yeni liberal yaklaşımın okul sisteminin işleyişine yönelik etkilerini çözümleyebilmek büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan Apple'a (2004) göre, yeni liberallerin öğretmene, öğretmen yetiştirme ve istihdamına ilişkin yaklaşımları eğitimi ne olarak ve nasıl ele aldıklarıyla doğrudan ilgilidir. Yeni liberallere göre, eğitim bir iştir (business). Okulları rekabetçi piyasa koşullarına açmak, profesyonel olarak işletilen ve eğitimin her düzeyini kapsayan kar amaçlı işletmeler olarak örgütlemek gerekir. Böylelikle standartlar da yükseltilecektir. Standartların ne oranda yükseltilebildiği ise piyasacı bir yaklaşımla daha fazla yeterlik ve ölçüt tanımlayıp daha fazla sınav kullanılarak belirlenebilir.

Yeni liberaller herkesin çıkarına, tarafsız, nötr bilginin öğrencilere taşınması olarak anlaşılabilir bir eğitim söylemi kullanmaktadırlar; bu söylem üzerinden eğitim, rekabetçi piyasada bireylerin elde edebilecekleri yeterlikler aracılığıyla avantaj sağlamalarına dönük bir programatik yaklaşımla düzenlenmeli, olabildiğince az maliyetle ve verimli bir tarzda gerçekleştirilmelidir. Oysa bilgi ve iktidar arasındaki ilişkiler, müfredata konu olan bilginin kimin bilgisi olduğu, bu bilgiyi kimin seçtiği, bu süreçte öğretmenin rolünün ve inisiyatifinin nasıl tanımlandığı gibi noktalar büyük önem taşımaktadır. Yeni liberallerin yaklaşımında beliren teknisist öğretmen ise, şematik olarak tanımlanmış bilgi ve tutumu öğrencilere taşıyan kişidir (Apple, 2004, s. 52).

Modern toplumların sahip olduğu mülkiyet ilişkileri, bu ilişkiler üzerinde şekillenen güç ve iktidar ilişkileri ve tüm bunların toplumsal tezahürleri, teknik olarak tanımlanıp teknisist bir tavırla öğrencilere aktarılabilir olan ve geniş toplum kesimlerinin çıkarına işlev gören bir eğitim yaklaşımını yanlışlamaktadır. Apple'ın (2004, s.70, 71) belirttiği gibi, yaşamlarımızı düzenleyen toplumsal ilişkileri anlamlandırmak için kullandığımız kavramların kendisi, bu ilişkileri sadece yansıtmamakta, ama aynı zamanda o ilişkileri üretmektedir. Eğitime piyasadaki değişim mekanizmasının bir parçası olarak bakmak, eğitime ilişkin önemli noktaları tam anlamıyla görünmez kılmakta ve dolayısıyla da, eleştiriye daha başlamadan engellemektedir.

Eğitim sistemi ve okullar piyasanın diliyle, ticarileşme ve özelleştirme söylemi ile birlikte ele alındığında, öğretmen meta kategorisinde hizmet üreten ve bu hizmetin pazarlanmasına aracılık eden kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer yandan aynı öğretmen geniş yığınların kolektif bilincinin ve hafızasının temsilcisi olması beklenirken piyasacı ideolojinin, özel çıkarın temsilcisi ve taşıyıcısı misyonuyla hareket edebilmektedir.

Bu çalışmanın odaklandığı konuyu oluşturan öğretmen istihdamı başlığı öğretmenlerin dar anlamda işe alınma ve çalıştırılma usullerini akla getirir. Konu daha geniş ve ayrıntılı olarak ele alındığında ise, öğretmen istihdamının, hizmet öncesi eğitim ile başlayan, işe alma, değerlendirme, yükseltme, hizmet içi eğitim, örgütlenme gibi alt başlıkları içeren ve emeklilikle sona eren ayrıntılı ve kapsamlı bir süreç olduğu söylenebilir (Tortop, 1992 ; Canman, 1995).

Öğretmen istihdamı başlığı altında ele alınabilecek ilk konu öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Günümüzde, İşletme temelli/teknik bilginin olabildiğine pratik olarak öğretmen adaylarına aktarılmasına dönük öğretmen yetiştirme standartlarının belirlenmesi, bu açıdan öğretmen yetiştirme sisteminde Avrupa Birliği standartlarını oluşturmaya dönük adımlar, İngiltere öğretmen yetiştirme sisteminin olabildiğine araçsallaştırılmış bir ilkeler demeti olarak projeci bir kavrayışla ülkemize ithali ve 1997 yılında gerçekleştirilen

eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma düzenlemeleri yeni liberal eğitim politikalarının ülkemiz ğretmen yetiştirme sistemindeki yansımaları arasında sayılabilir.

Bu konuya Erişen'in (2001) "ğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezi bir örnektir. Erişen tezinde mesleki ve teknik eğitime ğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve belirlenen standartların fakültelerde gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesini hedeflemiş, bunun için ğretim elemanları ve ğretmen adayları (son sınıf öğrencileri) ile MEB teknik ve endüstri meslek liseleri atölye ve meslek dersleri Yönetici ve ğretmenlerinin görüşlerine göre ğretmen yetiştirme programlarına ilişkin çeşitli öğelerin kalite standartlarına uygunluğunu gözden geçirmiştir.

Witty vd. (1997)'in İngiltere ve Galler'de 1991-1996 yılları arasında uygulanmış olan ve ilköğretim ğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda bir dizi reform adımını içeren projenin bazı sonuçlarını değerlendiren raporunda, bizde daha sonra uygulanmaya başlanan ğretmen yetiştirme sisteminin bazı ipuçlarını görmek mümkündür. Örneğin projenin ilköğretime ğretmen yetiştirme ile ilgili öngördüğü sreler (4 yıl lisans, 1 yıl lisanüstü ve kısa ve uzun sertifika kursları) ve öğretmenlik mesleğinin icrasına ilişkin hedefleri 1998 sonrası Türkiye'de uygulanmaya başlanan yeni ğretmen yetiştirme sistemiyle benzerlik göstermektedir.

YK'n 1997 yılı eğitim fakülteleri düzenlemesinin gerekçelerine bakıldığında yukarıda eleştirisini yapılan ğretmen yetiştirme yaklaşımının izlerine fazlasıyla rastlanmaktadır. Söz konusu düzenlemenin gerekçelerinde özetle; eğitim fakültelerinin ülkenin ğretmen gereksinimini karşılamaya dönük örgütlenme ve çalışmaya ağırlık vermeleri gerekirken bilim ve temel araştırma yapma gerekçesi altında ihtiyaç fazlası eğitim uzmanı yetiştirmeye yöneldikleri, eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiş olması nedeniyle bu fakültelerin birbirlerinin yaptığını tekrarladığı, bir amaç ve hedef karmaşasına sürüklendikleri, yanlış

akademik normlara sahip akademisyen yetiştirdikleri, eğitim fakültelerinde temel araştırmalardan ziyade uygulamaya dönük, alanın öğretimine odaklanan araştırmalara ihtiyaç varken araştırma görevlilerinin temel araştırmalara yöneldikleri, öğretmen yetiştirmede teori-pratik dengesinin pratik aleyhine önemli ölçüde bozulduğu, dolayısıyla öğretmen yetiştirme etkinliklerinde sınıf içi kuramsal boyutun azaltılarak okullarda geçen uygulama boyutunun artırılması gerektiği ifade edilmiştir (Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007, 49-50).

Devletin piyasa ilişkilerinden ve usullerinden, hiç değilse bir ölçüde, bağışık kılarak kamusal usuller ve esaslarla ifa ettiği toplumsal hizmetleri anlatan bir kavram olarak kamu hizmetlerinin niteliği hizmeti veren kamu çalışanları üzerinden somutluk kazanmaktadır. Dolayısıyla, eğitimin ve öğretmenlerin toplum yaşamı içindeki özgül önemi de düşünülduğünde, eğitim gibi temel bir kamu hizmetini geniş toplum kesimlerine sunmakla yükümlü olan öğretmenlerin istihdam türü ve çalışma esasları büyük önem taşımaktadır.

Yeni liberallerin genel olarak kamu hizmetleri alanına dönük olarak gündeme getirdikleri düzenlemelerin önemli bir alanını personel düzenlemeleri oluşturmaktadır. Bu konuda eğitim alanına dönük olarak üzerinde sıklıkla durulan konu alanlarından biri öğretmenlerin sayısı, çalışma koşulları ve yaşadıkları diğer sorunlardır. Bu konu alanında öğretmen ihtiyacını ve öğretmenlerin istihdama ilişkin genel sorunlarını ele alan çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Dilaver (1992) "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları" başlıklı doktora çalışması ile, Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve istihdam şartlarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamış ve nasıl olması gerektiği üzerine bir takım çıkarımlarda bulunmuştur. Tezde, Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların tarihsel gelişimleri, tezin yazıldığı dönemde öğretmen yetiştirmede ve öğretmen istihdamında mevcut durum ile problemlerin çözümlenmesi, öğretmen yetiştirme ve istihdamı konusunun alt boyutlarının tanımlanarak soruna ilişkin çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Tez sistematigi içinde, öğretmen yetiştirme, öğrenci alımı, hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim alt

boyutları ile ele alınırken; öğretmen istihdamı, öğretmen alımı ve stajyerlik, nakiller ve öğretmen dağılımı ve öğretmenlerin sosyal ve ekonomik durumları alt boyutlarıyla değerlendirilmiştir.

Personel alanındaki politikaların öğretmenlik mesleği, öğretmenin pedagojik işlevi ve toplumsal sorumluluk algılamasıyla doğrudan ilgili bir yanını esnek istihdam düzenlemeleri oluşturmaktadır. Yeni liberal eğitim politikaları eğitim alanında esnek istihdam düzenlemelerini beraberinde getirmiştir. Daha önce bütünüyle statü hukukuna dayalı olarak kamusal usul ve esaslarla istihdam edilen öğretmenlerin istihdamlarında 2000'li yıllara gelindiğinde esnek istihdam, performansa ve kalite standartlarına bağlı hizmet verme, başarıya dayalı ücret gibi uygulamalar yaygınlık kazanmaya başlamıştır.

Eğitim alanında gerçekleştirilen esnek personel düzenlemeleri genel olarak kamu alanında gerçekleştirilmeye çalışılan esnek istihdam düzenlemelerinin bir parçası niteliğindedir. 1980'li yıllardan başlayarak pek çok ülkede statü hukukuna bağlı, büyük bir kısmı kariyer sistemini temel alan kamu personel rejimleri, "yeni kamu işletmeciliği" anlayışının esnek personel rejimlerine dönüşme sürecine sokulmuştur (Erdoğan, 2005, s.53).

Eğitimde statüsel çalışma ilişkileri ve kariyer sisteminden uzaklaşmaya dönük uygulamalar yaygınlaşmaktadır. Bakanlık 26.08.2005 tarihinde "Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılansın Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı İle Bu Personele Ödenecek Ücretler" başlığıyla bir karar çıkarmıştır. "Kısmi zamanlı geçici öğretici"liğe ilişkin uygulamalar, 27 Şubat 2006 tarihinde Danıştay tarafından yürürlüğü durduruluncaya kadar devam etmiştir. Danıştay kararı sonrası hükümet yürütmeyi durdurma gerekçesini oluşturan, öğretmenlik mesleğinin süreklilik taşıyan bir meslek olması gerektiği yönündeki değerlendirmeyi göz önünde bulundurarak yeni bir düzenleme yapmış ve sözleşmeli öğretmen uygulaması devam etmiştir.

4 Haziran 2011 tarihli Resmi Gazete'nin mükerrer sayısında yayımlanan 632 sayılı "Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinin b fıkrası ile 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname" ile sözleşmeli statüde çalışan öğretmenler, 30 gün içinde başvurularını kaydıyla, kadroya geçirilmiştir. Ancak, sözleşmeli öğretmenliğe ilişkin mevzuat varlığını korumuştur.

Milli eğitim sisteminde istihdam edilen öğretmenlerin bir kısmı vekil öğretmen durumundadır. Vekil öğretmenler 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 86. maddesine göre istihdam edilen öğretmenlerdir. Bunlar, öğretmenlerin kanuni izin, geçici görev, disiplin cezası uygulaması veya görevden uzaklaştırma nedenleriyle işlerinden geçici olarak ayrılmaları halinde yerlerine kurum içinden veya diğer kurumlardan veya açıktan vekil olarak atanmaktadır.

Milli eğitim sisteminde ciddi bir sayısal ağırlığa sahip diğer bir istihdam türü ücretli öğretmenliktir. Ücretli öğretmenler, öğretmen sayısının yetersiz olması halinde Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararın 9.maddesi kapsamında görevlendirilen öğretmenlerdir.

Farklı öğretmen istihdam türleri yanında öğretmenler arasında farklı öğretmenlik kademeleri (aday öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen) oluşturulmuş; 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinin sonuna iki fıkra, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 152. maddesinin "Tazminatlar" kısmının "Eğitim, Öğretim Tazminatı" bölümüne, ilk fıkradan sonra gelmek üzere bir fıkra eklenerek öğretmenler derecelere ayrılmıştır. Öğretmenleri derecelere ayırmanın gerekçesi "öğretmenlerin nitelik ve statülerinin iyileştirilmesi" olarak belirtilmiştir. Tasarının genel gerekçeye yansıyan amacı, "öğretmenlerin kıdem, eğitim ve iş başarımları esas alınarak, meslekî ve kişisel gelişimlerinin sağlanması, niteliklerinin



iyileştirilmesi, statülerinin yaptıkları görevin önem, güçlük ve sorumluluk derecesi çerçevesinde olması gereken seviyeye yükseltilmesi"dir.

Öğretmen istihdamı başlığı altındaki temel konulardan biri öğretmenlerin işe alınması ve yer değiştirmesidir. Günümüzde Eğitim Fakülteleri'nden mezun olan ve diğer kaynaklardan gelen öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan (KPSS) aldıkları puanlara göre atanmaktadırlar. Okul yöneticiliklerine atanma da ilgili yönetmelik kapsamında düzenlenen sınavlara göre gerçekleşmektedir. Gerek öğretmenler gerekse okul yöneticileri hizmet puanlarına göre yer değiştirebilmektedir.

Göreve atanan öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi öğretmen istihdamının önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Hizmetiçi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997, s.4) Hizmetiçi eğitim gereğine ilişkin açıklamalar ağırlıklı toplumsal değişme süreçlerine gönderme yapmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerek genel olarak toplum yapısında gerekse iş yaşamında bir dizi değişikliğe neden olduğu, dolayısıyla işe atanma ya da girme öncesinde personelin sahip olduğu eğitsel yeterliklerin değişen koşullara uyum sağlamak açısından yetersiz kaldığı düşüncesi hizmetiçi eğitime dönük temel gereklilik argümanıdır.

Öğretmenlerin denetimi ve değerlendirilmeleri öğretmen istihdamının önemli bir alt başlığını oluşturmaktadır. Bu açıdan günümüzde klasik denetim ve değerlendirme yöntemlerinin yerini başarı ya da performansa dayalı yaklaşımların almaya başladığı söylenebilir.

Başarı değerlendirme, bir hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ölçütlere göre bir faaliyetin sonuçlarını, sayısal olarak ve kalite açısından betimleyerek değerlendirilen kişinin işteki başarı derecesi hakkında bir yargıya varma işlemi olup personelin değerlendirilmesi, yükseltilmesi, eğitim

gereksinimlerinin belirlenmesi ve eğitilmesi, başarı derecesinin ortaya koyulması, ödüllendirilmesi, ücretinin artırılması, görev yerinin değiştirilmesi, personele yeni görev verilmesi, personelin emekliye sevk edilmesi gibi birçok amaca hizmet etmektedir (Tutum, 1979 ; Canman, 1995).

Başarı değerlendirmede, önceden belirlenen standartlar ve buna göre yapılan tarafsız bir değerlendirme olduğu iddia edilmekte ve bu bağlamda, başarı değerlendirmenin çalışanlar ile kurumu birlikte geliştirme amacını taşıyan bir yönetim ve denetim mekanizması niteliği taşıdığı belirtilmektedir. Bu açıdan, başarı değerlendirme, insan kaynaklarının yönetilmesinde yöneticiler için çok önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Değerlendirme, çalışanların belirli dönemlerde elde ettiği sonuçlar ve iş performanslarının yöneticiler tarafından analiz edilmesi ve değerlendirilmesi süreci olduğundan yönetici ile çalışan arasındaki bir etkileşimi de içermekte, bunun çalışanları iyileştirmeye ve uyum sağlamaya yönelttiği savlanmaktadır (Canman, 1995, s. 146, 147).

Başarı ya da performans değerlendirme sistemi ücret sistemini de farklılaştırmayı içermektedir. Buna göre, önerilen başarıya dayalı ücret sisteminde, çalışan iş performansına ilişkin bir süreçle değerlendirilecek ve performansı ile orantılı bir ücret alacaktır.

Geniş anlamda öğretmen istihdamı konunun bir diğer alt boyutunu öğretmenlerin sendikal örgütlenmeleri oluşturmaktadır. En genel anlamda sendika, üyelerinin çalışma ve yaşama koşullarını iyileştirmek ve geliştirmek amacı güden bir örgüttür (Talas, 1975). Sendika kavramı, sendika kurma hakkı ile birlikte, toplu pazarlık ve grev kavramlarını akla getirir. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ve bu örgütlenmenin düzeyine ilişkin düşünceleri öğretmenlerin sosyal ve ekonomik haklarının gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma farklı alt boyutları ile öğretmen istihdamı konusunu ele almakta ve eğitim alanındaki yapısal dönüşüm çerçevesinde geniş anlamda öğretmenlerin istihdamı alanında yaşanan değişiklikleri çözümlenmeyi

hedeflemektedir. Araştırmanın problemini Türkiye’de eğitimin yapısal dönüşümü süreci ve bu sürecin öğretmen istihdamı politikalarına yansımalarının çözümlenmesi oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye’de 1980 sonrası dönemde etkili olan ekonomik ve toplumsal politikalarla birlikte eğitim alanında gerçekleşen değişimi ve bu değişimin geniş anlamda öğretmen istihdamı politikalarına yönelik etkilerini, eğitim sisteminin önde gelen öğeleri olan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri yoluyla, çözümlenmektedir.

Bu genel amacı gerçekleştirmek üzere araştırmanın alt amaç soruları şunlardır:

1. Türkiye’de 1980’li yıllardan bu yana uygulanan eğitim politikalarının arka planındaki gelişmeler konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

a) Eğitim basamağı

b) Cinsiyet

c) İdari görev sahibi olup olmama

d) Kıdem

e) Gelir düzeyi

f) Sendika üyesi olup olmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişikliklerin eğitimsel sonuçları konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

a) Eğitim basamağı

b) Cinsiyet

c) İdari görev sahibi olup olmama

d) Kıdem

e) Gelir Düzeyi

f) Sendika üyesi olup olmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında şekillenen eğitim finansmanı yaklaşım ve politikalarına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

a) Eğitim basamağı

b) Cinsiyet

c) İdari görev sahibi olup olmama

d) Kıdem

e) Gelir düzeyi

f) Sendika üyesi olup olmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında günümüzdeki öğretmen yetiştirme sistemi ve öğretmen yeterlikleri konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

a) Eğitim basamağı

b) Cinsiyet

c) İdari görev sahibi olup olmama

d) Kıdem

e) Gelir Düzeyi

f) Sendika üyesi olup olmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin hangi usul ve esaslara göre istihdam edilmeleri gerektiği konusundaki yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

a) Eğitim basamağı

b) Cinsiyet

c) İdari görev sahibi olup olmama

- d) Kıdem
- e) Gelir Düzeyi
- f) Sendika üyesi olup olmama

g) Mesleğe başlarken tabi olunan istihdam türü açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Öğretmen kariyer basamakları düzenlemesi ve uygulaması konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

- a) Eğitim basamağı
- b) Cinsiyet
- c) İdari görev sahibi olup olmama
- d) Kıdem
- e) Gelir Düzeyi
- f) Sendika üyesi olup olmama

g) Öğretmenlik statüsü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Genel olarak eğitimin ve eğitim personeli istihdamının performans değerlendirme sistemine göre düzenlenmesi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

- a) Eğitim basamağı
- b) Cinsiyet
- c) İdari görev sahibi olup olmama
- d) Kıdem
- e) Gelir düzeyi
- f) Sendika üyesi olup olmama

g) Öğretmenlik statüsü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. KPSS'nin etkili bir seçme ve yerleştirme yapmak açısından değeri konusundaki yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

- a) Eğitim basamağı
- b) Cinsiyet
- c) İdari görev sahibi olup olmama
- d) Kıdem

e) Mesleğe başlarken tabi olunan istihdam türü açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim personeline yönelik hizmetiçi eğitim çalışmaları konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

- a) Eğitim basamağı
- b) Cinsiyet
- c) İdari görev sahibi olup olmama
- d) Kıdem
- e) Gelir düzeyi

f) Sendika üyesi olup olmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Mesleki örgütlenme ve sendikal haklar konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

- a) Eğitim basamağı
- b) Cinsiyet
- c) Kıdem
- d) Gelir düzeyi
- e) İdari görev sahibi olup olmama

f) Sendika üyesi olup olmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

11. Milli Eğitim personelinin atanması, yükseltilmesi ve yer değiştirmesine ilişkin usul ve esaslar ile uygulamalar konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri;

- a) Cinsiyet

- b) Kıdem
- c) Gelir düzeyi
- d) İdari görev sahibi olup olmama
- e) Sendika üyesi olup olmama değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### **Önem**

Günümüzde eğitim alanında kapsamlı ve köktenci bir yeniden yapılandırma süreci yaşanmakta ve bu süreç farklı boyutları ile öğretmenlerin istihdamı alanında da bir dizi değişikliğe neden olmaktadır.

Literatürde gerek eğitim alanındaki yapısal dönüşümün, finansman, yönetim, denetim, personel, müfredat, nitelik gibi alt boyutlarına, gerekse yönetici ve öğretmenlerin istihdamının yetiştirme, seçme, çalıştırma, denetim ve değerlendirme, hizmetiçi eğitim, mesleki örgütlenme gibi alt boyutlarına ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ancak, konuyu farklı alt boyutların bütünlüğü üzerinden ele alan çalışmaların yapılmış olduğunu söylemek zordur. Bu araştırma eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğretmenlerin istihdamı konusunu farklı alt boyutlarının bütünlüğü üzerinden çözümlenmeyi hedeflemektedir.

Eğitim etkinliğinin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin istihdamının eğitim alanında yaşanan genel değişikliklerden nasıl ve ne oranda etkilendiğini çözümlenmek ve öğretmenlerin istihdamı konusunu farklı alt boyutları üzerinden anlamak ve açıklamak, ülkemiz eğitim sisteminin nitelikli bir tarzda gelişimine yönelik eleştirel bilgi üreterek katkı sağlamak açısından önem taşımaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma asıl olarak 1980 sonrası eğitim politikalarının ele alınmasıyla sınırlıdır.

Araştırma, Ankara ilinin farklı merkez ilçelerinde 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki devlet genel ilk ve ortaöğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

## Tanımlar

Çalışmaya ilişkin başlıca kavramlar aşağıda kısaca ele alınmıştır:

**Öğretmen/öğretmenlik:** Öğretmen kavramına ilişkin olarak “bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bilgileri öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kişi” şeklinde genel ve teknik bir tanım yapılabilir. Benzeri bir şekilde, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre, “öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir.”

Bu çalışmada ele alınan öğretmen Ankara İli'nin merkez ilçelerinde ilk ve ortaöğretim düzeyinde genel devlet okullarında eğitim/öğretim yapan öğretmenleri anlatmaktadır.

**Küreselleşme:** Küreselleşme 1970'li yıllarla birlikte ivme alan ve günümüzde yakıcı hale gelen kapitalizmin yapısal krizine çözüm bulmak için büyük sermayenin dünya genelinde giriştiği bilinçli bir düzenleme politikaları demeti ve bunların yarattığı sosyo-ekonomik, siyasal görüngüler ve sonuçlardır.

**Kamu Hizmeti:** Kamu hizmeti, devlet ve diğer kamu tüzel kişilikleri tarafından ya da bunların gözetim ve denetimleri altında ilgili kuruluşlarca, toplumun genel ve ortak gereksinimlerini karşılamak, kamu yararını sağlamak üzere topluma sunulan sürekli ve düzenli hizmetlerdir. Kamu yararı gözetme, piyasa koşullarından bir ölçüde bağışık tutulma, kamusal usul ve esaslara tabi olma kamu hizmetinin başlıca özelliklerini oluşturmaktadır (Karahanoğulları, 2002).



**Personel İstihdamı:** Genel olarak çalışanın çalışma usul ve esaslarını akla getiren istihdam kavramı, çalışanın işe alınma öncesindeki yetiştirilme süreçlerini, işe alınmasını, hizmetiçi eğitimini, denetimini ve değerlendirilmesini, ücret sistemini, mesleki örgütlenmesini, tabi olduğu istihdam biçimi ve görev türünü bünyesinde barındıran geniş kapsamlı bir kavram olarak ele alınabilir (Tutum, 1979 ; Tortop, 1992 ; Canman, 1995).

**Esneklik/ Esnek İstihdam:** alışma yaşamında esneklik, çalışma süreleri, biçimleri, mekanı, çalışan ücretlerinin türü ve miktarı gibi bir dizi unsurun, sabit kurallara dayalı olmaksızın belirlenmesi anlamına gelmektedir. Devletin alışma yaşamına olabildiğince az müdahalede bulunması ve bu alandaki düzenleyici kuralların azaltılarak çalışma yaşamının işçi ve işveren arasındaki sözleşmelere göre düzenlenmesi esnekleştirme söylemini karşılamaktadır. Kamu alanı açısından düşünüldüğünde, statü hukukundan uzaklaşma, sözleşme hukukuna yaklaşma, piyasacı usullere uygun bir yönetim, denetim ve değerlendirme sistemi oluşturma gibi politika ve uygulamalar kamu alanında esnekleştirme bağlamı içinde değerlendirilebilir.

## BÖLÜM II

### ALANYAZIN

Bu bölümde önce eğitim ve öğretmenliğe ilişkin tarihsel ve toplumsal bir özet yapılmış, sonra Türkiye’de eğitimin yapısal dönüşümünün arka planını oluşturan kriz, küreselleşme ve kamunun yeniden yapılandırılması süreçleri üzerinde durulmuş ve eğitimin yapısal dönüşümüne ilişkin bir çerçeve çizilmiştir. Daha sonra araştırmmanın asıl konusunu oluşturan geniş anlamda öğretmen istihdamı konusuna ilişkin kuramsal ve kavramsal bir zemin oluşturulmuş ve son olarak da ilgili araştırmalar tanıtılmıştır.

### Eğitim ve Öğretmenlik

Eğitim, insanın ilkel topluluktan modern topluma uzanan tarihsel ve toplumsal gelişme sürecinde, farklı toplumlarda ve farklı toplumsal gelişme düzeylerinde, toplumun kültürel kalıtını üretmek, geliştirmek ve yeni kuşaklara aktarmak yönünden benzerlik gösteren, söz konusu toplumsal kalıtın hangi toplumsal güçlerin belirleyiciliğinde şekillendiği, hangi araçlarla ve nasıl yeni kuşaklara aktarıldığı yönünden ise farklılaşan toplumsal bir etkinliktir.

Modernleşme öncesinde eğitimin farklı toplumlarda benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Bu toplumlarda eğitsel olanaklar ancak nüfusun çok küçük bir kısmına yönelik olup eğitimin içeriği ağırlıklı dinseldir. Maddi yeniden üretim boyutuyla eğitim pratik becerilerin geliştirilmesi ve aktarılmasına yönelik bir uğraş olarak ailede ve meslek birliklerinde yapılmaktadır.

Modernleşme süreci ile birlikte toplumsal değişme hızlanmış ve eğitim alanında büyük değişiklikler gerçekleşmeye başlamıştır. Modernleşme bir yönüyle toplumların türdeşleşmesi ve siyasal olarak merkezileşmesi anlamına gelmiş, belirli bir ulusal coğrafyada egemen siyasal kurumların

gelişmesine ve bu kurumların sosyo-ekonomik yaşamın hemen her kertesini belirlemeye çalışmasını beraberinde getirmiştir (Eisenstadt, 2007).

Modernleşme sürecinin gelişimi ile birlikte, pre-modern toplumlarda asıl olarak dini kurumların ve toplulukların denetiminde olan, hayırseverlikle finanse edilen, ancak nüfusun küçük bir kısmının erişebildiği ve farklı toplumsal sınıflara göre farklı tür ve düzeylerde yapılmış olan okullar, yönetsel ve programatik olarak dini kurumların denetiminden çıkarılmaya, devletlerce sevk ve idare edilmeye, yine devletlerce dolaylı ve doğrudan finanse edilmeye başlanmıştır. Aynı zamanda bu okullar, görece olarak daha geniş halk kesimlerinin erişimine açık hale getirilerek geleneksel sınıf konumları ile çeşitli okul tür ve düzeyleri arasındaki geleneksel bağlar görece olarak önemini kaybetmeye başlamıştır. Ancak bu süreçte eğitim sistemleri toplumdaki yeni toplumsal farklılaşmaları yansıtarak yeniden yapılandırılmıştır (Bottomore, 1984).

Bottomore'un (1984, s.288, 289) aktarımı ile, modern toplumlarda eğitimin işlevini değerlendiren Weber, formel eğitimin bir sosyal kontrol tipi olduğunu ileri sürmüştür. Weber'in temel konusu olan modern dünyanın tümünden rasyonelleştirilmesi ile bilimin gelişmesi birbiriyle yakından bağlantılı olgulardır ve modern toplumların gelişimi sürecinde bu değişimin temel aracı eğitim sistemi olmuştur. Yeni kuşaklar toplumsal normlara uymayı, uymadıkları zaman ise cezalandırılacaklarını ancak eğitim aracılığı ile öğrenmekte; toplumsal sınıflaşma ve farklılaştırma sistemi içindeki konumlarının gerektirdiği durum ve görevlerini de yine eğitim yoluyla öğrenmekte ve kanıksamaktadırlar.

Benzer bir yaklaşımla Ercan'a (1998) göre, tarihsel olarak eğitim, farklı biçimler altında bireyin sosyalizasyonunu sağlarken bu işlev, kapitalist toplumsal ilişkiler ve yaşam tarzı olarak modernleşmenin gelişmesi ile özel bir önem kazanmıştır. Modern toplumlarda eğitim kurumsallaştığı ölçüde okullar, yurttaşlık formu içinde kapitalist topluma özgü bireylerin üretildiği kurumlara dönüşmüş, disiplin ve denetleme açısından aile ve fabrikanın yanı sıra okullar önemli bir rol üstlenmeye başlamıştır.

Bir başka açıdan, eğitimin gelişme düzeyi ve biçimlenme tarzı bir toplumdaki uzmanlaşma düzeyi ile bağıntılıdır. Uzmanlaşmanın gelişmemiş olduğu ilkel toplumlarda, eğitim ayrı bir faaliyet dalı olarak örgütlenmemiş; eğitsel işlev aile, akraba grubu ve gündelik hayatta bireyin içinde bulunduğu toplumsal çevre tarafından yerine getirilmiştir. Daha gelişmiş, dolayısıyla uzmanlaşmış toplumlarda ise, formel eğitim ön plana çıkmış ve sistemli eğitim-öğretim gelişmiştir (Bottomore, 1984, s. 278, 279).

Toplumsal uzmanlaşmanın belirli bir düzeyinde eğitsel işlevi üstlenenlerin ayrı bir meslek kategorisi olarak gelişmeye başladıkları yani öğretmenliğin ortaya çıktığı söylenebilir. Nitekim, pre-modern toplumların bazılarında bile eğitsel işlevin uzmanlaşmaya başladığı gözlenmiştir (Bottomore, 1984). Bu açıdan, Eski Yunan'daki Sofistler bir tür öğretmen olarak değerlendirilebilir.

Eski Yunan'da eğitimin ve öğretmenliğin etimolojik köklerini bulmak mümkündür. Yunanca bir terim olan "pedagoji" kelimesi çocuk oyalamak, çocukları idare etmek anlamına gelirken, "pedagog" kelimesi de, çocuk oyalayan, çocuk idare eden kimse anlamına gelmekte ve Eski Yunan'da bu görevi köleler yerine getirmektedir. Yani ilk öğretmenler soyluların çocuklarını oyalamakla görevli kölelerdir! Ancak bugünkü anlamıyla düşünüldüğünde bu işlevin bir tür öğretmenlik olduğu söylenemez. Köleler tarım işleriyle ve küçük sanatlarla uğraştıkları gibi, zengin ailelerin çocuklarını gezdirmek ve oyalamakla da uğraşmışlardır. Ancak bu uğraşlarında çocuklara akıl vermeleri ya da herhangi bir eğitsel telkinde bulunmaları yasaklanmıştır (Kanad, 1966, s.1).

Modernleşme süreci ile birlikte, toplumların yeniden üretim mekanizmaları farklılaşmış, dini ve geleneksel nitelikteki toplumsal yeniden üretimin yerini seküler değerlere yaslanan yeni bir yeniden üretim süreci almıştır. Toplumlara oluşturan bireylerin hak ve yükümlülük sahibi yurttaşlar olarak sosyalleştirilmelerinin hedeflendiği bu dönemde eğitim işlevini yerine

getirmekle yükümlü kılınan kişilerin kurumsal olarak yetiştirilmeleri ve kamusal usul ve esaslarla istihdam edilmeleri gündeme gelmiştir.

Ancak, öğretmenliğin ayrı bir eğitim alanı olması ve öğretmenlik eğitiminin üniversitelerde verilmesi tarihsel olarak yeni bir olgudur. Bu konudaki ilk düşüncelerin 1830'lu yıllarda İngiltere'de ortaya çıktığı belirtilmiştir. 1870'li yıllara kadar üniversiteler öğretmen eğitimi ile ilgilenmemiştir. Eğitimle ilgili ilk kürsü 1876 yılında İskoçya'da kurulmuş, İngiltere üniversitelerinde eğitim bilimlerinin kurulması ise 1890'lı yılların sonunda gerçekleşmiştir. Eğitimin özel bir konu olarak üniversitelere girmesi ise ancak 1960'larda gerçekleşmiştir (Aksoy, 1999, s.119). Ülkemizde öğretmenlerin yetiştirilmesine ve istihdamına yönelik ilk adımlar ise Osmanlı'nın son döneminde Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile başlayan süreçte atılmaya başlanmıştır. 1847'de kurulan "Darülmüallimin" (Erkek Öğretmen Okulu) ilk öğretmen yetiştiren kurumdur (Akyüz, 1989 ; Tekeli ve İlkin, 1999).

### **Türkiye'de Eğitimin ve Öğretmenliğin Tarihsel Gelişimi**

Türkiye Cumhuriyeti'ni önceleyen Osmanlı İmparatorluğu'nun kapitalizm öncesi bir toplumsal formasyon niteliği gösterdiği dönemde Osmanlı eğitimi, her "millet" için, büyük ölçüde dini nitelikli eğitimin yaygın olduğu, yaygın ve kitlesel bir nitelik taşımayan, Müslümanlar için medreseler ve sıbyan mekteplerinde, gayri Müslimler içinse mensup oldukları din ve/veya mezhebin eğitime özgülenmiş mekanlarında gerçekleştirilen geleneksel bir etkinlik olarak örgütlenmiştir. Bu nitelikleriyle Osmanlı sisteminde eğitim asıl olarak seyfiye, ilmiye ve kalemiye sınıflarının yeniden üretilmesi işlevini yerine getirmiştir. Seyfiye, yönetici kadronun asker kanadını, ilmiye (ilim ehli) şeriatın savunucusu olan hukuk uzmanlarını, kadıları, müderrisleri ve diğer din adamlarını, kalemiye (kalem ehli) ise, devletin bürokratik işlemlerini yürüten ve ilk iki grubun işlev ve eğitiminin bazı yönlerini bir araya getiren sınıfı oluşturmuştur. Bunlar "yönetici sınıf" özelliği göstermiştir (İnalçık, 1999, s.121 ; Zürcher, 2006, s.27 ; Eroğul, 2009, s.177).

Osmanlı'da yönetilenler sınıfını oluşturan reayanın eğitimine bakıldığında ise, reayanın esnaf ve sanatkârlar bölümü "lonca" kurumu içinde örgütlenmiş olup burada verilen eğitimle yeniden üretimlerini sağlamaktadır. Ayrıca loncalar eğitim ve ideolojik yeniden üretim açısından önem taşıyan "tekkeler"le sıkı ilişkilere sahiptir. Geleneksel Osmanlı eğitiminde çocuklara ilk eğitim-öğretimin verildiği temel kurumlar, varlıklarını Cumhuriyet dönemine kadar koruyan sıbyan mektepleridir. Bu okullarda çocuklara, Kur'an okuma, din pratiği, namaz sureleri ve bir ölçüde yazı bilgisi öğretilmiştir. Sıbyan mektepleri bu haliyle çocuğun toplumdaki dinsel ağırlıklı sosyalizasyonunu sağlamıştır. Bu okullarda öğretmen olabilmek için medrese diplomasına sahip olmak yeterli görülmuş, hatta cami imamı, müezzinler ya da okuyup yazma bilen "ağırbaşlı kimseler" bile sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapmıştır (Unat, 1964 ; Ergin,1977; Tekeli ve İlkin, 1999 ; Akyüz, 1985).

Osmanlı'da öğretmen yetiştirme açısından, Fatih Sultan Mehmet'in kurduğu Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan okullarında öğretmenlik yapacaklar için ayrı dersler verilmesini istemesinin, ilk adım olduğu kimi kaynaklarca savunulmuştur (Başaran, 1996). Bunun dışında, Osmanlılarda Tanzimat dönemine kadar, özellikle "öğretici" ya da "öğretmen" yetiştiren herhangi bir öğretim kurumu, okul bulunmamaktadır. Yenileşme döneminde açılan askeri ve teknik okullarda yabancı uzmanlar ve subaylar ders vermiştir. II. Mahmut döneminde açılan ve Tanzimat döneminde sayıları artan rüştiyelerle birlikte öğretmen yetiştirme temel bir önem kazanmıştır. 1848 yılında Darülmuallimin-i Rüşdi açılmıştır. 1874'ten sonra İstanbul Darülmuallimin'in bir şubesi haline getirilen bu okulun öğrenci sayısı Tanzimat Dönemi sonunda 102 iken bu dönemde rüştiye sayısı 425'i bulmuştur (Bilim, 1998).

Tanzimat Dönemi'nde, iptidai mektep denen ilkokullara ve numune mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla 1868'de İstanbul'da bir darülmuallimin-i sıbyan açılmıştır. İlk öğretmen okullarının başlangıcı olarak kabul edilebilecek bu okulun kuruluş amacı, ilköğretim kademesindeki okulları kendi öğretmenlerinin ders verdiği kurumlar haline getirmektir. Ancak, öğrenci yokluğundan dolayı bir süre kapalı kalan okul ancak 1872'de

yayınlanan bir kararname ile yeniden açılabilmiştir. Bu okulun illerde kurulması düşünülen darülmulliminlere de öğretmen yetiştirilmesi düşünülmüş ve programı buna göre yeniden yapılandırılmıştır. 1874'te İstanbul Darülmuallimini'ne bağlanan bu tür okullar, İstanbul'un dışında, ancak 1875'te açılabilmiştir (Ergin, 1977 ; Bilim,1998).

Tanzimat Dönemi'nin sonuna doğru, 1 Eylül 1869 tarihinde, yürürlüğe giren "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" Osmanlı'nın sonuna kadar, hatta yeni devletin ilk inşa sürecinde de geçerliğini sürdüren 198 maddelik bir düzenlemedir. Çoğu hükmü uzun yıllar boyunca uygulanamamış olmakla birlikte, eğitim konusunda Osmanlı'da ilk sistemleştirme ve kanunlaştırma uygulaması olarak değerlendirilebilir.

Maarif Nizamnamesi ülke çapında sıbyan, rüştiye, idadi ve sultani okulları, İstanbul'da ise Darülfünun, Darülmuallimin, Darülmuallimat ve kız rüştiyeleri açılmasını öngörmüştür. Nizamname'ye göre, ilköğretim düzeyinde, bütün köy ve kentlerde üç yıllık (sıbyan veya iptidai) okullar ve 500 veya daha fazla haneli kasaba ve kentlerde üç yıllık ileri okullar (rüştiyeler) açılacaktır. Ortaöğretim düzeyinde, 1000 veya daha fazla haneli her kent ve kasabada dört yıllık ortaöğretim okulları (idadiler), her il merkezinde dört yıllık akademik okullar (sultani veya liseler) ve İstanbul'da öğretmen yetiştirmek için erkek ve kız öğretmen okulları (darülmuallim ve darülmuallimat) açılacaktır. Yükseköğretim düzeyinde ise, İstanbul Darülfünunu ve meslek elemanı yetiştirmeye dönük yüksek okullar açılacaktır (Kaya, 1984).

Maarif Nizamnamesi'nde sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapma hakkının Darülmuallimin mezunlarına verileceği belirtilmiştir. Oysa, İstanbul'da bulunan ülkenin tek Darülmuallimin-i Sıbyan'ında senede ancak 30 civarında mezun verilemektedir. Yine de Nizamname'de böyle bir düzenlemenin yer alması medreselerin öğretmen yetiştirme sürecindeki rolünün sınırlanmasına yönelik bir niyeti yansıması açısından önemlidir (Kodaman, 1991).

Nizamname'de sıbyan ve rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere açılması öngörülen Darülmuallimat (kız öğretmen okulu) 1870 yılının 26 Nisan günü, Ayasofya Camii civarında temin edilen bir binada dönemin Eğitim Bakanı Saffet Paşa tarafından açılmıştır. Okula ilk girişte Maarif Vekaleti tarafından bir sınav yapılmış ve bu sınava katılan 32 kız öğrenci, Arapça, Morfoloji, Aritmetik, Coğrafya, İmla, Nakış ve Terzilik alanlarını içeren sınavda başarılı bulunarak okula kaydedilmiştir. Bunlardan 20'si 1872-73 ders yılında mezun olmuştur. Darülmuallimat, sıbyan ve rüşdiye olmak üzere iki şubeden oluşmuştur. Öğretim süresi sıbyan şubesi için 2, rüşdiye şubesi içinse 3 yıl olarak belirlenmiştir (Koçer, 1987 ; Bilim, 1998).

Maarif Nizamnamesi'nde düzenlenen eğitsel hükümlerin önemli bir kısmı gibi öğretmen yetiştirmeye dönük hükümlerin çoğu bütçe yetersizliğinden dolayı uzun süre gerçekleştirilememiştir. Nizamname'nin hükmünde belirtildiği üzere "mükemmel öğretmenlerin yetiştirilmesi" amaçlanan Büyük Darülmuallimin ancak 1874 yılında açılabilmiştir. Bu okul sadece rüşdiye ve idadi şubelerinden oluşmuş, okulun sultani şubesi ise açılmamıştır. Darülmuallimin-i Sıbyan da sadece yönetim olarak Büyük Darülmuallimin'e bağlı kalmış ancak kendi binasında ders vermeye devam etmiştir (Bilim, 1998).

II. Abdülhamit Dönemi'nde, 1882 yılında vilayetlerin darülmuallimin ihtiyacını karşılamak amacıyla birer darülmuallimin-i sıbyan kurulması kararlaştırılmış ve açılan bu mekteplerin öğretmenleri de merkezden gönderilmeye başlanmıştır. Bu okullar, 1882 yılında yalnızca Bosna, Girit ve Konya illerinde bulunurken bu tarihten sonra Edirne, Bağdat, Adana, Diyarbakır gibi 14 vilayete yayılmış ve 1908'e kadar sayıları 31'e çıkmıştır.

II. Meşrutiyet döneminde eğitimde reform çalışmaları sürmüştür ancak derinleşen ekonomik ve siyasal kriz nedeniyle eğitim alanında hedeflenen atılımlar gerçekleştirilememiştir. Sıkıntılı geçen savaş yılları öğretmen yetiştirme sistemini olumsuz etkilemiştir. Vilayet bütçelerinden Darülmuallimin'e kaynak ayrılamaması ve ilkokul öğretmenlerine maaşlarının verilememesi öğretmenliğe olan ilgiyi azaltmıştır (Öztürk, 1996).



Türkiye devletin kuruluşunun ilk yıllarında eğitim sistemi Osmanlı'nın son yıllarında, 1913 yılında çıkarılmış olan, "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu"na dayanmıştır. Daha sonra, 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" ile eğitim sistemi yeni baştan düzenlenmiştir.

1923–1924 öğretim yılında ilkokullara öğretmen yetiştiren okulların sayısı 7'si kız, 13'ü erkek olmak üzere 20'dir. Bu okulların öğretim süreleri dörder yıldır. Bu yıllarda toplanan "Heyet-i İlmiye" de öğretmen okullarının Bakanlıkça ele alınması ve hızla yeniden düzenlenmesi istenerek bu okulların süresi, 1924 yılında beş yıla çıkarılmıştır. Öğretmen yetiştiren okullar Cumhuriyetin ilk yıllarında büyük ölçüde II. Meşrutiyet dönemindeki programı izlemişlerdir. Sonraki yıllarda, öğretim süreleri beş ve altı yıla çıkarılırken programları da değişerek genel bilgi bakımından lise programına benzetilmiştir. Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirmek amacıyla sırasıyla şu okullar açılmıştır: Köy Muallim Mektepleri, Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okulları (Akyüz, 1985 ; Cicioğlu, 1985).

Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın Mayıs 1936'da TBMM'de ifade ettiğine göre, o yıllarda ilköğretmen okulları her yıl ortalama 650 mezun vermekte, fakat ölüm, emeklilik, istifa gibi nedenlerle sisteme giren öğretmen sayısı yıllık 300-350 civarında olmaktadır. Bakana göre durum böyle devam ederse 35 bin öğretmensiz köye Cumhuriyet ancak 100 yıl sonra öğretmen gönderebilecektir (Akyüz, 1985, s. 349).

Nüfusun ağırlıklı kısmının yaşadığı kırsal alanlarda öğretmen eksikliği sorunu oldukça ağırdır. Bu sorunu çözebilmek için, 3803 sayılı ve 17. 04. 1940 tarihli kanunla, köylere öğretmen yetiştirmek üzere, tarım işlerine elverişli arazisi bulunan köylerde, beş yıl öğretim süreli Köy Enstitüleri açılmış ve daha önce açılan Köy Öğretmen Okulları da Köy Enstitüsü biçimine dönüştürülmüştür. Köy enstitülerinde, yarı yarıya kültür dersleri ile tarım, demircilik, marangozluk, kooperatifçilik, biçki dikiş çalışmalarına yer veren bir program uygulanmış, köy çocuklarının yalnızca dar anlamda eğitimi değil

birer toplum kalkınması aktörü olarak köyün gelişimine katkı yapmaları hedeflenmiştir. 6234 sayılı ve 27. 01. 1954 tarihli kanunla, “Köy Enstitüleri” “İlköğretmen Okulları” ile birleştirilmiştir (Cicioğlu, 1985, s.303 ; Akyüz, 1985).

Cumhuriyet döneminin başlangıcında, eğitime yapılan en önemli katkılardan biri, öğretmenliğin yasal olarak “meslek” durumuna getirilmesidir. Şöyle ki, 1924 tarih ve 439 sayılı yasada, öğretmenliğin, devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim görevini üzerine alan bağımsız sınıf ve derecelere ayıran bir meslek olduğu belirtilmiştir (Koçer, 1967).

1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesine göre; öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Getirilen bu hükümlerle, öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı yeniden yapılmış ve tüm öğretim kademelerindeki öğretmenlerin yüksek öğrenim görmeleri ön plana çıkarılmıştır. Buna göre, öğretmen yetiştiren kurumlar, lisans öncesi, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde öğretim yapmalarına imkan sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu hükümler çerçevesinde 1974-1975 öğretim yılında ilköğretmen okullarının bir bölümü 2 yıllık Eğitim Enstitüleri'ne, bir bölümü 3 yıllık Öğretmen Liseleri'ne dönüştürülmüş ve diğerleri de kapatılmıştır (MEB, 2003, s.436).

1923-1981 döneminde, Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı; İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri olmuştur. 1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi bütünüyle Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiş ise de, üniversiteler de öğretmen yetiştirmede önemli bir kaynak olmuştur. Başta İstanbul Üniversitesi Edebiyat ve Fen Fakülteleri olmak üzere, Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya ile Fen Fakülteleri lise ve dengi okullara Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya ve yabancı diller gibi alanlarda çok sayıda öğretmen yetiştirmişlerdir (Kavak, Aydın, Akbaba Altun, 2007).

## **Kamu Alanının Yeniden Yapılandırılması ve Eğitim Alanının Dönüşümü**

Gerek kamu alanının ya da kamusal hizmet birimi olma vasfı ile devletin yeniden yapılandırılması gerekse de bu süreçte temel bir kamusal hizmet olan eğitimin yapısal dönüşümü, kriz ve küreselleşme süreçleriyle yakından ilintilidir.

### **Kriz ve Küreselleşme**

Günümüz dünyasında 1970’li yıllardan bugüne uzanan genel ve süreğen bir ekonomik kriz ve kapsamlı bir yeniden yapılanma süreci yaşanmaktadır. Uluslararası sistemin temel ekonomik, siyasal ve toplumsal dinamiklerini içine alan, yerel ve uluslararası ölçeklerde büyük değişiklikleri beraberinde getiren bu süreç genel olarak küreselleşme süreci olarak bilinmektedir. Yaşanan kriz ve yeniden yapılandırma süreci, kapitalist sistemin dünya genelindeki işleyişi ile bağıntılı olduğu ve küreselleşme kavramı tüm genişliği ve derinliği ile bu süreci açıklama iddiasında bir kavram olarak öne çıktığı ve/veya çıkarıldığı için günümüzde ele alınan herhangi bir toplumsal konu ya da sorunun küresel(leşme) bağlamı dışında anlaşılabilmesi mümkün değildir.

Küreselleşme, dar anlamda, kapitalist üretim tarzının belli bir gelişmişlik düzeyinde, dünyanın tek bir ekonomik faaliyet alanı haline gelmesi ve ekonomilerin entegrasyonu olarak anlaşılmaktadır. Bu entegrasyona bağlı olarak yönetsel yapıları ve süreçleri de içerecek şekilde siyasal alanın ve sosyo-kültürel yapıların benzeşmesi ve bütünleşmesi süreci küreselleşmenin olgusal görünümünü oluşturmaktadır.

Küreselleşme, kavramsal olarak ilk defa ortaya atıldığı ve geliştirildiği dönemden bu yana üzerinde çeşitli açılardan tartışılan bir konu olmuştur. Bu tartışmaların genel çerçevesine bakıldığında, kavramın bizatihi kendisi, küreselleşmenin kapitalizmin gelişiminde yeni ve özgün bir süreci karşılayıp karşılamadığı, neden ve nasıl ortaya çıktığı, içeriğinin olgularla mı retorikle mi

doldurulduğu, farklı ülkeler ve farklı toplumsal sınıflar nazarında değerinin ne olduğu gibi sorular göze çarpmaktadır.

Tartışmanın bir boyutunda, farklı ifadeler ya da sıfatlarla olsun ya da olmasın, “küreselleşme” kavramının kullanılmasının sakıncalarına işaret eden yazarlar vardır. Örneğin Amin (1997, 2004) ve Boratav (2000) küreselleşme terminolojisini kullanmanın, yapısal bağımlılığın yerine karşılıklı bağımlılığı (böylelikle her değişkenin bütün diğer değişkenlere bağımlı olduğu bir genel denge modeli yaklaşımını), Çevre ekonomilerinden sistematik artık aktarımının önem taşıdığı bölüşüm çatışmaları yerine pozitif toplamlı bir oyunu ve piyasa güçlerinin eşitsiz ekonomik ve politik güç dengeleri altında işlediği düşüncesine karşı piyasa fetişizmini gündeme getireceği için, olguların tahlilini imkansız kılacağını savunmaktadır. Bu yazarlara göre emperyalizm terminolojisi, geliştirilmek kaydıyla, olguları açıklamak açısından daha elverişlidir.

Küreselleşmenin kapitalizmin gelişiminde yeni ve özgün bir olgular kümesini karşılayıp karşılamadığı bir başka tartışmadır. Bu tartışma açısından ilk yaklaşım küreselleşmenin insanlığın gelişiminde yepyeni bir süreci karşıladığıdır. Bir diğeri ise küreselleşmenin kapitalist gelişmeye içkin olduğu ve tarihsel olarak en az iki defa kendini tekrarladığıdır (Yeldan, 2003).

Genel olarak kapitalizmin henüz ortaya çıkışından itibaren küresel bir sistem olarak gelişme ve şekillenme eğilimi gösterdiği söylenebilir. Bu açıdan, hem Batı Avrupa’da kapitalizminin doğuşu, diğer değişkenlerle birlikte, deniz aşırı ticaret ve sömürgecilik aracılığıyla Avrupa’ya taşınan servetlerle ilişkilidir, hem de Batı Avrupa’da kapitalizmin gelişmesi, bir yandan, Avrupa’nın diğer bölgelerinde kapitalizme geçişin niteliğini ve ritmini etkileyen yeni güçlerin ve üretim ilişkilerinin belirmesine ve yayılmasına kaynaklık etmiş, diğer yandan da, Avrupa dışında sömürgecilik ve ticaret aracılığıyla yeni ekonomik, toplumsal ve siyasal koşulların oluşmasını beraberinde getirmiştir.

Bu açıdan ilk olarak, kapitalizmin tarihinde merkantil dönemde deniz aşırı ticaret ve sömürgecilikle ilk küreselleşme atağının gerçekleştiği söylenebilir. İkinci olarak, eğer küreselleşmeden anlaşılan ülkeler arasındaki büyük ve artan bir ticaret akışı ile sermaye yatırımının gerçekleştiği açık bir uluslararası ekonominin oluşması, bu anlamda bütünleşmiş bir dünya ticaret sisteminin gelişmesi ise bu 19. yüzyılın ikinci yarısında oluşturulmuştur (Hirst ve Thompson, 1998). Üçüncü olarak 1970'lerden bu yana dünya genelinde yeni bir küresel atak söz konusudur. Kendine özgü yanları olmakla birlikte bu üçüncü küreselleşme kapitalizmin tarihinde büsbütün yeni ve özgün bir süreç değildir.

Küreselleşmenin ortaya çıkışı ve gelişimi ile ilgili açıklamalara bakıldığında bir yanda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki devasa gelişim ile ulaşım olanaklarının gelişimi ve ucuzlamasına adeta bağımsız değişken rolü atfeden yaklaşımlar diğer yanda ise dünya sisteminin kriz karşısında yeniden yapılanma yönelimine, bu yönelimin ekonomik, siyasal ve kurumsal mantığına vurgu yapan yaklaşımlar görülür. Bu ikinci yaklaşımlar içinde sistemin krizini Keynesyen yaklaşıma ve refah devleti uygulamalarına yönelik liberal eleştiri ile açıklayan yazarlar ve kapitalizmin yapısal krizini ele alan, bunu, şu ya da bu düzeyde, toplumsal düzen eleştirisine taşıyan yazarlar bulunur (Kazgan, 2002 ).

Başkaya'ya (2004) göre, kapitalist üretim koşullarında teknoloji, sosyal ilişkilere içerilmiş durumda olup üretim sürecine sokulan her yeni teknoloji bir dizi değişiklik yaratır ve sistemin daha yoğun olarak yeniden üretilmesini sağlar. Dolayısıyla teknolojinin kendi başına bir etmen olarak değerlendirilmesi mümkün değildir. Kazgan'a (2002) göre de teknolojik yenilikler küreselleşme süreci için bağımsız değişken olarak değerlendirilemez, küreselleşmenin nedeni asıl olarak krize çözüm bulma çabalarında aranmalıdır.

Küreselleşme, kapitalizmin uzun tarihsel gelişimi içinde değerlendirildiğinde sistemin bütünsel, derin ve süreğen kriz karşısında geniş

kapsamlı bir şekilde yeniden yapılanmasına denk düşmektedir (Şaylan, 1994). Bu açıdan 1970'lerden sonra etkili olan küreselleşme mali sermayenin egemen bir fraksiyon olmasına paralel olarak krizin etkisiyle gündeme gelmiş, uygulanmaya konmuş bilinçli bir düzenleme politikası (Yıldızoğlu, 1999) olarak sistemin, gelişmiş kapitalist ülkeler ve bunların sermaye grupları ve kuruluşları tarafından yapılandırılmasıdır.

Kapitalizmin işleyişinde krizlerin konjonktürel krizler ve yapısal krizler olmak üzere iki temel biçimde ortaya çıktığı söylenebilir. Konjonktürel krizler devrevi olarak ortaya çıkan ve genellikle kendini arz-talep dengesizliği olarak gösteren ve bir takım önlemlerle mevcut sermaye birikim modeli ve bu modelin temelini oluşturduğu toplumsal ve siyasal üst yapı değiştirilmeksizin çözüm bulunabilen krizlerdir. Yapısal krizler ise, sermaye birikim sürecinde büyük bir tıkanmaya denk gelmekte ve toplumsal formasyonun kapsamlı bir yeniden yapılanmasını zorunlu hale getiren derin ve süreğen krizlerdir (Gouverneur, 1997).

Kapitalizmin, üretimin merkezileşmesi ve sermayenin yoğunlaşması ile tekelleşerek ulaştığı emperyalizm safhasında dünya çapında yıkıcı ekonomik rekabet ve paylaşım mücadelelerine yöneldiği 19. yüzyıl sonlarından itibaren gelişen yapısal kriz, 1929 Büyük Buhranı ile dünya çapında derinleşmiş ve etkilerini II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar korumuştur. Bu süreçte uluslararası sistem kapsamlı bir yeniden yapılandırmaya uğramıştır. Klasik liberalizmin sınırlı sorumlu devlet anlayışı ve serbest piyasa reçetelerinin söz konusu krizi aşmaya yeterli olmadığı, krizin çözülmesinin ancak devlete yeni işlevler kazandırılması ve yeni bir yapılanmaya gidilmesi ile mümkün olacağına anlaşıldığı bu süreçte Keynesyen politikalar gündeme gelmiştir. Keynes'e göre, pazar mekanizması kendi başına bırakıldığında tam istihdamı gerçekleştiremeyecektir, dolayısıyla devletin ekonomide talebi uyarmaya ve artırmaya dönük politikalar izlemesi gerekmektedir (Şaylan, 1994).

Keynes'in teorisi, süreklilik gösteren durgunluk ve işsizlik sorununa bir çözüm olarak devleti talep oluşturmaya dönük olarak ekonomik işleyişin içine katarken aynı zamanda fordist yığın üretiminin ihtiyacı olan pazar koşullarını da yaratmıştır. Keynesyen politikaların izlendiği süreçte, siyasi iktidarlara geniş ve sağlam bir meşruiyet de sağlayacak şekilde, sermaye ile emekçiler arasında görece bir denge oluşturulmaya çalışılmış, II. Dünya Savaşı'ndan sonra başlayan yeniden imar sürecinde yapılan harcamaların ve döneme damgasını vuran silahlanma yarışının da yardımı ile kapitalizm yeni bir genişleme dönemine girmiştir. Bu genişleme refah devleti uygulamaları için imkanlar yaratmıştır (Şaylan, 1994, Sönmez, 1998).

Yeni birikim rejimi ve bu birikim rejiminde kapitalizmin sağlıklı işleyişinin talep yönlü ekonomi politikaları ile sağlanıyor olması yanında, toplumsal mücadele süreçleri, sömürge halklarının direnişi, Sovyet Rusya'nın kapitalizme karşı basıncı ve kapitalist sistem karşısında örnekliliği, kapitalist sınıfın geçmiş tarihsel dönemlerden çıkardığı dersler ve faşizmin yenilmiş olmasının yarattığı olumlu hava gibi bir dizi etmenin sonucu olarak refah devleti uygulamaları yaygınlaşmış ve kurumsallaşmıştır (Başkaya, 1997).

Dünya kapitalizminin yeniden yapılandığı bu süreçte uluslararası düzeyde yeni kurumların oluşturulmuştur. 1944'te toplanan Bretton Woods Konferansı'nda alınan kararlar ile IMF (Uluslararası Para Fonu), DB (Dünya Bankası)'nın ve DTÖ (Dünya Ticaret Örgütü)'nün temelleri atılmıştır. DTÖ 1946 yılından itibaren faaliyete geçmiştir (Ellwood, 2002).

1970'lere gelindiğinde kapitalist genişlemenin sınırlarına gelinmiştir. Kapitalizmin genişleme döneminde Merkez ülkelerde Keynesyen politikalar; Çevre ülkelerde ise aynı politikaların yön verdiği ithal ikameci politikalar uygulanırken, 1970'lerin başından itibaren fiyatlar yükselmeye, büyüme ve verimlilik oranları düşmeye başlamış, bir yandan büyüme oranları düşüp, işsizlik artarken diğer yandan fiyatların tırmanışa geçmesi durumu "stagflasyon" olarak adlandırılan yeni bir olguyu gündeme getirmiştir (Başkaya, 1997). Kapitalizmin yeni yapısal krizinin başlangıcına işaret eden

bu olgu ile birlikte Merkezden Çevreye doğru yeni düzenleme politikaları, uluslararası sistemin işleyişi açısından, zorunlu hale getirmiştir.

### **Kamu Reformu ve Kamu Hizmetleri Alanının Dönüşümü**

Yapısal uyarılama sürecini ve bu süreçte kamu alanının yeniden şekillendirilmesini başlatan politik/kurumsal gelişmelerin merkezinde “Washington Konsensusu” olarak bilinen, ABD hazinesi, çok uluslu şirketler ve Wall Street üçlüsünün temsil ettiği ABD kaynaklı finans kapitalin olduğu söylenebilir. Amerikan ekonomik ve siyasal egemenliğini tahkim etmek ve büyük sermayenin hiçbir dirençle karşılaşmaksızın dünya pazarında karını en çoklaştırmasını sağlayabilmekle ilişkilendirilen Washington Konsensusu bir birini tamamlayan iki parçadan oluşmuştur. Birincisi, krizi aşmaya ve bir daha ortaya çıkmasını önlemeye dönük olarak piyasaların kendi haline bırakılması yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre devlet piyasasının işleyişinin genel çerçevesini oluşturmalı; kamu işletmeleri ve ekonomiye müdahale araçlarından, gelirler ve fiyatlar politikasından ve tam istihdam gibi hedeflerden vazgeçmelidir. Devlet, enflasyonu engellemeli ve bütçe denkliliğini sağlamaya dönük politikalar uygulamakla yetinmelidir. İkincisi ise, zenginlerin vergiler yoluyla yoksulları ve işsizleri sübvanses etmesinin ekonomik olarak gereksiz olduğu düşüncesidir. Ekonomik kriz aşılnca yoksullar da yoksulluktan kurtulacaktır. Ekonomik toparlanmanın dalgası yükselmeye başlayınca tüm diğer kayıkları da kaldıracaktır (Kazgan, 2002, s. 32 ; Yıldızoğlu, 1999, s.63 ; Yılmaz, 2001).

Washington Konsensusu'nun kaynaklık ettiği düzenleme politikaları birinci kuşak yapısal uyarılama politikalarına kaynaklık etmiş, bu politikalar ile “mali istikrarı sağlamak” adı altında mali uyarılama hedeflemiştir. Bu dönemde uygulamaya konulan yasalar, toplumsal ilişkilerin genel çerçevesini belirleyen bir önceki döneme ait tüm düzenekleri piyasa adına ortadan kaldırırken, diğer yandan piyasaların dünya ölçeğinde birbiriyle etkileşimini arttırdığı ölçüde, kapitalizmin kırılğanlığının hızla yayılması olgusunu beraberinde getirmiştir. Düzensizlik ve kırılğanlığın iyice belirginleştiği



1990'ların sonunda İkinci Kuşak Reformlar devreye sokulmuştur. Zira, piyasa ekonomisinin kendi başına bırakılamayacağı, piyasanın sosyal bir sistem olarak müdahale edilerek düzeltilmesi gerektiği fikri kabul edilmek durumunda kalınmıştır (Ercan, 2003).

İkinci kuşak reformlar daha çok yapısal ve kurumsal uyarlamaya dönüktür. Bu reformlarla yapılmak istenen, bizzat devlet erkinin de içinde olduğu bir düzenleme ile, kamu alanının yeniden tanımlanmasıdır.

Yapısal uyarlama sürecinin mal ve hizmet piyasalarının serbestleştirilmesi, para ve sermaye piyasalarının serbestleştirilmesi, yasaların serbestleşen piyasalara göre yeniden düzenlenmesi ve devletin yeniden yapılandırılması olmak üzere dört politika kümesi içerdiği söylenebilir (Minibaş, 2003, s.17). Bu dört politika kümesinin dördüncüsü olan devletin yeniden yapılandırılması politikalarının bir diğer adı kamu reformudur. Kamu reformu politikaları yeni liberal yaklaşımın kamu yönetimi alanındaki dışavurumu olarak değerlendirilebilecek "yeni kamu yönetimi" anlayışına dayalı olarak yürütülmektedir.

Yeni kamu yönetimi anlayışı yeni liberalizm olarak tanımlanan akımdan doğrudan etkilenmiştir. Yeni kamu yönetimi anlayışının benimsediği devletin küçültülmesi, piyasa yönelimlilik, özelleştirme, katılımlı yönetim, yönetimde açıklık gibi yaklaşımların oluşmasında, yeni liberalizmin devletin ekonomik büyümeyi ve özgürlükleri sınırlandıran etkisi üzerinde duran ve daha az devlet daha çok piyasa anlayışının toplam refaha daha çok katkı sağlayacağını iddia eden düşüncesinin büyük etkisi olmuştur (Al, 2002, s.105).

Teorik olarak yeni kamu yönetimi anlayışı iki tür gelişmenin bir sentezi olarak değerlendirilmiştir. Köken olarak bu anlayış ağırlıklı olarak ekonomi ve işletmecilik alanlarından kaynaklanan iki düşünce akımının bir sonucudur. Bunlar vekâlet kuramı ve kamu tercihi kuramıdır. Kamu tercihi kuramı sosyal devlet anlayışına bir tepki olarak doğan ve yeni kamu yönetimi anlayışı ile uyum içinde olan bu teori kamu yönetiminde rekabete dayalı, müşterilerin

tercih hakkının bulunduğu, açık ve öncelik sahibi bir yönetim anlayışının oluşmasına büyük katkı sağlamıştır (Coşkun, 2004 ; Bayraktar, 2003).

Yeni kamu yönetimi yaklaşımının gündeme gelmesi ile birlikte üretkenliği artırmak ve verimlilik kamu yönetiminde yapılan reformların en önemli değeri ve hedefi haline gelmiş ve piyasa ilke ve usulleri kamu yönetiminde yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bütün reformlarda müşteri hizmetleri ve memnuniyeti, performansa dayalı sözleşme, rekabet, piyasa türevi teşvikler gibi yönetim tekniklerinin kullanımını gözlemlemek mümkün olmuştur (Coşkun, 2004, s.134, 135).

Yeni kamu yönetimi anlayışı bağlamında kullanılan değişimci retorik bilgi toplumu, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, toplumun artan ve çeşitlenen gereksinimleri gibi etmenlerin kamu yönetiminde yeni bir paradigma geliştirmeyi zorunlu hale getirdiğini iddia etmektedir. Örneğin, Nohutçu ve Balcı'ya (2003) göre, 21. yüzyılın başlarında bütün ülkelerde küreselleşme, bilişim-iletişim ulaşım teknolojilerindeki baş döndüren gelişmeler ve artan belirsizliğin dayanılmaz baskısıyla siyasal, toplumsal, kültürel ve yönetsel yapılarda köklü değişim ve dönüşümler gerçekleştirmeye çalışılmaktadır. Tüm bunlar ise insanoğlunun tarım ve sanayi devriminden sonra yaşadığı üçüncü büyük global değişim olan bilgi devriminin bir sonucudur. Bilgi toplumunun gelişmesiyle birlikte devlet ve toplum arasındaki iş bölümünün hiyerarşik niteliği değişmiştir. Devlet bilgi devriminin karşısında ayakta kalabilmek için bir takım işlev, yetki ve sorumluluğunu bilgi teknolojileri sayesinde bilinçlenip güç kazanan sivil topluma aktarmıştır. Artık tüm toplumsal ve toplumsal süreç, ilişki ve kararlar merkezi yönetim, yerel yönetimler, özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler gibi aktörler arasındaki beraberce düzenleme, yönlendirme, üretim ve yönetim temelinde yapılandırılmaktadır.

Değişimci retoriğe göre, 20. yüzyıla hakim olan geleneksel kamu yönetiminin katı hiyerarşik ve bürokratik yapısı, liberalizmin öngördüğü esnek ve piyasa tabanlı kamu yönetimine dönüşmek zorunda kalmıştır. Kamu yönetimi alanında beliren bu yeni paradigma ile geleneksel anlayış gözden

düşmüş ve yeni kamu yönetimi anlayışı ortaya çıkmaya başlamıştır. Devletin toplumdaki rolü ile hükümet, bürokrasi ve vatandaşlar arasındaki ilişkileri yeni bir çerçeveye oturtmak ve biçimlendirmek amacını güden yeni paradigma, görünürde nicel olarak devleti küçültmek; ama niteliksel olarak daha etkin ve daha verimli kılmak; vatandaşların yönetime katılmalarını geliştirmek; daha doğrusu devleti esas işlevlerine döndürmek amacına hizmet etmiştir (Bilgiç, 2003, s.25).

Yine aynı retoriğe göre, yeni kamu yönetimi vizyon sahibi, yetkiyi paylaşan, risk almaktan çekinmeyen, yeniliklere ve değişikliğe açık yönetici tipi ve başarıyı ödüllendiren, ekip çalışmasına yönelmiş kalite odaklı, farklılığa dayalı üretimi benimsemiş bir yönetim sistemidir. Yeni kamu yönetimi anlayışı özel kesim işletme kavram ve tekniklerinin kamu örgütlerinde uygulanmasını önererek, geleneksel anlamdaki bürokratik anlayışın yerine pazar ilkelerine ve bireylerin memnuniyetine dayanan, esnek karar verme katmanları daha düz, sonuca yönelik ve girişimciliğe önem veren bir anlayış ortaya koymaktadır. Yeni yönetim anlayışı ve teknikleri, yeni teknolojik yapı ve toplumsal aşamayla uyum içindedir ve esnek bir nitelik göstermektedir (Al, 2002).

Yeni kamu yönetimi yaklaşımı, toplumun kullanımına yönelik mal ve hizmet üretmek açısından kamu ile özel sektör arasında bir ayırım yapılamayacağı düşüncesine yaslanır. Eryılmaz'a (2002) göre, kamu sektörü ile özel sektörün sahip oldukları ilkelerin farklı olduğu savı, geleneksel kamu yönetimi anlayışının kendini meşrulaştırma sebeplerinden birisidir. Kamu yönetiminin, yasallık, hakkaniyet, kamusal sorumluluk, tarafsızlık ve kamu yararı gibi kendine has ilkelere sahip olduğu savıyla özel sektörün toplumsal rolü sınırlanmaya çalışılmaktadır.

Yeni kamu yönetimi yaklaşımını savunanların hedef tahtasına koyduğu özel sektör kamu ayırımını şöyle özetmek mümkündür: Özel sektör kar elde etmeye dönük faaliyet yürütürken, kamu yönetimi kamu yararını gözetmek durumundadır. Özel sektör gelirini asıl olarak müşterilerin mal ve hizmet satın alması ile sağlarken kamu gelirini asıl olarak vergiler aracılığıyla

elde eder. Özel sektör rekabetçi bir ortamda ekonomik etkinlik göstermek durumunda iken kamu tekel özelliği gösterebilir.

Kuramsal olarak yeni kamu yönetimi yaklaşımına yaslanan kamu reformu politikaları ile, kamu yönetiminin büyüklüğünde, kapsamında, kullandığı kaynaklarda ve etkileme araçlarında daralma sağlamak hedeflenmekte; reform, idare aygıtını, merkez ve taşra teşkilatlarının işlev, görev ve sorumluluklarını, kamu hizmetlerini ve kamu çalışanlarının geleneksel statülerini yeniden düzenlemeyi hedeflerken, özelleştirme, ticarileştirme, serbestleştirme, yönetim ve yerelleşme olmak üzere dört ayrı politika kümesi içermektedir.

### **Türkiye’de Eğitim Alanında Yapısal Dönüşüm**

Türkiye’de 1980’li yıllardan itibaren birikim rejiminin temel nitelikleri değiştirilip “dışa açık model” ya da “ihracata dayalı büyüme modeli”ne geçilirken mali alandan başlayarak devletin dünya sistemine yeni bir tarzda eklenilebilmesinin koşulları yaratılmaya çalışılmıştır. Bu sermaye birikim rejimi tercihi ve yeni eklenme süreci genel olarak kamu alanının dönüşümünü beraberinde getirmiştir. Kamu alanı, yeni liberal politikalar aracılığıyla klasik liberalizmin temel savlarına yaslanarak dönüşüme uğratılırken devletin kamusal hizmet birimi olma vasfı sorgulanmış ve zayıflatılmıştır.

Bu bölümde önce kamu hizmeti kavramı ve hak yaklaşımları bağlamında eğitim üzerine bir değerlendirme yapılmış, sonra eğitim hakkının mevzuattaki yeri ele alınmış ve daha sonra da Türkiye’de eğitim alanında gerçekleşen yapısal dönüşüme ilişkin bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır.

### **Kamu Hizmeti Kavramı ve Kamusal Bir Hizmet Olarak Eğitim**

Devletin, toplumun ortak gereksinimlerini karşılamak için giriştiği faaliyetlerin kamu hizmeti niteliği taşıdığı şeklindeki temel görüş 19. Yüzyılın başlarında Fransa’da Duguit ve Jeze gibi ünlü hukukçular tarafından

savunulmuş olup, bu görüş çerçevesinde halen idari işlem, kamu malı, kamu görevlisi gibi kavramların tanımlanmasında ve idarenin sorumluluğunun belirlenmesinde, “kamu hizmeti” kavramından ölçüt olarak yararlanılmaktadır (Gözübüyük ve Tan, 1998, s.434) Kamu hizmeti, hem idare hukukunda hem de kamu yönetiminin işleyişinde çok sık kullanılan bir kavram olmakla birlikte, bu kavramın ne anayasal ne de yasal bir tanımı bulunmaktadır (Günday, 2004).

Dolayısıyla kamu hizmeti kavramı farklı yerlerde farklı algılamalara yol açabilmekte, bazen “faaliyet, iş, uğraş” anlamında bazen de “kamu kuruluşları” anlamında kullanılabilir. Örneğin, Anayasa’nın 128. maddesindeki “devletin, kamu iktisadi teşebbüsleri ve diğer kamu tüzel kişilerinin genel idare esaslarına göre yürütmekle yükümlü oldukları kamu hizmetlerinin gerektirdiği asli ve sürekli görevler, memurlar ve diğer kamu görevlileri eliyle görülür” hükmünde kamu hizmeti, “faaliyet, iş” anlamında kullanılmışken, yine Anayasa’nın 70. maddesinde “her Türk, kamu hizmetine girme hakkına sahiptir” hükmüyle kamu hizmeti, “kamu kurum ve kuruluşları” anlamında kullanılmıştır (Gözübüyük ve Tan, 1998, s.433).

Türkiye kamu yönetiminde kullanımında görülen belirsizlik bir yana, kamu hizmeti kavramı, çeşitli disiplinler ve farklı paradigmatik yaklaşımlar üzerinden farklı bağlamlarda ve farklı anlamlar atfedilerek ele alınmaktadır.

Konuya çeşitli disiplinlerin yaklaşımları üzerinden ele alındığında devlet tarafından üstlenilen hizmetler konusu, siyaset biliminde liberal devlet, sosyal devlet, sosyalist devlet sistemleri; ekonomide piyasa ekonomisi, devletçilik, ithal ikamecilik, dışa açık ekonomiler, fordizm, keynesyen birikim modeli, kalkınmacılık gibi konular; kamu maliyesinde kamusal mallar, piyasa malları, yarı kamusal mallar sınıflandırması; anayasa hukukunda genel olarak haklar ve özellikle sosyal haklar konusu ve idare hukukunda devletin işlev ve görevleri konuları ele alınarak tartışılabilir (Karahanoğulları, 2002).

Farklı paradigmlar üzerinden konuya bakıldığında ise, “ortak yarar”, ya da “kamu yararı” kavramlarının ele alınma tarzı önem taşır. Zira, kamu

hizmetlerinin ilgili olduğu konu toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması için mal ve hizmet üretimidir. Bu mal ve hizmetlerin kim tarafından nasıl üretileceği ve sunulacağı konusu kamu hizmeti kavramının belirlenimi açısından belirleyicidir. Bu açıdan, Gözübüyük ve Tan (1998, sy.293)'a göre, kamu hizmeti, idarenin, toplumun ortak bazı ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla doğrudan veya yakın gözetimi, denetimi ve sorumluluğu altında, kamusal yetki ve usuller kullanarak yürüttüğü iş ve işlemler şeklinde tanımlanabilir.

Kamu hizmetinin üç temel özelliği olduğu söylenebilir: Organik açıdan kamu hizmeti, belli bir görevi ifa etmek için bir kamu tüzel kişisi tarafından tahsis edilmiş olan ajan ve vasıtaların bütünü olarak ifade edilmiştir. Maddi açıdan kamu hizmeti, bir faaliyeti yürüten teşkilatın niteliklerinden tamamen bağımsız olarak yalnızca faaliyetin niteliğine bakılarak tanımlanmaktadır. Ancak niteliği gereği kamu hizmeti sayılacak faaliyet türünü tam olarak tespit etmek mümkün değildir. Bu çerçevede, kamu hizmetinin, yerine getirilmesinde kamu yararı olan toplumsal bir ihtiyacı karşılayan faaliyet olarak tanımlanması, kavramın maddi unsurunu ifade eder. Şekli açıdan kamu hizmeti, belirli bir usulü, belirli bir hukuki rejimi ifade etmektedir. Buna göre bir iş, hizmet ya da faaliyetin kamu hizmeti olarak nitelendirilebilmesi için, o faaliyetin kamu hukuku usulleriyle görülmesi, kamu hizmetleri hukuki rejimine, yani kamusal yönetim usullerine tabi tutulmuş olması gerekir (Balta, Tahsin Bekir, 1970 ; Gözübüyük ve Tan, 1998).

Kamu hizmetleri nasıl ve kimler eliyle görülürse görülsün, bu hizmetlerin ifasında esas alınan bazı temel ilkeler olduğu belirtilmiştir. Bu ilkelere üzerinde konsensus sağlanmış olanları, süreklilik, eşitlik, tarafsızlık, değişkenlik ve uyum ilkeleri olarak sıralanabilir. Süreklilik ilkesine göre, kamu hizmetleri, karşılanmasında kamu yararı bulunan bir ihtiyacın yerine getirilmesine yönelik faaliyetler olarak kabul edildiklerinden, bunların sürekli ve düzenli bir biçimde yürütülmesi gerekir. Eşitlik ve tarafsızlık ilkesine göre, kamu hizmetleri toplumsal ihtiyaçları karşılamaya dönük hizmetler olduğundan, idare bu hizmetleri objektif ve tarafsız olarak ifa etmek zorundadır. Değişkenlik ve uyum ilkesine göre ise, kamu hizmetleri değişen koşullara ve kamunun gereksinimlerine uyumlu biçimde görülür, hizmet

görülürken teknolojik değişmeler dikkate alınır ve hizmetin nitel ve nicel olarak geliştirilmesi gerekir (Gözübüyük ve Tan, 1998).

Ancak bu hukuki belirlemeler ve sıralanan nitelikler kamu hizmeti tartışmasını bitirmez. Zira, “ortak yarar”ın ya da “kamu yararı”nın gerçekleşebilmesi ile devlet arasında kurulan bu bağ gerek liberal yaklaşım gerekse toplumcu yaklaşımlar açısından sorunludur. Liberal yaklaşım kamu yararı konusunda piyasa mekanizmasını veri alır. Bu yaklaşıma göre, devletin ekonomik yaşamda rol üstlenmesi ve ekonomik yaşama müdahale etmesi etkin olmayıp, kaynak israfına yol açmaktadır. Hizmetlerin verimliliğinin artırılıp, kalitesinin yükseltilmesi, maliyetlerinin ve fiyatlarının aşağıya çekilebilmesi için piyasa mekanizmasına başvurmak gerekir. Hizmetten yararlananların tatmininin yükseltilmesi ve kamu yararının sağlanması bu yolla olur (Ataay, 2005).

Yine liberal yaklaşıma göre girişimcinin kâr maksimizasyonu için maliyetleri aşağıya çekmesi ve rekabet gücü elde edebilmek için de fiyatları olabildiğince düşük tutması gerekmektedir. Dolayısıyla kendi çıkarı için çalışan girişimci aslında kamu yararını gerçekleştirmek üzere çalışmaktadır. Bu yaklaşımın doğal sonucu, devletin kamusal hizmet verme yükümlülüğünden çekilmesi, savunma, güvenlik ve adalet gibi ‘asli işlev’leri üstlenmekle yetinmesidir. Bu yaklaşımın “ikinci en iyi çözüm” ise devletin piyasa usul ve esaslarını baz alarak hizmet üretmesi ve sunmasıdır. Yani kamu hizmetleri alanının ticarileştirilmesidir.

Eğitim, devletin toplumun ortak ihtiyaçlarını görmek üzere sorumluluk üstlenme gereği üzerinden ele alınması ve sağlık, sosyal güvenlik, belediye hizmetleri gibi temel bir kamu hizmeti olarak kabul edilmesi gereken bir etkinliktir.

Konuya hak ve özgürlüklere ilişkin klasik yaklaşım üzerinden bakıldığında, temel haklar ve özgürlükler üç başlık altında ele alınabilir: Kişisel haklar, sosyal ve ekonomik haklar ve siyasal haklar. Kişisel haklar bireyin serbestçe gelişmesi amacını güden ve devletin bu alana karışmasını

önleyen haklardır. Bu haklar kişiyi topluma, özellikle de devlete karşı korumak için ortaya çıkmış olup Anayasa'nın 17. ve 40. maddeleri arasında düzenlenmiştir. Yaşama hakkı, mülkiyet hakkı, özel yaşamın gizliliği ve konut dokunulmazlığı, maddi ve manevi varlığın geliştirilmesi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce ve ifade özgürlüğü, bilim ve sanat özgürlüğü, basın ve yayın özgürlüğü gibi haklar kişisel haklardır.

Sosyal ve ekonomik haklar, kişiye devletten kendi sosyo-ekonomik yaşantısı ile ilgili sorumluluk üstlenmesini talep etme yetkisi veren haklardır. Sosyal ve ekonomik haklar Anayasa'nın 41. ve 65. maddeleri arasında düzenlenmiştir. Ailenin korunması, sosyal güvenlik hakkı, sözleşme özgürlüğü, çalışma hakkı, sağlık hakkı ve eğitim ve öğretim hakkı gibi haklar ekonomik ve sosyal haklar kapsamında sayılmıştır.

Siyasal haklar ise, kişinin geniş anlamda devlet yönetimine katılması ile ilgilidir. Siyasal haklar, Anayasa'nın 66. ve 74. maddeleri arasında düzenlenmiştir. Vatandaşlık, dilekçe hakkı, seçme ve seçilme hakkı, siyasal örgütlenme ve kamu hizmetlerine girme gibi haklar siyasal haklardır.

Klasik haklar yaklaşımı üzerinden eğitim, temel bir sosyal hak olup devlete bu konuda temel bir sorumluluk yüklemeyi gerektirir.

### **Türkiye'de Eğitimin Yapısal Dönüşümü**

Dünya kapitalizminin, genel olarak sermayenin yeniden değerlendirilme sorununa bağlı olarak ortaya çıkan ve günümüzde etkileri artan yapısal krizi, kamusal hizmet birimi vasfıyla devletin tasfiyesini; kamu hizmetleri alanının özelleştirme, ticarileştirme, yönetim, yerelleşme ve yeni liberal personel politikaları aracılığıyla yeniden düzenlenmesini beraberinde getirmiştir. Bu süreç temel bir kamusal hizmet alanı olan, gelirin ikincil paylaşımı mekanizmalarından birine karşılık gelen, toplumsal mobilizasyon açısından önem taşıyan eğitim alanında da önemli sonuçlar doğurmuştur. Günümüzde Türkiye'de eğitim alanı, bir yandan, yeni liberal politikalar aracılığıyla piyasacı



usul ve esasların geçerliğini sağlamaya dönük olarak, bir yandan da bu politikaların toplumsal alanda yarattığı meşruiyet ve otorite boşluğunu gidermek üzere yeni muhafazakar politikalar aracılığıyla yeniden düzenlenmektedir (Soydan, 2006).

Süreğen yapısal kriz karşısından dünya genelinde gerçekleştirilen yeniden yapılandırmanın önemli bir parçasını oluşturan kamu reformu politikaları, diğer kamusal hizmet alanlarını olduğu gibi, temel bir kamusal hizmet olan eğitimi de bütünsel bir dönüşüme konu etmiş ve eğitimin amaç, yapı ve süreç boyutlarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir.

Eğitimin yapısal dönüşümünde etkili olan aktörler kamu reformu sürecinin aktörlerinden farklı olmadığı gibi bu süreçte etkili olan politikalar da benzer politikalarlardır. Asıl olarak klasik liberal yaklaşımın yeni bir formda ifade edilmesi olarak değerlendirilebilecek yeni liberal politikaların eğitim alanının yapısal dönüşümünün düşünsel zeminini oluşturduğu söylenebilir. Friedman gibi yeni liberal yazarların, OECD, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların oluşturduğu yeni liberal eğitim politikalarının Türkiye’de eğitim alanına etkileri, özelleştirme, ticarileştirme, müfredat düzenlemeleri, bir özelleştirme uğrağı olarak ele alınan yerelleştirme, eğitim yönetişimi uygulamaları ve personel düzenlemeleri olarak ele alınabilir (Soydan, 2006).

Günümüzde yeni liberal politikalar, eğitimi bir kamusal hizmet olmaktan çıkarıp bir meta olarak tanımlamayı beraberinde getirmiştir. Böylelikle bir yandan devletin eğitim alanındaki varlığının azaltılması ya da devletin piyasa ilişkilerine uygun bir şekilde eğitim hizmeti vermesi (kamu işletmeciliği) gerektiği savunulurken diğer yandan eğitim alanı karlı bir değerlendirme alanı (sektör) olarak yapılandırılmaya çalışılmıştır.

Eğitim alanındaki dönüşümün önemli alt başlıklarından birini eğitim finansmanı konusu oluşturmaktadır. Eğitim finansmanı konusunda kamusal, özel ve karma olmak üzere üç finansman yaklaşımı olduğu söylenebilir. Kamusal finansman devletin eğitimi vergiler aracılığıyla oluşan devlet bütçesi aracılığıyla finanse etmesidir. Özel finansman, eğitim hizmetinden

yararlananların hizmetin bedelini ödemesidir. Karma finansman ise devletin, hane halklarının ve sivil toplumun eğitim finansmanında sorumluluk üstlendiği bir modeldir. Bugün dünyada, gelişmiş ve azgelişmiş ülkelerde, ülkelerin yönetim biçimleri ile de yakından ilgili olarak eğitim sisteminin finansmanının çoğunlukla kamu kesimince karşılandığı ancak görece daha düşük oranlarda da olsa kaynaklarda bir çeşitlenme olduğu söylenebilir (Kurul Tural, 2002 ; Hesapçioğlu, 1994).

Tarihsel olarak bakıldığında, Türkiye’de 1960 sonrası süreçte sosyal adaletçi kamu politikaları ağırlık kazanmış, darbe sonrası hazırlanmış olan Anayasa’nın çerçevesini oluşturduğu temel hak ve özgürlüklerle birlikte devletin halka hizmet sunma yükümlülüğüne işaret eden sosyal haklar görece geniş olarak tanımlanmış ve dönem içinde bir ölçüde işlerlik kazanmıştır. Eğitim alanı da, temel bir sosyal hizmet ve hak olarak, bu dönemde devletin görev ve sorumluluk üstlendiği alanlardan biri olmuştur. İthal ikameci ekonomi politikalarının ve planlı kalkınma düşüncesinin egemen olduğu bu dönemde diğer kamu hizmetleri için olduğu gibi eğitim için de asıl olan finansman tarzı kamusal finansman olmuştur.

Bu dönemde eğitimin bireysel ve toplumsal faydalarına ilişkin bir ayrıştırma çabasına girilmediği ve bunun üzerinden çeşitli finansman yaklaşımları geliştirilmediği gibi eğitimle milli gelir artışı, kalkınma, istihdam gibi makro ekonomik hedefler arasında doğrusal bir bağ olduğu varsayılmıştır. Ancak kapitalizmin yeni yapısal krizi ile birlikte ekonomik yaklaşım ve uygulamalardaki değişim artan eğitim talebiyle birleştiğinde ve eğitimin gelir yaratıcı etkileri çeşitli yönlerden sorgulanır hale geldiğinde, eğitimin kamusal finansmanı temel bir sorun olarak algılanmaya başlanmıştır. Sonraki yıllarda eğitimin kişisel gelir düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve eğitime yapılan bireysel ve kamusal yatırımların bireysel ve toplumsal açıdan ayrıştırılabilir faydalar yarattığı düşüncesi maliyet - fayda analizini popülerleştirmiş ve “maliyetine katlanan faydayı elde eder/ etmeli” düşüncesini ön plana çıkarmıştır.

Kamu alanındaki yeniden yapılandırmanın eğitim alanına yansıyan etkileri eğitim finansmanında yaşanan dönüşümle sınırlı değildir. Eğitim alanında özelleştirme (özel dersaneler, özel okullar, vakıf üniversiteleri ve henüz tartışılan özel üniversiteler...) ve ticarileştirme (girişimci okul, girişimci üniversite, müşteri olarak tanımlanan öğrenci, çeşitli adlar altında öğrencilerden toplanan paralar, bu bağlamda okul-aile işbirliği...) yanında bir özelleştirme uğrağı olarak ele alınan yerelleştirme (şimdilik eğitim bölgeleri yaklaşımı ve il özel idaresi yasasının düzenlemeleri), eğitim yönetimi (yeni bir denetim modeli, düzenleyici etki analizi, performans kriterleri, Toplam Kalite Yaklaşımı...) ve personel düzenlemeleri (esnek istihdam, performans değerlendirme, başarıya dayalı ücret...) eğitimde yapısal dönüşümün genel çerçevesini oluşturmaktadır (Soydan, 2006).

Eğitim alanında, yeni liberal/yeni muhafazakar eğitim politikaları aracılığı ile gerçekleştirilen kapsamlı değişiklikler eğitimin niteliğine zarar vermektedir. Toplumun farklı kesimleri giderek nitelik olarak farklılaşmış eğitim olanaklarından yararlanmakta ve eğitim alanında “ayrışma” artmaktadır. Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde eğitim alanında ticarileşme artmakta, kamusal finansmanın yerini “kaynakların çeşitlendirilmesi”, “paydaşların katılımı ile finansman” gibi politikalar almaktadır.

### **Türkiye’de Öğretmenlerin İstihdamı**

Genel olarak personel istihdamı başlığı personelin dar anlamda işe alınma ve çalıştırılma usullerini akla getirir. Konu daha geniş ve ayrıntılı olarak ele alındığında, personel istihdamının, hizmet öncesi eğitim ile başlayan, işe alma, sınıflandırma, değerlendirme, yükseltme, hizmetiçi eğitim, örgütlenme gibi alt başlıkları içeren ve emeklilikle sona eren ayrıntılı ve kapsamlı bir süreç olduğu görülür (Tutum, 1979 ; Tortop, 1992 ; Canman, 1995).

Günümüzde diğer kamu hizmeti alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da personel istihdamı konusunda önemli değişiklikler gerçekleşmektedir. Bu bölümde Türkiye eğitim sisteminin çok boyutlu olarak yeniden yapılandırıldığı günümüz koşullarında eğitim sisteminin etkili bir sistem olarak işleminde ve nitelikli eğitim-öğretim hizmetinin yürütülmesinde büyük önem taşıyan öğretmenlerin istihdamı konusu mevcut durum ve değişme eğilimi/yönü göz önünde bulundurularak ele alınmıştır.

### **Öğretmen Adaylarının Yetiştirilmesi ve Öğretmen Yeterlikleri**

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği, daha önce Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır (MEB ÖYEGM, 2012) Günümüzde öğretmen adayları üniversite sistemi içinde yetiştirilmektedir. Ülkemizde 64 kamu eğitim fakültesi, 7 vakıf eğitim fakültesi ve eğitim bilimleri fakültesi bulunmaktadır (YÖK, 2012).

Günümüzde uygulanan öğretmen yetiştirme sistemi 1994 yılında başlatılmış olan Dünya Bankası destekli "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)" kapsamındaki çalışmalarla şekillendirilmeye başlanmıştır. Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan bir kredi ile yürütülen MEGP'in alt bölümlerinden birisi "Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi"dir. Projenin bu bölümü MEB - YÖK işbirliği ile yürütülmüştür. Proje, 1 Aralık 1994 tarihinde, üç yıllık bir proje olarak başlamış, daha sonra 30 Haziran 1999'a kadar uzatılmıştır. Projenin temel amacı, ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenler için, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması olarak ifade edilmiştir (Akbaba Altun, Kavak, 2007, sy.44).

1997 yılında yeni öğretmen yetiştirme sisteminin gelişimi için danışma işlevi görecek bir komite oluşturulmuştur. YÖK ve MEB'in ilgili birimlerinin

temsilcilerinin yer aldığı Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, YÖK'ün öğretmen yetiştirme ile ilgili alacağı kararları oluşturmada danışma organı olarak faaliyet gösterecektir. Bu komitenin amaçları şöyle belirlenmiştir (MEB, 2001):

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

MEB ve YÖK iş birliğinde, 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yeni bir yapılanmaya gidilmiştir.

Bu yapılanma ile (MEB ÖYEGM, 2012):

- İlköğretim alanlarına sınıf ve branş öğretmeni yetiştiren programlar 4 yıllık lisans,
- İlköğretim ve orta öğretime ortak branş öğretmeni yetiştiren programlar (Resim-iş, Müzik, Beden Eğitimi, Yabancı Dil) ile meslekî ve teknik eğitim kurumları meslek dersleri öğretmenliği programları dört yıllık lisans,
- Eğitim fakülteleri bünyesindeki orta öğretim alan öğretmenliği ile ilgili programlar 3,5+1,5=5 yıllık tezsiz yüksek lisans,
- Orta öğretim kurumlarına alan öğretmeni yetiştiren Edebiyat, Fen, Fen-Edebiyat Fakülteleri, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakülteleri ile Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu programları ise 4+1,5=5,5 yıllık tezsiz yüksek lisans düzeyine getirilmiştir.
- Yeniden yapılanma ile ilköğretim kurumları öğretmenliklerine yan alan zorunluluğu getirilmiştir.
- Türk Eğitim Sistemine öğretmen yetiştiren kurumların tamamı üniversiter yapı içinde olup; eğitim, meslekî eğitim, teknik eğitim, fen, edebiyat fakülteleri ile beden eğitimi ve spor yüksek okulları adı altında gruplanmıştır.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 340 sayılı kararına göre atamada öncelik sırası eğitim fakültesi mezunlarına verilmiştir.

2006-2007 eğitim ve öğretim yılına gelindiğinde öğretmen yetiştirme sisteminde bir değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklik 1997-1998 değişikliklerini geliştirmeye ve güncellemeye dönük adımlardan oluşmuştur. Öğretmen yetiştirme programlarındaki yeni düzenlemenin öngördüğü başlıca yenilikler şöyle sıralanabilir (Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007, s. 64-67):

- Her programın özellikleri de dikkate alınarak, programların kompozisyonunda esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri % 50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri % 25-30 ve genel kültür dersleri % 15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir.
- Geçmiş dönemdeki gereksinimin ortadan kalkması gerekçesiyle “yan alan” uygulamasına son verilmiştir.
- Öğretmen yetiştirme programlarındaki çakılı ders uygulaması esnetilerek, fakültelere, toplam kredilerinin yaklaşık % 25’e varan oranda derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders olanağı artırılmıştır.
- Öğretmen adaylarına, birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO’larda öğretmenlik uygulaması yapabilme fırsatı verilmiştir.
- Yeni programların en önemli özelliklerinden birisi olarak “genel kültür” derslerinin oranlarının artırılması vurgulanmaktadır.
- Genel kültür dersleri kapsamında, “topluma hizmet uygulamaları” adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını inceleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır.
- Rehber öğretmen yetiştiren programların zaman içinde birbirlerinden farklılaşması ve farklı hedeflere yönelmesi nedeniyle, Rehberlik ve Psikolojik Danışma programı da yeniden gözden geçirilmiş ve MEB programları, sivil toplum örgütlerinin önerileri ve akademisyen görüşleri dikkate alınarak ortak bir program oluşturulmuştur. Bu kapsamda 13 Nisan 2007 tarihli YÖK Genel Kurul kararı ile, Eğitim Bilimleri bölümüne bağlı “Eğitimde Psikolojik Hizmetler” anabilim dalının adı, “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” olarak değiştirilmiştir.
- Yeni programın önemli bir özelliğinin de AB ülkeleri öğretmen eğitimi programlarının boyutlarıyla örtüşmesidir. Bu bağlamda, yeni program, “kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten entelektüel öğretmen yetiştirmeyi” hedeflemektedir.
- 2006-2007 düzenlemesi ile, YÖK tarafından düzenlenen dekanlar toplantıları ve oluşturulan alt komisyonlar tarafından hazırlanan raporlar doğrultusunda, (3.5+1.5) olarak bilinen uygulamanın yerine, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara dağıtılarak, beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmesi, eğitim fakültesi dışındaki öğrenciler için uygulanan (4+1.5) uygulamasının sürmesi kararlaştırılmıştır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığı’nca tespit olunur” denmektedir. 1998 öğretmen yetiştirme düzenlemelerinin ardından öğretmen yetiştirmede standartların belirlenmesi için bir dizi çalışma yapılmış, YÖK bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi üyelerinin İngiltere ve ABD’deki öğretmen eğitiminde akreditasyon sistemini daha yakından tanımaları amacıyla adı geçen ülkelere 26 Mayıs – 5 Haziran 1998 tarihleri arasında bir çalışma ziyareti düzenlenmiştir. 1999’da ise, MEB ve üniversite temsilcilerinden oluşan “Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu”nca, “eğitme-öğretme yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” ana başlıklarından oluşan yeterlikler belirlenmiştir.

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde Avrupa Birliği Komisyonu ile MEB arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan finansman anlaşmasıyla yürürlüğe giren Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) önem taşımıştır. Projenin genel amacı; "yoksulluğu azaltma perspektifinde, eğitim seviyesini artırarak, eğitim kalitesini ve eğitime erişimi iyileştirmek, en dezavantajlı kırsal, şehirsal bölgeler ve gecekondularda nüfusun hayat şartlarını geliştirmek, eğitim dışında kalan çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin temel eğitim kapsamına alınması ve öğretmen arzının iyileştirilmesini desteklemek" olarak ifade edilmiştir (MEB, 2012).

Proje faaliyetlerine 2002 yılı Eylül ayında başlanılmıştır. TEDP, Öğretmen Eğitimi, Eğitimin Kalitesi, Yönetim ve Organizasyon, Yaygın Eğitim ve İletişim olmak üzere 5 bileşenden oluşmuştur. Öğretmen Eğitimi bileşeni ile ilgili proje çalışmalarının sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiştir. Projenin "Öğretmen Eğitimi" bileşeni kapsamında, öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerinin belirlenmesi ile öğretmen yeterliklerinin iyileştirilmesine yönelik okul temelli mesleki gelişim kılavuzu hazırlığına ilişkin çalışmalar yürütülmüştür (MEB, 2012).

YÖK ve Talim ve Terbiye Kurulunca da uygun bulunan ve MEB'in 12.07.2002 tarih ve 2741 sayılı onayı ile yürürlüğe giren öğretmen yeterlilikleri;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesinde kullanılacaktır.

Öğretmen Yeterlikleri metnine (MEB, 2002) göre, genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olup, öğretmenin mesleğini uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisi ve eğitime-öğretme becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne/irdelenmesine katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Özel

alan, öğretmenin, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlaması ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı gelecek biçimde öğretebilmesi ile ilgilidir. Üçüncü yeterlikler kümesi olan eğitime-öğretme yeterliliklerinin önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme yeterlilikleri oluşturmaktadır.

Aynı metne göre, bu yeterlikler temel alınarak;

- “- Her öğretmenlik alanı için (sınıf öğretmenliği, matematik, Türkçe, fen bilgisi gibi) özel alan boyutunun, eğitime-öğretme alanında olduğu gibi, ana yeterlilik ve yeterliliklerin belirlenmesi,
- Özel alan yeterliliklerinin analiz edilerek daha ayrıntılı davranışların (performans göstergelerinin) belirlenmesi,
- Gerek kullanım sürecinde ortaya çıkan sonuçlar, gerekse öğretmenlik mesleği ile ilgili yeni gelişmeler ışığında, bu dokümanın geliştirilmesi çalışmalarına süreklilik kazandırılması,
- Öğretmenlik mesleği için geçerli olan etik ilke ve tutumların ayrı bir çalışma kapsamında daha ayrıntılı bir biçimde ele alınması, belirlenmesi ve tanımlanması amaçlanmıştır.”

Öğretmen yeterliklerini belirleme çalışmaları sonraki yıllarda devam etmiştir. 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında yabancı uzmanlar eşgüdümünde düzenlenen seminerde öğretmen yeterlikleri ile ilgili Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile proje sekretaryası tarafından hazırlanan 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dökümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu seminer çalışması sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin en uygun yöntem olacağı kararlaştırılmış, öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsamı gerektiği kabul edilmiştir. Daha sonra, aynı katılımcılarla Ankara Başkent Öğretmenevi'nde bir çalışma daha yapılmıştır (MEB ÖYEGM, 2012). Bu çalışmalar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri;

- Kişisel ve Mesleki Değerler - Mesleki Gelişim,
- Öğrenciyi Tanıma,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,



- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- Program ve İçerik Bilgisi,

olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. Daha sonraki çalışmalardan alt yeterlik alanları 31'e, performans göstergeleri de 221'e düşürülmüştür.

### **Öğretmen ve Yöneticilerin Atanması ve Yer Değiştirmesi**

Personel istihdamının temel konularından biri işe alma ve yer değiştirmedir. Milli Eğitim Sistemi açısından düşünüldüğünde, günümüzde Eğitim Fakülteleri'nden mezun olan ve diğer kaynaklardan gelen öğretmen adayları Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan (KPSS) aldıkları puana göre atanmaktadırlar. Okul yöneticiliklerine atanma da ilgili yönetmelik kapsamında düzenlenen sınavlara göre gerçekleşmektedir. Gerek öğretmenler gerekse okul yöneticileri hizmet puanlarına göre yer değiştirebilmektedir.

MEB 1983 yılında yürürlüğe giren 2809 sayılı kanuna kadar öğretmen yetiştirme ve atama ile ilgili işlevler üstlenmiştir. Söz konusu kanunla birlikte MEB'in öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak üstlendiği işlevler üniversitelere verilmiştir. MEB üniversitelerin yetiştirdiği adaylar arasından ihtiyaç duyduğu sayıda öğretmeni seçecek ve atayacaktır. Bu işlev için, MEB tarafından 1985-1991 yılları arasında "Öğretmenlik Yeterlik Sınavı", 2001 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından "Kamu Meslek Sınavı (KMS) yapılmıştır. 2002 yılından günümüze kadar da yine ÖSYM tarafından "Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adı altında bir sınav yapılmaktadır (Yüksel, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın istihdam etmeyi planladığından fazla öğretmen adayı üniversite sistemi içinden yetiştirdiği için bu adayları bir seçme-eleme sınavına tabi tutmak gerekmiştir. Dolayısıyla, 1985 yılından itibaren "Öğretmen Yeterlik Sınavı" adıyla bu tür sınavlar yapılmaya başlanmıştır. Test şeklinde düzenlenen bu sınav %60 "alan bilgisi", % 25 "genel kültür bilgisi" ve % 15 oranında "öğretmenlik bilgisi" soruları içerecek şekilde

yapılandırılmıştır. Bu dönemde yapılan sınava eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olanlar da “pedagojik formasyon” sahibi olmaları istenmeksizin alınmışlardır (Yüksel, 2004).

1989 yılından itibaren öğretmen adaylarının atanmaları için yapılan sınavlarda mülakatı da içerecek şekilde çeşitli sınav yöntemleri kullanılmıştır. “Öğretmen Yeterlik Sınavı” son olarak 1991 yılında uygulanmış, 1992 yılında bu sınavın kaldırıldığı açıklanmıştır. 1992 yılından itibaren 1999 yılına kadar öğretmen atamaları için herhangi bir sınav yapılmamış, bu dönemde, ilan edilen şartlara uyan adaylar kura ile öğretmen olarak görevlendirilmiştir. Ancak sonraki dönemde farklı branşlarda mezun olan öğretmen adayları Milli Eğitim Bakanlığı’nın atamayı planladığı öğretmen sayısını aşınca yeniden seçme-eleme sınavına dönmüştür. 1999 yılında ÖSYM tarafından Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) adlı bir sınav yapılmış ve bu sınavda başarılı olanlar kamu kurum ve kuruluşları tarafından yapılacak sınava katılmak hakkı için yarışmışlar, DMS 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adını alarak yeniden düzenlenmiş ve bir yıl sonra kaldırılan bu sınavın yerine 2002 yılından sonra Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adlı bir sınav uygulanmıştır (Yüksel, 2004). 03.05.2002 tarihinde resmi gazetede yayınlanan “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik”le Türkiye’de tüm kamu kurum ve kuruluşlarında ilk defa atanmak isteyen herkesin bu sınava girmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bugün öğretmen adayları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin yılda bir defa düzenlediği KPSS’ye girmek suretiyle atanma şansı bulabilmektedir. Öğretmen adayları için KPSS cumartesi sabah ve cumartesi öğleden sonra olmak üzere iki oturum şeklinde yapılmaktadır. Adaylara cumartesi sabah oturumunda “Genel Yetenek” ve “Genel Kültür”, cumartesi öğleden sonra oturumunda ise “Eğitim Bilimleri” testi uygulanmaktadır. KPSS sınavında uygulanan testler ve ağırlıkları Çizelge 1’de verilmiştir.

**Çizelge 1. KPSS Soru Dağılımı, Yüzdeleri ve Soru Sayıları**

ALAN	Ana Bölüm	Bölüm	%	Soru Sayısı
<b>Eğitim Bilimleri</b>	Eğitim Psikolojisi	Gelişim Psikolojisi	10	120
		Öğrenme Psikolojisi	25	
		Ölçme Değerlendirme	15	
	Program Geliştirme ve Öğrenme	Program Geliştirme	10	
		Öğretim Yöntemleri	25	
	Rehberlik		15	
<b>Genel Kültür</b>	Tarih	Osmanlı Dönemi ve Yenileşme Hareketleri	5	60
		Selçuklular ve Öncesi Dönem	5	
	İnkılap Tarihi	Ulusal Kurtuluş Savaşı	15	
		Atatürk İlike ve İnkılapları	15	
	Türkiye Coğrafyası	Türkiye'nin Fiziki Özellikleri	5	
		Türkiye'nin Beşeri Özellikleri	5	
		Türkiye'nin Ekonomik Özellikleri	20	
	Güncel Konular		5	
	Yurttaşlık Bilgisi	Hukuk Bilgileri	5	
		Anayasa	5	
		İdare	5	
<b>Genel Yetenek</b>	Türkçe	Sözcük Bilgisi	5	60
		Dil Bilgisi	10	
		Anlatım Özellikleri	5	
		Okuduğunu Anlama	30	
	Matematik	Sayılarla İşlem Yapma	10	
		Matematiksel İlişkilerden Yararlanma	10	
		Problem Çözme	20	
		Temel Geometrik Bilgilerden Yararlanma	5	
		Grafik-Tablo Okuma ve Yorumlama	5	

**Kaynak:** [http://www.egitimbilimleri.com.tr/index.php?option=com\\_jyftbloggie&view=entry&category=tuyolar&id=29:kpss-soru-dalm-yuezdeleri-ve-soru-saylar#](http://www.egitimbilimleri.com.tr/index.php?option=com_jyftbloggie&view=entry&category=tuyolar&id=29:kpss-soru-dalm-yuezdeleri-ve-soru-saylar#), İndirilme Tarihi: 22.02.2012.

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, tüm öğretmen adayları aynı soruların olduğu sınava girmekte ve sınavda toplam 240 soru bulunmaktadır. Bu sayının yarısı eğitim bilimleri alanından, dörtte biri genel kültür alanından ve geriye kalan dörtte birlik kısmı genel yetenek alanından gelmektedir.

Öğretmenlerin seçimi sürecinde tek belirleyici olan bu sınav çeşitli eleştirilere uğramıştır. Eleştirilerin bir kısmı öğretmenlerin bir sınav aracılığıyla seçilmesinin doğru olup olmadığı ile ilgilidir. Bu açıdan, ilgili fakültelerden mezun olan, öğretmenlik mesleğini icra etmek için gerekli kuramsal ve uygulamalı bilgi ve beceriyi kazanmış olduğu düşünülen kişilerin yeni bir sınava tabi tutulmaları eleştirilmektedir.

Bu açıdan MEB’in seçme sınavının zorunlu olduğuna ilişkin temel argümanı olan aday mezun sayısının fazlalığı konusunda, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), üniversiteler ve MEB’in rol üstlendiği bir planlamanın etkili bir şekilde neden yapılmadığı sorgulanabilir.

Bir başka açıdan, aday mezun fazlalığı argümanı yanında ifade edilen nitelikli meslek elemanlarını mesleğe kazanma argümanı da tartışmalı bir konudur. Zira, öğretmenlerin test tekniğine göre oluşturulmuş ve içeriği öğretmen adaylarının mezun olduğu branşlara özgü bilgiyi ölçmeye dönük hazırlanmamış bu tür bir sınavın seçme niteliği sorunludur. Bilindiği gibi, öğretmenlik mesleği bilişsel, duyuşsal ve duygusal yeterlikler gerektiren, kuramsal ve uygulamalı yönleri olan, genel yetenek, genel kültür ve eğitim bilimleri alanları ile birlikte adayın mezun olduğu branşa özgü alan bilgisinin de önem taşıdığı bir uzmanlık mesleğidir.

KPSS’nin gerekliliği üzerine dile getirilen, nitelikli adayları mesleğe kazanarak öğretmenlerin ve bir bütün olarak eğitim sisteminin niteliğini artırmak argümanı, sorunlu bir argümandır. Şöyle ki, KPSS’ye başvuran aday sayısının atama yapılması düşünülen kontenjan sayısından fazla olduğu branşlarda adaylar yüksek puanlar elde etmek üzere birbirleri ile yarışırken, başvuran aday sayısı atanacak kontenjandan az olan branşlarda ya da aday sayısının görece olarak az, kontenjanların görece olarak fazla olduğu

branşlarda, birinci durumda tüm adayların sınavı kazanmış sayılarak atanmaları, ikinci durumda ise diğer branşlardan adaylara göre çok daha düşük puanlarla atanmaları söz konusu olmaktadır.

Günümüzde öğretmen atamaları 06.05.2010 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”ne göre yapılmaktadır. Yönetmeliğe göre, öğretmen, “yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi alarak yetişmiş olan ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek üzere atanan kişidir.” Bu kişilerin atanmasında, ilk defa bir kamu görevine atanacak adayların, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 48. maddesinde düzenlenmiş olan devlet memurluğuna girişte aranan genel kriterlere sahip olmak koşuluyla, KPSS’den yeterli puanı almış olmaları ve başvuru yaptıkları öğretmenlik branşlarına uygun eğitim fakültesi bölümlerinden mezun olmaları ya da pedagojik formasyon almış olmaları gerekmektedir. İlk defa bir kamu görevine atanacak adaylar dışında kalan adaylar içinse, açıktan ve kurumlar arası yeniden atama yoluyla öğretmenliğe atanacaklarda öğretmenlikteki hizmet süresi öncelikli olmak üzere memuriyetteki hizmet süresi, açıktan ilk atama, kurumlar arası ilk atama ve kurum içi ilk atama yoluyla öğretmenliğe atanacaklarda ise devlet memuriyetindeki hizmet süresi atamada belirleyicidir. Bu şartlar yanında 40 yaşından gün alamamış olmak, Türkiye’nin her yerinde görev yapabilecek sağlık şartlarına sahip olmak, diploma denkliğini sağlamak gibi bazı şartlar da Yönetmeliğin “Atama Şartları” başlıklı 11. Maddesinde düzenlenmiştir (MEB, 2010).

Öğretmenlerin atanması sürecinde MEB’e bağlı “Eğitim Personeli Planlama ve Değerlendirme Kurulu” önemli görevler ifa etmektedir. Yönetmeliğin 6. Maddesine göre, Müsteşarın başkanlığında, Personel Genel Müdürü, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürü, ana hizmet birimleri genel müdürleri arasından Bakan tarafından görevlendirilecek dört genel müdür, 1. Hukuk Müşaviri ve 25. 06. 2001 tarihli ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanununun 22. maddesine göre oluşturulan Kurum İdari Kuruluna katılmaya hak kazanan sendikanın başkanı ya da genel sekreteri

olmak üzere toplam dokuz üyeden oluşan bu kurulun yine yönetmeliğin 7. maddesine göre görevleri şunlardır (MEB, 2010):

- Bakanlığa her yıl atama izni verilen öğretmen kadrolarını, ihtiyaç durumunu dikkate alarak atama çeşitlerine, alanlara ve illere göre kontenjanları,
- Atama yapılacak iller ile atama yapılacak alanlara göre taban puanları,
- Bakanlığa atama izni verilen engelli öğretmen kadrolarını, ihtiyaç durumunu dikkate alarak atama yapılacak illere ve alanlara göre kontenjanları,
- Öğretmenlik görevine atamalar ile öğretmenlerin yer değiştirmelerinde uygulanacak atama yöntemlerini,
- Ülke genelinde alanlara göre öğretmenlerin dengeli dağılımını sağlamak amacıyla yer değiştirmelerde alanlara göre atama yapılacak eğitim kurumlarını,
- Atama çeşitlerine göre atama yapılacak eğitim kurumlarını belirlemek ya da belirlenmesini sağlamaktır.

Kurul'da kararlar oy çokluğu ile alınmakta ve bu kararlar Bakan'ın onayı ile yürürlüğe girmektedir.

İlgili yönetmeliğin 08.04.2011 tarihli 27899 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak değiştirilen 19. maddesine göre, öğretmenlik kadrolarına atamalar her yıl ağustos ayında yapılır. Bakanlıkça gerekli görüldüğü hallerde kadro imkanları ve ihtiyaç çerçevesinde ağustos ayı dışında da atama yapılabilir.

İlgili yönetmeliğin öğretmenlerin yer değiştirmelerine ilişkin hükümlerine bakıldığında; bu açıdan hizmet süresi, hizmet puanı ve norm kadro kavramlarının önemli olduğu görülür. Hizmet süresi, değerlendirmeye esas alınan çalışma süresinin başlangıç tarihinden itibaren geçen süreyi, hizmet puanı, öğretmenin görev yaptığı her hizmet alanı için yönetmelikle belirlenen puanın o hizmet alanındaki çalışma süresi ile çarpımı sonucu elde edilen değeri ve norm kadro da Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki resmî eğitim kurumlarında alanlara göre bulunması gereken öğretmen sayısını karşılamaktadır.

İlgili yönetmeliğin 5. maddesine göre, öğretmenlerin yer değiştirmelerinde şu temel ilkelere uygun hareket edilmelidir:

- Ülke genelinde alanlar itibarıyla öğretmen dağılımında denge sağlanması, alanlar itibarıyla öğretmen norm kadro sayıları esas alınarak öğretmen ihtiyacının karşılanabilirliği oranının eşit düzeyde tutulması,

- Eğitim kurumlarında alanlar itibarıyla boş norm kadro bulunması,
- Yer değiştirmelerde öğretmenin hizmet puanına göre işlem yapılması.

Öğretmenliğe yeni atanmış ve diğer gerekliliklerle birlikte bir yıllık hizmet süresini doldurmamış öğretmenler “aday” durumundadır ve yer değiştirmeleri mümkün değildir. Adaylığı kalkmış öğretmenlerin ise zorunlu hizmet yükümlölükleri gereği, buldukları hizmet alanının<sup>1</sup> niteliğine göre, 3 ile 7 yıl arasında değişen zorunlu hizmet yükümlölüklerini ifa etmeleri koşuluyla yer değiştirmeleri mümkündür.

Öğretmenler isteğe bağlı yer değiştirmeler dışında sağlık, eş ve öğrenim durumu özürleri nedeniyle, özür gereklerinin karşılanabileceği yerlere, yer değiştirme isteğinde bulunabilirler. Yönetmeliğin 35. maddesine göre, öğretmenlerin bu özürler nedeniyle yer değiştirme istekleri, hizmet gerekleri ile özür durumlarının birlikte karşılanması temelinde değerlendirilir.

14.09.2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”ye göre, öğretmenlerin Bakanlık tarafından belirlenen hizmet bölge veya alanlarında en az üç eğitim öğretim yılı görev yapmaları esastır. Bunların yer değiştirme suretiyle atamaları her yıl yapılan atama plan ve programları çerçevesinde eğitim öğretim faaliyetlerini etkilemeyecek şekilde sonuçlandırılır. Bakanlıkça belirlenen özür gruplarına bağlı yer değiştirmeler ise yaz tatillerinde yapılır.

Dolayısıyla, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’nin 37. maddesinde yer alan öğretmenlerin özür durumu tayinlerinin her yıl ocak ve ağustos aylarında iki defa yapılacağı hükmü de değişmek durumundadır.

<sup>1</sup> Hizmet alanı, ülke genelindeki il ve ilçelerin ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden benzerliklerine göre buralardaki eğitim kurumlarının gruplandırılmasıyla oluşturulan alanlardır. Öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik ve yakınlık gösteren hizmet bölgeleri, il ve ilçelerine bağlı eğitim kurumları gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır (MEB, 2010).

İsteğe bağlı ve özür durumuna göre yer değiştirmeler yanında, genel ve özel hayatı etkileyen nedenlere bağlı yer değiştirmeler, hizmetin gereği olarak yapılacak yer değiştirmeler ve ihtiyaç fazlası öğretmenlerin yer değiştirmeleri gibi yer değiştirmeler de söz konusudur.

Okul yöneticilerinin atanmaları ve yer değiştirmeleri ise, 13.08.2009 tarihli ve 27318 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” ile düzenlenmiştir. Bu yönetmelik, sonuncusu 09.08.2011 tarihinde olmak üzere, çeşitli tarihlerde değişikliğe uğramıştır. Yönetmeliğin 5. maddesine göre eğitim kurumu yöneticiliklerine atamada esas alınacak temel ilkeler şunlardır:

- Atamalarda kariyer ve liyakat esas alınır,
- Atamalarda norm kadro esasları göz önünde bulundurulur,
- Atamalarda puan üstünlüğü dikkate alınır.

İlgili yönetmeliğin 7. maddesine göre yöneticilik görevlerine atanacaklarda aranılan genel şartlar şunlardır:

- Yükseköğrenim bitirmiş olmak,
- Öğretmenlikte ve devlet memurluğunda adaylığı kaldırılmış olmak,
- Bu Yönetmelik kapsamında sayılan yöneticilik görevleri dahil öğretmenlikte en az üç yıl görev yapmış olmak,
- (Değişik: 09/08/2011 / 28020 R.G.) Atanmak istenilen eğitim kurumuna Talim ve Terbiye Kurulu Kararlarına göre alanı itibariyle öğretmen olarak atanabilecek bir alan öğretmeni olmak,
- Yöneticilik görevi, son üç yıllık hizmet süresi içinde adli veya idari soruştırma sonucu üzerinden alınmamış olmak,
- Zorunlu alışma yükümlülüğü öngörülen yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, bu yükümlülüğten muaf tutulmuş ya da sağlık veya eş durumu özrüne dayalı olarak bu yükümlülüğü ertelenmiş olmak,
- Varsa atanacağı görev için öngörülen seçme sınavında başarılı olmak.

Ayrıca, eğitim kurumu yöneticiliklerine atanmak isteyenlerin; duyurusu yapılan yöneticiliklere başvuru tarihi itibariyle fiilen eğitim öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında çalışıyor olmaları şartı aranır.

Farklı düzeylerdeki okul yöneticiliklerine atamalar yöneticiliğin farklı düzeylerine göre yapılan sınavlarda adayların aldığı puana göre yapılır. 100



üzerinden 70 puan alan adayların başarılı sayıldığı bu sınavlarda, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı için sınav konuları ve puan değerleri şunlardır (madde 12):

- Türkçe-dil bilgisi: %10,
- Resmî yazışma kuralları: % 5,
- Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılâp Tarihi ve Ulusal Güvenlik: % 10,
- T.C. Anayasası: %9,
- Genel Kültür: % 6,
- 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu dâhil görevin gerektirdiği diğer temel mevzuat % 60.

Müdürlük için yapılan sınavın konuları ve puan değerleri ise şunlardır (madde 12):

- Türkçe-dil bilgisi: %10,
- Resmî yazışma kuralları: % 4,
- Halkla ilişkiler ve iletişim becerileri: % 4,
- Okul Yönetimi: % 4,
- Yönetimde insan ilişkileri: % 4,
- Okul geliştirme: % 4,
- Eğitim ve öğretimde etik: % 5,
- Türk İdare sistemi ve protokol kuralları: % 5,
- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu, 4982 sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun, 3071 sayılı Dilekçe Hakkının Kullanılmasına Dair Kanun, 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu dâhil görevin gerektirdiği diğer temel mevzuat % 60.

İlgili yönetmeliğin 24. maddesine göre, eğitim kurumlarının yöneticiliklerine atanacaklarda puan eşitliği halinde sırasıyla;

- a) Lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş,
- b) Başöğretmen,
- c) Uzman öğretmen,
- ç) Yöneticilikteki hizmet süresi fazla,
- d) Öğretmenlikteki hizmet süresi fazla olanlara öncelik verilir.

Söz konusu yönetmeliğe göre, okul yöneticilerinin yer değiştirmesi hizmet puanlarına ve norm kadro koşullarına bağlıdır.

Yukarıda çeşitli hükümleri aktarılan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde yönetici

atama konusunda bazı değişiklikler yapılması kaçınılmazdır. Zira Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye göre, okul ve kurum müdürleri; yazılı ve/veya sözlü olarak yapılacak okul veya kurum müdürlüğü sınavında başarılı olmak kaydıyla, hizmet süreleri, performans ve yeterlikleri dikkate alınarak il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından atanır. Aynı şekilde yer değiştirmeler açısından da, il millî eğitim müdürü, ilçe millî eğitim müdürü, okul ve kurum müdürü olarak görev yapanların yer değiştirmeleri, hizmet süreleri, performans ve yeterlikleri dikkate alınarak bölge hizmeti ve rotasyon esasına göre yapılır.

### **Kamu Personel Sistemi ve Kamu Personelinin İstihdam Biçimleri**

Genel olarak çalışma ilişkileri düzeninde, statüsel çalışma ilişkisi sistemi ve sözleşmesel çalışma ilişkisi sistemi olmak üzere iki farklı çalışma sistemi vardır. Bu farklılaşmanın kamu hukuku-özel hukuk ayrımından esinlendiği, çalıştırmanın niteliğindeki farklılıklardan kaynaklandığı ya da çalışmanın kol gücüne veya kafa gücüne dayanmasına bağlı olduğu yönünde çeşitli düşünceler öne sürülmüştür. Ancak kamu istihdam sistemindeki mevcut durum da göstermektedir ki bu savlar yeterince açıklayıcı değildir.

Statüsel çalışma ilişkisi sistemi, devlet memurlarının ortak iş hukuku kurallarından ayrı, özerk bir hukuksal rejime bağlı tutuldukları bir sistemdir. Memurluğa ayrı bir alan gözüyle bakılmasının sonucudur. Burada, devletin tek yanlı belirleyiciliği ile içine girilen bir statüye göre çalışmak söz konusudur. Ancak bu sistemin zaman içinde kazandığı nitelik, gerek memur ve yönetim arasındaki ilişkiler, gerekse memurlara tanınan hak ve güvenceler ile memurlardan beklenen ödev ve sorumluluklar arasında nesnel bir denge kurulduğu izlenimi vermektedir. Sözleşmesel çalışma ilişkisi sisteminde ise sözleşme özgürlüğü vardır. Bu sistemde işçi ile işveren arasındaki çalışma ilişkisinin düzenlenmesinde (ilişkinin kurulmasında, içeriğinin belirlenmesinde ve sona erdirilmesinde) tarafların "özgür" iradeleri temel ve en üstün kaynaktır. İki çalışma ilişkisi sistemi zaman içinde birbirine yaklaştırmıştır. Bir

yandan, geleneksel olarak statüsel çalışma ilişkisi sistemine özgü olduğu sanılan ve tarihsel olarak bu sistem içinde doğan ve gelişen kimi kurum ve güvenceler sözleşmesel iş ilişkisi sistemine aktarılırken, sözleşmesel iş ilişkisi sistemine özgü sanılan ve uzun mücadeleler sonucu kurumsallaşmış sendika, toplu pazarlık ve grev hakları statüsel sisteme aktarılmaya başlanmıştır (Gülmez, 1990, s. 136, 137)

Ancak günümüzde yeni liberal personel sistemi yaklaşımı statüsel çalışma ilişkisi sistemini, zaman içinde kazandığı personel lehine niteliklerle birlikte ortadan kaldırmayı, tüm kamu çalışanlarını temel statü haklarından mahrum bırakarak sözleşmesel çalışma sistemi içine sokmayı hedeflemektedir.

Kamu hizmetlerini görmek üzere, bir kamu kurum ve kuruluşunda belli bir ücretle, belirlenmiş bir kadro ya da pozisyonda çalıştırılan kişilerin toplamı kamuda toplam istihdamı ifade etmektedir. Bir kamu görevini meslek olarak edinmiş, gelirini devlet bütçesinden elde eden, bir teşkilattaki hiyerarşik yapı içerisinde belirlenmiş yerine bağımlı olarak, çalışan kimseler “kamu personeli” olarak tanımlanabilir (Güler, 2005, s.91 ; 2007).

Kamu alanında farklı istihdam tipinde çalışanlar istihdam edilmektedir. Bunlar arasında kamu işçileri her ne kadar kamuda istihdam ediliyor olsalar da devlet personel rejimi kurallarına göre değil iş hukuku kurallarına göre istihdam edilmektedir. Ancak bunlar da kamu personeli kapsamı içinde değerlendirilmektedir. Hukuki açıdan kamu personeli kavramına bakıldığında, Anayasa’da, Devlet Memurları Kanunu’nda ve Türk Ceza Kanunu’nda memur kavramı farklı biçimlerde ele alınmıştır (Tortop, 1992).

Anayasanın 128. maddesinde “Kamu hizmeti görevlileri ile ilgili hükümler” başlığı altında kamu görevlileri “devletin, kamu iktisadi teşebbüsleri ve diğer kamu tüzel kişilerinin genel idare esaslarına göre yürütmekle yükümlü oldukları kamu hizmetlerinin gerektirdiği asli ve sürekli görevler, memurlar ve diğer kamu görevlileri eliyle görülür” şeklinde ele

alınmıştır. Dolayısıyla, kamu görevlileri, memurlar ve diğer kamu görevlileri olmak üzere ikili bir ayırımı tabi tutulmuştur (Gözübüyük ve Tan, 1998).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'ndan önce kamu görevlileri "memur" ve "hizmetli" olarak iki kümede toplanmıştır. Kamu kurumlarında bu iki statüdeki personelin dışında işçiler, teknik personel, sözleşmeli personel gibi çeşitli adlar altında kamu görevlileri de çalıştırılmıştır. DMK, bu karışıklığı gidermek için kamu kesiminde çalışan personeli dört grupta toplamayı uygun bulmuştur (Gözübüyük, 1999 ; Gözübüyük ve Tan, 1998, s.573).

Devlet Memurları Kanununun "istihdam şekilleri" başlıklı 4. maddesi, kamu hizmetlerinin memurlar, sözleşmeli personel, geçici personel ve işçiler eliyle gördürüleceğini hüküm altına almıştır.

Devlet Memurları Kanunu'na göre, "mevcut kuruluş biçimine bakılmaksızın, devlet ve diğer kamu tüzel kişiliklerince genel idare esaslarına göre yürütülen asli ve sürekli kamu hizmetlerini ifa ile görevlendirilenler, ayrıca, yukarıda tanımlananlar dışındaki kurumlarda genel politika tespiti, araştırma, planlama, programlama, yönetim ve denetim gibi işlerde görevli ve yetkili olanlar da anılan kanunun uygulanmasında memur sayılır." Bu tanımdan yola çıkılarak denilebilir ki, bir kişinin memur olarak tanımlanması için, devlette ya da diğer kamu tüzel kişiliklerinde ya da bunların denetim ve gözetimi altında kurulan ve faaliyet gösteren bir teşebbüste istihdam edilmiş olması, genel idare esaslarına göre görev yapması ve son olarak, asli ve sürekli bir kamu hizmetini görmesi gerekir.

Devlet Memurları Kanunu'na göre, sözleşmeli personel, "kalkınma planı, yıllık program ve iş programlarında yer alan önemli projelerin hazırlanması, gerçekleştirilmesi, işletilmesi ve işleri için şart olan, zaruri ve istisnai hallere münhasır olmak üzere özel bir meslek bilgisine ve ihtisasına ihtiyaç gösteren geçici işlerde, kurumun teklifi üzerine Devlet Personel Başkanlığı ve Maliye Bakanlığının görüşleri alınarak Bakanlar Kurulunca geçici olarak sözleşme ile çalıştırılmasına karar verilen ve işçi sayılmayan kamu hizmeti görevlileridir." Bu tanımdan yola çıkarak, sözleşmeli personelin,

kalkınma planı ve yıllık programlarda yer alan önemli projelerde çalıştırılmak üzere, zorunlu durumlarda, istisna uygulama olarak, özel bir meslek bilgisine ve uzmanlığa gerek duyulması üzerine, geçici olarak ve Bakanlar Kurulu kararıyla belirlenen esaslar çerçevesinde, istihdam edilebileceği söylenebilir (Güler, 2005, s.89).

Bu belirleme dışında, yasaya göre, yabancı uyrukluların; tarihi belge ve eski harflerle yazılmış arşiv kayıtlarını değerlendirenlerin mütercimlerin; tercümanların; dava adedinin azlığı nedeni ile kadrolu avukat istihdamının gerekli olmadığı yerlerde avukatların, kadrolu istihdamın mümkün olmadığı hallerde, Bakanlar Kurulunca tespit edilecek esas ve şartlarla tabip veya uzman tabiplerin; Adli Tıp Müessesesi uzmanlarının; Devlet Konservatuarları sanatçı öğretim üyelerinin; İstanbul Belediyesi Konservatuarı sanatçılarının; Milli Savunma Bakanlığı ile Jandarma Genel Komutanlığı ve dış kuruluşlarda belirli bazı hizmetlerde çalıştırılacak personelin de zorunlu hallerde sözleşme ile istihdam edilmeleri mümkündür.

Devlet Memurları Kanunu'na göre, "bir yıldan az süreli veya mevsimlik hizmet olduğuna Devlet Personel Başkanlığı ve Maliye Bakanlığının görüşlerine dayanılarak Bakanlar Kurulunca karar verilen görevlerde ve belirtilen ücret ve adet sınırları içinde sözleşme ile çalıştırılan ve işçi sayılmayan kimseler geçici personeldir."

Son olarak Devlet Memurları Kanunu, memur, sözleşmeli personel ve geçici personel dışında kalan kamu çalışanlarını işçiler olarak düzenlenmiştir. Bunlar hakkında Devlet Memurları Kanunu hükümleri uygulanmaz. Bunlar iş mevzuatı hükümlerine göre istihdam edilirler.

Türkiye kamu personel sisteminin istihdam yapısına bakıldığında; Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) "Kamu Sektörü İstihdamına İlişkin Veriler/2012 1. Dönem" verilerine göre, 31 Mart 2012 tarihi itibarıyla kamuda 2 milyon 435 bin 169'u kadrolu personel, 170 bin 686'sı sözleşmeli personel, 351 bin 448'i sürekli işçi, 19 bin 673'ü geçici işçi, 21 bin 946'sı geçici

personel ve 112 bin 738'i diğer personel olmak üzere toplam 3 milyon 111 bin 660 kişi çalışmaktadır.

### **Kamuda Sözleşmeli Personel Uygulaması**

Günümüzde kamu personel sisteminde memurluk statüsünden ve bu statünün çalışanlara sağladığı korumalardan uzaklaşma, esnek kamu personel sistemine geçme, dolayısıyla personel sistemini sözleşmeliliğin egemen olduğu bir sistem olarak yeniden düzenlenme doğrultusundaki politikalar yaygınlık kazanmaktadır.

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda, sayılan dört istihdam türünden biri olan sözleşmeli personel ile ilgili Kanun'da başka bir düzenlemeye yer verilmemiş, sözleşmeli personele ilişkin düzenlemelerin Bakanlar Kurulu kararıyla yapılacağı ifade edilmiştir. Bakanlar Kurulu'nun sözleşmeli personelle ilgili ilk kararı 1978 yılında çıkarılmıştır. 06.06.1978 gün ve 7/15754 sayılı Kararname, merkezi, mülki, yerel, KİT, tüm kamu kurumlarını kapsamak üzere çıkarılmıştır. Bu kararname ile sözleşmeli personel çalıştırılmasının genel esasları belirlenerek sözleşmeli personel istihdamına ilişkin dağınık mevzuatın derlenip toparlanması ve sözleşmeli personel uygulamasının aynı esasları tabi tutulmak suretiyle farklı uygulamaların ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. 1978 tarihli kararname bazı değişikliklere uğramakla birlikte günümüze kadar uygulanmış, her yılın Bütçe Kanununa konulan hükümlerle bu genel esasların devamlılığı ve bu esaslarda değişiklik yapılması sağlanmıştır (Güler, 2005, s. 117, 118).

Sözleşmeli personel uygulamasının 1980 sonrası temel amacı KİT'leri zayıflatarak özelleştirmeye bir an önce ulaşmak olmuşsa da bu politika tüm kamu personel sistemini etkileyecek biçimde genişletilmiştir (Şaylan, 2000, s.46).

1980 sonrası sözleşmeli personel istihdamının bir başka niteliği, merkezi yönetimde de ortaya çıkmıştır. 1960'larda yalnızca DPT için geçerli olan örgüt yasalarına bağlı olarak sözleşmeli personel çalıştırma 1980

sonrasında, özellikle Başbakanlık merkez ve bağlı/ilgili kuruluşlarında uzman ve daha üst düzey personel için temel istihdam biçimi olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu süreçte “kadro karşılığı sözleşmeli personel statüsü” ortaya çıkmıştır (Aslan, 2005, s.335).

Sözleşmeli personelin kamu yönetiminde yaygınlaştırılması, 2003 yılında çıkarılan 4924 sayılı yasa ile tekrar gündeme gelmiştir. 2003 yılında Sağlık Bakanlığı bünyesinde çalıştırılacak sağlık ve yardımcı sağlık personelinin sözleşmeli istihdamına olanak veren bu yasal düzenleme ile yeni hizmete alınacak personelin memur değil sözleşmeli konumda istihdam edilmesinin yolu açılmıştır. Bu yasa, eleman temininde güçlük çekilen yerlerde ve hizmet kollarında hizmet akdi ile sözleşmeli istihdam edilecek ve işçi sayılmayan personelin hizmet koşullarını düzenleyen temel bir metindir. Bu yasanın önemli bir özelliği ise, bakanlık için çıkarılmış ilk sözleşmeli personel yasası olmasıdır (Güler, 2005, s.120).

Sözleşmeli personel istihdamının Bakanlık düzeyinde yaygınlaştırılmasında atılan diğer bir adım da sözleşmeli öğretmenlik uygulamasıdır. 2006 yılında 5473 sayılı Kanun ile 657 sayılı Kanunun 4/B fıkrasına “Milli Eğitim Bakanlığında norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması halinde öğretmenlerin;” ibaresi eklenerek sözleşmeli öğretmen istihdamının yolu açılmıştır.

Görüldüğü gibi, sözleşmeli personel istihdamı 1980 öncesi istisnai bir statü iken 1980 sonrası tüm kamu personel sistemini etkileyecek biçimde genişletilmiştir. 1980 sonrası sözleşmeli personel statüsü memurluğa alternatif, esnek kamu personel rejiminin ana istihdam biçimi olma niteliği kazanmıştır. Günümüze kadar bu istihdam biçimi kamu personel rejimi içerisinde birden fazla alt istihdam biçimine sahip olmuştur. Bunlar, 657 sayılı Yasa'nın 4/B hükmüne göre, Örgüt Yasalarına göre Kadro Karşılığı, Örgüt Yasalarına göre Sözleşmeli Personel, 4924 Sayılı Kanuna Göre Sözleşmeli Personel, 399 sayılı Kanuna Göre Sözleşmeli Personel olarak sıralanabilir (Aslan, 2005, s.336).

657 sayılı Yasa'nın 4/B maddesi kapsamında sözleşmeli personel istihdamı kamu personel rejimi içerisinde bu istihdam biçiminin "genel rejimini" oluşturur. Diğer sözleşmeli personel istihdam türleri bu genel statüden zaman içerisinde istisnalar kazanarak ayrılmış ve özgün rejimler olarak ortaya çıkmıştır (Aslan, 2005, s.337).

Sözleşmeli personel memurlara göre bazı dezavantajlara sahiptir. Her şeyden önce sözleşmeli personel bir yıllık sözleşmelerle çalışmakta ve memurların sahip olduğu iş güvencesine nazaran daha esnek bir istihdam düzeni içinde görevini sürdürmektedir.

Sözleşmeli personelin yıllık izni 31.12.2010 tarihi itibariyle istihdam esaslarında yapılan değişikliklerle, bir yıldan on yıla kadar olan personele yirmi gün, on yıldan fazla olanlara ise otuz gün ücretli izin verilecek şekilde düzenlenmiştir.

Sözleşmeli personele, resmi tabip raporu ile kanıtlanan hastalıklar için yılda 30 günü geçmemek üzere ücretli hastalık izni verilmiştir. Ancak bu hüküm, Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulunun 04.02.2010 tarih YD. İtiraz No:2009/921 sayılı kararı ile durdurulmuştur. Buna rağmen, 31.12.2010 tarihinde Esaslarda yapılan değişikliklerde yargı kararı doğrultusunda herhangi bir yeni düzenleme yapılmamıştır.

Sözleşmeli personelin yer değiştirme hakkı memurlara göre oldukça zor iken 2009 yılında yapılan düzenlemeyle sözleşmeli personelin yer değişikliği yeniden düzenlenmiştir. Yine de buna göre, sözleşmeli personelin kurumlar arası yer değişikliği hakkı bulunmamaktadır. Kurum içi yer değişikliği ise üç durumda yapılabilir: Eş durumundan, sağlık sebebiyle ve eşi şehit olan personelin, aynı unvan ve niteliğe sahip boş pozisyon bulunması şartıyla bir defaya mahsus yer değiştirmesi şeklinde. Sözleşmeli personel eş durumundan tayin isteyebilir ancak bunun için eşinin kamu personeli olması ve yer değiştirme suretiyle başka yere tayin olamaması gerekmektedir.



Bir başka dezavantaj olarak, sözleşme ile çalıştırılacak personele sözleşme ücreti dışında herhangi bir ad altında ödeme yapılamaz ve sözleşmelere bu yolda hüküm konulamaz. Ayrıca, sözleşmeli personel aile, çocuk, giyim, ölüm gibi yardımlardan yararlanamamaktadır. Ancak, 31.12.2010 tarihinde yapılan değişiklik ile esasların 3. maddesine, "İlgili kanunları uyarınca resmi kıyafet giymek zorunda bulunan personel için 14/9/1991 tarihli ve 91/2268 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Memurlara Yapılacak Giyecek Yardımı Yönetmeliğinde öngörülmüş olan giyim eşyalarından, emsali sözleşmeli personel de aynı esas ve usuller çerçevesinde yararlandırılır" hükmü eklenmiştir. Buna göre, 2011 yılından itibaren resmi kıyafet giymek zorunda olan 4/B'li sözleşmeli personel emsali memurlar gibi giyecek yardımı alabilmiştir.

657 sayılı yasanın 4/B maddesine göre istihdam edilen sözleşmeli personel, sosyal güvenlik açısından 5510 sayılı Kanunun 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının a bendine tabidirler. Yani Sosyal Güvenli Kurumu Yasası öncesindeki ayrıma göre, Sosyal Sigortalar Kanunu hükümlerine tabidirler.

### **Öğretmenlerin İstihdam Türleri**

Öğretmenlere ilişkin dört istihdam türü bulunmaktadır. Bunlar, kadrolu öğretmenlik, sözleşmeli öğretmenlik, vekil öğretmenlik, ücretli öğretmenlik ve asker öğretmenliktir.

Kadrolu öğretmenler 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesinin a fıkrasına göre çalışan personeldir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdamına ilişkin ana sınıfı oluşturan kadrolu öğretmenler asli ve sürekli eğitim – öğretim hizmeti ifa etmek üzere görevlendirilmiş personeldir. 24.11.2011 tarihli Sabah gazetesinin haberine göre, Bakan Dinçer, 2011 yılında atanan öğretmenler dahil Milli Eğitim sistemi içinde 662 bin 307 kadrolu öğretmen bulunduğunu bildirmiştir.

İkinci istihdam türü olan sözleşmeli öğretmenlik uygulaması Devlet Memurları Kanunu'nda sıralanan istihdam biçimlerinin hangisine girdiği

noktasında uzun süre tartışılan bir uygulama olmuştur. Sözleşmeli öğretmenlik ilk olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmış; 14.09.2004 tarihli Bakanlar Kurulu Kararı'na dayalı olarak 5000 İngilizce öğreticisi ve 4000 bilgisayar öğreticisi istihdam edilmiştir. Kararda “öğretmen” ifadesi yerine “öğretici” ifadesi kullanılmıştır. Zaten kararın 2. maddesinde İngilizce ve bilgisayar öğreticisi olarak istihdam edileceklerin eğitim durumuna ilişkin istenilen koşullarda adayların eğitim fakültesi mezunu olmaları şartı bulunmamaktadır.

Bakanlık 26.08.2005 tarihinde “Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatında Öğretmen İhtiyacının Karşılınması Bakımından Alanlar Bazında Öğretici Görevinde Kısmi Zamanlı Geçici Personel İstihdamı İle Bu Personele Ödenecek Ücretler” başlığıyla bir karar çıkarmıştır. Karar 15 maddeden oluşmuş ve yeni istihdam türünün özlük haklarından ücretlerine kadar ayrıntılı düzenlemeler içermiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının kapsamı genişletilmiş ve alımlarda herhangi bir branş gözetilmemiştir.

İlk uygulandığı zamanki adıyla, “kısmi zamanlı geçici öğretici”liğe ilişkin uygulamalar, 27 Şubat 2006 tarihinde Danıştay tarafından yürürlüğü durduruluncaya kadar devam etmiştir. Danıştay kararı sonrası hükümet yürütmeyi durdurma gerekçesini oluşturan, “öğretmenlik mesleğinin süreklilik taşıyan bir meslek olması gerektiği” yönündeki değerlendirmeyi göz önünde bulundurarak yeni bir düzenleme yapmıştır. İlk uygulama zamanlarında sözleşmeli öğretmenlerin bir yıllık sözleşmelerle işe alınacağı, yılda on ay olmak üzere, asıl olarak girdikleri ders oranında ücret alacakları, sigortalarının bir ayın on iki günü için yatırılacağı, performans kriterlerine göre değerlendirilecekleri, yer değiştirme haklarının olmayacağı, emekli ikramiyesi alamayacakları vs. belirtilmiş ancak bu dezavantajların büyük bir kısmı zamanla ortadan kalkmıştır. Yine de sözleşmeli öğretmenlik esnek çalışma ve güvencesiz istihdamla özdeş olmayı sürdürmüştür.

4 Haziran 2011 tarihli Resmi Gazete'nin mükerrer sayısında yayımlanan 632 sayılı “Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinin b fıkrası

ile 4924 Sayılı Kanun Uyarınca Sözleşmeli Personel Pozisyonlarında Çalışanların Memur Kadrolarına Atanması Amacıyla Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname” ile sözleşmeli statüde çalışan öğretmenler, 30 gün içinde başvurularını kaydıyla, kadroya geçirilmiştir.

24.11.2011 tarihli Sabah gazetesinin haberine göre, Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer bakanlık kayıtlarında sözleşmeli olarak görev yapan 165 öğretmen bulunduğunu belirterek, bundan sonraki atama dönemlerinde sözleşmeli öğretmen alımı yapılmayacağını belirtmiştir. 632 sayılı KHK doğrultusunda mevcut sözleşmeli öğretmenlerin kadroya geçirildiğini belirten Dinçer, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim kurumlarının öğretmen ihtiyacının 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesinin (A) bendine göre kadrolu olarak atanan öğretmenlerle giderilmekte olduğunu, ihtiyaç halinde ise ücretli öğretmenler görevlendirildiğini söylemiştir.

Her ne kadar sistemde yalnızca 165 sözleşmeli öğretmen kalmış ve Bakan yeni sözleşmeli istihdama gidilmeyeceğini belirtmişse de sözleşmeli öğretmenlik düzenlemesi, mevzuat açısından, güçlenerek varlığını korumaktadır. Şöyle ki, 21.10.2011 tarihli Hürriyet Gazetesi'ne göre, Eğitim-Sen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan Sözleşmeli Öğretmenlik konulu genelgenin iptali için Danıştay'a başvuru yapmış, Danıştay 12. Dairesi de Eğitim-Sen'in üzerinde durduğu "Milli Eğitim Bakanlığında norm kadro sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılamaması hallerinde öğretmenlerin" ibaresini, Anayasa'ya aykırılığı gerekçesiyle Anayasa Mahkemesi'ne taşımıştır. Danıştay, öğretmenlik mesleğinin yürüttüğü hizmetin, süreklilik arz ettiğini, dolayısıyla öğretmenliğin sözleşmeli personel istihdamının kapsamını oluşturan geçici iş tanımı içerisine sokulamayacağına dikkat çekmiştir. Davanın ilk incelemesini tamamlayan Anayasa Mahkemesi'nin, sözleşmeli öğretmenleri yakından ilgilendiren davanın esasına yönelik kararının gerekçesi yayımlanmıştır.

Mahkeme, sözleşmeli öğretmen alımının Anayasa'ya aykırı olmadığına oy çokluğu ile karar vermiştir. Kararın gerekçesinde, düzenleme

ile Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında norm kadro uygulaması sonucu ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının kadrolu öğretmen istihdamıyla kapatılmaması hallerinde sözleşmeli öğretmen istihdam edilmesine imkan sağladığına dikkat çekilmiştir. Kararda, sözleşmeli öğretmenlerin Anayasa'da tanımlanan "memurlar" kapsamında olmadığı, bu konumda olanların "işçi" de sayılmayacağı ifade edilerek, 'bunların "diğer kamu görevlileri" kapsamında olduğu belirtilmiştir. Anayasa Mahkemesi'nin gerekçeli kararına göre,

"...Sözleşmeli öğretmenler ise 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/B maddesine tabi sözleşmeli personel statüsündeki kamu görevlileridir. Sözleşmeli personel, kamu hizmetinin insan unsurunun memurlardan (atamayla) oluşturulması ilkesine getirilmiş bir istisnadır. Memurlar, içeriği taraflarca belirlenemeyen bir statüye atanırken, sözleşmeli personel kamu hizmetine sözleşme ilişkisiyle bağlanmaktadır. Sözleşmeli personel istihdamı, özel meslek bilgisine ve uzmanlığa ihtiyaç duyulması ve gereksinmenin memur tipi istihdamla karşılanamayacak olması koşullarına bağlanmıştır. Eşitlik ilkesine aykırılıktan söz edilebilmesi için bir yasanın aynı hukuksal durumda olanlar arasında bir ayırım veya ayrıcalık yaratması gerekir. 657 sayılı Yasa'nın 4/A maddesine tabi memur statüsünde çalışan kadrolu öğretmenler ile 4/B maddesi kapsamındaki sözleşmeli personel statüsündeki sözleşmeli öğretmenler aynı hukuksal konumda değildir. Farklı hukuksal konumda olanların farklı hukuksal düzenlemelere tabi olmalarının eşitsizliğe yol açtığı ileri sürülemez."

Bir başka öğretmen istihdam türü vekil öğretmenliktir. Vekil öğretmenler 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 86. maddesine göre istihdam edilen öğretmenlerdir. Bunlar, öğretmenlerin kanuni izin, geçici görev, disiplin cezası uygulaması veya görevden uzaklaştırma nedenleriyle işlerinden geçici olarak ayrılmaları halinde yerlerine kurum içinden veya diğer kurumlardan veya açıktan vekil olarak atanan öğretmenlerdir.

Milli eğitim sisteminde ciddi bir sayısal ağırlığa sahip diğer bir istihdam türü ücretli öğretmenliktir. Ücretli öğretmenler, öğretmen sayısının yetersiz olması halinde Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Kararın 9.maddesi kapsamında görevlendirilen öğretmenlerdir. 01.12.2006 tarihli ve 11350 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile 01.07.2006 tarihinden itibaren yürürlüğe giren söz konusu karara bakıldığında, öğretmen sayısının yetersiz olması halinde, yüksek öğretim mezunu olan kişilerden ders ücreti karşılığında öğretmen görevlendirilebileceği belirtilmiştir. Bu öğretmenler girdikleri ders saati oranında ücret almaktadırlar.

24.11.2011 tarihli Sabah gazetesinin haberine göre, İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince 2011-2012 eğitim-öğretim yılında 60 bin 904 ücretli öğretmen görevlendirilmesi yapıldığını belirten Bakan Dinçer, ücretli öğretmen görevlendirmelerinin il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince yapılan duyuru sonucunda, dilekçe ile yapılan başvurulara göre yine il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yapıldığını, bunların süreklilik arz etmeyen, kısa sürelerle ve eğitim öğretimin aksatılmadan sürdürülebilmesi bakımından ilgili mevzuat çerçevesinde tedbir amaçlı yapılan görevlendirmeler olduğunu belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdamı türlerinden biri de asker öğretmenliktir. 06.07.2005 tarihli 25867 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Askerlik Yükümlülüğünü Milli Eğitim Bakanlığı Emrinde Öğretmen Olarak Yerine Getirecekler Hakkında Yönetmelik'in 8. maddesine göre, 1076 sayılı Kanuna tâbi yedek subay aday adayı olup, askerlik şubelerince test ve mülâkat merkezlerine sevk edilenlerden, Türk Silâhlı Kuvvetleri ihtiyacı fazlası olduklarından temel eğitimleri sonunda Millî Eğitim Bakanlığı emrine verilmesi uygun görülenlerin seçimleri Genelkurmay Başkanlığınca aşağıdaki öncelik sırasına göre yapılır:

- “- Askere sevkleri sırasında Millî Eğitim Bakanlığı kadrolarında öğretmen olarak görev yapanlar,
- Mesleği öğretmen olup, henüz bu göreve başlamamış olanlar,
- Öğrenimleri itibarıyla öğretmenlik yapabileceklerden istekli olanlar,
- Öğretmen olabilecek öğrenimi görmüş olup da istekli bulunmayanlar arasından kur'a ile tespit edilenler.”

Bu şekilde seçilenler temel askerlik eğitimlerini yaptıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği okullarda öğretmen asker olarak görevlerini yerine getirirler.

### **Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

Hizmetiçi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile

ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997). Bir başka tanıma göre, işe başlatma eğitimlerinden sonra kadrosunda atanan ve çalışmaya başlayan bireyin zamanla ortaya çıkacak eğitim ve geliştirme ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik eğitimlere hizmetiçi eğitim denir (Fındıkçı, 2002).

Bir kurumda hizmetiçi eğitim etkinlikleri personelin eğitim ihtiyacını karşılamak, kurumun saptanmış olan amaçlarına ulaşmada emek faktöründen beklenen verimliliği elde etmek üzere programlanır ve uygulanır. Eğitimden beklenen yararlar amaçların kapsamında yer alır. Kurumlarda hizmetiçi eğitim genellikle personele işiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacı ile yapıldığından mesleki eğitim niteliği taşır. Bu nedenle meslek eğitiminden beklenen yararlarla çok yakın bir ilişkisi olduğu görülür ve değerlendirme de aynı yaklaşımla yapılır. Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için kurum ve birey ihtiyaç ve beklentilerinin dengeli olarak karşılanması gerekir (Taymaz, 1997).

Hizmetiçi eğitim gereğine ilişkin açıklamalar ağırlıklı toplumsal değişme süreçlerine gönderme yapmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerek genel olarak toplum yapısında gerekse iş yaşamında bir dizi değişikliğe neden olduğu, dolayısıyla işe atanma ya da girme öncesinde personelin sahip olduğu eğitsel yeterliklerin değişen koşullara uyum sağlamak açısından yetersiz kaldığı düşüncesi hizmetiçi eğitime dönük temel gereklilik argümanıdır.

Tutum'a (1979) göre, teknolojik gelişmeler iş yaşamında sürekli değişikliklere neden olmakta ve bu değişikliklere uyum sağlamak için sürekli ve sistemli bir hizmetiçi eğitime gerek duyulmaktadır. Taymaz'a (1981) göre de, bilimsel ve teknolojik gelişmeler insan ve toplum hayatını etkilerken, kurumların yapı ve fonksiyonunu da değiştirmektedir. Bu değişiklikler bir yandan yeni ihtiyaçlar ve yeni meslekler doğurmakta, diğer yandan da bazı meslekleri yok etmektedir. Gelişen toplumlarda yeni teknolojilerin öğrenilmesi ve hayata uygulanmasında, hizmet öncesi eğitimin yetersiz kalması, planlı ve düzenli bir hizmetiçi eğitimi zorunlu hale getirmektedir. Özel ve kamu

kuruluşlarında çalışan personelin hizmet öncesi eğitim eksikliğinin tamamlanmasında eğitimde beklenen sürekliliğin ve fonksiyonun sağlanmasında, değişik şartların hazırladığı yeniliklere uyum gösterilmesinde, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazanılmasında hizmetiçi eğitimin önemli bir yeri vardır.

Genel olarak hizmetiçi eğitim gereksinimi açıklamaları ile birlikte, kamu kesiminde hizmetiçi eğitim gereksiniminin artışı kamu kesiminde kariyer düşüncesinin giderek yaygınlaşması ve kökleşmesi olgusu bağlantılandırılmıştır. Tutum'a (1979) göre, kamu kesiminde "kariyer" düşüncesi giderek kökleşmektedir. Kamu personeli memurluk hayatı boyunca çeşitli görev ve sorumluluklar yüklenmektedir. Personelin, bunların üstesinden gelebilmesi için etkili bir hizmetiçi eğitimden geçmesi gerekir.

Hizmetiçi eğitimin üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlar (Tortop ve İşbir, 1986, s.188):

Personele yapmakta olduğu işin daha iyi yapılmasını sağlamak için gerekli bilgi ve yeteneği kazandırmak ve geliştirmek,  
 Personele daha üst görevlere geçebilmesi için gerekli olan yeterliliği kazandırmak ve  
 Personelin örgüt ve işe karşı davranışlarını olumlu yönde değiştirmektir.

Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi ve daha üst düzeydeki eğitim ve gelişmeleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48 ve 49. maddeleri, 657 ve 3797 Sayılı Kanunlar ve bunlara dayalı olarak çıkarılmış yönetmelikler çerçevesinde düzenlenip yürütülmektedir. MEB bünyesindeki hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin belirtilen mevzuat hükümleri çerçevesinde ve Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın planlaması içerisinde yapılması zorunludur.

14.09.2011 tarihli 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname"ye göre, hizmetiçi eğitim yapma görevi Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün görevleri arasında sayılmıştır. Kararname'nin 15. maddesine göre, söz konusu genel müdürlük;

- Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak,
- Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel öğretim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek ve
- Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmakla görevlidir.

Öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetleri aday öğretmenlere yönelik olanlar ve genel olarak tüm öğretmenlere yönelik olanlar olmak üzere iki kategoride değerlendirilebilir.

Aday öğretmenler için, atanmalarından sonra henüz eğitim-öğretim faaliyeti başlamadan yapılan “uyum eğitimi” ve atandıkları yıl içinde yapılan “adaylık eğitimi” olmak üzere iki hizmetiçi eğitim faaliyetinden söz edilebilir.

Göreve atanan öğretmenlere yönelik olarak her yıl uyum eğitimi düzenlenmektedir. Yaklaşık olarak bir hafta süreyle aday öğretmenlere verilen bu eğitim son olarak 03 Şubat 2012 tarihinde atanan aday öğretmenlere yönelik olarak 11-17 Şubat tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu eğitimlerde uygulanan programın bir kısmı uzaktan eğitim yöntemi, diğer kısmı da yüz yüze eğitim yöntemi ile işlenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 02.20.2012 tarihli yazısına ek olarak sunulan “Hizmetiçi Eğitim Etkinlik Programı”na göre, “uyum eğitim semineri” adlı faaliyet 7 günde 30 ders saatlik süre içinde uygulanacaktır. Faaliyet kapsamında ele alınacak konular şunlardır:

- Öğretmenlik mesleği
- Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve önemi
- İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin kurumsal yapısı
- Çevreye uyum eğitimi
- Öğretim programları
- Üniversite yaşamından meslek yaşamına geçiş
- Mesleki değerler ve etik
- Öğretmenlere yönelik mesleki rehberlik



Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri tanıma  
 İlk yardım  
 Temel deprem ve afet bilinci  
 Afet psikolojisinde iletişim  
 Bilişim teknolojilerinin eğitim sistemine etkisi  
 İl/ilçenin tarihi ve kültürel dokusu  
 Kurum ziyaretleri  
 Okul ziyaretleri  
 Faaliyetlerin değerlendirilmesi ve kapanış.

Faaliyetin sonunda aday öğretmenlere programın başarıya ulaşım ulaşımadığı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar konusunda dönüt elde etmek üzere çeşitli anketler uygulanarak ölçme ve değerlendirme çalışması yapılmıştır.

30. 01. 1995 tarihli Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik” hükümlerine göre, aday memur, bu Yönetmelikte belirlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlere tabi tutulmak üzere Bakanlık merkez ve taşra teşkilatındaki görevlere ilk defa devlet memuru olarak atanan kişilerdir. Aday memurlar, adaylık süresi içinde temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlerin hepsinde başarılı olan ve bu süre sonunda olumlu sicil alarak adaylığı kaldırılarak “asli memur” olurlar.

Aday memurlar en az bir, en fazla iki yıllık süre içerisinde, devlet memurlarının ortak özellik ve nitelikleriyle ilgili konularda verilen temel eğitimi, aday memurların atandıkları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili olarak verilen eğitim olan hazırlayıcı eğitimi ve yine atandıkları hizmet sınıfları ve görevleriyle ilgili olarak rehber öğretmen ya da rehber eğitici gözetiminde yapılan stajı tamamlayarak asli memur olurlar.

Yönetmeliğin 5. maddesinde aday memurların eğitimi ile ilgili genel ilkeler sıralanmıştır. Buna göre aday memurların;

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına, Atatürk İlke ve İnkılaplarına, Anayasa'da ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine sadakatle bağlı kalacak, Türkiye Cumhuriyeti kanunlarını milletin hizmetinde, tarafsızlık ve eşitlik ilkelerine bağlı kalarak uygulayacak, yurt ve vatandaş sevgisiyle dolu, güler yüzlü, yol gösterici, vatandaşlara daima yardımcı, disiplinli ve bilgili memur olacak şekilde yetiştirilmeleri,

- Hizmetin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanarak zaman ve kaynak israfına meydan vermeden hizmetlerin en verimli şekilde yerine getirilmesini sağlayacak yönde yetiştirilmeleri,
- Adaylık eğitimlerinin birbirini takip eden bir sıra içinde ve öğretim seviyeleri dikkate alınarak düzenlenip yürütülmesi,
- Aslı memurluğa atanabilmeleri için adaylık eğitimlerinin her devresini başarı ile tamamlamış olmaları,
- Temel ve hazırlayıcı eğitimlerinin Merkezi Eğitim Kurulunca belirlenecek eğitim merkezlerinde, uygulamalı eğitimlerinin ise atandıkları okul ve kurumda yapılması, esastır.

Yönetmeliğe göre, adaylık eğitimi kapsamında aday öğretmenlere verilecek temel eğitim programı aday memurların atandıkları görev ve öğrenim durumları dikkate alınarak aşağıdaki konular çerçevesinde hazırlanır (madde 11):

- 1) Atatürk ilkeleri,
- 2) T.C. Anayasası,
- 3) Genel olarak devlet teşkilatı,
- 4) Devlet Memurları Kanunu,
- 5) Yazışma kuralları ve dosyalama usulleri,
- 6) Devlet malını koruma ve tasarruf tedbirleri,
- 7) Halkla ilişkiler,
- 8) Gizlilik ve gizliliğin önemi,
- 9) İnkılap Tarihi,
- 10) Millî güvenlik bilgileri.
- 11) Türkçe Dil bilgisi kuralları.

Yönetmeliğin 12. maddesine göre, yukarıdaki program eğitim ve sınav yürütme komisyonları sorumluluğunda uygulanır. Bu uygulama sonunda aday memurların başarı seviyelerini tespit etmek amacıyla 16. maddede belirtilen ilke ve yöntemler çerçevesinde temel eğitim sınavı yapılır.

Aday memurlara temel eğitim yanında işgal ettikleri kadro ve görevleri dikkate alınarak bu görevlerin yürütülmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve görevlerine uyumlarını sağlamak için hazırlayıcı eğitim verilir.

Yönetmeliğin 14. maddesine göre hazırlayıcı eğitim programı aday memurların kadro ve görevleri dikkate alınarak aşağıdaki konular çerçevesinde hazırlanır:

- 1) Bakanlık Teşkilatının;
- a) Tanıtılması,

- b) Görevleri,
- c) Teşkilatı,
- d) İlgili mevzuatı,
- e) Diğer kurumlarla ilişkileri,
- 2) Aday memurun görevleriyle ilgili konular,
- 3) Merkezî Eğitim Yönetme Kurulunun uygun göreceği diğer konular.

Yönetmeliğin 15. maddesine göre, hazırlayıcı eğitim programı eğitim ve sınav yürütme komisyonlarının sorumluluğunda uygulanır. Bu uygulama sonunda aday memurların başarı seviyelerinin tespit etmek amacıyla 16. maddede belirtilen ilke ve yöntemler çerçevesinde hazırlayıcı eğitim sınavı yapılır. Temel ve hazırlayıcı eğitim sınavları 100 puan üzerinden değerlendirilir ve 60 puan alan adaylar başarılı sayılır.

Yönetmeliğin 24. maddesine göre aday öğretmenlere temel ve hazırlayıcı eğitim yanında aday memurlara hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgileri ve işgal ettikleri kadro ve görevleri ile ilgili diğer bilgi ve işlemleri ve kazandırılan becerileri uygulamak suretiyle tecrübe kazandırmak için uygulamalı eğitim verilir.

Yönetmeliğin 25. maddesine göre aday memurların uygulamalı eğitim programları merkezî eğitim yönetme kurulu tarafından belirlenen ilkeler çerçevesinde eğitim ve sınav yürütme komisyonlarının sorumluluğunda adayın görevlendirileceği birimin özelliği dikkate alınarak aşağıda belirtilen konularda hazırlanır:

- 1) Yazışma ve dosyalama kuralları,
- 2) Sorumluluğuna verilen araç ve gereçleri kullanma ve bakımını yapma,
- 3) Görevi ile ilgili mevzuatı bilme ve kurallarına uyma,
- 4) İç ilişkileri,
- 5) Çevre ilişkileri,
- 6) Ast üst ilişkileri,
- 7) İnsan ilişkileri,
- 8) Gizlilik dereceleri, yazışma ve gizlilik dereceli evrakın saklanması,
- 9) Görevi ile ilgili gözlem, araştırma ve incelemeler,
- 10) Güvenlik ve koruma tedbirleri,
- 11) Uygulamada tarafsızlık,
- 12) Zamanın ve kaynakların verimli şekilde kullanılması.
- 13) İlgili diğer konular.

Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim programları yukarıda belirtilenlerle birlikte, yıllık plan, ünite planı, günlük ders planı, sınıf ve danışman öğretmenlik çalışmaları gibi bir dizi konuyu da kapsar.

Yönetmeliğin 26. maddesine göre, uygulamalı eğitim, belirlenen uygulamalı eğitim programları doğrultusunda aday memurun görevlendirileceği okul veya kurum amirinin sorumluluğunda yaptırılır. Bu eğitimde seçilmiş olan rehber eğitici ve rehber öğretmenler aday öğretmenlere Yönetmelikte belirtilen hususlar doğrultusunda kılavuzluk yapar.

Yönetmeliğin 29. maddesine göre, aday memur uygulamalı eğitim dönemi sonunda sicil amirlerince uygulamalı eğitim değerlendirme belgesi ile ve aşağıdaki genel özelliklere göre toplam 100 puan üzerinden değerlendirilir. Söz konusu özellikler ve puan değerleri şunlardır:

- a) Genel nitelikler (10 puan)
- b) Disiplin (15 puan)
- c) Çalışkanlık (15 puan)
- d) İş birliği (5 puan)
- e) Güvenirlilik (5 puan)
- f) Meslek bilgisi (50 puan)

Uygulamalı eğitim sonunda doldurulan uygulamalı eğitim değerlendirme belgesine göre, birinci ve ikinci sicil amirlerinin bu belge üzerinde ayrı ayrı verecekleri toplam puanlarının aritmetik ortalamasının 60 ve daha yukarı olması durumunda, aday memur uygulamalı eğitimde de başarılı sayılır. Yönetmeliğin 33. Maddesine göre, aday memurlardan uygulamalı eğitim değerlendirmesi sonunda başarılı olduğu anlaşılanların adaylıklarının kaldırılması teklifi, değerlendirme belgesi ile birlikte adaylığın kaldırılması gereken tarihten bir ay önce; öğretmenler ve sicil dosyaları valilikte tutulan personel açısından il millî eğitim müdürlüğündeki; sicil dosyaları Bakanlıkta tutulan personel açısından ise merkez teşkilatındaki adaylık işlemlerini yürüten birimde bulundurulacak şekilde gönderilir. Burada yapılan inceleme sonucunda herhangi bir eksikliği olmayan aday memurun adaylığı kaldırılır.

Aday öğretmenlere yönelik yapılan “uyum eğitimi” ve “adaylık eğitimi” dışında Milli Eğitim sistemi içinde çok çeşitli konularda hizmetiçi eğitimler yapılmaktadır. Örneğin, 2009 yılında 418.467 katılımcının bulunduğu 19.917 faaliyet düzenlenmiştir. 2010 yılında katılımcı sayısı 444.692’ye çıkarken faaliyet sayısı 19.511’ düşmüştür. 2011 yılında ise gerek katılımcı gerekse faaliyet sayısında ciddi bir artış gerçekleşmiştir. Bu yılda 479.436 katılımcının yer aldığı 21.128 faaliyet gerçekleştirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi’nin açıklamasına göre (2011), Bakanlığın yürüttüğü hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin hedefleri; “hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini kavrama ve yorumlamada bütünlük sağlamak, meslekî yeterlik açısından hizmet öncesi eğitiminden kaynaklanan eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki değişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, kendine güven ve motivasyon sağlamak, yatay ve üst kademelere geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimlerini yapmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak”tır.

Aynı açıklamaya göre, “Bakanlık personelinin eğitim ihtiyacını, personelin talepleri, mevzuat zorunlulukları, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, yönetici raporları, denetim raporları, araştırma sonuçları, kurul önerileri, düzenlenen anketler, bakanlık birimleri ve kurumlarının ihtiyaçları, kalkınma planları, hükümet programları, şura kararları, eylem planları ve diğer üst belgeler dikkate alınarak belirlenmekte”dir.

Yıllık hizmetiçi eğitim planları Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca merkezi, il milli eğitim müdürlüklerince de mahalli olarak hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Personelin T.C. Kimlik Numaralarını kullanarak, internet üzerinden hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yapmış oldukları başvurular aynı sistem içinde elektronik olarak değerlendirilmektedir. Faaliyetlere ait tüm evrak akışı bu sistem üzerinden gerçekleşmektedir. Daha net ifade etmek gerekirse, hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmak isteyen personelin çalıştığı kurumdan alacağı kullanıcı adı ve şifre ile “ilsis modülü”ne giriş yapması

gerekmektedir. Hizmetiçi eğitim başvuruları <http://mebbis.meb.gov.tr> adresinden yapılmaktadır.

15.06.2011 - 05.08.2011 tarihleri arasında MEB'in internet sitesinde yayınlanan "Hizmetiçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Anketi"ne katılan 7.191 personelin yaptığı 58.878 tercihin, tercih edilen eğitim faaliyetlerine göre dağılımına bakıldığında, en fazla eğitim talebinin İngilizce, Türkçe, İletişim becerileri, diksiyon ve güzel konuşma, liderlik, kişisel gelişim, bilgisayar ve internet alanlarında geldiği görülmektedir.

### **Öğretmenlik Kariyer Basamakları Düzenlemesi**

08.07.2004 tarihli Resmi Gazete yayımlanan 5204 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun"la öğretmenlerin farklı kariyer basamaklarına ayrılmasına dönük bir düzenleme yapılmıştır. Bu değişiklikle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinin sonuna iki fıkra, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 152. maddesinin "II- Tazminatlar" kısmının "B- Eğitim, Öğretim Tazminatı" bölümüne, ilk fıkradan sonra gelmek üzere bir fıkra eklenerek öğretmenler kariyer basamaklarına ayrılmıştır.

Düzenlemenin genel gerekçesinde düzenleme ile; "Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı ve seçkin bir ortağı yapmada en önemli unsurlar arasında yer alan öğretmenlerin kıdem, eğitim ve iş başarımları esas alınarak, meslekî ve kişisel gelişimlerinin sağlanması, niteliklerinin iyileştirilmesi, statülerinin yaptıkları görevin önem, güçlük ve sorumluluk derecesi çerçevesinde olması gereken seviyeye yükseltilmesi"nin amaçlandığı belirtilmiştir.

Yasa'nın 1. maddesinin konuyla ilgili gerekçesinde ise, öğretmenler için bilgide ve iş başarımında yarışmayı ön plana çıkaracak bir teşvik sisteminin kurulması gereğinin duyulduğu, bunun sonucu olarak da adaylık döneminden sonra öğretmenlik mesleğinin, öğretmen, uzman öğretmen ve

başöğretmen olarak üç kariyer basamağına ayrıldığı ve öğretmenlerin meslekî ve kişisel gelişimlerine imkân ve fırsat tanıdığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 07.01.2006 tarihli 26046 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğin 5. Maddesine göre, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmede;

“- Öğretmenlerin meslekî bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi,  
- İmkân ve fırsat eşitliği sağlanması,  
- Genellik, eşitlik, geçerlik, güvenilirlik, tarafsızlık ve açıklık ölçütlerine uyulması”,  
temel ilkedir.

Yine yönetmeliğin 7. maddesine göre, öğretmenlik, adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Bakanlık eğitim-öğretim hizmetleri sınıfındaki toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde uzman öğretmen oranı % 20, başöğretmen oranı % 10’dur. Bu oranlar, Bakanlar Kurulunca artırılması durumunda, artırıldığı oranda uzman öğretmen ve başöğretmenlik sayılarına yansıtılır.

Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kadrolarına atanmak için sınav yapılacaktır. Adayların sınava başvurabilmeleri için, yönetmeliğin 8. maddesine göre, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan öğretmenlerden adaylık dönemi hariç başvuru süresinin son günü itibarıyla;

- Uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl,
- Başöğretmenlik için uzman öğretmenlikte 6 yıl kıdemi bulunmak şartı aranır.

Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlayanlar, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sınavından muafıdır. Sınavdan muaf bulunanların kariyer basamaklarında yükselmelerinde, eğitim-öğretim hizmetleri sınıfı kadrolarında bulunan öğretmenlerden adaylık dönemi hariç başvuru süresinin son günü itibarıyla;

- Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlayanlardan uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl,
- Alanında veya eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlayanlardan başöğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl kıdemi bulunmak şartı aranır (madde 9).

Kariyer sınavı, merkezi sistem ile çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerle uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için ayrı ayrı olmak üzere yapılır. Uzman öğretmenlik/başöğretmenlik sınav konuları ve ağırlık katsayıları şöyledir (madde 16):

- Türkçe (0,3),
- Genel kültür (0,2),
- Pedagojik formasyon (0,4),
- Millî eğitim mevzuatı, eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ile ilgili temel bilgiler (0,1).

Sınavın değerlendirmesi 100 tam puan üzerinden yapılır. Sınavda başarılı olabilmek için en az 60 puan almak şarttır. Bu sınavdan 60 ve üzeri puan alanlar ile sınavdan muaf olanlar eş zamanlı olarak değerlendirmeye alınır (madde 17).

Uzman öğretmen ve başöğretmen atamalarında değerlendirme sistemine bakıldığında (madde 20);

- Lisans öncesi ve lisans mezunu öğretmenler ile alanı ve eğitim bilimleri alanı dışında yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, eğitim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim (hizmet içi, lisansüstü), % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil ve % 50'sini de sınav puanı oluşturur.
- Alanında veya eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ya da doktora öğrenimini tamamlayan öğretmenler için değerlendirme; kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler ve sicil ölçütlerine göre 100 puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 20'sini kıdem, % 40'ını hizmet içi eğitim, % 20'sini etkinlikler ve % 20'sini de sicil puanı oluşturur.

Bu düzenlemeye ilişkin olarak, Türkiye Büyük Millet Meclisi Üyeleri Haluk Koç ve Selami Yiğit ile birlikte 119 milletvekilinin açtığı 30.06.2004 günlü, 5204 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun'un 1. ve 2. maddelerinin Anayasa'nın 2., 10., 11., 90. ve 128. maddelerine aykırılığı savıyla iptali ve yürürlüğünün durdurulması istemi konulu dava 18 Mart 2009 tarihli Resmi



Gazete’de yayımlanan 27173 sayılı Anayasa Mahkemesi kararı ile sonuçlandırılmıştır.

Anayasa Mahkemesi kararına bakıldığında; “1739 sayılı Yasa’nın 43. maddesinin birinci fıkrasında özel bir ihtisas mesleği olduğu belirtilen öğretmenliğin kuralla kariyer basamaklarına ayrılması, yasa koyucunun takdir alanı içerisinde olduğu gibi, getirilen yükselme sisteminin kamu personel rejiminde aranan unsurlardan birisi olan “kariyer” esasıyla da uyumlu bulunduğu açıktır.” Öte yandan, Mahkeme’ye göre, “5204 sayılı Yasa’nın gerekçesinde belirtilen hedeflerin yanında mesleği çekici kılmayı amaçlayan bu sistemde öğretmenler bir hak kaybına da uğramamaktadırlar. Bu nedenlerle kural, Anayasa’nın 2. maddesine aykırı değildir.”

Mahkeme kariyer basamaklarında yükselme konusunda hizmetiçi eğitimin bir başarı koşulu olarak düzenlenmiş olmasını uygun bulmamıştır. Mahkeme’ye göre, “Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı yıllık hizmet içi eğitim planına göre eğitim alacak öğretmenler ve sayıları belirlenerek hizmetiçi eğitim gerçekleştirilmektedir. Uygulamada mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılacak öğretmenler valilik, Bakanlık tarafından yapılan hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılacak olanlar ise Bakanlık onayı ile tespit edilmektedir. Bu düzenlemelerden kariyer basamaklarında yükselmedeki değerlendirme puanının % 20’lik eğitim kısmı içerisinde yer alan hizmet içi eğitime katılmada öğretmenin iradesinin belirleyici olmadığı anlaşılmaktadır.” Dolayısıyla, mahkeme bu durumun öğretmenler arasında eşitsizliğe yol açacağını ve “hizmetiçi eğitime katılacakların saptanmasında bu eşitsizliği giderici objektif kriterlerin yasada yer almaması nedeniyle” kuraldaki “hizmet içi eğitim,” ibaresinin Anayasa’nın 10. maddesine aykırı olduğunu kararlaştırmıştır.

5204 sayılı Yasa’nın 1. maddesinin beşinci fıkrasında, “alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlamış öğretmenlerden uzman öğretmenlik, doktora öğrenimini tamamlamış olan öğretmenlerden ise başöğretmenlik için sınav şartı aranmaz. Bu durumda olan öğretmenler kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler (bilimsel, kültürel,

sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) ölçütlerine göre değerlendirilir” denilmektedir. Mahkeme’ye göre, kuralda yer alan “hizmet içi eğitim,” ibaresi, ikinci fıkra için belirtilen gerekçelerle Anayasa’nın 10. maddesine aykırıdır.

Son olarak, 5204 sayılı Yasa’nın 1. maddesinin yedinci fıkrasında, “toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde, başöğretmen oranı % 10, uzman öğretmen oranı % 20’dir. Bakanlar Kurulu bu oranları bir katına kadar yükseltmeye yetkilidir” denilmektedir. 5204 sayılı Yasa’nın 1. maddesiyle getirilen kariyer basamaklarında yükselme sistemi, öğretmenlerin, nitelik ve statülerinin iyileştirilmesine özel önem verilmesi temeline dayanmakta ve öğretmenlerin kıdem, eğitim ve iş başarımları esas alınarak, meslekî ve kişisel gelişimlerinin sağlanması, niteliklerinin iyileştirilmesi, statülerinin yaptıkları görevin önem, güçlük ve sorumluluk derecesi çerçevesinde olması gereken seviyeye yükseltilmesini amaçlamaktadır.

Dolayısıyla, kurala göre, kariyer basamaklarında yükselme koşullarının tümünü sağlasa bile, % 20 ve % 10’luk sınırlama nedeniyle bütün öğretmenler yükselme olanağına sahip olamayacaklardır. Bakanlar Kurulu’na tanınan bu oranları bir katına kadar yükseltme yetkisinin kullanılmasında da aynı sonuçla karşılaşılacaktır. Sonuç olarak, Mahkeme’nin değerlendirmesine göre, öngörülen kontenjanlardaki yüzdelere giren son kişilerle aynı değerlendirme puanına sahip olanların kontenjan dışında kalmaları durumu hukuk devleti ve eşitlik ilkeleriyle bağdaşmamaktadır.

2006 yılından 2012 yılına kadar yalnızca bir defa kariyer basamaklarında yükselme sınavı yapılmış ve sınava dayalı olarak görevlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü’nün 29.06.2011 tarih ve 43477 sayılı yazılarıyla konuya ilişkin yaptığı açıklamaya göre, kariyer basamaklarında yükselmeye yönelik olarak

Anayasa Mahkemesinin iptal ettiği hükümler göz önünde bulundurularak ilgili mevzuatta gerekli değişiklikler yapılacak ve yeni bir sınav yapılacaktır.<sup>2</sup>

Öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin çeşitli tartışmalar yapılmış, düzenlemenin lehinde ve aleyhinde çeşitli düşünceler öne sürülmüştür. Çakıroğlu'na (2006) göre, kariyer basamakları sistemiyle birlikte öğretmenlere başarıları, üretkenlikleri ve verimlilikleri esas alınarak, mesleklerinde yükselme imkân ve fırsatı sunulmaktadır. Bu sistem öğretmene mesleğinde yükselme şansı verdiğinden, öğretmenin mesleğine olan ilgisini arttırması ve elde ettiği statüyle mesleğinde mutlu olması açısından önemlidir. Kariyer basamaklarında yükselme düzenlemesi ile öğretmen mesleki yaşamını planlama şansına sahip olarak, mesleki becerilerini geleceği adına kullanma fırsatını yakalayacaktır. Kariyer sistemi, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca meydana gelebilecek değişim ve gelişimlere daha çabuk adapte olmaları açısından da büyük önem taşımaktadır. Mesleğinde yükselme fırsatına sahip olduğunu bilen öğretmen, bu fırsatı kullanmak isteyecektir. Öğretmenin kariyer geliştirme hedeflerinin örgütsel hedeflerle örtüşmesi, öğretme ve öğrenme sürecindeki etkinlik ve verimliliğin yanında öğretmenlerin iş doyumunu ve moralini de yükseltecektir.

Aynı yazara göre, kariyer basamaklarında yükselme düzenlemesi ile birlikte bir dizi çalışma yapılabilirdir ki düzenlemeden beklenen sonuçlar elde edilebilir. Çakıroğlu (2006) bu çalışmaları şu şekilde sıralamıştır:

- Hizmet öncesi eğitim niteliklerinin iyileştirilmesi,
- Hizmet içi eğitim niteliklerinin iyileştirilmesi,
- Aylık ve ücretlerinin iyileştirilmesi,
- Çalışma şartlarının iyileştirilmesi,
- Niteliğe ve başarıya yönelik özendirici bir değerlendirme sisteminin kurulması,

<sup>2</sup> Söz konusu açıklamaya göre, konunun, kanun boyutu ile yeniden ele alınması zorunluluğu ortaya çıktığından; Anayasa Mahkemesinin gerekçeli kararı doğrultusunda çalışmalar yapılarak hazırlanan taslak Bakanlığın 11.03.2010 tarih ve 14388 sayılı yazı ile Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğüne gönderilmiştir. Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü söz konusu taslağı 02.04.2010 tarihinde TBMM Başkanlığına göndermiş olup, taslak TBMM Genel Kurulu'nda beklemektedir.

- Mesleğin kariyer basamaklar halinde yapılandırılması konularının birbirini destekleyici ve tamamlayıcı bir yaklaşımla değerlendirilmesi.”

Eğitim-Sen ise söz konusu düzenleme henüz taslak halindeyken yaptığı değerlendirmede özetle şu noktaları ortaya koymuştur:

- Konu yeterince tartışılmamış, araştırılmamıştır.
- Öğretmenlikteki başarının değerlendirilmesi için kullanılmakta olan araç, yöntem ve ölçütler, başarılı olanlarla olmayanları sağlıklı biçimde ayırmaya elverişli değildir.
- Derecelendirme, bizi, hiç beklenmedik bir biçimde, öğretmenlerin de içinde yer aldıkları demokratik örgütleri zayıflatma, onların destekledikleri toplumsal savaşımın gücünü azaltma sonucuna götürebilir.
- Seçkin nitelikler taşıdıkları varsayılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarla ötekiler arasında ayırım yapıldığı izlenimi, yeni toplumsal huzursuzlukların kaynağı olabilir. Her yerleşim biriminde, her okulda ve her alanda başöğretmen ya da uzman öğretmen çalıştırılmayacağına göre, okulların öğretmen kadrosu bakımından aralarında bugün de bulunan farklılıklar, derinleştirilerek sürdürülecek demektir.
- Öğretmenliği derecelendiren yeni yasal düzenleme, "kazanılmış haklar"ın ortadan kaldırılması sonucunu doğuran uygulamalara yol açacaktır. Öğretmenliğin özel bir uzmanlık mesleği olduğu, yasayla belirlenmiştir. 1739 sayılı yasanın 43. maddesinde öğretmenlik, "...Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleği..." olarak tanımlanmıştır. Devlet, öğretmenliğin özel bir uzmanlık mesleği olduğunu önceden kurallaştırmıştır. Yine devlet, öğretmenliğin gerektirdiği nitelikleri taşıdıklarını (eğitim ve öğretim alanında uzmanlık düzeyinde yetiştirildiklerini) saptadıklarını öğretmen olarak atamıştır. Bu duruma göre, şu anda görevde bulunan tüm öğretmenlerin "uzman" olduklarının kabul edilmesinde yasal zorunluluk vardır. Bunun anlamı, "uzman"lığın, tüm öğretmenler için kazanılmış hak olmasıdır.
- Derecelendirme, öğretmenler arasında çekişmelere, sürtüşmelere, huzursuzluklara yol açabilir.
- Derecelendirme, yarışma sınavının dizaynı, güdümlü hazırlık, kademeler arası geçişleri düzenleyecek yönetmeliğin maddeleri üzerinden siyasal kadrolaşmayı kolaylaştırabilir.
- Derecelendirme olgusu yeni değildir. Bugün de öğretmenler, "aday" ve "asil" olmak üzere başlıca iki dereceye ayrılmışlardır. Öğretmenliğin bir üçüncü derecesi "yönetici öğretmenlik"tir. Ayrıca, buldukları derece ve kademelere göre de öğretmenler zaten derecelidir.
- Öğretmenlerin çalışmalarının verimini artıracak daha uygun önlemler alınabilir. Amaç, eğitimin niteliğinin yükseltilmesidir. Öğretmenlerin çalışmalarının verimlilik düzeyi, bu çalışmaların, eğitimin niteliğinin yükseltilmesine yaptığı olumlu katkı ile ölçülmelidir.

Yukarıda ifade edilen sakıncalara rağmen MEB'in açıklamaları öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının devam edeceğini göstermektedir.

## Öğretmenlerin Denetimi

Denetim, genel olarak kamuda, özel ve tüzel kişiliği bulunan kurum ve kuruluşlarda yapılmakta olan işlerin; kaynak, imkan ve şartlar dikkate alınarak, yasal çerçeveye ile belirlenen amaç, öngörülen temel ilke ve hedeflere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, ekonomikliğini, etkinliğini; objektif, geçerli, güvenilir ölçütlere göre karşılaştırma yapabilme, ulusal standartlara ve planlanan esaslara göre durumunu ortaya koyma, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunma, değişim ve gelişim için misyon ve vizyon kazandırmaya ilişkin öneriler getirme süreci olarak tanımlanmıştır (MEB, 2007, s. 6).

Başaran'a (1996) göre, denetim evrenseldir. Türüne, amacına, kuruluşuna bakılmaksızın tüm örgütler denetimsiz çalışamaz. İnsan da kendini denetlemeden işlerini yapıp gerçekleştiremez. Denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme sürecidir.

Etkinlik denetimi, yerindelik denetimi, hukuki denetim ve performans denetimi gibi çeşitli denetim türleri bulunmaktadır.

Etkinlik kavramı verimliliği de içerdiği gibi, moral uyum kabiliyeti, esneklik gibi soyut unsurları da kapsar. Verimlilik etkinliğin bir bölümünü oluşturur. Öte yandan, verimlilik örgütün içyapısı ve işleyişi ile ilgili, teknik ve ekonomik bir kavram olmasına karşılık, etkinlik beşeri faktörlerle ilgili olup, örgüt dışı etkenlerin de etkisi altındadır (Baransel, 1979). Etkinlik denetimi asıl olarak örgütün verimli işleyip işlemediği ile ilgilidir.

Yerindelik, bir idari işlem veya eylemin yapılmasında zaman, mekan, hal ve şartların gereklerine göre, idari gereklilikleri baz alarak davranmaktır. Hukukilik denetimi idarenin eylem ve işlemlerinin mevzuata uygunluğunun gözetilmesidir. Performans denetimi ise, etkinlik denetimine benzer bir şekilde, kurumun kaynaklarını verimli, etkin ve tutumlu kullanıp kullanmadığının denetimidir. Kamusal kaynakların halkın istemi karşısından

yetersiz kaldığı savı performans denetiminin gerekçesini oluşturmaktadır (ASOSAI, 2002).

Bir başka açıdan da farklı denetim türlerinden söz edilebilir. Yönetimin yapısını ve işleyişini değerlendirmek, eksik ve zayıf yönlerini tespit edip, güçlü yönlerini ortaya koymak amacıyla birtakım denetimler yapılır. Söz konusu denetimler idarenin bizzat kendisi tarafından yapıldığı gibi idarenin dışında kalan erkler tarafından da çeşitli denetimler gerçekleştirilir. İdarenin kendisi tarafından yapılan denetime idari ya da yönetsel denetim; yasama erki tarafından yapılan yasama (siyasal) denetimi; yargı organlarınca yapılan yargısal denetim; kamuoyu tarafından yapılan da kamuoyu denetimi adı verilmektedir. Bunların yanında, idare ombudsman müessesesi tarafından yapılan ombudsman denetimine de tabi tutulabilir (Gözübüyük, 1999).

Konu eğitim sistemi açısından ele alındığında, eğitim sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Denetim ister okul yöneticisi tarafından yapılsın isterse üst düzey yönetici ve müfettişlerce yapılsın, denetimde tek amaç okulun etkililiğidir. Okulun etkili olabilmesi örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleşebilmesine bağlıdır. Bu iki durumun dengelenmesi gerekir. Ne aşırı serbestlikle iş görenin görevinden sapmasına, ne de katı denetimle iş görenin yaratıcılığının engellenmesine izin verilmelidir. İki durum da iş göreni ve okulu zarara uğratar (Başaran, 1996).

Türkiye Eğitim Sistemi'nde denetim üç düzeyde yapılır. Birinci düzeyde denetim, okul yönetmeninin denetimidir. Okul yönetmelikleri okul yönetmenine, eğitim iş görenlerini ve eğitim sürecini denetleme yetkisi verir. Eğitim örgütünde ikinci düzey denetim, aracı üst sistemlerin yönetmenlerince ve bu sistemlerin müfettişlerince yapılır. İlköğretim müfettişlerinin büyük bir kesimi teftiş alanında yetiştirilerek atanmışlardır. Eğitim örgütünde üçüncü düzey denetim üst sistem müfettişlerince yapılır. Bakanlık müfettişlerinin ya da Yükseköğretim Denetleme Kurulu üyelerinin yapacağı denetimleri de düzenleyen yönetmelikler vardır.

Eğitim, öğretim hizmetleri sınıfında yer alan personelin değerlendirmesini üç bölümde incelemek mümkündür:

- Sicil Değerlendirmesi
- Stajyerlik Değerlendirmesi
- Ders Denetimi

Sicil değerlendirmesi genel memurluk değerlendirmesidir. Türkiye kamu yönetiminde memur değerlendirmesi genel olarak 657 sayılı DMK ve 86/10985 sayılı Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği hükümlerine göre yapılmaktadır. Stajyerlik değerlendirmesi 1930 tarihli 1702 sayılı İlk ve Orta tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun'un 4. Maddesine göre, yapılmaktadır. Buna göre, "ilk vazifeye stajyer olarak başlanır. Staj senesi sonunda ehliyet ve tedris kabiliyeti, talim sicilli ve teftiş raporu ile sabit olan stajyerler muallim unvanını alırlar. Meslekte kıdem, muallim unvanı alındığı tarihten hesap edilir. Muallim unvanı alınmadıkça terfi edilemez ve iki sene zarfında muallim unvanını alamayan stajyerlerin vazifesine nihayet verilir."

Taymaz'a (1993) göre, genel veya grupla teftişler veya bunlardan ayrı olarak yapılan, öğretmenlerin alanlarındaki yetişkinliğini, çalışmasını, uyguladığı öğrenim yöntemlerini ve uygulama başarısını, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik yapılan teftişe ders teftişi denir. Ders denetimleri ya da teftişi ise, Milli Eğitim müfettişleri tarafından gerçekleştirilen genel denetlemeler esnasında veya okul müdürü tarafından yapılmaktadır. Bu teftişlerde öğretmenin alanındaki bilgisi, işine bağlılığı, ders işleme metodu ve bunu uygulamadaki yeterliliği, öğrencilerin yetişme seviyeleri ve derslerde elde edilen sonuçların okulun genel seviyesindeki etkinlikleri değerlendirilmektedir.

Ders denetimi yapılırken yasallık, nesnellik ve dürüstlük gibi bir takım ilkelere uygun hareket edilmesi gerekir. Yasallık yapılan denetimin hukuka uygunluğunu ve denetlenen kişilerin mevzuata uygun davranıp davranmadıklarının belirlenmesini içerir. Denetimde kişi ve olaylar hakkında ön yargısız olunmalı, değerlendirilen kişilerden neler isteneceği ilgililerce

birlikte belirlenmelidir. Her tür değerlendirmede ilk koşul nesnel olmaktır. Teftişte kişi ve olayların değerlendirilmesi çok dikkatli ve objektif olarak yapılmalıdır. Değerlendirme sonucu varılan yargı kişi ve örgütün geleceği için çok önemlidir. Bunun için değerlendirme bilimsel, gerçekçi ve yansız yapılmalıdır. Son olarak denetimin etik kurallara uygun olarak dürüstçe yapılması gerekir (Taymaz, 2010).

### **Performans Değerlendirme Sistemi ve Başarıya Dayalı Ücret**

Performans değerlendirme konusu ele alınırken kavramsal bir belirleme ile başlamak yararlı olur. Zira, literatürde performans değerlendirme ve başarı değerlendirme olmak üzere iki ayrı kavram kullanılmakta; performans değerlendirme (ya da değerlendirme) daha çok işletme alanına ait ya da işletme alanından kamu yönetimine bakan kaynaklarda geçerken, başarı değerlendirme daha çok klasik kamu yönetimi kaynaklarında ve görece olarak eski tarihlerde basılmış kaynaklarda geçmektedir.

Performans değerlendirme kavramı F.Taylor'un iş ölçümü uygulamaları aracılığı ile çalışanların verimliliklerinin ölçülmesi sonrasında organizasyonlarda bilimsel olarak kullanılmaya başlanmıştır (Uyargil, 1994).

Kavram çeşitli kaynaklarda benzer şekilde ele alınmış ve tanımlanmıştır. Fındıkçı'ya (2003) göre, "çalışanın tanımlanmış olan görevlerini belirli zaman dilimi içinde gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesidir." Ökmen ve Dönmez'e (2005) göre, "çalışanların bireysel başarılarını ve belirli bir zaman süresindeki davranış ve tutumlarını değerlendiren ve ölçen bir süreçtir." Palmer'a (1993) göre, "bir yöneticinin, önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, işgörenlerin işteki performansını değerlendirme sürecidir." Sabuncuoğlu'na (2000) göre ise, "işgörenin işinde sağladığı başarı ve gelişme yeteneğinin sistematik değerlemesidir."



Daha kapsamlı bir belirleme ile, başarı değerlendirme, bir hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ölçütlere göre bir faaliyetin sonuçlarını, sayısal olarak ve kalite açısından betimleyerek değerlendirilen kişinin işteki başarı derecesi hakkında bir yargıya varma işlemi olup personelin değerlendirilmesi, yükseltilmesi, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve eğitilmesi, başarı derecesinin ortaya koyulması, ödüllendirilmesi, ücretinin artırılması, görev yerinin değiştirilmesi, personele yeni görev verilmesi, personelin emekliye sevk edilmesi gibi birçok amaca hizmet etmektedir (Tutum, 1979 ; Canman, 1993).

Başarı değerlendirmede, önceden belirlenen standartlar ve buna göre yapılan tarafsız bir değerlendirme olduğu iddia edilmekte ve bu bağlamda, başarı değerlendirmenin çalışanlar ile kurumu birlikte geliştirme amacını taşıyan bir yönetim ve denetim mekanizması niteliği taşıdığı belirtilmektedir. Bu açıdan, başarı değerlendirme, insan kaynaklarının yönetilmesinde yöneticiler için çok önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Değerlendirme, çalışanların belirli dönemlerde elde ettiği sonuçlar ve iş performanslarının yöneticiler tarafından analiz edilmesi ve değerlendirilmesi süreci olduğundan yönetici ile çalışan arasındaki bir etkileşimi de içermekte, bunun çalışanları iyileştirmeye ve uyum sağlamaya yönelttiği savlanmaktadır (Canman, 1995).

Palmer'e (1993) göre, performans değerlendirmenin iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi, iş performansı hakkında bilgi edinmektir. Elde edilecek bu bilgiler; ücret artışı, ikramiye, eğitim, disiplin, terfi gibi yönetsel kararların alınmasında kullanılmaktadır. İkincisi ise, çalışanların iş tanımlarında ve iş analizlerinde saptanan standartlara ne ölçüde yaklaştığına ilişkin geri besleme sağlamaktır. Sistem ile elde edilen bu veriler, çalışanın işletmedeki geleceğine ilişkin kararların alınmasında önemli birer kaynak olarak kullanılmaktadır.

Benzer bir içerikle Sabuncuoğlu (2000) performans değerlendirme amaçlarını şöyle sıralamıştır:

“- İnsan gücü planlaması için personel envanteri hazırlamak,

- İşgörenin eğitim gereksinmesini saptamak,
- Yeterliliği baz alan ücret artışları konusunda yönetici kararlarına yardımcı olmak,
- Çalışan-yönetici ilişkilerini geliştirmek,
- Bireylerin yetersiz yönlerini kendilerine ileterek gelişmelerine ve motivasyonlarına olanak sağlamak,
- İşte başarısızlığı kesinleşen işgöreni işten uzaklaştırmak.”

Literatürde performans değerlendirme süreci, değerlendirme kriterlerinin, değerlendirme standartlarının, değerlendirme periyotlarının ve değerlendirmecilerin belirlenmesi gibi aşamaları içeren bir süreç olarak ele alınmaktadır (Sabuncuoğlu, 2000; Palmer, 1993; Fındıkçı, 2003).

Performans değerlendirme konusunda önemli bir alt başlık başarıya ya da performansa dayalı ücrettir. OECD'ye (2005) göre, başarıya dayalı ücret temelde şu varsayımlara dayanır:

“- Kurumlar bireysel veya takım olarak üretilen çıktıyı ölçebilmelidir, Bireysel veya takım olarak üretilen çıktı bireyin veya takımın iş performansına katkı yapacak nitelikte olmalıdır, Ödeme yapılacak olan kişiler için bu ödeme ile kişilerin yaptığı katkı arasında makul bir bağ kurulabilmelidir.”

Başarıya dayalı ücretlendirme sistemleri daha önceki dönemlerde bazı ülkelerde kısmen uygulanmakla birlikte 1980'li yıllardan itibaren genişleyerek birçok ülkede uygulamaya başlamıştır (OECD, 2005). “Gelişmiş” ve “gelişmekte olan” ülkelerde “verimlilik artışı olgusunun bilincine varılmış olması” nedeniyle, verimlilik artırıcı tekniklerin geliştirilip yaygın olarak kullanılması ve personelin iş performansının ölçümü gereğinin kavranmasının 1980'li yıllardan sonra ortaya çıkan bir gelişme olduğu belirtilmektedir. 1980'li yıllardan sonra verimlilik, etkinlik, müşteri odaklılık ve kalite kavramlarının ön plana çıktığı yeni yönetim teknikleri ve anlayışları önce özel sektör kurumlarında daha sonra ise kamu alanında uygulamaya başlanmıştır (DPT, 2000).

Literatürde çeşitli başarıya dayalı ücret sistemlerinden söz edilmektedir. Bunlardan birincisi parça başına ücrettir. Bu sistemde ücret, sarf edilen zamana bakılmadan, üretilen parça sayısına göre hesaplanarak ödenmektedir. İkincisi prim ödeme sistemidir. Prim uygulamasında, önceden

belirlenmiş hedeflerin aşılması durumunda, temel ücrete ek olarak ödeme yapılmaktadır. Üçüncüsü kar paylaşımıdır. Kar paylaşımı, çalışanların iş performansını, verimliliğini artırmak için, kurumda ortaklık kavramı oluşturarak kurum karının belirli bir oranını çalışanlara önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda ödenmesidir. Dördüncü başarıya dayalı ücret sistemi hisse senedi vermedir. Hisse senedi verilmesi yönteminde, kurumlar, her yıl elde edilen karın dağıtılmasına karar verilen bölümünü hisse senedi olarak çalışanlara vermektedir. Böylelikle çalışanlar işletmenin “ortağı” durumuna gelmektedir. Beşinci sistem ücret artışı yapmadır. Bu sistemde, diğer ücret artışları dışında, personel değerlendirme sonuçlarına göre çalışanlara başarılarıyla orantılı ücretler ödenmektedir. Bir diğer sistem çalışanlara ödül vermedir. Bu sistemde performansı yüksek çalışanlar ödüllendirilmektedir (Ateş ve Ünal, 2003).

DPT'ye (2000) göre, başarıya dayalı ücret sistemi, toplumsal ve makro-ekonomik nedenlerle tercih edilmektedir. Bununla birlikte, başarı-ücret artışı ilişkisi, teknolojik değişimi de beraberinde getirmektedir. Teknolojik değişim sonucu yenilenen süreçler, çalışanların yetiştirilmesine ve eğitilmesine neden olmakta ve insan kaynağının niteliğini artırmaktadır. Başarı-ücret artışı ilişkisi ekonomik büyümeyi hızlandırmakta, üretim kaynaklarının daha etkin kullanılmasını sağlamakta, maliyetlerde ve fiyatlarda aşamalı düşüslere yol açmaktadır.

Kestane'ye (2003) göre, toplam kalite yönetimi gibi yeni yönetim modellerinin uygulanmasında ödüllendirme yöntemi olarak başarıya dayalı ücret sistemleri uygulanmakta; başarıya dayalı ücretlendirme sistemi bu tür modellere son derece uygun düşmektedir. Zira, bireysel performansın artması, örgütün toplam performansını artırmaktadır. Bu da kaliteyi artırarak örgütün hizmet kalitesinin sürekliliğini sağlamaktadır.

Başarıya dayalı ücretin aleyhinde çeşitli görüşler bulunmaktadır. Aleyhte olan görüşler başarı değerlendirmesinin ücretle bağlantısı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ücretle başarı değerlendirmesi arasında bağlantı kurulması konusunda ciddi tereddütler vardır. Ayrıca başarıya dayalı ücret

sistemlerinde sendikaların ücret belirleme üzerindeki etkisi azalmakta, çalışan işveren karşısında yalnızlaşmakta, ücretlerinin belirlenmesinde çalışanların gösterdikleri başarı düzeyi etkili olmaktadır (DPT, 2000).

Kamu alanı için ele alındığında; ücret, memura yaptığı kamu hizmetleri karşılığında ödenen paradır. İki tür ücret sistemi olduğu söylenebilir. Birincisi zaman esasına dayalı olan ücret sistemidir. Bu ücret sistemi tarihi seyri itibarıyla en eski ücret sistemidir. Bu sistemde ücret miktarı zamanla orantılı olarak artarak saat başına, gündelik, haftalık, aylık ve yıllık ücret şeklinde ödenir. Ücretin zamana göre hesaplanması, çalışanın aşırı çalıştırılmasına en az olanak tanıyan bir yöntemdir. Zira bu yöntemde ücretin hesaplanmasında, üretilen ürünün miktarı veya üretimin kalitesi değil, iş başında geçirilen süre esas alınır. Ancak, çalışanın işini özenle yapma borcunun gereğini yerine getirmesi, bu durumda da aranır (Işıklı, 1993).

İkinci tür ücret sistemi olan başarıya dayalı ücret sisteminde, çalışan iş performansına ilişkin bir süreçle değerlendirilir ve çalışana performansı ile orantılı bir ücret takdir edilir. Yani Işıklı'nın (1993) ifadesi ile, "başarı değerlendirmesine dayalı ücret sistemi, ücret ile performans arasında ilişki kurularak oluşturulan bir ücret sistemidir."

Türkiye kamu yönetiminde performans değerlendirmeye ilişkin düzenlemeler her geçen gün ağırlık kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanı'nı Ömer Dinçer'in henüz bir başbakanlık bürokratu iken kaleme aldığı ve kamu reformunun gerekçesini oluşturan "Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişim" adlı metne göre, kamu personel rejimi performansa dayalı olmayan çalışma ve ücret sistemi, verimliliğe dayalı olmayan ücretler ve haksız ücret farklılıkları, aşırı ve dengesiz personel yapısı nedeniyle krizdedir (Dinçer, 2003, s.101).

Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı'nda ve Kamu Personeli Kanunu Tasarısı'nda performans değerlendirme ve başarıya dayalı ücrete dönük düzenlemeler yer almıştır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda "kamu yönetiminin yeniden yapılandırılmasında verimlilik, etkinlik ve

tutumluluğun dolayısıyla da performansın artırılması; kamu kurum ve kuruluşlarında görev ve teşkilat yapıları arasında uyum sağlanması, gerekli sayı ve nitelikte personel istihdamı, personelin bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında eğitiminin sağlanması, çalışanlarının performansını etkin bir şekilde ölçen bir sisteme kavuşturulması, yetki devri ve esneklikle beraber hesap verme sorumluluğunun ve yönetsel saydamlığın güçlendirilmesi; kamu yöneticilerinin ve çalışanlarının politika ve strateji oluşturma kapasitesinin geliştirilmesi ve kamu hizmetlerinin sunumunda kalite anlayışının ve bu amaca yönelik yönetsel yöntemlerin yerleştirilmesi temel ilkeler olacaktır” denilmiştir.

Plan’daki, “personel rejimi konusunda, norm kadrolara ve objektif seçme kriterlerine dayalı bir istihdam politikasının izlenmesi, kariyer ve liyakatin esas alınması, mevcut çok sayıda ödeme kalemini içeren karmaşık ücret sisteminden vazgeçilerek, ortak ve eşit işe eşit ücret ilkesine dayalı bir sisteme geçilmesi, sendikal hakların geliştirilmesi esas alınacaktır” ifadesi de dikkat çekicidir.

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (2007 - 2013) “kamu yönetiminde merkezi bir yapıya sahip olan ülkemizde, ekonomik ve sosyal gelişme sürecinin etkin yönetimini sağlamak üzere kamu yönetiminin yurttaş odaklı, kaliteli, etkili ve hızlı hizmet sunabilen; esneklik, saydamlık, katılımcılık, hesap verme sorumluluğu, öngörülebilirlik gibi kavramları öne çıkaran çağdaş bir anlayışa, yapıya ve işleyişe kavuşturulması bir gereklilik halini almıştır” ifadesi yer almıştır.

Aynı planda, “kamu kesiminde görevde yükselme konusunun mevzuatta açık ve yeterli şekilde tanımlanmamış olması, etkili bir ödüllendirme sisteminin bulunmaması ve ücret dengesizliği kamu çalışanlarının kendilerini geliştirmesini olumsuz yönde etkilemektedir” denilerek başarıya dayalı bir kariyer sistemi gerektiği belirtilmiştir.

Günümüzde Türkiye kamu personel sisteminde, devlet memurlarının başarı değerlendirmesi yani sicilleri, 657 Sayılı Kanununun 109-121 inci

maddeleri ile 08.09.1986 tarihli ve 86/10985 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile 18.10.1986 tarihli ve 19255 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği” ile düzenlenmiştir. Her memurun bir sicilinin tutulması gerektiği ve bu sicilde ne gibi bilgilerin bulunacağı memurlarla ilgili yasalar ve diğer ilgili mevzuatta belirtilmiştir.

Kamu yönetiminde personelin değerlendirilmesi, personelin görevindeki başarısı konusunda bir yargıya varmak demektir. Böylece personelin yetenekleri belirlenir, ilerleme, yükselme ve görevle ilişkisini kesme kararları verilir. Kamu yönetiminde değerlendirme, sicil verme işlemiyle gerçekleştirilir. Bugünkü uygulamalarda memurların geleceği ile ilgili kararlar; kademe ve derece yükselmeleri aldığı sicillere göre yapılmaktadır Sicil, kamu kurumlarında memurun kariyer sisteminde yükselmesinin yanı sıra memuriyetle ilişkisinin kesilmesine kadar ağır yaptırımların temeli olması nedeniyle son derece önemli bir araçtır. Üst üste iki yıl olumsuz sicil alıp aynı durumun emrine verildiği yeni amirin değerlendirmesinde de olması, personelin memuriyetle ilişkisinin sona erdirilmesi sonucu yaratmaktadır. Bu nedenle sicil verme / değerlendirme yetkisinin dayanaklarını oluşturan kayıtlar ve diğer bilgiler özel önem taşır (Güler, 2005, s.284 - 287).

Devlet memurlarının değerlendirmesinin temel özelliği, "kişilik" ve "kişisel yeterlik" temelinde yapılmasıdır. Bir başka deyişle, mevcut sicil sistemi iş odaklı değildir, personelin iş performansını ölçme amacı taşımaz. Sicil sistemindeki kişilik değerlendirmesinde yalnızca hizmet sırasında sergilenen özellikler değil, hizmet dışındaki davranış özellikleri de göz önünde bulundurulur (Güler, 2005, s.288).

Türkiye’de işçilerin dışında kalan diğer kamu görevlilerinin ücret ve maaş esasları öncelikle kanunlarla belirlenmektedir. Nitekim Anayasa’nın 128. Maddesi, “memurların ve diğer kamu görevlilerinin nitelikleri, atanmaları, görev ve yetkileri, hakları ve yükümlülükleri, aylık ve ödenekleri ve diğer özlük işleri kanunla düzenlenir” hükmünü getirmiştir. Kamu görevlilerinin belirlenen ücret ve maaş unsurlarının işletilmesi ise hükümetin uygulamasıyla şekillenmektedir. Ücret ve maaşların hesaplanmasına esas teşkil eden

katsayılar ise 657 sayılı Kanunun “Katsayı” başlıklı 154. maddesinde ifade edildiği gibi mali yılın ilk yarısı için genel bütçe kanunlarıyla tespit edilmekte, mali yılın ikinci yarısında ise ülkenin ekonomik gelişmesi, genel geçim şartları ve devletin mali imkanları göz önünde bulundurularak Bakanlar Kurulu’nca belirlenmektedir. Kamu çalışanlarına toplu görüşme hakkı veren düzenlemeler henüz bu sistematığı değiştirebilmiş değildir.

### **Türkiye’de Kamu Görevlilerinin Mesleki Örgütlenmelerinin ve Sendikal Haklarının Gelişimi**

Genel olarak çalışanların mesleki örgütlenmelerinden söz edildiğinde ilk akla gelen kuruluşlar sendikalardır. En genel anlamda sendika, üyelerinin çalışma ve yaşama koşullarını iyileştirmek ve geliştirmek amacı güden bir örgüttür (Talas, 1975). Sendikaların doğuşunu hazırlayan koşullar sanayi devrimine bağlı olarak ortaya çıkan bir dizi gelişme ile ilintilidir. Işıklı’ya (2003) göre, sanayi devriminin ve kapitalizmin oluşturduğu ve sendikacılığın doğuşuna ortam hazırlayan etmenler, emek-sermaye ayrılığı ve emeğin özgürleşmesi ile emeğiyle geçinenlerin(bağımlı çalışanların) sayıca artması olarak sıralanabilir.

Sendika kavramı, sendika kurma hakkı ile birlikte, toplu pazarlık, grev ve lokavt kavramlarını akla getirir. Toplu pazarlık işveren ve işçi ilişkilerinde ortaya çıkan sorunların çözümünde kullanılan sürekli ve dinamik bir oluş, bir yoldur. Bu niteliği ile, bir işçi topluluğunun, fakat genellikle işçiler adına hareket eden bir sendikanın, sermayenin temsilcileri ile işçilere daha iyi ve daha adil bir yaşam sağlamak için girmiş olduğu barışçı ve arkasında grev de bulunan özel bir diyalogdur. Grev çalışma koşullarını kendi lehlerine değiştirmek, yeni haklar ve menfaatler sağlamak amacıyla işçilerinin çoğunun önceden kendi aralarında karar vermek suretiyle, bir iş yerinde ya da iş kolunda belirli ya da belirsiz bir süre için çalışmaya son vermeleri durumudur. Lokavt ise, işverenin belirli koşullarda işletmeyi kapatma, dolayısıyla işçileri işten çıkarma hakkıdır (Talas, 1983).

Kamu çalışanları açısından sendika konusu ele alındığında kavramın kendisi ile birlikte toplu görüşme, toplu sözleşme ve grev kavramlarının açıklanması yararlı olur. Sendika kavramı 25.06.2001 tarihli 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'nda "kamu görevlilerinin ortak, ekonomik, sosyal ve mesleki hak ve menfaatlerini korumak ve geliştirmek için oluşturdukları tüzel kişiliğe sahip kuruluşlar" şeklinde tanımlanmıştır. Aynı kanuna göre, "toplu görüşme, kamu görevlileri için uygulanacak katsayı ve göstergeler, aylık ve ücretler, her türlü zam ve tazminatlar, fazla çalışma ücretleri, harcırah, ikramiye, lojman tazminatı, doğum, ölüm ve aile yardımı ödenekleri, tedavi yardımı ve cenaze giderleri, yiyecek ve giyecek yardımları ile bu mahiyette etkinlik artırıcı diğer yardımlara ilişkin olarak yetkili kamu görevlileri sendikaları ve üst kuruluşları ile Kamu İşveren Kurulu arasında yapılan görüşmedir." Kamu görevlilerinin toplu görüşme hakkı ve bu hakkın kullanılma biçimi 4688 sayılı kanunda düzenlenmiştir.

Grev ise, kamu çalışanlarının hak mücadelesinde avantajlı koşullar elde etmek için hizmet üretiminden gelen güçlerini kamu otoritesine karşı seferber etmeleri olarak tanımlanabilir. Ülkemizde kamu çalışanları için greve gitmek 'yasak' olduğu için bu mücadele aracı 4688 sayılı yasada düzenlenmemiştir.

Bu bölümde kamu görevlilerinin sendikal haklarına ilişkin mevzuat, kamu görevlilerinin mesleki hak ve özgürlüklerinin tarihsel gelişimi ve öğretmenlerin örgütlenme deneyimi ele alınmıştır.

### **Kamu Görevlilerinin Sendikal Haklarına İlişkin Uluslararası ve Ulusal Mevzuat**

Memurların sendikal haklarına ilişkin düzenlemeleri içeren uluslararası belgeler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi, UNESCO ve ILO'nun ortaklaşa hazırladığı Öğretim Personelinin Durumuna İlişkin Tavsiye, yine ILO'nun 87, 98 ve 151 Sayılı Sözleşmeleri, Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan ve kabul edilen İnsan



Hakları Avrupa Sözleşmesi ve Avrupa Sosyal Şartı, Avrupa Birliği bağlamında imzalanan Roma Antlaşması ve Çalışanların Temel Sosyal Hakları Topluluk Şartı olarak sıralanabilir.

Anayasanın 90. maddesinin son fıkrasına göre, usulüne göre yürürlüğe konulmuş milletlerarası antlaşmalar kanun hükmündedir. Bunlar hakkında Anayasaya aykırılık iddiası ile Anayasa Mahkemesine başvurulamaz. Dolayısıyla, İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi, Avrupa Sosyal Şartı, 87, 98 ve 151 Sayılı ILO Sözleşmeleri kanun hükmünde düzenlemelerdir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 23. ve 29. maddeleri sendikalarla ilgilidir. Beyanname'nin 23. maddesinin son fıkrasında herkesin çıkarını korumak amacıyla sendika kurma ve sendikaya üye olmak hakkı bulunduğu kabul edilerek, sendika hakkı düzenlenmiştir. Beyanname'nin 29. maddesinde ise bu hakkın başkalarının hak ve özgürlüklerinin tanınması, genel ahlak, kamu düzeni, genel refah gereklerinin yerine getirilmesi amacıyla kanunla sınırlanabileceği ifade edilmiştir.

Ekonomik, Toplumsal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'nin 8. maddesinde taraf devletler için herkese ekonomik ve toplumsal çıkarlarını koruyup, geliştirmek için sendika kurma ve istediği sendikaya üye olma hakkını tanıma yükümlülüğü getirilmiştir. Sözleşme'ye göre, bu haklar, ulusal güvenliği, kamu düzenini ya da başkalarının hak ve özgürlüklerini korumak için ve ancak kanunla kısıtlanabilir. Bu kısıtlama "zorunlu önlemler" sınırını aşmamalıdır. Sözleşme'nin aynı maddesinde genel olarak grev hakkı da tanınmış ve bu hakkın her ülkenin yasalarına uygun olarak kullanılacağı belirtilmiştir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca 16 Aralık 1966 tarihinde kabul edilen ve 23 Mart 1976'da yürürlüğe giren Kişisel ve Siyasal Haklar Uluslararası Sözleşmesi sendika hakkını dernek hakkı bağlamında, dolayısıyla kapsamının daraltılmasına olanak verecek biçimde tanımıştır. Sözleşme'nin "sendika hakkı ve sınırları" başlığını taşıyan 22. maddenin 1.

fıkrasına göre, herkes başkaları ile birlikte dernek kurma hak ve özgürlüğüne sahiptir. Bu hak herkesin çıkarlarını korumak için sendika kurma ve sendikaya üye olma hakkını da içerir.

ILO ve UNESCO'nun ortaklaşa yürüttükleri çalışmalar sonucunda 1966 yılında kabul edilen "Öğretmenlerin Statü Tavsiyesi", öğretmenlerin gerek okul yaşantılarını gerekse okul dışındaki sosyal yaşantılarını ele alan bir belgedir. Söz konusu tavsiye, öğretmenlerin sadece eğitim alanında, yani okul içinde değil, toplum içinde de yerine getirdikleri işlevlerin taşıdığı önemi uluslararası düzeyde belgelemiştir (Gülmez,1991). Örgütlenme hakkını çok doğal bir veri olarak kabul eden Tavsiye, bunu ayrıca belirtmeye gerek görmemiştir. Öğretmen örgütlerinin toplu pazarlık haklarını tüm boyutları ile düzenleyen Tavsiye metni uyuşmazlıkların asıl olarak barışçı yollarla çözümlenmesini öngörmüş, ancak bu başarısızlığı takdirde grevin gündeme gelebileceğini belirtmiştir (Işıklı,1985).

Sendikal haklarla ilgili olarak Türkiye ILO'nun 87 ve 98 sayılı sözleşmelerini kabul etmiştir. ILO'nun 9 Temmuz 1948'de kabul ettiği 87 sayılı sözleşme çalışan ve çalıştıranlara tanıdığı sendika hakkının olağan ve özgür kullanımını, devlete (kamu yetkililerine) karşı güvence altına almayı amaçlayan temel kurallara yer vermiş, sendika hakkının üç evrensel ilkesini dile getirmiştir; hiçbir ayırım gözetmeme, önceden izin almama ve istedikleri örgütleri kurabilme ve onlara üye olabilme (Gülmez, 1998 ; Talas,1990). Türkiye bu sözleşmeyi 1993 yılında kabul etmiştir.

ILO'nun 1 Temmuz 1949 tarihinde kabul ettiği 98 sayılı "Örgütlenme ve Toplu Pazarlık Hakkı Sözleşmesi" 1951 yılında Türkiye tarafından kabul edilmiştir. Bu sözleşme iki temel konuda düzenleme yapmıştır: Örgütlenme hakkını düzenlemek ve korumak ve toplu pazarlık süreçlerinin geliştirilmesi için tarafları özerk kılmak (Gülmez, 1998).

Kamu Hizmetinde Örgütlenme Hakkının Korunması ve İstihdam Koşullarının Belirlenmesi Yöntemlerine İlişkin 151 Sayılı Sözleşme, 27 Haziran 1978'de ILO Genel Konferansı'nca kabul edilmiş ve Türkiye 1993

yılında bu sözleşmeye taraf olmuştur. Sözleşmenin 1. maddesinde, diğer uluslararası çalışma sözleşmelerinde daha uygun hükümlerin bulunmadığı durumlarda kamu yetkililerince çalıştırılan herkese bu sözleşme hükümlerinin uygulanacağı belirtilmiştir.

Avrupa Konseyi düzenlemeleri içinde İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi ve Avrupa Sosyal Şartı memurların sendikal haklarına ilişkin hükümler içermektedir. 4 Kasım 1950'de imzalanan İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi 10 Mart 1954 tarihli ve 6466 sayılı kanunla Türkiye tarafından onaylanmıştır. Sözleşme, sendika hakkını toplantı özgürlüğü hakkı, dernek hakkı gibi haklar sınıfında değerlendirmiş ve güvence altına almıştır. Ancak sözleşmede toplu görüşme ve grev hakları güvence altına alınmamıştır (Gülmez, 1993).

18 Ekim 1961'de imzalanarak 26 Şubat 1965'te yürürlüğe giren Avrupa Sosyal Şartı Türkiye tarafından 1989 yılında 3581 sayılı kanunla onaylanmıştır. Şart'ın temel amacı hiçbir ırk, renk, cinsiyet, din, siyasal görüş, ulusal soy veya sosyal köken ayrımı gözetmeksizin sosyal haklardan yararlanma hakkını sağlamak ve uygun kuruluş ve faaliyetlerle, kent ve kırsal nüfusun yaşam düzeyini geliştirmek ve sosyal refahı yükseltmek için her türlü ortak çabada bulunmaya kararlı olmaktır (Akıllıoğlu, 1995).

Şart, toplu iş ilişkileri hukukunun tüm öğelerini yani sendika, toplu pazarlık ve grevi de içeren toplu eylem hakkı ile uyuşmazlık durumunda başvurulabilecek barışçı süreçleri bir bütün olarak düzenleyen ve güvence altına alan tek uluslararası insan hakları belgesi olma özelliğini taşımaktadır (Gülmez, 1993).

Avrupa Birliği belgelerine bakıldığında, Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu kuran antlaşma olan Roma Antlaşması'nın 118. maddesi Avrupa Topluluğu Komisyonu'na sendika hukuku ve toplu sözleşme ilişkileri konusunda üye devletler arasında işbirliği yapılmasını gerektiğini belirtmiştir. Bunun dışında anlaşmada herhangi bir sendikal hüküm bulunmamaktadır.

9 Aralık 1989'da kabul edilen Çalışanların Temel Sosyal Hakları Topluluk Şartı, Avrupa Birliği'nin sendikal haklara yönelik en önemli düzenlemesidir. Uluslararası bir sözleşme niteliği taşımayan ve Avrupa Birliği çerçevesinde kabul edilen Şart, örgütlenme hakkını tüm çalışanlara tanımıştır (Gülmez, 1993).

Türkiye'de memurların sendikal haklarına yönelik yasal metinler, 1982 Anayasası, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu'dur.

1982 Anayasası'nın 51, 53 ve 54. maddeleri sendikal hakları içermektedir. Bu düzenlemeler içinde memurların sendikal haklarını doğrudan düzenleyen bir hüküm yoktur. Dolayısıyla yasaklayıcı bir hüküm olmaması memurların sendikal haklarının olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 22. maddesinde 12.06.1997'de memurların sendikal hakları ile ilgili bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemeye göre, devlet memurları, Anayasa'da ve özel kanunda belirtilen hükümler uyarınca sendikalar ve üst kuruluşlar kurabilir ve bunlara üye olabilirler. Aynı yasaya göre, sendika hakları güvence altına alınan memurların grev yapmaları yasaktır. Yasanın 27. maddesine göre, devlet memurlarının greve karar vermeleri, grev tertiplenmeleri, ilan etmeleri, bu yolda propaganda yapmaları yasaktır. Devlet memurları, herhangi bir greve veya grev teşebbüsüne katılamaz, grevi destekleyemez veya teşvik edemezler.

### **Türkiye'de Kamu Görevlilerinin ve Öğretmenlerin Örgütlenme Deneyimi**

Sendikacılığın gelişmesi asıl olarak modern sanayi toplumlarının gelişmesi ile birlikte gerçekleşmiştir. Osmanlı'nın sanayileşme ile Batı'ya nazaran geç tanışması çalışma yaşamının ve buna ilişkin sorunların toplumsal görünümünün de geç ortaya çıkmasına neden olmuştur (Ünsal, 1999).

Osmanlı'da memurlara sendikal hakların tanınması genelde anayasal gelişmeler üzerinden gerçekleşmiştir. 1876 tarihli Kanun-u Esasi'de insan haklarına ilişkin bazı hak ve hürriyetlere yer verilmişse de, birleşme, dernek kurma ve toplanma, çalışma haklarına ilişkin herhangi bir hükme yer verilmemiştir (Kili ve Gözübüyük, 2006). 1876 tarihli Kanun-i Esasi'nin bazı maddelerinin değiştirilmesiyle ortaya çıkan 1908 tarihli II. Meşrutiyet Anayasası'nın 120. maddesi dernek kurma hakkını düzenlemiştir. Böylelikle Osmanlı'da ilk kez dernek kurma özgürlüğü tanınmıştır. Osmanlı'da işçi örgütlenmelerinin tarihine ilişkin çalışmaların büyük bir bölümünde ilk kurulan örgüt olarak Ameleperver Cemiyeti gösterilmektedir (Koç, 2003).

Konuya öğretmenler açısından bakıldığında ise, 1908 yılında Osmanlı'da ilk öğretmen örgütü olarak Darülfünun ve Darülmuallimin okulları mezunları tarafından İstanbul'da "Encümen-i Muallim" kurulmuştur. Bu örgüt aynı zamanda ilk memur örgütü olarak değerlendirilmektedir. Bu girişimin hemen ardından yine İstanbul'da İdadi, Rüşdiye ve İptidai okullarının öğretmenleri tarafından "Muhafaza-i Hukuk-u Muallimin Cemiyeti" (Öğretmenlerin Haklarını Koruma Örgütü) adlı bir örgüt kurulmuştur. Amacı öğretmenlerin haklarını savunmak ve halk arasında eğitimin yayılmasını sağlamak olarak belirtilen cemiyetin başkanlığını Zeki Bey adlı bir öğretmen yapmıştır (Akyüz, 1970, s.110,111).

Cumhuriyetin ilanında sonra hazırlanan 1924 Anayasası ile "cemiyet kurma hak ve hürriyetinin Türklerin tabii hakları" arasında olduğu kabul edilirken sendika hakkı konusunda herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında kamu görevlilerinin örgütlenmeleri açısından bakıldığında Osmanlı'nın son döneminde olduğu gibi öğretmenler dışındaki kamu görevlilerinin örgütlenmelerine pek rastlanmamaktadır (Öztekin, 1989).

Cumhuriyetin ilanından sonra Ankara ve İstanbul'da öğretmen örgütleri kurulmuştur. 1924'den sonra ise Ankara'da kurulmuş bulunan Türkiye Muallimler ve Muallimler Cemiyeti Birliği güç kazanmıştır. Bunda, Birlik yöneticilerinin çoğunun aynı zamanda dönemin önde gelen politikacıları

olmalarının önemli etkisi olmuştur. Birlik 1925 yılında Türkiye Muallimler Birliği adına almıştır. Çıkarılan bir kanunla da birliğin amacının; bütün öğretmenlerin hak ve menfaatlerinin korunması, öğretmenlik mesleğinin layık olduğu mevkiye çıkarılmasının sağlanması, öğretmenlerin fikri ve sosyal seviyelerinin yükseltilmesinin sağlanması olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Birlik “Muallimler Birliği” adıyla aylık bir dergi çıkarmıştır (Akyüz,1978, s. 247 ; Öcal, 1998, s. 83).

1925 yılında çıkarılan Takrir-i Sükun Kanunu diğer örgütler gibi öğretmen örgütlerini de olumsuz yönde etkilenmiştir. Bu dönemde öğretmenler de dahil olmak üzere tüm kamu görevlileri devletin ve yeni rejimin savunucusu olarak kabul edilmişler ve bu doğrultuda çaba harcamaya görevli kılınmışlardır (Öztekin,1989).

Cumhuriyet Dönemi'nde 1924 Anayasasının öngördüğü Memurin Yasası, 18 Mart 1926 tarihinde kabul edilmiş, Resmi Gazetenin 31 Mart 1926 tarih ve 336 numaralı sayısında yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yasa, Osmanlı dönemindeki personel rejiminden ayrı bir düzenlemeye gitmiş ve personel rejimini genel bir statü olarak düzenlemiştir. Yasa sendika hakkı ile ilgili herhangi bir düzenlemeye yer vermemiştir. Memurlar bu dönemde dernekler, yardımlaşma sandıkları, kooperatifler kurmuşlar, ama sendikalaşamamışlardır. Yine bu dönemde memurların toplu pazarlık hakkı yoktur. Grev yapmaları ise 788 Sayılı Yasa'nın 65. maddesiyle yasaklanmıştır. Sonraki yıllarda, 1933'te, Ceza Kanunu'nda yapılan bir değişiklikle grev ve lokavt yasakları cezai müeyyidelerle pekiştirmiştir (Gülmez, 1994 ; Serim,1995 ; Dereli, 1977).

Cumhuriyetin ilerleyen yıllarında öğretmen örgütlenmesi açısından, kayda değer bir gelişme yaşanmamıştır. Muallimler Birliği 1929'lardan sonra gücünü önemli ölçüde yitirmiş, bu durum karşısında İstanbul'daki Muallimler Birliği yeniden kurulmuş ancak, bu Birlik de etkili olamamış ve 1936 yılında kapanmıştır. Bu tarihten 1946 yılına kadar geçen süre içinde öğretmenler örgüt kuramamışlardır (Öcal, 1998).

1936 yılında kabul edilen 3008 sayılı İş Yasası tek parti buyurganlığının ve faşizan toplumsal düşünce ve siyasal yaklaşımın izlerini taşımıştır. Yasa, Türkiye tarihinde ilk defa, çalışma ilişkilerini bütüncül bir biçimde düzenlemiştir. Bireysel iş ilişkileri alanında işçiyi koruyucu önlemler getiren yasa, toplu iş ilişkileri alanında dönemin otoriter özelliklerine uygun olarak işçi ve işvereni geri plana itip devleti ön plana çıkarmıştır. Yasaya göre grev ve lokavt yasaktır. Yasada sendikalardan hiç bahsedilmeyip işçi temsilciliği kurumu getirilmektedir. Toplu iş uyuşmazlıklarının çözümü ise zorunlu tahkim sistemiyle devletçe sağlanacaktır (Makal, 2003).

Memurların örgütlenme hakkını yasaklayan bir diğer yasa da, 1938 tarihli Cemiyetler Yasası'dır. Cemiyetler Yasası'nın 9. maddesiyle, medeni yasadan doğan dernek kurma hakkı ortadan kaldırılmıştır. Bu maddeye göre, aile, cemaat, ırk, cins ve sınıf esasına dayalı cemiyetler kurulamaz. Yine yasaya göre, bir derneğin kurulabilmesi için hükümetin iznini alma şartı getirilmiş ve dernekler sürekli olarak hükümetin denetimine tabi tutulmuştur. Ayrıca, derneklerin kapatılması için hükümete geniş yetkiler verilmiştir. Öte yandan devlette, özel idarelerde ve belediyelerle devlete bağlı kurumlardan hizmet karşılığı maaş ve ücret alanlara niteliklerine bakılmaksızın ve tümünü kapsamak üzere buldukları işin sıfatı ve özelliği nedeniyle dernek kurma yasağı getirilmiştir. Dolayısıyla sendika kurmak da söz konusu değildir (Sülker, 1987).

1946 yılında, tek partili dönemden çok partili döneme geçilmiştir. Yine aynı yıl 3512 Sayılı Cemiyetler Kanunu'nda 5 Haziran 1946 tarih ve 4919 Sayılı Kanun ile değişiklik yapılarak sınıf esasına dayanan derneklerin kurulması yasağı kaldırılarak, sendika ve mesleki birliklerin kurulmasına imkan verilmiştir. Ancak 1938 tarihli Cemiyetler Kanunu'ndaki devlete bağlı kurumlarda hizmet karşılığı çalışan personelin sendika ve dernek kuramayacağına dair 12. madde aynen korunmuştur. Buna rağmen ülke genelinde çok sayıda öğretmen derneği kurulmuştur. Bu dernekler 15 Ağustos 1949 yılında birleşerek "Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu"nu oluşturmuşlardır. Bu örgütün, Türkiye öğretmen hareketinin ikinci merkez örgütü olduğu kabul edilmektedir (Meydan, 1986).

Bu düzenlemeden sonra 20 Şubat 1947 tarihinde 5018 sayılı Sendikalar Yasası çıkarılmıştır. Yasada, sendika özgürlüğü açıkça tanınmış, bir iş yerinde birden fazla sendikanın kurulabilmesine izin verilmiştir. Ayrıca sendikalara girme ve çıkma serbest bırakılmıştır. Öte yandan yasa, sendikal çalışmalarını sıkı bir şekilde sınırlandırmıştır. Yasanın 2. maddesine göre, işçi vasfı taşımayanların işçi sendikalarına üye olamayacakları belirtilmiştir. İşçi tanımında ise 3008 sayılı İş Yasası'ndaki tanımın geçerli olacağı belirtilmiştir. 3008 sayılı Yasa, işçileri, bedenen çalışanlar şeklinde tanımlamıştır. Böylece meslek dışında kalanlar, fikren çalışanlar, memurlar ve aydınlar sendika kurmaktan alı konulmuştur. Ayrıca sendikalar Çalışma Bakanlığı'nın kontrolü altına alınmış, uluslararası kuruluşlara üyelikleri Bakanlar Kurulunun iznine bağlanmış, siyasetle uğraşmaları ve her türlü grev yasaklanmıştır. Söz konusu yasalara uymayan sendikalar hakkında geçici ve sürekli kapatma cezasının verileceği hükme bağlanmıştır. Bu nedenlerden dolayı o dönemin sendikaları güçsüz kalmıştır (Işık, 1994).

1961 ile başlayan süreç iktisadi ve siyasi açıdan olduğu kadar çalışma ilişkileri bakımından da önemli değişiklikler getirmiştir. 1963'den itibaren iktisadi olarak ithal ikameci politikaların uygulandığı planlı bir kalkınma deneyimi yaşanırken 1961 Anayasası'nın Sosyal ve İktisadi Haklar ve Ödevler başlıklı bölümünde ele alınan sosyal devletçi düzenlemeler çalışanlar için önemli kazanımlar doğurmuştur.

1961 Anayasası ile düzenlenen sosyal haklar genel olarak memurların örgütlenmesi açısından da büyük önem taşımıştır. 1961 Anayasası'nın 46. Maddesine göre, çalışanlar ve işverenler, önceden izin almaksızın sendikalar ve sendika birlikleri kurma, bunlara serbestçe üye olma ve üyelikten ayrılma hakkına sahiptirler. Ayrıca Anayasa'da "işçi niteliği taşımayan kamu hizmeti görevlilerinin bu alandaki hakları kanunla düzenlenir" hükmüyle memurların sendikal haklarına yönelik yasal bir çalışma yapılacağı belirtilmiştir. Söz konusu çalışma 8 Haziran 1965'te kabul edilen ve 17 Haziran 1965'te Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 624 Sayılı "Devlet Personeli Sendikaları Kanunu" ile somutluk kazanmıştır (Altunya, 1998).



1961 Anayasası grev hakkı konusunda, sendika hakkı gibi özgür davranmamıştır. Sendika hakkı 46. maddeyle bütün çalışanlara ayırım gözetmeksizin tanınmışken, grev hakkı yalnızca işçilere tanınmıştır. 1961 Anayasası Toplu iş sözleşmesi hakkını, grev hakkı kapsamında ele almıştır. 47. madde ile toplu iş sözleşmesi hakkı da, tıpkı grev hakkı gibi bağımlı çalışanlardan yalnızca işçilere tanınmış ve Anayasal güvence altına alınmıştır. Anayasa, grev hakkı için yapılmasını istediği özel yasal düzenleme şartını, toplu iş sözleşmesi için ileri sürmemiştir. Buna göre, işçiler herhangi bir yasal düzenlemeye gerek kalmaksızın bu haklarını kullanabileceklerdir (Gülmez,1994).

Bu dönemde memurların sendikal haklarının işçilere nazaran geç ve sınırlı nitelikte düzenlenmesi işçi-işveren ve devlet-memur ilişkilerinin farklı görülmesinden kaynaklanmıştır. Devlet-memur ilişkilerinde devlet otoritesinin sarsılacağı düşünüldüğü için memurların işçiler gibi toplu sözleşme, gösteri yürüyüşü, grev gibi hakları kullanmaları tehlikeli bulunmuştur. Bir başka ifade ile, memur, kamu otoritesinin temsilcisi ve bekçisi kabul edilmiştir (Tortop, 1994).

Nitekim, 1961 Anayasası döneminde, işçi sendikaları yasa tasarısı görüşülürken, memurlarla işçilerin aynı yasa kapsamında bulunup bulunmayacakları uzun tartışmalara konu olmuş, sonunda şu gerekçelerle her iki kesimin ayrı yasalar içinde örgütlenmeleri düşüncesi benimsenmiştir: Memurlar işçilere göre çok farklı bir statü içindedirler, Anayasa'nın 46. madde gerekçesinde, memurların sendikalaşma hakkının işçilerinki gibi sınırsız olamayacağı açıkça belirtilmiştir, henüz devlet personel rejiminin iyileştirilmesi yolundaki çalışmalar tamamlanamamıştır (Serim, 1995).

1960 Anayasası Dönemi'nde çıkarılan 624 sayılı Devlet Personeli Sendikaları Kanunu'nun 1. maddesinde, sendikaların, "sendika" veya "meslek birliği" şeklinde kurulabileceği belirtmiştir. Aynı maddede, memur sendikalarının amacı, "işçi niteliğinde olanlar dışındaki kamu personelinin ortak mesleki, kültürel, sosyal ve iktisadi hak ve menfaatlerini korumak,

özellikle mesleki gelişmeyi ve aralarındaki yardımlaşmayı sağlamak” olarak ifade edilmiştir. Yasada, memur sendikalarının amacının, “hak ve çıkarların korunmasıyla” sınırlı tutulup “geliştirme, iyileştirme ya da düzeltme amacına yer verilmemiş olması ve mesleki gelişmenin ve aralarındaki yardımlaşmanın sağlanması” sözcüklerine özellikle yer verilmiş olması memur sendikacılığını geriye götürmeyi güden bir amaç olarak değerlendirilmiştir (Gülmez, 1994; Serim, 1995).

Sendika kurma hakkını memurlara ilk defa tanıyan bu yasa bir takım yasakları da beraberinde getirmiştir. Kanuna göre kamu kesiminin “asli ve sürekli görevlileri” ve bunların emeklileri “ortak mesleki, kültürel, sosyal ve iktisadi hak ve menfaatlerini korumak, özellikle mesleki gelişmeyi ve aralarındaki yardımlaşmayı sağlamak amacıyla” sendikalar kurulabilecektir. 624 Sayılı Yasa, her türlü siyaset yasağı getirmiş ve geniş çapta dayanışmayı temsil eden sendikaların kurulmasını engellemiştir. Kamu çalışanları için açık yer toplantıları ve gösteri yürüyüşleri yapmak da yasaktır. Ancak bu hüküm daha sonra Anayasa Mahkemesi’nin 11 Kasım 1969 tarihli kararıyla iptal edilmiştir. Çünkü yasa ile getirilen yasaklar uluslar arası sözleşmeler göz önüne alınmaksızın getirilmiştir. Bu Yasa’yla sendikalaşma hakkı yasaklanan kamu görevlileri şunlardır: Anayasa Mahkemesi ile Yüksek Hakimler Kurulu başkan, üye ve raportörleri; Danıştay Başkan ve üyeleri ile kanun sözcüleri ve yardımcıları; yargıçlar ve savcılar; Sayıştay meslek mensupları ile Savcı ve yardımcıları; valiler, kaymakamlar ve bucak müdürleri; müsteşarlar ve yardımcıları ile genel müdürler ve yardımcıları; silahlı kuvvetler personeli ile emniyet örgütü çalışanları; Dışişleri Bakanlığı çalışanları; KİT’lerin ve özel yasayla kurulan banka ve kuruluşların yönetim kurulu üyeleri; din ve ibadet işlerinde çalışanlar; Devlet Personel Kurulu Başkan ve üyeleri (Serim, 1995 ; Koç, 2003).

624 Sayılı yasa ile hızlı bir örgütlenme süreci içerisine giren memurlar, yasanın yürürlüğe girdiği 1965 yılında 1968 yılına kadar geçen üç yıl içinde 453 sendika, 18 federasyon ve 3 konfederasyon kurmuşlardır. 1971 yılında memur sendikası sayısı 658 yükselmiştir. Bu kadar kısa süre içinde bu kadar

çok sendikanın kurulmuş olması sendikaları, gerek gelir gerek örgütlülük gerekse etkinlik bakımından olumsuz etkilemiştir (Mihçioğlu,1968).

1960 Anayasası Dönemi'nde çıkarılan 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu sendika kurma hakkını 22. maddesinde şöyle düzenlenmiştir: "Devlet memurları özel kanundaki hükümler uyarınca sendika ve meslek birlikleri kurabilir ve bunlara üye olabilirler. Bu meslek teşekkülleri özel kanundaki hükümler uyarınca mesleklerin ve üyelerin müşterek hak ve menfaatlerini yetkili merciler önünde ararlar." Sendika kurma hakkı devlet memurlarına tanınmasına karşın sözleşmeli personel ve yevmiyeli personel sendika hakkından mahrum bırakılmıştır.

657 sayılı yasa'nın 27. maddesinde, grev hakkı memurlar için yasaklanmıştır. Yasanın, kabul edildiği tarihten bugüne kadar değişikliğe uğramadan geçerliliğini koruyan bu maddeye göre: "Devlet memurlarının, greve karar vermeleri, grev tertiplenmeleri, ilan etmeleri, bu yolda propaganda yapmaları yasaktır. Devlet memurları herhangi bir grev teşebbüsüne katılamaz, grevi destekleyemez veya teşvik edemezler." Grevin yasaklanmasının iki nedeni olduğu öne sürülmektedir: Kamu hizmetlerinin sürekliliği ilkesi ve Anayasa'nın 47. maddesinin grev hakkını yalnızca işçilere tanıdığı olması (Gülmez, 1994).

1960'lı yıllara öğretmen örgütlenmesi açısından bakıldığında, bu yıllar içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulan memur sendikası sayısının 83 olması en fazla memur sendikasının öğretmenler tarafından kurulduğunu göstermektedir. Yine bu yıllarda, sendika sayısının fazla, buna karşın üye sayılarının az olması sendikaların parçalı bir nitelik taşıdığını ve güçsüz olduklarını göstermektedir. Memur sendikaları içinde ilk kurulan sendika Türkiye Öğretmenler Sendikası (TÖS) olmuştur. 8 Temmuz 1965 yılında kurulan TÖS Türkiye'de öğretmenlerin kurdukları ilk sendikal örgüttür. TÖS'ün kurulmasının ardından ülkede çok sayıda öğretmen sendikası kurulmuş, ancak bu sendikalardan sadece İlkokul Öğretmenleri Sendikası (İLK-SEN), Teknik Öğretmenler Sendikası (TEK-SEN) ve Milliyetçi Öğretmenler Sendikası (MÖS) adlarını duyurabilmişlerdir (Öcal, 1998, s.85).

TÖS'ün 1968- 1971 yılları arasında sergilediği etkili muhalefet 1971 darbesinden sonra memur sendikalarının kapatılması için gerekçe olarak kullanılmıştır. 1968 yılında Ankara'da yapılan "Devrimci Eğitim Şurası", 1969 yılında yine Ankara'da yapılan "Büyük Eğitim Yürüyüşü" ve 1969 yılında tüm yurttaki yapılan "Büyük Öğretmen Boykotu" TÖS'ün önemli eylem ve etkinliklerindendir.

12 Mart 1971 darbesinin ardından, 20.09.1971 tarihli Anayasa değişikliği ile Anayasanın 46. maddesindeki "çalışanlar" ibaresi yerine "işçiler" ibaresinin konulmasıyla ve Anayasa'nın 119. maddesinde memurların sendika ve siyasi partilere üye olamayacağına dair değişiklikle birlikte memurların sendikal hakları ellerinden alınmıştır. Anayasanın geçici 16. maddesiyle de daha önce kurulmuş olan memur sendikalarının faaliyetleri sona erdirilmiştir. Ayrıca 1971 değişikliği ile Anayasa'nın 119. maddesine "işçi niteliği taşımayan kamu hizmetlilerinin mesleki menfaatlerini korumak ve geliştirmek amacını güden kuruluşların bağlı olacakları hükümler kanunla düzenlenir" şeklinde yeni bir fıkra eklenmiştir (Öcal,1998, s. 88).

Yapılan değişiklikler "kavram kargaşasını önleme" resmi gerekçesine dayandırılmıştır. 46. maddedeki değişiklik şöyle gerekçelendirilmiştir (Gülmez, 2002):

"...şu hususun belirtilmesinde zorunluluk vardır ki, toplu sözleşme, grev, lokavt gibi müesseselere, işçi niteliğinin gereği olarak, yer vermeye imkan olmayan kamu hizmetlileri kuruluşlarının gerçek manada sendikal bir faaliyette bulunmaları mümkün değildir. Şu halde bu kuruluşların "sendika" olarak isimlendirilmesi kavram karışıklığına sebebiyet vermekte, ayrıca "sendika" teriminin etkisiyle bu kavrama olduğundan başka bir anlam verilmesi eğilimi ortaya çıkmaktadır."

Anayasa'nın 119. maddesinin öngördüğü düzenleme 1982 yılına kadar yapılmamış, 1971'den 1980'e kadar ki süreçte memurlar dernekleri üzerinden örgütlenmiştir. Bu dönemde kurulan dernekler önceki dönemde faaliyet yürütmüş olan sendikaların uzantısı olma özelliği göstermiştir. Örneğin TÖS'ün yerine TÖB-DER kurulmuş, benzer çalışmaları yürütmüştür.

Bu dönemde, 1971 yılında kurulmuş olan TÖB-DER, öğretmenler, memurlar ve müstahdemlerden oluşan 200.000 üyeye ve 660 şubeye sahiptir. Tüzüğünde amacı; “Atatürk devrimleri, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ile Anayasanın milli, demokratik, laik ve sosyal hukuk devleti kapsamı içinde üyelerinin tüm ekonomik, demokratik, sosyal ve özlük haklarını koruyup geliştirerek birleşmelerini ve dayanışmalarını sağlamak” olarak gösterilmiştir. Dernek açık olduğu dönemde “TÖB-DER” adlı bir gazete ve “Haber Ajansı” ile iki ayda bir yayınlanan “Yeni Toplum” adında bir dergi çıkarmıştır. Ayrıca kitap, broşür gibi yayın etkinliklerinde bulunmuş ve çeşitli toplumsal gösteriler örgütlemiştir (Akyüz, 1980).

1970’li yılların sonlarına doğru şiddetlenen ekonomik bunalım sonrasında iktisadi paradigma değişimini kolaylaştırmak amacıyla yapılan 12 Eylül askeri darbesi ile bir çok alanda olduğu gibi çalışma ilişkileri alanında da önemli değişiklikler yaşanmıştır. Siyasal alanda demokrasiden uzaklaşmayla karakterize olan bu dönemde uygulamaya konan yapısal uyarılama ve istikrar politikaları ile sendikal örgütler ve ücretler üzerinde sınırlandırıcı uygulamalara gidilmiştir.

Ara dönemde sendikal faaliyetlere getirilen sınırlamalar ve grevlerin yasaklanmasından sonra 1982 Anayasası ve onun temel düzenlemeleri doğrultusunda çıkarılan 1983 tarihli ve 2821 sayılı Sendikalar Kanunu ile 2822 sayılı Toplu İş Sözleşmesi, Grev ve Lokavt Kanunu çalışma ilişkilerini yeni politikalar doğrultusunda kalıcı biçimde düzenlemeye yönelmiştir. Sendikal faaliyetler ile grev hakkının kullanımı üzerine getirilen hukuksal sınırlamalar ve bunu pekiştiren fiili durum ve uygulamalar 1980 sonrası çalışma yaşamına damgasını vurmuştur (Makal, 2003).

12 Eylül 1980 darbesi ile öğretmen dernekleri ve sendikaların da içinde bulunduğu tüm demokratik kitle örgütleri kapatılmış ve tüm sendikal haklar askıya alınmıştır. Bu dönemde kabul edilen 1982 Anayasası, 51. maddesinde sendika kurma ve sendikalara girme konularını düzenlerken memurlar için her hangi bir düzenleme yapmamıştır. Söz konusu maddeye göre, “işçi ve işverenler, üyelerinin çalışma ilişkilerinde, ekonomik ve sosyal hak ve

menfaatlerini korumak ve geliştirmek için önceden izin almaksızın sendikalar ve üst kuruluşlar kurma hakkına sahiptirler.” Böylece Anayasa, memurlardan söz etmeyerek sendika hakkını açıkça tanımadığı gibi yasaklama yoluna da gitmemiştir (Gülmez, 1990).

1982 Anayasası, 54. maddede düzenlediğı grev hakkını, yalnızca işçiler için Anayasal güvence altına almıştır. Söz konusu maddeye göre, “toplu iş sözleşmesinin yapılması sırasında, uyuşmazlık çıkması halinde işçiler grev hakkına sahiptirler.”

1982 Anayasası'nın 33. maddesinin birinci fıkrasında “herkes önceden izin almaksızın dernek kurma hakkına sahiptir.” dedikten sonra uzun uzun sınırlama hükümleri getirilmiştir. Ayrıca, maddenin 23.07.1995 tarih ve 4121 sayılı yasa ile yapılan değişiklikten önceki 7. fıkrasında da “birinci fıkra hükmü, Silahlı Kuvvetler ve Kolluk Kuvvetleri mensupları ile kamu hizmeti görevlilerinin dernek kurma haklarına başlıca sınırlamalar getirilmesine veya bu hürriyeti kullanmalarının yasaklanmasına engel değildir” ibaresi yer almıştır. Anayasa'nın bu maddesi uyarınca 6 Ekim 1983 günü çıkarılan 2908 sayılı Dernekler Kanunu, resmi ve özel ilkokul, ortaokul, lise veya dengi okul öğretmen ve yöneticileri; Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve iller kuruluşlarında çalışan öğretmenler ile diğer personeli dernek kuramazlar (m.4) ve bunlar ancak; Milli Eğitim Bakanlığının “tespit ve ilan ettiğı” derneklere üye olabilirler (m.16) şeklinde öğretmenlerin dernek kurma ve derneklere üye olma hakkını sınırlamıştır (Altunya,1998).

1980 sonrası kamu çalışanlarının sendikalaşma çabasında “abece” dergisi başlangıç olmuştur. 1986'da yayımlanmaya başlayan dergi eğitim ve öğretmen sorunlarının ancak örgütlenme ile aşılabileceğini vurgulamış, sonraki yıllarda üzerinde hareket edilecek düşünsel temeli oluşturmuştur. 1987'den itibaren dernekleşmeye ilişkin çağrılar yapan derginin çabaları 16 şubat 1988 tarihinde Yönetici ve öğretmenler Derneğı (Eğit-Der)'nin kurulmasını sağlamıştır. Dernek, 2908 sayılı Dernekler Yasası'nın yasakçı kuralları nedeniyle, emekliler ve meslek dışı kalanlar tarafından kurulmuş aynı yasanın fahri üyelik düzenlemesini kullanarak faaliyetini sürdürmüş ve “grevli

toplu sözleşmeli sendika hakkı mücadelesi” için bir geçiş örgütü olmuştur. 28 Mayıs 1990 tarihinde Eğitim İşkolu Kamu Görevlileri Sendikası (Eğitim-İş), ardından 13 Kasım 1990 tarihinde Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğit-Sen) kurulmuştur (Gülmez, 2002).

Eğitim-iş ve Eğit-sen'in ardından bir dizi sendika kurulmuştur. Bu süreçte kurulan ilk sendika üst kuruluşu 24 Haziran 1992'de kurulan Türkiye Kamu Çalışanları Sendikaları Konfederasyonu'dur. 19 Haziran 1995'de Memur Sendikaları Konfederasyonu (Memur-Sen) ve 1995 yılının sonunda Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu (KESK) kurulmuştur. 1990 sonrası kamu çalışanları sendikacılığı, sendikal anlayış ve ideoloji farklılıkları nedeniyle, ilk yıllardan başlayan aynı iş kolunda birden çok örgütün kurulduğu bir özellik taşımaktadır. İşyeri ve meslek temeline dayalı sendikacılık yerine genel olarak “iş kolu sendikacılığı” ilkesi benimsenmiştir (Gülmez, 2002).

23 Temmuz 1995 tarihinde yapılan düzenleme ile kamu çalışanlarına sendika ve toplu görüşme hakkı düzenlenmiştir. 1995 düzenlemesi ile getirilen toplu görüşme düzeninde toplu görüşmenin kamu işveren tarafı idare, kamu görevlileri tarafı ise sendikalar ve üst kuruluşlarıdır. Toplu görüşme sonunda idare ve sendikalar anlaşmaya varırlarsa mutabakat metni, varamazlarsa anlaşmazlık noktalarını içeren bir metin düzenleyecek ve bunu Bakanlar Kurulu'nun takdirine sunacaklardır.

25.06.2001 tarihinde 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu kabul edilmiştir. Kanunun birinci maddesine göre, “bu Kanunun amacı, kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve mesleki hak ve menfaatlerinin korunması ve geliştirilmesi için oluşturdukları sendika ve konfederasyonların kuruluşu, organları, yetkileri ve faaliyetleri ile sendika ve konfederasyonlarda görev alacak kamu görevlilerinin hak ve sorumluluklarını belirlemek ve (Değişik ibare: 04.04.2012-6289 S.K./2.md.) toplu sözleşme yapılmasına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.”

Kanun'un 18. maddesinde 06.07.2004 tarihinde yapılan değişikliklerle sendika üyelerine ve yöneticilerine sendikal faaliyetleri bağlamında güvence sağlanmıştır. Bu düzenlemeye göre, "kamu görevlileri, iş saatleri dışında veya işverenin izni ile iş saatleri içinde sendika veya konfederasyonların bu kanunda belirtilen faaliyetlerine katılmalarından dolayı farklı bir işleme tabi tutulamaz, görevlerine son verilemez."

Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu grev hakkına yer vermemiş ancak ayrıntılı bir şekilde toplu sözleşme sürecini düzenlemiştir. Kanununun 28. maddesine göre, "kamu görevlilerinin mali ve sosyal haklarını düzenleyen mevcut mevzuat hükümleri dikkate alınarak kamu görevlilerine uygulanacak katsayı ve göstergeler, aylık ve ücretler, her türlü zam ve tazminatlar, ek ödeme, toplu sözleşme ikramiyesi, fazla çalışma ücreti, harcırah, ikramiye, doğum, ölüm ve aile yardımı ödenekleri, cenaze giderleri, yiyecek ve giyecek yardımları ve diğer mali ve sosyal hakları kapsar."

Kanununun 29. maddesine göre, "toplular sözleşme görüşmelerine kamu idaresi adına Kamu İşveren Heyeti, kamu görevlileri adına Kamu Görevlileri Sendikaları Heyeti katılır. Kamu İşveren Heyeti, Devlet Personel Başkanlığının bağlı olduğu Bakanın başkanlığında, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Kalkınma Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı ve heyet başkanınca uygun görülen bakanlık temsilcileri ile Hazine Müsteşarlığı ve Devlet Personel Başkanlığı temsilcilerinden oluşur." Yine aynı maddeye göre, "toplular sözleşmeyi imzalamaya kamu idaresi adına Kamu İşveren Heyeti Başkanı, kamu görevlileri adına sözleşmenin kamu görevlilerinin geneline yönelik bölümü için Kamu Görevlileri Sendikaları Heyeti Başkanı ve hizmet kollarına yönelik bölümleri için ilgili sendika temsilcisi yetkilidir. Bu madde hükümlerine göre toplular sözleşmenin imzalanan bölümlerine ilişkin Kamu Görevlileri Hakem Kuruluna başvurulamaz."

Yukarıdaki anlatımdan anlaşılacağı gibi, toplular sözleşme sürecinde kamu çalışanları 5 devlet tarafı ise 6 temsilciyle yer almakta ve kararlar oy çokluğuyla alınmaktadır. Kararlara ilişkin herhangi bir itiraz mercii de bulunmamaktadır. Dolayısıyla toplular sözleşme düzenlemesi bu haliyle kamu



çalışanları açısından değişiklik öncesindeki toplu görüşme düzenlemesinden daha olumlu sonuçlar yaratmamaktadır.

Memur sendikacılığının bugünkü durumuna bakıldığında, Çalışma Bakanlığı kayıtlarına göre, 11 hizmet kolunda, 4 konfederasyon ve 66 sendika faaliyetlerine devam etmektedir. Bu konfederasyonlar şunlardır: Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu (KESK), Türkiye Kamu Çalışanları Sendikaları Konfederasyonu (Türkiye Kamu-Sen), Memur Sendikaları Konfederasyonu (Memur-Sen), Bağımsız Kamu Görevlileri Konfederasyonu (BASK).

Sendikalar yasanın 5. maddesine göre 11 hizmet kolunda faaliyet göstermektedir. Bunlar;

1. Büro, bankacılık ve sigortacılık hizmetleri,
2. Eğitim, öğretim ve bilim hizmetleri,
3. Sağlık ve sosyal Hizmetler,
4. Yerel yönetim hizmetleri,
5. Basın, yayın ve iletişim hizmetleri,
6. Kültür ve sanat hizmetleri,
7. Bayındırlık, inşaat ve köy hizmetleri,
8. Ulaştırma Hizmetleri,
9. Tarım ve ormancılık hizmetleri,
10. Enerji, sanayi ve madencilik hizmetleri,
11. Diyanet ve vakıf hizmetleridir.

### **İlgili Araştırmalar**

Türkiye’de 1980 sonrası dönemde etkili olan ekonomik ve toplumsal politikalarla birlikte eğitim alanında gerçekleşen değişimi ve bu değişimin genel anlamda öğretmen istihdamı politikalarına yönelik etkilerini Yönetici ve Öğretmenlerin görüşleri yoluyla çözümlmeyi hedefleyen bu araştırmanın bir

dizi alt boyutu bulunmaktadır. Bu bölümde araştırmanın alt boyutlarıyla koşutluk oluşturacak şekilde ilgili araştırmalar tanıtılmış ve değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ilk alt boyutu eğitimin yapısal dönüşümü sürecinin arka planındaki gelişmelerdir.

Handan (2007) “Neo-Liberal Politikalar Doğrultusunda Türkiye’de Devletin Yeniden Yapılanması” başlıklı doktora çalışmasında politika analizi yöntemiyle genel olarak kamu alanında yaşanan değişiklikleri “değişimci retorik”in ve yeni liberal yaklaşımın hemen tüm unsurlarını kullanarak ele almıştır. Tarama modelinde literatüre dayalı olarak yapılan araştırmaya göre, dünyada yaşanmaya başlayan hızlı değişim dalgası özellikle neo-liberal politikaların uygulanmasıyla birlikte yönetim alanında köklü değişiklikler yapılmasını gündeme getirmiştir. 1970’li yıllarda öncelikle ekonomik alanda başlayan kriz daha sonra yönetim alanını da etkilemeye başlamış, refah devleti anlayışının bir sonucu olarak kabul edilen bu kriz ortamı 1980’li yıllara gelindiğinde özellikle yönetim alanında hissedilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla, artık devletler yönetim alanında yeni arayışlara girmeye başlamıştır. 1990’lı yıllara gelindiğinde ise hızlanan küreselleşme dalgası ve onun bir sonucu olan çok yönlü gelişmelerle karşı karşıya kalan kamu yönetimi anlayışı yeni kavramların da ortaya çıkmasıyla büyük bir tartışmanın içine çekilmiştir. Dünyada meydana gelen bu değişimlerden Türkiye de etkilenmiştir. Özellikle 1980’li yıllarda neo-liberal politikalara geçişle birlikte Türkiye’de yönetim alanında bir dizi değişiklik gerçekleşmiştir.

Araştırmacıya göre, dünyadaki değişim, genel olarak, küreselleşme ve sanayi toplumu şartlarından bilgi toplumuna geçiş şeklinde özetlenebilir. Bu çerçevede, sadece yönetim yapısını değil, yönetim paradigmasını da değiştirmek kaçınılmaz hale gelmiştir. Değişen şartlarla birlikte, bireylerin ve toplumların kamu hizmetleri konusunda beklentileri ve talepleri her geçen gün artmıştır. Halkın yönetimlerden beklentisi nicel ölçütlerden kalite ölçütlerine yönelmiş, hizmetlere ilişkin karar alma süreçlerine katılım talepleri yoğunlaşmıştır. Bu talepler karşısında verimli bir hizmet sunumu yapamayan, sürekli büyüyen, bütçe açıkları veren ve enflasyon üreten kamu kesimine

dönük olarak eleştirel yaklaşımlar toplumlarda yaygınlaşmaya başlamış, bu baskı altında kamu bürokrasileri ve siyaset yeniden yapılanmaya yönelmişlerdir. Kamunun kendinden bekleneni halka tam olarak verememesi sivil toplum kuruluşlarında artışı beraberinde getirmiştir.

Araştırmacıya göre, kamu yönetiminde reform çalışmaları yapılırken bu çalışmaların saydamlık, katılımcılık, hesap verebilirlik, etkililik ve verimlilik gibi yeni kamu yönetimi ilkelerine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Bu ilkeler çağdaş kamu yönetiminin gelişiminde etkili olan ilkelerdir. Kamunun rolünün yeniden tanımlanması ihtiyacını doğuran değişimler, özellikle özelleştirme, sivilleşme ve yerelleşme şeklinde gelişen eğilimleri desteklemektedir. Ancak, Türkiye’de siyasi ve yönetsel alanlarda yeniliklerin yapılması ve kabul edilmesi çok zor olmaktadır. Çünkü mevcut anayasa ve yasalar, idari mevzuat, bürokratik uygulamalar Türkiye’nin sorunlarına çözüm bulmakta oldukça zorlanmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye’de bu bağlamda kamu yönetimi ve bürokraside önemli değişiklikler yapılmalıdır. Bunun için kapsamlı bir araştırma yapılması ve köklü çözüm yollarının üretilmesi gerekmektedir.

Kargı (2010) ise, farklı bir paradigmatik konumdan hareket etmiş ve “Sermaye Birikimi ve Sermaye Fraksiyonları Sentezinde Kamu Kesimi Etkinliğindeki Değişim: 1980 Sonrası Dönemde Türkiye’de Özelleştirme” başlıklı doktora tezinde, genel olarak “siyasal alan” ve “iktisadi alan” arasındaki ilişkiler setinin dinamik hareketliliğini, tarihsel arka planına dayanarak çözümlenmeyi hedeflemiş ve bu çözümlenme bağlamında mülkiyet ilişkilerinin dönüşümü olarak özelleştirme politikalarını ele almıştır.

Araştırmacıya göre, bir sosyal bilim olgusunu ele alırken, olgunun, içinde bulunduğu bütünlük içindeki konumunu göz önüne almak ve olgu ile bütün arasındaki neden-sonuç-biçim ilişkilerini kavramaya çalışıp, olgunun açıklanabilir hale getirilmesini hedeflemek gerekir. Bu yaklaşımla, kapitalizmin küresel düzeyinde, kamu kesimi etkinliklerinin kuramsal bazda algılanması ve Türkiye üzerinden açıklaması gerekir. Araştırmacı, Türkiye’deki özelleştirme politikalarını gerek uluslararası boyutta gerekse ulusal boyutta mülkiyet ilişkilerindeki değişim üzerinden çözümlerken aynı

zamanda, özelleştirmenin kamusal birikimin yerel ve uluslararası sermayeye aktarımı olduğunu göstermeye çalışmıştır.

Okur (2008), “Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Sosyal Devletin Geleceği” başlıklı doktora tezinde küreselleşme adı verilen kriz ve yeniden yapılanma sürecinde yeni liberal politikaların işlerlik ve yaygınlık kazanması ile birlikte sosyal politikanın da yeniden yapılandırıldığını, Avrupa’daki sürecin Türkiye’ye yansımalarının Türkiye’de sosyal devlet uygulamalarının ortadan kaldırılmasını beraberinde getirdiğini göstermiştir.

Politika analizi yöntemi ile yapılan çalışmaya göre, kapitalist sistemi sosyal politikaları uygulamaya zorlayan koşulların önemli oranda ortadan kalkmasıyla birlikte, yüzyıla yakın bir süre uygulanmış olan sosyal politikalar özelde AB olmak üzere, tüm dünyada, birer birer terk edilmeye başlamıştır. Bu yeni dönemde, AB tarafından benimsenmiş olan neo-liberal politikalar doğrultusunda, üye ülkelerde özelleştirmeler, kamu hizmetlerinin piyasalaştırılması, çalışma yaşamının esnekleştirilmesi gibi düzenlemeler yaşama geçirilmeye başlamıştır. Öte yandan AB, benimsemiş olduğu neo-liberal politikaları yalnızca üye ülkelerde uygulamakla kalmamakta; Birliğe üye olmak isteyen ülkelere de bu yönde düzenlemeler yapmalarını, üyeliğe koşul olarak dayatmaktadır. Aslında, AB’nin bu yöndeki dönüştürücü etkisinin, üyelik sürecindeki ülkelerde üyelere göre çok daha etkili olduğu da söylenebilir. Böylece AB’nin gerek benimsemiş olduğu ekonomik politikalarla, gerekse bu politikaları diğer çevre ülkelere yaygınlaştırma işlevi ile kapitalist sistemin diğer kurumları olan IMF ve Dünya Bankası’ndan hiç de farklı olmadığı açıkça görülmektedir.

Nartgün (2001) “Milli Eğitimi Geliştirme Projesine İlişkin Bir Çözümleme” başlıklı doktora tezinde, Dünya Bankası desteği ile gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamındaki alt proje ve bölümlerin ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirlemeyi ve projeyi bütünüyle ve tek tek alt projeler halinde çözümlemeyi amaçlamıştır. “Proje değerlendirme çalışması” niteliği gösteren bu çalışmada, bazı nicel değerlendirme teknikleri kullanılmış olmakla birlikte nitel teknikler ağırlık taşımıştır. Elde edilen

sonuçlara göre; Proje hedeflerine, uygulamaların belirlenen zaman içinde yapılamaması, başlangıç ihalelerinin iptal edilip yeniden ihaleye çıkılması gibi sebeplerden dolayı öngörülen zamanda ulaşılamamıştır. Proje kapsamında YÖK Başkanlığı ile MEB toplam 391 öğrenim bursu kullanmıştır. Eğitim hizmetlerinin sunumunda kaliteyi artırmak için Toplam Kalite Yönetimi felsefesi ve ilkelerinin yöneticilere tanıtılması ve benimsetilmesi amacıyla her birimden görevlendirilen 3'er kişiye eğitim verilmiştir. Projenin harcama kalemleri içinde en büyük pay öğretim ekipmanına giderken ve bu ekipmanlar ithalat yolu ile temin edilirken eğitim sürecinde yer alan öğretmen, yönetici ve denetici eğitimi için ayrılan pay 3.1 milyon dolar gibi küçük bir meblağ olmuştur. Sonuç olarak, Proje'nin amaçlanan hedeflerinin tamamına ulaşamadığı, ancak Proje ile eğitim öğretim kurumlarına ekipman ve teçhizat sağlandığı belirlenmiştir. Araştırmacıya göre, Proje için sağlanan dış kredi olmadan da, bu etkinlikler gerçekleştirilebilir niteliktedir.

Yeni liberal politikaların yaygınlaşmasının personel alanına dönük önemli sonuçları olmuştur. Bu açıdan Güven (2008), "Güvencesiz İstihdam, Örgütsel Dönüşüm ve Çalışma Üzerine Etkileri" başlıklı yüksek lisans çalışmasında literatür tarama ve kuramsal analiz yöntemlerini kullanarak, güvencesiz istihdam kavramını çok boyutlu bir tanımlama çerçevesi içerisinde betimlenmeye; güvencesiz istihdamın, kapitalist üretim biçiminin örgütlenme modelinin içsel dönüşümüyle ilişkisini ve güvencesiz istihdamın çalışma yaşamı üzerinde ne gibi sonuçlar doğurduğunu değerlendirmeye çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı görüşme tekniği kullanarak güvencesiz istihdam koşullarının, çalışma yaşamı içinde farklı kuşaklarda yer alan kişiler tarafından ne derece deneyimlendiğini ve bu kişilerin çalışma koşullarını ne derece güvencesiz olarak gördüklerini çözümlenmeyi hedeflemiştir.

Araştırmacı çalışmasında, 20. yüzyılın standart olarak adlandırılan istihdam edilme biçiminin, yeni-liberal politikalar ve kapitalist üretimin küresel bir hale gelmesiyle birlikte geçirdiği dönüşümü değerlendirmiş, literatürde, söz konusu değişikliklerin 2000'li yılların başına kadar genellikle, esneklik, taşeronlaşma veya standart dışı istihdam modelleri olarak ele alındığını ve 1980'li yılların sonlarında kavramsallaştırılmaya başlanan

güvencesiz çalışma ve güvencesiz istihdam tanımlamalarının, 1990'lı yılların sonundan başlayarak günümüze kadar geçen zaman dilimi içerisinde yaygınlaştığını belirlemiştir.

Kapitalist birikime, fordist modelin yetersiz gelmeye başladığı noktada, bu modelin post-fordist/toylorist/yalın üretim modeline dönüşümü ve bu modele dönüşümdeki düşünsel arka plan olan yeni-liberal politikaların yaygınlaşmasını ele alan Güven (2008), bunların istihdam yapısına etkilerini çözümlenmeye çalışmıştır. Araştırmacının bu konuda vardığı sonuca göre, kapitalist üretim biçiminin önceden olmadığı kadar ülke sınırlarını aşarak tüm dünyaya yayılma göstermesi, yeni ve daha yeni uluslararası işbölümü kavramlarını gündeme getirirken istihdamı da güvencesiz hale getirmiştir.

Amprik yönüyle araştırma, kamu ve özel sektörde çalışan çeşitli kişilerle yapılan görüşmelerin analizine dayalı olarak, devlette istihdamın özel sektöre göre daha yüksek bir güvence sağladığını, güvencesiz istihdamın işyerinde gerilim doğurduğunu ve çalışanların motivasyonunu düşürdüğünü ortaya koymuştur.

Tamer (2006), "1980 Sonrası Kamu istihdamının Seyri" başlıklı yüksek lisans tezinde, Türk kamu personel sistemini Cumhuriyetin ilanından bu yana çeşitli tarihsel dönemler üzerinden ve çeşitli yönleri ile incelemiş ve personel rejiminin esnekleştirilmesinin boyutlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmacı yaygın bir yeni liberal tez olan kamuda istihdamın şişkin olduğu kanısının geçersiz olduğunu göstermeyi hedeflemiştir. Tamer (2006), gelişmişlik düzeyleri farklı ülkelerle yaptığı karşılaştırmalarda, Türkiye'de kamu istihdamının şişkin olmasından değil, yetersiz olmasından söz edilebileceğini göstermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye'de kamu istihdamına bakıldığında, kamu istihdamının nüfusa oranı %4,6 dır. Geçiş ekonomileri olarak adlandırılan ülkelerde bu oran %16, Latin Amerika'da %6,3 ve gelişmiş ülkelerde ise %10,9' dur.

Kademli (2006), "Cumhuriyet'ten Bugüne Kamu Personel Reform Girişimleri" başlıklı yüksek lisans tezinde, Cumhuriyet'in ilanından itibaren

devlet personel yönetimi reform girişimlerini ele almış, personel rejimine ilişkin çıkarılan kanunları, KHK'leri, tasarıları, yerli ve yabancı uzman raporlarını politika analizi yöntemi ile incelemiş, personel rejimindeki eksikler ile bugüne kadar yapılan reform çalışmalarının ve reform girişimlerinin başarıya ulaşmama nedenlerini irdelemiş ve devlet personel rejimine ve personel yönetimine ilişkin sorunları tartışmış ve çalışmasında çözüm önerilerine yer vermiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de personel rejimi ile ilgili sorunlar her dönemde varlığını sürdürmüştür. Bu alanda birçok düzenleme girişi olmuştur. Ancak tüm bu çabalara rağmen personel rejiminde herhangi bir iyileşme görülmemiş, reform girişimleri olumlu sonuç vermemiştir.

Kademli'ye (2006) göre, reform girişimlerinin sonuçsuz kalmasının pek çok nedeni vardır. Personel rejimi ve bu rejimin gelişmesi, ülkenin ekonomik, hukuki, siyasal, idari, sosyal ve kültürel yapısı ile paralel olarak yürütülmesine bağlıdır. Ancak ülkemizde personel rejimini iyileştirme çabaları bu alanları kapsayacak şekilde ele alınmamaktadır. Personel rejimi ile ilgili önemli düzenlemeleri yapmak için kamu hizmeti görevlileri sağlam ve sağlıklı bir statüye kavuşturulmalı, aylık ve ücret rejimi basitleştirilmeli ve iyileştirilmeli, yükselme ve kadro sistemi objektif ve adil esaslara bağlanmalıdır.

Özer (2001), "Türkiye'de Kamu Personel Rejiminde Yeniden Yapılanma Girişimleri" başlıklı yüksek lisans tezinde Türkiye'de, kamu personel rejimine ilişkin olarak 1980 –2000 yıllarını kapsayan dönemde, kanunlarla, kanun hükmünde kararnameler, tüzük ve yönetmelik, genel tebliğler ve genelgelerle yapılmış düzenlemelerin yapılış nedenlerini açığa kavuşturmayı hedeflemiştir. Tarama modelinde olan ve literatüre dayalı olarak gerçekleştirilen çalışmada personel sistemindeki sorunlar hukuk ve yönetim bilimi disiplinlerinin ortak kullanımı ile çözümlenmeye çalışılmıştır.

Hükümet dönemleri itibariyle yapılan bu mevzuat araştırması sonucunda, kamu personeline çeşitli adlar altında sağlanan mali ve sosyal hakların, son yirmi yıl içinde, enflasyonun da etkisiyle, giderek "mali doyum"

aracı durumuna geldiği, bu dönem içinde birbirini izleyen hükümetlerin mali ve sosyal haklarda iyileştirmeyi sağlayamadığı, aksine, kurumlara, hizmet sınıflarına, çalışma alanlarına ve istihdam şekillerine göre farklılıklar gösteren, böylece iç dengeden yoksun bir ücret rejiminin oluşturulduğu; personele ilişkin düzenlemelerin daha çok KHK'lerle yapıldığı, böylece parlamentonun devre dışı kaldığı, personel rejiminde yetki karmaşası olduğu, üst yönetime yapılan atamalarda siyasal etkinin, siyasal ölçütün, liyakatı gözardı edencesine belirleyici olduğu, üst düzey yöneticilerin hemen her iktidar döneminde değiştirildikleri, kariyer sistemi yerine sözleşme rejiminin getirilmek istendiği, idarenin takdir yetkisini bir tür siyasal tercihte bulunma biçiminde ortaya koyduğu, dolayısıyla bu düzenlemelerin kariyerlerinin gelişmesini ve liyakatın yerleşmesini kalıcı bir şekilde sağlayamadığı sonucuna varılmıştır.

Yalçın (2011), "Kamu Sektöründe Sözleşmeli Personel İstihdamı: Akdeniz Üniversitesi Örneği" başlıklı yüksek lisans tezinde 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 4/B maddesi çerçevesinde istihdam edilen sözleşmeli personelin durumunu, sıkıntıları ve görüşlerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Tarama modelindeki araştırmada 193 sözleşmeli personele bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, sözleşmeli personel uygulamasının bugün geldiği nokta, kamu personel sistemindeki eşitsizliği arttırarak derinleştirmektedir. Bu durum kamu personeli arasında huzursuzluğa neden olarak, çalışanların motivasyonunu, takım çalışmasını, iş verimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca bu durum kamu personel sistemindeki bütünlüğü de zedelemektedir. Kamu personel sisteminde bütünlüğün, liyakatin, adaletin ve eşitliğin esas alındığı kapsamlı bir yeniden düzenlemeye ihtiyaç vardır.

Kamu alanındaki yeniden yapılandırma politikaları çeşitli kamusal hizmet alanlarını doğrudan etkilemektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Bu açıdan, Uzunyayla (2007), "Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Eğitim ve İstihdam Politikaları" başlıklı yüksek lisans tezinde eğitimde yaşanan dönüşümlerin, salt dışarıdan dayatılan bir süreç olmadığı ve içerdeki/dışarıdaki aktörlerin karşılıklı bir etkileşimi içinde özellikle içerdeki



aktörlerin çatışan ve çakışan talepleri üzerinden biçimlendiği ve eğitimdeki bu dönüşüm sürecinin, sermaye birikim sürecindeki istek ve zorunluluklar temelinde gerçekleştiğine dikkat çekmiştir.

Araştırmacı bu yaklaşım temelinde eğitim istihdam ilişkisini, uluslararası aktörler ve yerli aktörler üzerinden, YÖK, DPT ve MEB'i de sürece katarak, politika analizi yöntemi ile ele almıştır. Araştırmacıya göre, eğitim-ekonomi ilişkisinin en önemli kesişim noktası işgücü yetiştirimi dolayısıyla eğitim-istihdam ilişkisidir. 1990'lar sonrasında, birikim sürecinin giderek derinleşmesi sonucu eğitim yoluyla işgücüne nitelik kazandırılarak rekabette öne çıkma ve daha fazla artı değere ulaşma, eğitimi, birikim sürecinin başat elemanlarından biri konumuna sokmuştur. Eğitim, artan uluslararasılaşma karşısında, yetiştirdiği işgücüyle, ürettiği bilgiyle, yarattığı teknolojiyle, birikim sürecinde öne çıkmayı sağlayacak stratejik bir hedef olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte toplumsal ilişkilerdeki hızı yakalamak adına, eğitim, esnekliği ve uyumu sağlayacak bir araç olarak ele alınmış bilgi toplumu, yaşam boyu eğitim, verimlilik, kalite, standartlaşma şeklinde sıralanan kavramlar doğrultusunda yeni bir yapılanış içine sokulmuştur.

Eğitim alanındaki dönüşümü olumlayan, dahası yeterli görmeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Bu açıdan, Gülcan (2003), "Avrupa Birliğine Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması" başlıklı doktora tezinde Türkiye'nin Avrupa Birliğine adaylık sürecinde, Türkiye Eğitim Sistemi'nin yapısal sorunlarını saptamayı ve bu sorunlara çözüm olmak üzere geliştirilen "Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği Yapısal Uyum Modeli"ni sınamayı amaçlamıştır.

Araştırmacı, Türkiye Eğitim Sistemi'nin yapısal sorunları betimlemiş ve bu sorunlara çözüm için geliştirilen "Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği'ne Yapısal Uyum Modeli"ni öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirmiştir. Tarama modelindeki araştırma ile söz konusu modelin ne oranda geçerli bulunduğu ve onaylandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma için geliştirilen anket, altı ilde (Ankara, İzmir, Antalya, Yalova, Konya ve Samsun) toplam 800 kişiye uygulanmış, bunların 677'si

değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar genel olarak “çoğunlukla katılıyorum” ( $x=3,80$ ) şeklinde yanıtlar vermiştir. Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemleri de incelenerek geliştirilen Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği Yapısal Uyum Modeli, araştırmaya katılanlarca uygulanabilir bulunmuş ve desteklenmiştir.

Araştırmanın personel boyutuna ilişkin sonuçlara göre, eğitim personeli, yetki devri, performansına göre istihdam, uzman personel yetiştirme ve istihdam etme, eğitim personelinin iş başında sürekli ve etkili yetiştirilmesi kapsamında; yöneticilerin sözleşmeli olarak istihdam edilebilmesini araştırmaya katılanlar “çok” düzeyinde desteklemişlerdir. Yöneticilerin sözleşmeli olarak istihdam edilmesine ilköğretim müfettişleri “pek çok” düzeyinde katılırken, bakanlık merkez örgütü yöneticileri “çok” düzeyinde katılmışlardır.

Öğretmenlerin sözleşmeli olarak istihdam edilebilmesini araştırmaya katılanlar “çok” düzeyinde desteklemişlerdir. Öğretmenlerin sözleşmeli olarak istihdam edilebilmesine ilköğretim müfettişleri “pek çok” düzeyinde katılırken, öğretmenler “çok” düzeyinde katılmışlardır. Öğretmenlik mesleğinin aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi unvanlara ayrılmasını araştırmaya katılanlar “çok” düzeyinde desteklemişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen gibi unvanlara ayrılmasına ilköğretim müfettişleri “pek çok” düzeyinde katılırken, öğretmenler “çok” düzeyinde katılmışlardır.

Eğitim alanında yaşanan dönüşümün önemli boyutlarından biri eğitimin finansmanıdır. Baykul Güvence (2008), “Küreselleşen Dünyada Kalkınma Sürecinde AB’deki ve Türkiye’deki Eğitim Finansmanının Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde, Avrupa Birliği ülkelerinin çoğunun merkezi bir eğitim yapısından uzaklaşarak bölgesel veya yerel düzeyde bir eğitim anlayışına doğru yöneldiklerini, bu ülkelerdeki eğitimin finansman kaynaklarının dağılımına bakıldığında ise, merkezi, bölgesel ve yerel olmak üzere üçlü bir finansman yapısı bulunduğunu ortaya koyarak Türkiye’de merkezîyetçi bir yapıda olan eğitimin, eğitime finansman

sağlama konusundaki sorumluluğu yerel idareler ile paylaşarak, daha etkili ve verimli bir sistem haline gelebileceğini savunmuştur. Araştırmacıya göre, Türkiye’de eğitimin yerelleşmesiyle birlikte bölgesel sektörlerin ihtiyacına yanıt verebilecek nitelik ve nicelikte insan yetiştirebilecektir.

Araştırma kapsamında yapılan çözülemeye göre, eğitimi finanse etme biçimlerine bakıldığında, Avrupa Birliği ülkelerinin kamu dışında, öğrenci velilerinden, vakıf ve derneklerden, özel kurum ve kuruluşlardan ve Avrupa sosyal fonlarından kaynak sağladığı görülmektedir. Sonuç olarak araştırmacıya göre, Türkiye’deki eğitim finansman kaynaklarının yetersizliği YÖK ve MEB işbirliği ile üniversiteler tarafından seminerler düzenlenerek dile getirilmeli ve bu sayede kamuoyu bilinci yaratılmalı ve özel sektör özendirilmelidir. Eğitim finansmanında özel sektör payı okulöncesi eğitimden yükseköğretime kadar her kademedede arttırılmalıdır.

İnandı (2005), “AB Ülkeleri Eğitim Sistemi İle Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Yönetimi ve Finansmanı” başlıklı doktora tezinde Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemleri ile Türk eğitim sisteminin yönetim ve finansman süreçlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmada literatüre dayalı bir çözüleme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Avrupa Birliği ülkelerinde eğitimin yapısı merkezi, yerel ve hem merkezi hem de yerel olmak üzere üç şekilde örgütlenmiştir. Ülkelerin çoğu merkezi sistemden uzaklaşmakta olup bu ülkelerde eğitim yerel ve bölgesel düzeylerde yönetilmeye ve finanse edilmeye başlanmıştır. Türkiye’de ise eğitim alanı yönetim ve finansman boyutlarıyla merkezi niteliktedir.

Araştırmacıya göre, gerek Avrupa ülkelerinde gerekse Türkiye’de eğitimin finansmanı ağırlıklı kamusal özellik göstermektedir. Avrupa ülkelerinde Gayri Safi Milli Hasıla’dan ve genel kamu harcamalarından en fazla eğitime kaynak ayıran ülke Danimarka’dır. En az kaynak ayıran ülke ise Yunanistan’dır. Türkiye’de Avrupa ülkelerine göre, eğitime ayrılan kamusal kaynaklar oldukça düşük durumdadır. Şöyle ki, Türkiye’de 1990’li yıllarda kamu harcamaları içinde eğitime ayrılan kaynak oranı %18 civarında iken 2000’li yıllarda bu oran % 8’lere düşmüştür. Avrupa Birliği ülkelerinde

öğretmen maaşları göreve yeni başlayan öğretmenler için kişi başına düşen milli gelirin altındadır. Bu açıdan Almanya, İngiltere, İspanya ve Yunanistan istisnaları oluşturmaktadır. Belirli bir kıdemle birlikte Avrupa Birliği üyesi ülkelerinde öğretmen maaşları kişi başına milli gelirin üzerine çıkmaktadır. Türkiye’de ise öğretmen maaşları kişi başına milli gelirin üzerindedir ancak kıdemle birlikte öğretmen maaşlarında kayda değer bir artış gerçekleşmemektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde ilköğretim öğrencilerine ortalama 4100, ortaöğretim öğrencilerine 5900 ve üniversite öğrencilerine 8800 Euro harcama yapılırken Türkiye’de bu rakamlar sırasıyla 840, 1445 ve 2655 Euro düzeyindedir.

Yolcu (2007), “Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde ilköğretimin bütçe kaynakları ile sahip olduğu bütçe dışı kaynakların çözümlenmesini yapmayı ve bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinin ilköğretim okulları arasında yarattığı farklılıkları ve sorunları, şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmada doküman inceleme ve görüşme tekniği olmak üzere iki yolla veri toplanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, İlköğretim harcamalarının 1974-2003 yılları arasındaki MEB harcamaları içindeki oransal gelişimi, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa karşın, ortalama % 6,2 oranında bir azalma göstermiştir. İncelenen dönemde ilköğretimde öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa paralel olarak cari harcamalar artarken, yatırım harcamalarında düşme gözlenmiştir.

Araştırmada ilköğretimin 13 farklı bütçe dışı kaynağa sahip olduğu ortaya konulmuştur. İlköğretimdeki bu çoklu finansman yapısı, ilköğretimin finansmanı ve sunumundaki devletin sorumluluğunun yerelleşme, özelleştirme ve yönetim uygulamalarıyla birlikte yerel birimlere, sivil toplum örgütlerine, firmalara ve bireylerin kendi sorumluluklarına indirildiğini göstermekte ve bu durum ilköğretimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmada ilköğretim okullarının çok farklı bütçe dışı gelir kaynaklarına sahip olduğu ve okulların bütçe dışı gelir kaynaklarının sayısı açısından sosyo-ekonomik düzey (SED) farklılığına göre birbirlerinden ayrıldığı ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, görüşlerine başvurulan okul yöneticilerinin görevlerini yaparken karşı karşıya kaldıkları sorunlar ile bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler görev yaptıkları okulların SED'ine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin tamamına yakını velilerin eğitim giderlerine katılımını doğru bulmamaktadır. Öğretmenlerin bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler, görev yaptıkları okulların SED'i bakımından farklılaşmaktadır. Görüşlerine başvurulan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu velilerin eğitim giderlerine katılımını doğru bulmamaktadır. Velilerin, ilköğretim okullarında bütçe dışı kaynak oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler SED'e göre farklılaşmaktadır. Öğrenci velileri, eğitimi kamusal bir hizmet olarak algılamaktadırlar. Üst SED'de bulunan veliler eğitimin giderlerine velilerin katılımını doğru bulmakta ve desteklemektedirler.

Öztürk (2002) "İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları (Ankara İli Polatlı ilçesi örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okulları için kullanılan parasal ve fiziksel kaynakların nereden ve nasıl sağlandığının belirlenmesi ve kaynak dağılımına temel oluşturan finansman yaklaşımlarına ilişkin ilköğretim okulları yöneticilerinin görüşlerinin saptanmasını amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinde olan araştırma, Ankara ili Polatlı ilçesi ve köylerindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerine anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Ankara ili Polatlı İlçesindeki 48 okuldan, 42 ilköğretim okulu yöneticisi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular devlet bütçesinden eğitime ayrılan payın yetersiz olduğunu ve istikrarsız bir gelişim seyri izlediğini göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, mevcut finansman kaynakları ile ilköğretim okulları eğitsel gereksinimlerini karşılamada sorun yaşamaktadır. Devletin ilköğretim okullarına verdiği destek azalmaktadır. İlköğretim okulları fiziksel ve parasal kaynaklarını daha çok özel kaynaklardan sağlayarak yaşamlarını sürdürmektedirler.

Araştırmaya katılan ilköğretim okullarının tamamının bütçe dışı kaynaklara başvurduğu tespit edilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler bütçe dışında öğrenci ve velilerinden parasal kaynak sağladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okulların sahip oldukları fiziksel ve parasal kaynakların okulun bulunduğu yerleşim yerine göre (kent-köy) farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmacıya göre bu durum okullar arasındaki mali eşitsizlikleri güçlendirmektedir.

Akça (2002) “Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları” başlıklı yüksek lisans tezinde, Ankara ilinde, çocukları ilköğretim kademesinde öğrenim gören ailelerin, eğitim harcamalarının belirlenmesi ve ilköğretim kademesindeki eğitiminden beklentileri ve ilköğretim finansmanına ilişkin görüşlerinin çözümlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, ailelerin ilköğretime devam eden çocukları için yaptıkları eğitim harcamaları, ilköğretimden beklentileri ve okul yöneticilerinin bu konulardaki görüşleri, uygulanan anketler yolu ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, aileler, çocuklarının eğitimi için hem okula hem de kişisel olarak katlandıkları masraflar yoluyla iki farklı harcama yapmaktadırlar. Araştırma sonucunda ailelerin, ilköğretim harcaması yaparak gelirlerinin önemli bir bölümünü eğitim için harcadıkları, eğitimi "bireysel gelişim" için bir ihtiyaç olarak gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanında ilköğretim okulu yöneticilerinin bütçe dışı kaynaklara yönelmek zorunda kaldıkları saptanmıştır.

Birgi (2002) “İlköğretim Okullarında Kaynak Sağlama Yolları” başlıklı yüksek lisans tezinde Manisa'daki İlköğretim okullarındaki parasal kaynak türlerini belirleyerek, parasal kaynakların etkili ve verimli kullanılabilmesi için ilkeler belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evreni Manisa merkezdeki 27 ilköğretim okulunda görev yapan 984 öğretmen, 27 müdür ve velilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 27 müdür, öğretmenlerden oranlı eleman örnekleme tekniğiyle belirlenen 175 kişi ve velilerden ulaşılabildiği kadarı olmak üzere 163 kişi oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmen, müdür ve velilere yönelik üç ayrı veri aracı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, İl Özel İdarelerinden

okullara ayrılan parasal kaynaklar yetersiz olup ödenekler, okulların gereksinimlerine göre dağıtılmamaktadır. Öğretmen ve velilerin büyük çoğunluğu, okullara ek parasal kaynak sağlayan bugünkü uygulamaları doğru bulmamaktadır. Para toplama işi okullarda yönetim, öğretmen, veli ve öğrenciler arasındaki iletişimi bozmaktadır. Müdürlerin büyük bir bölümü parasal kaynakların harcanma usullerini ve denetimini yeterli bulmamaktadır. Grupların parasal kaynak sağlamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Özdem (2007) “Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)” başlıklı doktora tezinde, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümü Ankara ili ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Tarama modelindeki araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun hedef evrenini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki sekiz ilçe merkezinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle) bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri (1339) ve öğretmenler (20.802) oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde 298 okul yöneticisi ve 377 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili örneklem seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmada 9 okul yöneticisi ve 9 öğretmenden oluşan 18 kişilik örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili olarak “Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi” anketi, nitel boyutu ile ilgili olarak ise görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamına yakın bölümü, 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yaşanan dönüşümde önemli bir etken olduğunu, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde finansman politikalarının daha çok etkisi olduğunu, 1980

sonrası uygulanan eğitim politikalarıyla, okulların kaynak sorununu çözenin okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakıldığını ve eğitime ayrılan kaynakların azalmasının, okuldaki çalışma koşullarını güçleştirdiğini düşünmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en önemli rolü uluslararası kuruluşların oynadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencileri ve aileleri bir “müşteri” olarak algılayan ve eğitimi piyasa koşullarına açan okul aile birlikleri yönetmeliği gibi eğitim politikası araçlarının okullar arasında dolayısıyla eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Yükselme Yönetmeliği'yle ilgili olarak, uygulamanın eğitimde niteliği artırmayacağı gibi öğretmenler arasında ayrımcılık ve huzursuzluk yaratacağını ve bazı sakıncaları beraberinde getireceğini vurgulamışlardır.

Geniş anlamda öğretmen istihdamı konusu ele alındığında üzerinde durulabilecek ilk konu öğretmen yetiştirme-dir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleğinin tarihsel-kurumsal gelişimini ele alan, eğitim tarihi kitapları yanında, birçok tez ve araştırma vardır. Öğretmen yetiştirme ve istihdamı konuları ile şöyle ya da böyle ilgili hemen tüm çalışmalar bir tarihsel ve kurumsal gelişme süreci özetine sahip görülmektedir. Örneğin Şeren (1982), “Türkiye’de Köy Öğretmen Yetiştirme Deneyimi, Köy Enstitüleri Sistemi” başlıklı tezi ile, 1927 yılında köy öğretmen yetiştirmek üzere Köy Öğretmen Okulları açılması ve 1937’de Köy Eğitim Kanunu çıkarılmasına rağmen bu alanda öğretmen yetiştirme sorunlarının çözülememesi dolayısıyla sonraki yıllarda Köy Enstitüleri’nin açılmasını ve bu enstitülerin öğretmen yetiştirmek açısından taşıdığı önemi ele almıştır.

Tuzcu (1998), “İlk ve Ortaöğretime Dal Öğretmeni Yetiştirilmesinin Planlanması” başlıklı yüksek lisans tezinde dal öğretmenliği için öğrenci alımı, yetiştirilmesi ve değerlendirilmesi sorununu araştırmıştır. Tarama modelindeki araştırmada veriler Milli Eğitim Bakanlığı, Maliye Bakanlığı, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi ve Devlet İstatistik Enstitüsü kaynaklarının taranmasıyla elde edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi



sonucunda, Türkiye'de dal öğretmenini yetiştiren yükseköğretim programlarına ilk sırada lise, ikinci sırada imam-hatip lisesi ve üçüncü sırada öğretmen lisesi mezunlarının yerleştiği, mevcut dal öğretmenlerinin 39, son üç yılda (1995, 1996 ve 1997 yılları) atanarak göreve başlayan dal öğretmenlerinin ise 22 farklı yükseköğretim kurumundan mezun olduğu, İngilizce, müzik, beden eğitimi spor ve Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dallarında yüksek düzeyde öğretmen gereksinimi bulunduğu, dal öğretmenlerinin istihdamında yüksek düzeyde dengesizliğin olduğu ve bu dengesizliğin bölgeler arasından çok yöreler arasında gözlemlendiği belirlenmiştir.

Kına (2006), "Tanzimat Döneminde Eğitimde Çağdaşlaşma Hamlesi ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi" adlı yüksek lisans tezinde Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanındaki fikir değişimini göstermeyi ve yeni açılan kurumların özelliklerini, işlevlerini, yapılarını incelerken bunların günümüz eğitime yansımalarını göstermeyi amaçlamış, ayrıca modern anlamda öğretmenlik mesleğinin doğusunu ve gelişme sürecini ele almıştır.

Kavak, Aydın ve Akbaba Altun (2007), YÖK için hazırladıkları "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)" başlıklı çalışma ile Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşundan itibaren eğitimin çeşitli tür ve düzeylerinde öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişimini ve bu dönemde Milli Eğitim Şuraları ve kalkınma planlarında öğretmen yetiştirmeye ilişkin değerlendirme, karar ve hedefleri betimlemiştir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin ve öğretmenlik mesleğinin tarihsel-kurumsal gelişimini Avrupa örnekleriyle karşılaştırmalı olarak ele alan çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin Şahin (2006) "Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması" başlıklı bilim uzmanlığı tezinde Avrupa Birliği Ülkelerinden Almanya, Belçika, Fransa, Hollanda, İngiltere (Galler, Kuzey İrlanda), İspanya, İsveç, İtalya, Polonya ve Yunanistan ile Türkiye'de okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretime öğretmen yetiştirme sistemlerini eğitim sisteminin çeşitli tür ve düzeylerine yönelik öğretmen yetiştirme uygulamaları üzerinden gözden geçirmiş ve karşılaştırarak betimlemiştir. Kilimci (2006) ise, "Almanya, Fransa, İngiltere ve

Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinde Avrupa Birliği’ne üye olan Almanya, Fransa ve İngiltere’nin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarını incelemiş ve bunları Türkiye’deki sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile karşılaştırmıştır.

Öğretmen yetiştirme konusunda önemli bir konu da öğretmen yetiştirmenin pedagojik temelleri ve öğretmen yetiştirmede uygulanan modellerdir. Bu konuda örneğin Yılman (1987) “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme’nin Pedagojik Temelleri” başlıklı doktora tezinde tarihi gelişim sürecinde genel ortaöğretim öğretmenliğinin geçirdiği değişimleri, öğretmen yetiştirme alanındaki yaklaşımları, bu yaklaşımlar arasındaki ilişkileri ve kullanılan öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının sonuçlarını belirlemeyi ve öğretmen yetiştirme modellerinin dayandığı psiko - pedagojik temelleri analiz etmeyi hedeflemiştir. Kepenek (1995) ise, “1923 –1993 Döneminde Uygulanan İlköğretime Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde temel eğitimin birinci kademesine öğretmen yetiştirme konusunda uygulanan modelleri gözden geçirmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde ilköğretimle ilgili birimlerde görevli uzman ve yöneticilerle, eğitim fakülteleri bünyesindeki sınıf öğretmenliği bölümleri öğretim elemanlarının bu modellere ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır.

Okçabol ve Gök’ün içinde bulunduğu bir grup araştırmacı tarafından Eğitim–Sen’den destek alınarak yürüten “Öğretmen Yetiştirme Araştırması”nın (2003) amacı, toplumda saygın bir konumda olmaları gereken etkin ve nitelikli öğretmenlerin özelliklerini ve bu özelliklerin nasıl kazanılıp korunacağına ilişkin koşulları belirlemek olarak ifade edilmiştir. Araştırmada Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel gelişiminden başlanarak farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme deneyimlerinin Türkiye ile karşılaştırılmalı olarak ele alınması ile birlikte geniş bir örneklem seçimi yapılmış ve öğretmen yetiştirmenin çeşitli boyutlarına ilişkin bilgi ve bulgulara ulaşılmıştır.

Üstüner (2004), “Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları” adlı makalesinde “belgesel

tarama” yöntemiyle Türkiye’de ilköğretim okullarına öğretmen yetiştirme konusunu incelemiş, Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel sürecini özetlemiş ve öğretmen yetiştirme sorunlarına ilişkin bazı çözüm önerileri dile getirmiştir. Yazara göre, öğretmen yetiştirme eğitim sistemimizin en öncelikli çözüm bekleyen sorun alanlarından birisi olmuştur ve olmaya devam etmektedir. 1994 yılı sonlarında başlayan ve YÖK/Dünya Bankası işbirliği ile gerçekleştirilen hizmet öncesi öğretmen yetiştirme projesi sonucu uygulamaya konulan bugünkü öğretmen yetiştirme sistemimiz bir çözüm olmaktan çok yeni sorunların doğmasına neden olmuştur.

Geniş anlamda öğretmen istihdamı başlığı altında ele alınabilecek bir diğer alt boyut öğretmenlerin atanması ve öğretmen yeterlikleridir. Şenay (2008), “Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları” başlıklı araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmen atamalarında izlediği yollar hakkında öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendirmiştir. Tarama modelindeki araştırma görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 133 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre, katılımcılar aldıkları akademik eğitimin uygulamaya dönük olarak yeterli olmadığını düşünmekte, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasına olumsuz yaklaşmakta ve KPSS’nin kaldırılmasını istemektedirler.

Ertan (2002), “Öğretmen Yetiştirilmesi ve Atamalarının İncelenmesi (MEB, YÖK VE DPT Uygulamaları 1980-2000)” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, öğretmen yetiştirme ve öğretmen atama politikalarını değerlendirmiştir. Tarama modelindeki araştırmada literatür taraması ve politika analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada, Türkiye Milli Eğitim Sistemi’nin en önemli sorunlarından biri olan öğretmen yetiştirme ve atama konusuna ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve Devlet Planlama Teşkilatı’nın yeterli koordinasyonu sağlayamadıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmen yeterlikleri bağlamında, Türk Eğitim Derneği'nin (2009) yaptırdığı "Öğretmen Yeterlikleri" araştırmasının amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak, 17.04.2006 tarihli makam onayı ile yürürlüğe giren "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" çerçevesinde öğretmenlerin genel yeterliklerinin, öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin görüşleri üzerinden değerlendirmesi yapmak ve yeterliklerin geliştirilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırmaya göre, Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kapsam olarak değerlendirildiğinde, altı başlık altında tanımlanan yeterliklerin genel çerçevesinin, çeşitli ülkelerde uygulanan öğretmenler için mesleki standartlarla büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Ancak, Türkiye'de hazırlanmış olan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri kendi içinde geliştirme sürecinin henüz başlangıcındadır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili kavramsal ve yapısal sorunlar üç başlık altında değerlendirilebilir:

- Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin kavramsal çerçevesinin ve dayanaklarının tanımlanması.
- Yeterliklerin kapsadığı bilgi, tutum-değer ve performans göstergesi öğelerinin daha anlaşılabilir, esnek ve uygulanabilir bir yapıya kavuşturulması.
- Öğretmenlik kariyer sistemi ve performans değerlendirme ile ilişkilendirilmesinin sağlanması."

Araştırma kapsamında bu üç başlık açısından Bakanlığın yeterlikler çerçevesi değerlendirildiğinde; öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilgili olarak Bakanlık tarafından hazırlanan belgelerde her ne kadar, kavramsal çerçeve ile ilgili temel sorulara cevap arandığı ifade edilse de, bu soruların cevaplarının öğretmen yeterliklerinin kapsamını ve çerçevesini oluşturacak bir politika belgesi olarak sunulmamış olması önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerin mevcut yapılandırılmasında 6 yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Performans göstergelerinin içeriği ve kapsamı incelendiğinde; bir performans göstergesinin birden fazla alt yeterlik alanı içinde yer aldığı, performans göstergesi tanımı kapsamında gözlemlenebilir ve ölçülebilir

göstergeler yanında bilgi, değer ve tutumların da gösterge olarak ifade edildiği belirtilmiştir.

Araştırmaya göre, mevcut haliyle 233 “performans göstergesi”nin ölçümlenebilmesinin güçlüğüne ek olarak, performans göstergelerinin nasıl kullanılacağı ayrı bir sorun oluşturmaktadır. Yeterlikler öğretmen yetiştirme, seçme, sürekli mesleki gelişim, öğretmenlik kariyer sistemi ve performans değerlendirme ile nasıl ilişkilendirilecek ve performans nasıl değerlendirilecektir? Örneğin öğretmen yetiştirmede yeterlikler ve performans göstergeleri kullanılacaksa, yetiştirilen öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının yeterliklere ve performans göstergelerine uygunluğu kim tarafından değerlendirilecektir?

Yine araştırmaya göre, Türkiye’de hali hazırda bir öğretmenlik kariyer basamakları sistemi uygulanmakla birlikte, kariyer basamaklarında yükselme ölçütlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ilişkili olduğunu söylemek mümkün değildir. Öğretmenlik kariyer basamakları sisteminde bir öğretmenin bir üst kariyer basamağına yükselmesinin öğretmenin mesleki gelişimi ve performansı ile ilişkili olması gerekir. Bu durumda Öğretmen yeterlikleri ile kariyer basamakları arasında bir ilişki kurulması beklenir. Ancak bu ilişkinin nasıl kurgulanacağı ve daha da önemlisi öğretmenin yeterliklerinin nasıl ölçüleceği bilinmemektedir.

Öğretmenlerin istihdam biçimleri öğretmen istihdamı konusunun önemli bir alt boyutunu oluşturmaktadır. Bu açıdan Bayram (2009), “Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yarattığı Sorunlar: Ankara’da Çalışan Ücretli ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans teziyle, öğretmenlerin istihdam biçimi farklılıkları ve bu durumun yarattığı sorunlara ilişkin 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4/B maddesi kapsamında sözleşmeli olarak ve 89. Maddesi kapsamında ücretli olarak görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Tarama modelinde betimsel bir araştırma olan bu çalışmanın evreni, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili merkez ilçelerinde Devlet Memurları Kanununun 4/B maddesi

kapsamında sözleşmeli olarak ve 89. maddesi kapsamında ücretli olarak görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma ile ilgili veriler araştırmacı tarafından hazırlanan üç farklı bölümden oluşan anket formu aracılığıyla toplanmış, verilerin analizinde ise, frekans ve yüzde analizi ile Kay- Kare analizi kullanılmıştır. Anketteki açık uçlu sorular içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler istihdam biçimleri dolayısı ile, bir dizi sorun yaşamaktadırlar. En önemli sorun iş güvencesi ve özlük haklarının yetersizliği olarak belirlenmiştir. Araştırmada istihdam biçimlerinin ücretli öğretmenleri sözleşmeli öğretmenlere göre daha olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Sözleşmeli öğretmenler sözleşmelerinin yenilenmemesi endişesi taşırken, ücretli öğretmenler geleceğe dair birçok endişeye sahiptir. Ücretli öğretmenlerin ikinci en büyük sıkıntısı ücretlerinin çok düşük olmasıdır. Yine ücretli öğretmenler daha fazla olmak üzere, sözleşmeli öğretmenler ve ücretli öğretmenler yöneticilerle, diğer öğretmenlerle, öğrenci ve velilerle olan ilişkilerinde, ayrıca toplum içerisinde istihdam biçimlerinden dolayı sıkıntı yaşamaktadır. Araştırmacı, tüm bu olumsuzluklar karşısında sözleşmeli ve ücretli istihdam biçiminin kaldırılmasını önermiştir.

Çolak Ölmez (2009), “Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)” yüksek lisans tezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan sözleşmeli öğretmenlerin ve okul müdürlerinin, sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının sözleşmeli öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma kapsamında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında, Trabzon İlinde görev yapan 8 sözleşmeli öğretmen ve 9 okul yöneticisi seçilmiştir. Araştırmaya katılan sözleşmeli öğretmen ve okul yöneticilerin sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının, öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sözleşmeli öğretmenler ile ilgili yapılacak resmi işlemlerde bir standardın olmayışı dolayısıyla ilçeler arasında farklı uygulamalar bulunmaktadır. Okul

yöneticileri sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarını yeterince bilmemektedir. Sözleşmeli çalışanlar iş arkadaşları tarafından kabullenilme sorunları yaşamaktadır. Sözleşmeli öğretmenlere geçici personel gözüyle bakılmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin öğrenciler ve veliler ile ilişkileri istihdam biçimlerinden olumsuz etkilenmektedir.

Karadeniz ve Demir (2010) "Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi" başlıklı makalelerinde sözleşmeli öğretmenlerin sözleşmeli öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşlerini ve sözleşmeli öğretmenlik uygulaması nedeniyle sözleşmeli öğretmenlerin karşılaştıkları olayları saptayarak, yaşanan olayların sözleşmeli öğretmenler üzerinde neden olduğu etkileri belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntem ve tekniklerine göre yürütülen tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıları Ordu ili İkizce ilçesinde görev yapan 5'i bayan 5'i erkek olmak üzere toplam 10 sözleşmeli öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların hizmet süreleri 56 ile 1035 gün arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırmacılara göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sözlü ve yazılı açıklamalarda, sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında hak ve sorumluluklar bakımından hiçbir fark olmadığı defalarca kamuoyuna duyurulmuştur. Ancak araştırmada elde edilen bulgular, sözleşmeli öğretmenlerin isteğe bağlı tayin hakkının olmaması, asker öğretmen olarak görevlendirilmemeleri, yönetici olamamaları, kıdem ve derece alamamaları, sağlık güvencesini 90 iş günü çalışmadan elde edememeleri, çalıştıkları okuldan hastalık nedeniyle sevk alamayıp mesafe ne olursa olsun bağlı oldukları milli eğitim müdürlüklerinden alabilmeleri, sözleşmeli sınıf öğretmenlerinin İLKSAN üyesi olamaması, ek ders ücretlerinden yapılan SSK kesintisi, dil tazminatından yararlanamamaları, çocuk ve eş yardımı alamamaları, öğrenim durumundan öze bağlı tayin isteyememeleri gibi bir dizi olumsuzluğu yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında özlük haklarından

kaynaklanan farklılıklar, sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki iş doyumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Savgun Doğruöz (2009), “Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini okullarına, mesleklerine, çalışma arkadaşlarına ve öğretim işlerine bağlılıklarına göre karşılaştırmış ve kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin bu boyutlardaki örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine, medeni durumlarına, branşlarına ve öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir.

Araştırmanın evrenini 2008–2009 eğitim-öğretim yılında, Amasya ili ve merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler, örneklemini ise Amasya merkez ve ilçelerinde görev yapan, 610’sı kadrolu ve 147’si sözleşmeli olmak üzere toplam 757 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmuştur. Tarama modelindeki araştırmada Cevat Celep’in “Çok Boyutlu Örgütsel Adanmışlık Öğretmen Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında farklılık bulunmaktadır. Kadrolu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri sözleşmeli öğretmenlerinkine göre yüksektir. Ancak, öğretmenlik mesleğine bağlılık düzeyi kadrolu öğretmenlerde sözleşmeli öğretmenlere göre daha düşük çıkmıştır. Kadrolu öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri ise, sözleşmeli öğretmenlere göre yüksektir.

Öğretmen istihdamı açısından önemli bir alt boyutu öğretmen derecelendirme konusu ya da öğretmen kariyer basamakları düzenlemesi oluşturmaktadır. Bu açıdan, Taşkaya (2007), “Eğitimde Niteliğin Artırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)” başlıklı doktora tezinde öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasının eğitimin niteliğine ve öğretmenlerin statüsüne etkisini müfettiş, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak çözümlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma



nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın evreni Konya İlindeki 17.278 kişiden oluşmaktadır. Nicel örneklem 915, nitel örneklem ise 30 katılımcıdan oluşmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasının eğitimin niteliğine olumlu etkileri olacağına az düzeyde katılım gerçekleşmiştir. Yine öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılması, öğretmenlerin statüsünü az düzeyde artıracaktır. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmede esas alınan ölçütler ve oranlar, orta düzeyde kabul görmüştür. Araştırmada nitel verilerden elde edilen bulgulara dayanarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlik kariyer basamakları yapılanması, eğitimin ve öğretmenlerin niteliğini olumlu ve olumsuz biçimde etkileyecektir. Ancak bu etki, daha çok olumlu yönde olacaktır. Öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenlerin statüsünü az ama olumlu yönde etkileyecektir. Kariyer basamaklarında yükselme ölçütlerinden “eğitim” ve “etkinlikler” başlığı altında yer alan ölçütler daha çok kabul görürken, özellikle “Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı” ve “Sicil Notu” kabul görmemiştir. Öğretmenlik kariyer basamakları yapılanmasında çok sayıda eksiklik ve aksaklık görülmüştür. Katılımcılara göre, öğretmenlere unvan verilmesinin olumlu ve olumsuz bazı etkileri vardır.

Urfalı (2008), “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri (Eskişehir İli Örneği)” başlıklı tarama modelinde anket kullanarak yaptığı yüksek lisans tezinde Taşkaya'nın (2007) ulaştığı sonuçlarla örtüşecek şekilde, öğretmenlerin kariyer basamakları düzenlemesi için eğitim (hizmet içi eğitim dahil), kıdem ve etkinlik gösterme ölçütlerine olumlu, sınav ve sicil ölçütlerine ise olumsuz yaklaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Canpolat (2011) “Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler” başlıklı yüksek lisans tezinde kariyer basamakları uygulamasının öğretmen

motivasyonu ve örgütsel bağlılıkla olan ilişkisini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bunun için, Elazığ merkez ve ilçelerinde bulunan 17 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 427 katılımcıya, Kariyer Planlaması Ölçeği, Motivasyon Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçekleri uygulayan araştırmacı, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından orta düzeyde kabul gördüğünü belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler bu uygulamanın, öğretmenlerin mesleki bilgilerini artıracığı gibi öğretmenler arasındaki rekabeti artırdığına da inanmaktadır. Uzman öğretmenlerin içsel motivasyonları, normal öğretmen statüsünde olan öğretmenlerden daha yüksektir. Uzman öğretmen statüsünde olan öğretmenlerin normal statüde olan öğretmenlere göre duygusal bağlılık düzeyleri daha yüksektir.

Artan (2007), “Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı (KBYS): Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde İstanbul Anadolu Yakasında bulunan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavı'na ilişkin öğretmen görüşlerini çözümlenmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde ve görüşme tekniği kullanılarak yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınava giriş nedenlerinin başında maaşlarına gelecek ek zam birinci sıradadır. Ortaöğretim öğretmenleri kendilerini geliştirmek istemekte ancak yapılan sınavın içeriğini sorunlu bulmakta, sınav sistemi yerine kıdem, etkinlikler ve eğitim gibi farklı ölçütlerin geçerli olması gerektiğini düşünmektedirler.

Turan (2007) “Öğretmenlerin Çalışma Statülerine Göre Yeterliklerinin İncelenip Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında öğretmen görüşleri aracılığıyla öğretmenlerin, kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesini hedeflemiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırma olup araştırmanın örneklemini Sivas ili ve ilçelerinde okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 532 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler kariyer basamaklarında yükselme sürecine ilişkin olumsuz görüşlere sahiptirler. Araştırmacıya göre, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin olumsuz görüşlerinin giderilmesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmenin öğretmenlere daha iyi anlatılabilmesi amacıyla seminerler düzenlenmesi, uzman öğretmen ve başöğretmen kadro sayıları ile ilgili çalışmalar yapılması, belirlenen öğretmen yeterlilikleri ile kariyer basamaklarının ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Gerek kamu personel istihdamı açısından gerekse öğretmen istihdamı açısından önemli konulardan biri performans değerlendirmesi ve başarıya dayalı ücrettir. Bu açıdan, Yakup (2005), "Türk Kamu Personel Yönetiminde Performans Değerlendirmesi Sistemi ve Çağdaş Bir Model Önerisi" başlıklı doktora tezinde performans değerlemesi uygulamalarını kamu yöneticilerinin bakış açısıyla inceleyerek, elde ettiği sonuçlar ve yönetim alanındaki çağdaş gelişmelerden hareketle bir performans değerlendirme modeli önerisi ortaya koymayı hedeflemiştir. Tarama modelindeki araştırma kapsamında devlet memurlarının performans değerlendirme sistemine odaklanılmış ve Isparta ilinde faaliyet gösteren merkezi yönetime bağlı 13 farklı kamu kurumu tespit edilerek bu kurumların il merkeziyle ilçe teşkilatlarının başında bulunan sicil amirlerine bir anket uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, kamu sektöründe performans değerlendirme konusunda ciddi bir eğitim eksikliği bulunmaktadır. Yöneticiler performans değerlendirme sonuçlarının yönetim kararlarının alınmasında çok büyük bir etkiye sahip olmadığını düşünmektedirler. Yine elde edilen sonuçlara göre, yöneticilerin önemli bir kısmı mevcut uygulamanın yetersiz olduğunu düşünmekte ve performans değerlendirme sürecinde açıklığın ve çok kaynaklı değerlendirme gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Araştırmacıya göre, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve yönetim alanındaki gelişmelerin bir gereği olarak kamu personel yönetiminde performans değerlendirme sisteminin etkinlik ve verimlilik kaygısıyla yeniden yapılandırılması ve çağdaş insan kaynakları düşüncesine uygun düzenlemelerin yapılması kaçınılmazdır.

Koç (2006), “Kamu Personel Rejimi İçerisinde Devlet Memurlarının Başarısının Değerlendirilmesi ve Başarıya Dayalı Ücretin Devlet Memurlarına Uygulanabilirliği” başlıklı yüksek lisans çalışmasında devlet memurlarının başarısının değerlendirilmesi ve başarıya dayalı ücretin devlet memurları ücret rejimi ile ilişkilendirilmesi konusunu çözümlmeyi hedeflemiştir.

Araştırmacıya göre, başarı değerlendirme sistemleri ve başarıya dayalı ücret uygulamaları ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, sistemden elde edilen faydalar ve sistemin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar benzerlik göstermektedir. Ortaya çıkan sorunların başında değerlendirmenin nasıl yapıldığı veya yapılacağı gelmektedir. Kurumlar tarafından başarı değerlendirme ölçütlerinin ölçülebilir olması veya sayısal olarak ifade edilebilmesi ve dolayısıyla sistemin objektif, adil, güvenilir ve geçerli bir şekilde oluşturulabilmesi en temel problemlerdir. Ayrıca, başarı değerlendirmesi ile ücret arasında çalışanlar tarafından kabul edilebilecek makul bir bağın ortaya konulamaması, başarıya dayalı ücretlerin ortalama bir düzeyde belirlenme eğilimi göstermesi nedeniyle ücretlerde başarı farklılıklarını dikkate alan seviye farklılıklarının sağlanamaması, eğitim faaliyetlerine gerekli önemin verilmemesi ve çalışanların ilgili konularda gelişiminin sağlanamaması, sistem uygulamalarında yönetim ile çalışanlar arasında işbirliğine gidilmemesi ve değerlendirici ile değerlendirilen arasında uygulamaları bakışın farklılaşması değerlendirme ve ücretlendirme sistemlerinin sorunları arasındadır.

Koç'a (2006) göre, başarı değerlendirmesine dayalı sistem kamu yönetiminde etkin, verimli ve müşteri odaklı bir gelişme sağlanması açısından gereklidir. Kamu hizmetlerinde kalitenin artması, kamu personelinin verimliliğinin artması ve dolaylı olarak personel maliyetlerinin azalması sağlanan yararlar arasında yer almaktadır. Başarı değerlendirmesine dayalı ücret sistemleri sayesinde işgücü emeği ile ücret arasında bir bağ kurulduğundan nitelikli personelin elde edilmesi ve elde tutulmasını sağlamak mümkün hale gelmekte ve kurumlar arası gelişen rekabet koşullarında beşeri sermaye kurumlar için bir avantaj olarak ortaya çıkmaktadır.

Kavuzlu (2007) “Türk Kamu Yönetiminde Performans Değerlendirme ve Performansa Dayalı Ücret Sistemi” başlıklı yüksek lisans tezinde performans değerlendirmenin önemi, yararları ve başarısı, performans ölçümü ve ölçüm göstergeleri ve performans değerlendirme yöntemleri üzerinde durmuş, Türk Kamu Yönetiminde performansa dayalı ücret uygulamalarını özetlemiş ve değerlendirme sistemine ilişkin eleştiri ve önerilere yer vermiştir. Araştırmacıya göre, Türkiye’de yeni bir değerlendirme sistemi tasarlamadan önce yapılması gereken şey, değerleyici veya değerlendirilen olsun tüm personelin, değerlendirme işleminin sanılandan daha önemli bir idari faaliyet olduğuna inandırılmasıdır.

Demir (2007) “Performansa Dayalı Ücret Sistemleri” başlıklı doktora tezinde, performansa dayalı ücret uygulamalarını ve örgütlerin ücret sistemi seçimi kararlarını etkileyen öğeleri incelemeyi hedeflemiştir. Tarama modelindeki araştırma literatüre dayalı olarak yürütülmüştür. Araştırmacı, performansa dayalı ücret planlarının içsel işgücü piyasalarını bozduğunu, performansa dayalı ücret gibi yeni ücret uygulamalarının büyük ölçüde kontrol amaçlı olduğunu, bunların örgütlerin gereksinimlerinden çok, söz konusu uygulamaların danışmanlık şirketleri, akademisyenler, uygulayıcılar tarafından savunulmaları sonucunda doğan ortam nedeniyle, örgütlerin bu uygulamaları benimsemeleri için üzerlerinde baskı hissetmelerinden kaynaklandığını savunmuştur. Araştırmada, ücret sistemi seçiminde örgütlerin örgütsel özellikleri, insan kaynağı uygulamaları ve endüstriyel ilişkiler ortamı ile işgücünün özelliklerinin ücret sistemi seçimini nasıl etkilediğini belirlemek üzere soru kağıdı hazırlanarak bir uygulama da gerçekleştirilmiştir.

Çelik (2009) “Kamu Çalışanlarının Performansa Dayalı Ücrete İlişkin Algılamaları” başlıklı yüksek lisans tezinde, ücret ve performans değerlendirilmesi ile ilgili genel bilgilerle bir çerçeve oluşturduktan sonra kamu kurumlarında performansa dayalı ücret sisteminin uygulanabilirliğini ve tercih edilme nedenlerini ve uygulamada karşılaşılan zorlukları çözümlmeyi hedeflemiştir. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu Düzce Sosyal Güvenlik İl Müdürlüğünde çalışan personel oluşturmuştur. Ankete

katılan personelin, %92'si kamu kurumlarında da çalışan ile çalışmayanın birbirinden ayrılması ve çalışanın ödüllendirilmesi gerektiği görüşüne katılmıştır. Ancak, katılımcıların %64'ü performans değerlendirmesi yapan yöneticilerin ya da değerlendiricilerin önyargılı davrandığı kanaatindedir. Bu görüşe katılmayanların oranı yalnızca %15'dir.

Karataş (2009) "Türkiye'de Kamu personeli Sisteminde Dönüşüm: Eğitimde TKY Üzerine Bir Araştırma" başlıklı araştırmasında yeni yönetim anlayışlarının ve bu anlayışların ortaya çıkardığı kavramların ışığında Türkiye'nin uluslararası kuruluşlardan da almış olduğu yardım ve desteklerle kamu personel sisteminde yaşamakta olduğu dönüşümün eğitim ayağının pratikteki yansımalarını yönetici ve öğretmenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacıya göre, toplumsal açıdan önemli bir kurum olan eğitim alanında personel yönetim anlayışındaki dönüşümün yönetici ve öğretmenler üzerinde TKY, performans değerlendirme, denetim, vasıf, iş güvencesi ve öğrenci-müşteri dikatomisi konularında nasıl bir etki yarattığını analiz etmek ve bu konuda uluslararası kuruluşların üstlendiği rol konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin farkındalığını tespit etmek önem taşımaktadır. Araştırma derinlemesine görüşme ve politika analizi teknikleri kullanılmıştır.

Karataş (2009)'a göre, küreselleşme sürecinin ideolojisini oluşturulan neo-liberalizmin etkisi altında kalan ülkeler söz konusu ideolojinin öngörmüş olduğu yeni yönetim ve ekonomi sistemlerini hayata geçirmek ile yükümlü hale gelmişlerdir. Kamu yönetimi de neo-liberal ideoloji temelinde dönüştürülmesi gereken alanların başında gelmiştir. Kamu yönetiminde dönüşüm denildiğinde ilk akla gelen unsurlardan biri kamu personelidir. Dönüştürülmeye çalışılan personel yönetimi anlayışı, Türkiye'de eğitimden sağlığa kadar kamu hizmetini sunan bütün çalışanları etkilemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, TKY ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenler tam bir bilgiye sahip değildir. TKY ekipleri içinde yer almayan Yönetici ve Öğretmenlerin konuya bakışı TKY ekipleri içinde yer alanlara göre çok daha eleştireldir. Performans denetimi başlığı altında sorulan sorulara verilen yanıtlar belirsizdir. Performans değerlendirmesinin

uygulanabilir bir yöntem olduğunu, hatta eskiye nazaran daha güvenilir olduğunu savunan öğretmenlerin yalnızca çok küçük bir kısmı performansa dayalı ücretlendirmenin kabul edilebilir bir şey olduğunu söylemiştir. En net yanıtlar iş güvencesi başlığı altında verilmiştir. Çok küçük bir grubun dışında TKY'yi kabul eden ya da etmeyen bütün öğretmenler iş güvencesinin bir eğitimci için çok önemli olduğunu, sözleşmeli öğretmen çalıştırılmasının performansı ya da eğitimin kalitesini arttırmayacağını kesin bir dille ifade etmişlerdir. Özellikle sözleşmeli olarak çalışan yönetici ve öğretmenler yaşadıkları atama sıkıntılarını göz önünde bulundurarak bu anlayışın zarar verici bir yöntem olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenci-müşteri dikatomisi ile ilgili olarak sorulan mülakat sorularına Yönetici ve Öğretmenlerin verdiği yanıtlar, klasik öğrenci algılamasından uzaklaşmadığını göstermiştir. Öğretmenlerin çoğunluğun öğrencilerini müşteri olarak görmekten uzak olduğu anlaşılmıştır. Son olarak, uluslararası kuruluşların Türkiye'deki kamu yönetimin değişimi ve dönüşümü, bu bağlamda personel sisteminin ve özel olarak eğitimin dönüşümü üzerindeki etkisi hakkında Yönetici ve Öğretmenlerin yeterli bilgisi olmadığı anlaşılmıştır.

Öğretmen istihdamının önemli bir alt boyutunu öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi konusu oluşturmaktadır. Bu açıdan, Sezer (2006), "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Çalışan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans çalışmasında devlet okullarında meslek hayatında en az bir defa hizmetiçi eğitim dairesi başkanlığının düzenlemiş olduğu hizmetiçi eğitim kurslarına katılan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşlerini, düzenlenen kursların süresi açısından, kapsamı açısından, eğitimlerde kullanılan yöntem ve teknikler açısından, uygulayıcıların yeterlikleri açısından, uygulandığı ortam açısından ve uygulamaya katkısı açısından incelemiştir. Tarama modelindeki araştırmada beşli Likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, hizmet içi eğitim etkinliklerinin süresiyle ilgili olarak psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görüşleri olumsuzdur ve süre genelde yetersiz bulunmuştur.

Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin uygulanan hizmetiçi eğitim etkinliklerinin kapsamıyla ilgili görüşleri de genelde olumsuzdur. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin uygulanmasında kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili ne olumlu, ne de olumsuz bir görüşe sahip olup, kararsızlıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin uygulanmasıyla görevli uygulayıcıların yeterlikleri konusunda kararsız olup, ne olumlu ne de olumsuz görüşe sahiptirler. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin uygulandığı ortamla ilgili psikolojik danışman ve rehber öğretmen görüşleri alt düzeydedir ve ortam özelliklerinin yetersiz olduğunu sonucu ortaya çıkmıştır. Hizmetiçi eğitim etkinliklerinin uygulamaya katkısıyla ilgili olarak psikolojik danışman ve rehber öğretmen görüşlerinin genelde olumsuz olduğu görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin uygulamaya katkısı düşüktür.

Doğan (2009) “Hizmetiçi Eğitime Katılımın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi İle İlgili Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim ve öğretime olan etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak, araştırmanın istatistiksel analizleri kısmında yönetici ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımlarının eğitim-öğretime etkisine ilişkin görüşlerini incelemek üzere anketlerin ifadelerine verdikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları değerlendirilmiş, öğretmenlerin kendilerine yönelik hazırlanan anketin ifadelerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve branşlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız gruplar t-testi ile görüşlerinin mezuniyet düzeylerine ve yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile ve son olarak görüşlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre hangi yönde nasıl bir ilişki içinde olduğu Pearson’s momentler çarpımı katsayıları ile araştırılmıştır.

Araştırmanın sonunda, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim ve öğretime olan etkisine ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu ancak bunun ortalama düzeyde kaldığı görülmüştür. Demografik değişkenlere ilişkin farklılaşmaların



incelenmesi sonucunda ise, daha çok yaş değişkeninin önemli olduğu görülmüş ve genç öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin daha az olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen istihdamı konusunun önemli bir alt boyutunu öğretmenlerin mesleki örgütlenmeleri oluşturmaktadır. Çamur (2008), “Toplumsal Mücadeleler İçerisindeki Rollerini Bakımından Sendikalar ve Sivil Toplum Örgütleri” başlıklı yüksek lisans tezinde 1970’li yıllarda ortaya çıkan kriz sonucunda, neo-liberal politikalar ve küreselleşme söylemi ile sermayenin etkinlik alanının genişletilmeye çalışıldığını, sermayenin etkinlik alanı genişletilirken, bunun bir sonucu olarak da bir taraftan sendikaların güç kaybetmeye başladığını diğer taraftan da özellikle 1990’lı yıllardan itibaren “sivil toplum” söyleminin yükselişe geçtiğini, bu süreçte sendikaların ya kendi başına etkisizleştirildiğini ya da sivil toplum örgütü haline getirilmeye çalışıldıklarını göstermeye çalışmıştır.

Çamur’a (2008) göre, sendikalar en temel anlamıyla, işçilerin çalışma yaşamına ilişkin sorunlarını çözmek, ortak çıkar ve haklarını, işverenlere ve devlete karşı korumak ve geliştirmek için kurdukları örgütlenmelerdir. Sivil toplum örgütlerini ise, genel hatlarıyla ve yaygın tanımıyla, resmi kurumlar dışında ve bunlardan bağımsız olarak çalışan, politik, sosyal, kültürel, hukuki ve çevresel amaçları doğrultusunda lobi çalışmaları yapan, ikna ve eylemlerle çalışan, üyelerini ve çalışanlarını gönüllülük esasıyla alan, kâr amacı gütmeyen ve gelirlerini bağışlar ve/veya üyelik ödemeleri ile sağlayan kuruluşlardır.

Araştırmacıya göre, 1970’lerde yaşanan kriz ile birlikte sermayenin yapısı ve üretim ilişkileri çok farklı bir boyuta taşınmış; neo-liberal politikalar ile sermayenin yeniden yapılanma süreci başlamıştır. Devletin ekonomiye müdahalesi kısıtlanmış, esnek üretim sistemleri ile üretimin yapısı değiştirilmiş, bu ve bunun gibi uygulamalar ile işçi sınıfının kazanımları yok sayılarak kazanılmış hakları yavaş yavaş ellerinden alınmaya başlanmıştır. Çalışma koşullarında oluşturulan bu güvencesiz ortam sonucunda kendilerini yenileyemeyen geleneksel sendikal hareketler de bu durum karşısında zayıf

ve yetersiz kalmaya başlamıştır. Neo-liberal politikaların yaşamın her alanına nüfuz etmesi ve dolayısıyla sendikal hareketlerin zayıflama sürecine paralel olarak, sivil toplum örgütlerinin yükselişi başlamıştır.

Alkurt (2001) “Türkiye’de Memur Sendikacılığı ve Memur Sendikalarının Toplu Sözleşme ve Grev Hakkı Problemi” başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkiye’de memur sendikacılığının mevcut durumu ve toplu sözleşme ve grev hakkının gerekliliğini ortaya koyabilmeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmada, öncelikle memur sendikacılığına ilişkin genel bilgi ve kavramlara değinilmiş daha sonra uluslararası sözleşmeler ve belgelerde memurların sendikal hakları ortaya konulmuştur. Ayrıca dünyada ve Türkiye’de memur sendikacılığının gelişimi ile memur sendikalarının toplu sözleşme ve grev hakları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkiye’de mevcut yasal düzenlemeler, sendikacılığın temel taşları olan toplu sözleşme ve grev hakkı açısından gereksinime yanıt verememektedir. Yine aynı mevcut durum, bağlayıcılığı Anayasamızın 90. maddesinde kesinleşmiş olan uluslararası sözleşmelere de aykırı düşmektedir. Araştırmacı, kamu çalışanlarının, toplu sözleşme ve grev hakkını kullanabilecekleri biçimde, sendikalarla ilgili yeni yasal düzenlemelere gidilmesini önermiştir.

Demirhan (2003) “Türkiye’de Memur Sendikacılığı” başlıklı yüksek lisans tezinde dünyada ve Türkiye’de genel olarak sendikacılık hareketinin ve memur sendikacılığının ortaya çıkışını ve gelişimini literatüre dayalı olarak ele almış ve memur sendikalarının, henüz büyük ölçüde ülke genelinde örgütlenmesini tamamlayamadığını ve varlıklarını üye ödentileriyle sürdürdüklerini belirlemiştir. Araştırmacının yaptığı bir diğer belirleme memur sendikacılığının ideolojik ayrımlarca belirlendiğidir.

İbiş (2005) “Türkiye’de Memur Sendikacılığı” başlıklı yüksek lisans tezinde dünyada ve Türkiye’de memur sendikacılığının gelişimini tarihsel olarak ele almış ve siyaset bilimi disiplini kavramları kullanarak kuramsal olarak çözümlenmeye çalışmıştır. Araştırmacıya göre, 2001 yılında yürürlüğe giren 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikalar Kanunu sendikal haklar açısından birçok eksiklik barındırmaktadır.

Bibilik (2008) “Memur Sendikacılığı ve Toplu Görüşme Hakkı” başlıklı yüksek lisans tezinde kamu görevlilerinin haklarını korumak ve geliştirmek için oluşturdukları sendikal örgütlenmeleri ve 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendika Yasası çerçevesinde toplu görüşme yöntemini incelemiştir. Araştırmacı, memur sendikacılığın Türkiye’de gelişimi ve bugünkü durumunu değerlendirmiş, uluslararası örgütler ve uluslararası sözleşmeler üzerinde durmuş ve kamu görevlileri sendikalarının, toplu görüşme yöntemi ile ilgili düşüncelerini belirlemeye çalışmıştır. Literatür tarama yöntemi kullanılan tarama modelindeki araştırma ile Türkiye’de Sendikacılığın, dernekçiliği çok aşmadığı, ideolojik görüşler etrafında örgütlendiği, memurların haklarını koruma ve geliştirmede çok başarılı bir performans sergileyemediği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacıya göre, sendikaların büyük bir çoğunluğunun hedefi grevli toplu sözleşme hakkı kazanmaktır. Ancak, 4688 sayılı yasaya bu konuda kısıtlayıcı olup memurların memnun kalmadığı bir toplu görüşme sistemi öngörmektedir.

Karataş (2010) “Türkiye’de Memur Sendikacılığı: KESK Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde memur örgütlenmesinin Türkiye’deki “sınırlılığını”, KESK örneği üzerinden ortaya koymaya çalışmıştır. Tarama modelindeki araştırmada literatüre dayalı bir çözümleme yapılmıştır. Araştırmacıya göre, özellikle memur örgütlenmesinde grev hakkının kabul edilmemesi, çalışma koşullarında devletin tek yanlı belirleyiciliği, çalışanları korumak amacıyla oluşturulan bu yapıların, amacını ne kadar gerçekleştirdiği sorusunu akla getirmektedir.

Yukarıda araştırmanın alt boyutlarına koşut olarak tematik olarak ele alınan ve tanıtılan araştırmaların bir kısmı kriz ve yeniden yapılandırma bağlamında küreselleşme ve kamunun yeniden yapılandırılması süreçleriyle ilişkilidir. Bu araştırmaların bir kısmı söz konusu süreçleri olumlayan ve Türkiye’deki yeniden yapılandırmanın sorunlarına odaklanan çalışmalardan oluşurken diğer bir kısmı ise söz konusu süreçlere eleştirel yaklaşan ve yeniden yapılandırma sürecinin bizatihi kendisinin yarattığı sorunlara odaklanan çalışmalardır. Bir başka açıdan bu çalışmalar, bütünsel olarak

kamusal alanın dönüşümünü ya da kamusal alan içinde belirli bir özgül alanın dönüşümünü ele alan araştırmalar olarak farklılaşmaktadır.

Ele alınan araştırmalar yöntem açısından değerlendirildiğinde; araştırmaların bir kısmının literatüre dayalı ve/ya politika analizi yöntemi kullanılan araştırmalar olduğu bir kısmının ise nicel ve/veya nitel araştırma yöntemleri kullanılarak alandan veri toplamaya, bu verileri analiz edip raporlaştırmaya dönük araştırmalar olduğu söylenebilir.

Yapıldıkları akademik disiplinler itibari ile, ele alınan araştırmalar sosyal bilimlerin iktisadi ve idari bilimler alanlarında ve eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalardır. Genel olarak dünya genelindeki yeniden yapılanma ve bu sürecin Türkiye kamu sisteminin farklı boyutlarına etkilerini ele alan araştırmalar kamu yönetimi ve iktisat disiplinleri ile ilişkili iken, performans, kariyer ve başarıya dayalı ücret gibi konuları ele alan araştırmalar işletme disiplini ile ilişkilidir. Geniş anlamda öğretmen istihdamını farklı alt boyutları ile ele alan araştırmalar ise ağırlıkla eğitim bilimi disiplinleri ile ilişkilidir.

Eğitim bilimi disiplinlerinde yapılmış araştırmalar genel olarak belirli bir eğitsel konunun kendi başına değerlendirildiği çalışmalar niteliğindedir. Bu araştırmalar genel olarak belirli bir eğitsel sorunu kendi dar bağlamları içerisinde ele alma ve raporlaştırma eğilimi taşımaktadır.

Bu araştırma, farklı disiplinlerin kavramsal ve kuramsal birikimine yaslanan, belirli bir eğitsel konuyu kendi başına ele almaktan ziyade içinde bulunduğu geniş ve dar bağlamları gözeterek ele alan ve eleştirel yaklaşımı benimseyen bir eğitim bilimleri araştırması olma iddiası taşımaktadır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, evreni, bu evren içinden seçilen örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Türkiye’de 1980 sonrası dönemde etkili olan ekonomik ve toplumsal politikalarla birlikte eğitim alanında gerçekleşen değişimi ve bu değişimin genel anlamda öğretmen istihdamı politikalarına yönelik etkilerini Yönetici ve Öğretmenlerin görüşleri yoluyla çözümlenmeyi hedefleyen bu araştırma genel tarama modelinde bir araştırmadır.

Genel tarama modeli, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1986, s.80). Tarama modelinde aynı soruları yanıtlayan çok sayıda yanıtlayıcı örnek, birçok farklı değişken ölçülür, birden fazla hipotez test edilir ve geçmişteki davranışlar, deneyimler veya özellikler üzerinden çıkarımlar yapılır. Bu araştırma modelinde bir kuramsal ya da uygulamalı araştırma problemi ile çalışmaya başlanır, ampirik ölçümler ve veri analizi ile çalışma raporlaştırılarak sonuçlandırılır (Neuman, 2006, s.400, 401).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Keçiören, Mamak, Altındağ, Yenimahalle, Sincan, Etimesgut, Gölbaşı ve Pursaklar) devlet genel ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Evrende bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okulu sayıları Çizelge 1’de gösterilmiştir.

**Çizelge 2. 2010-2011 Öğretim Yılında Ankara Merkez İlçelerde Bulunan Devlet Genel İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Sayıları**

İlçe	İlköğretim	Ortaöğretim
Çankaya	110	34
Keçiören	79	18
Yenimahalle	86	23
Mamak	100	19
Altındağ	71	16
Sincan	57	9
Etimesgut	43	9
Pursaklar	21	4
Gölbaşı	40	6
Toplam	607	138

**Kaynak.** Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Şube Bölümü 2010-2011 İstatistikleri

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, araştırmanın evreninde 607’si ilköğretim ve 138’i ortaöğretim düzeyinde olmak üzere toplam 745 okul bulunmaktadır. En fazla sayıda okul Çankaya ilçesinde (144 okul) iken en az sayıda okul Pursaklar ilçesindedir (25 okul).

Araştırmanın evrenini oluşturan devlet genel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen sayıları Çizelge 3’te verilmiştir.

**Çizelge 3. 2010-2011 Öğretim Yılında Ankara Merkez İlçelerde Bulunan Devlet Genel İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmen Sayıları**

İlçe	İlköğretim	Ortaöğretim
Çankaya	4031	1731
Keçiören	4272	1017
Yenimahalle	3550	1302
Mamak	2812	694
Altındağ	2324	575
Sincan	2589	466
Etimesgut	2164	413
Pursaklar	521	118
Gölbaşı	621	133
Toplam	22.884	6449

**Kaynak.** Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İstatistik Şube Bölümü 2010-2011 İstatistikleri

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, araştırmanın evreninde 22.884'ü ilköğretim, 6449'u ortaöğretim olmak üzere toplam 29.333 yönetici ve öğretmen görev yapmaktadır. Toplam olarak en fazla sayıda eğitimci Çankaya ve Keçiören ilçelerinde (sırasıyla 5762 ve 5289 kişi) görev yaparken en az sayıda eğitimci Gölbaşı ve Pursaklar ilçelerinde (sırasıyla 754 ve 639 kişi) görev yapmaktadır.

Araştırmada örneklem seçiminde ilk aşamada olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Öncelikle evren Ankara merkez ilçe sayına göre dokuz alt tabakaya ayrılmıştır. Yönetim yapısına göre mevcut olan bu doğal tabakalar, Keçiören, Çankaya, Yenimahalle, Mamak, Altındağ, Etimesgut, Sincan, Pursaklar ve Gölbaşı'dır. Şehrin çeperinde yer alan ve görel olarak nüfus, eğitimci sayısı ve okul sayısı açısından oldukça küçük olan iki ilçeden Pursaklar tercih edilmiş, Gölbaşı ilçesinden, mekansal olarak şehrin dışında kalması, yakın özellikler gösteren başka bir küçük ilçe tercih edilmiş olması ve ekonomik olmaması nedeniyle örneklem seçilmemiştir.

Örnekleme seçerken her bir alt tabakadaki devlet genel ilköğretim ve ortaöğretim okulları ayrı ayrı listelenmiştir. Daha sonra her bir alt tabakadaki okul sayıları, eğitimci sayıları ve ilçelerin nüfusları birlikte değerlendirilerek, en büyük iki ilçe (Çankaya ve Keçiören) için 2 ilköğretim ve 1 ortaöğretim olmak üzere 3 okul, 5 ilçe (Yenimahalle, Mamak, Altındağ, Sincan ve Etimesgut) için 1 ilköğretim ve 1 ortaöğretim olmak üzere 2 okul ve Pursaklar için ilköğretim düzeyinde olmak üzere 1 okul tesadüfi olarak seçilmiştir.

TÜİK'in 2012 verilerine göre, nüfus açısından Ankara merkezde bulunan en büyük ilçe 843.535 kişilik nüfusu ile Keçiören'dir. Ancak, Keçiören'de, nüfus büyüklüğü 614.778 olan Yenimahalle ve nüfus büyüklüğü 503.663 olan Mamak'tan daha az devlet genel ilköğretim ve ortaöğretim okulu vardır. Bu açıdan Keçiören'de toplam 97 okul bulunmakta iken Yenimahalle'de 109, Mamak'ta ise 119 okul bulunmaktadır. Araştırma kapsamında alt tabakaları oluşturan ilçelerden kaç okul seçileceği belirlenirken Keçiören'de bulunan okulların büyük okullar olduğu görülmüştür. Yukarıda verildiği gibi, Keçiören'de 4272'si ilköğretim, 1017'si ortaöğretim düzeyinde olmak üzere toplam 5289 eğitimci görev yapmaktadır. Dolayısıyla, örneklem seçilirken, gerek nüfus (792.189), gerek görev yapan eğitimci sayısı (5762) gerekse de okul sayısı (toplam 144 okul) açısından büyük bir ilçe olan Çankaya ile birlikte Keçiören'den 3 okul tesadüfi olarak örnekleme seçilirken Pursaklar dışındaki diğer ilçelerden 2 okul seçilmiştir. Pursaklar gerek nüfus (100.000) gerekse okul sayısı açısından (toplam 25 okul) görece olarak küçük bir ilçedir.

Bu seçime bağlı olarak ilçelere göre uygulama yapılan okul sayısı, dağıtılan anket sayısı ve geri dönüş sayısı ve oranları Çizelge 4'te verilmiştir.



**Çizelge 4. İlçelere Göre Uygulama Yapılan Okul Sayısı, Dağıtılan Anket Sayısı ve Anket Geri Dönüş Oranları**

İlçe	Uygulama Yapılan Okul Sayısı	Dağıtılan Anket Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Geçerli Anket Sayısı	Anket Dönüş Oranı (%)
Çankaya	3	110	82	77	70
Keçiören	3	110	78	72	65,4
Yenimahalle	2	100	73	70	70
Mamak	2	100	68	66	66
Altındağ	2	100	51	45	45
Sincan	2	90	69	62	68,8
Etimesgut	2	50	22	16	32
Pursaklar	1	20	14	11	55
Toplam	18	680	457	419	61,6

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, toplam olarak 18 okula 680 anket dağıtılmış ve 457 anket geri dönmüştür. Anketlerin geri dönüş oranı % 61,6 olmuştur. Geri dönen anketlerin 38'i özensiz doldurma, yarı yarıya boş bırakma, kişisel bilgiler bölümünü doldurmama gibi olumsuzluklar barındırdıkları için değerlendirmeye alınmamıştır. Keçiören ilçesi ile birlikte en fazla anket Çankaya ilçesinde dağıtılmış ve en fazla anket de Çankaya ilçesindeki okullardan geri dönmüştür. Geri dönüş oranına göre ise, Çankaya ve Yenimahalle ilçeleri % 70'lik oranla en fazla anket geri dönüş oranı olan ilçeler olmuştur. En düşük anket geri dönüş oranı Etimesgut ilçesindeki okullarda gerçekleşmiştir. Örneklem büyüklüğüne erişmek için her ilçeden yedek okullar belirlenmiştir. Ancak ilk aşamada belirlenen 18 okulda gerçekleştirilen uygulamada yeterli dönüş sayısına ulaşıldığı için yanıtlayıcı sayısını artırmak için yeni bir çalışmaya girişilmemiştir.

Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek üzere Anderson'un (1990, s.202 ; Akt. Balcı, 2010, s.102) "Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri Tablosu"ndan yararlanılmıştır. Araştırmanın evreninde toplam 29.333 eğitimci bulunmaktadır. Söz konusu tabloya göre, 50.000 kişiye kadar % 95 güven düzeyi ve % 5 hata payı ile 381 kişi evreni temsil edebilmektedir. Bu araştırmada anketin uygulanması aşamasında

karşılaşılabilecek sorunlar ve geri dönüşlerde yaşanabilecek kayıplar nedeniyle örneklem sayısının 400'ün üzerinde olması benimsenmiştir.

Çizelge 5'te araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre sayı ve oranları verilmiştir.

**Çizelge 5. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Sayı ve Oranları (%)**

Değişken	Düzye	n	%
Eğitim Basamağı	İlköğretim	255	61
	Ortaöğretim	163	39
	Toplam	418	100
Cinsiyet	Kadın	247	59
	Erkek	171	41
	Toplam	418	100
Görev	Öğretmen	370	88,9
	Yönetici	46	11,1
	Toplam	416	100
Kıdem	1-5 Yıl	35	9,3
	6-15 Yıl	215	51,4
	16 yıl ve üstü	168	40,1
	Toplam	418	100
Öğretmenlik Statüsü	Aday Öğretmen	9	2,1
	Öğretmen	342	81,6
	Uzman Öğretmen	67	15,9
	Baş Öğretmen	1	0,2
	Toplam	419	100
Aile Geliri (TL)	1500-2500	137	33
	2501-3500	66	15,9
	3501-4500	122	29,4
	4501-5500	53	12,8
	5501 ve üstü	36	8,6
	Toplam	414	100
Sendika Üyeliği	Yok	177	42,5
	Var	220	52,8
	Ayrılmış	19	4,5
	Toplam	416	100

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 255'i (%61) ilköğretim, 163'ü (%39) ortaöğretim basamağında görev yapmaktadır. 1 katılımcı görev yaptığı eğitim basamağını bildirmemiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 247'u (%59) kadın, 17'i (%41) erkektir. Bir katılımcı cinsiyetini bildirmemiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 370'i (%88,7) öğretmen, 46'sı (%11,1) yöneticidir. Üç katılımcı görevi ile ilgili bildirimde bulunmamıştır. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 215'i (51,4) 6-15 yıl arası, 168'i (%40,1) 16 yıl ve üstü ve 35'i (%9,3) 1-5 yıl arası kıdeme sahiptir. Bir katılımcı kıdemini belirtmemiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen kariyer basamaklarına göre, 342'si (% 81'6) öğretmen, 67'si (% 15,9) uzman öğretmen, 9'u (%2,1) aday öğretmen ve 1'i(%0,2) başöğretmendir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin aile gelirlerine bakıldığında; katılımcıların 137'si (% 33) 1500-2500 TL, 122'si (%29,4) 3501-4500 TL, 66'sı (%15,9) 2501-3500 TL, 53'ü (%12,8) 4501-5500 TL ve 36'sı (%8,6) 5501 ve üstü TL aile gelirine sahiptir. Beş katılımcı aile gelirini bildirmemiştir. Son olarak, araştırmaya katılan Yönetici ve öğretmenlerin 220'si (%52,8) sendika üyesi olduğunu, 177'si (%42,5) sendika üyesi olmadığını ve 19'u (%4,5) sendika üyeliğinden ayrıldığını bildirmiştir. Üç katılımcı sendika üyeliğine ilişkin herhangi bir bildirimde bulunmamıştır.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Türkiye'de eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğretmenlerin istihdamı konusunu çözümlenebilmek için nicel bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı, birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde Türkiye'de eğitimin yapısal dönüşümü sürecinin farklı boyutlarına ilişkin ifadeler ve üçüncü bölümünde geniş anlamda öğretmen istihdamının farklı alt boyutlarına ilişkin ifadeler olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Veri toplama aracı geliştirilmeden önce eğitimin yapısal dönüşümü süreci ve süreçte öğretmen istihdamı alanında meydana gelen değişikliklere

ilişkin alanyazın taranmış; ilgili kitaplar, makaleler, tezler, mevzuat ve eğitim istatistikleri gibi kaynaklar gözden geçirilmiştir.

Veri toplama aracının geliştirilmesine araştırmannın alt amaç sorularına göre üretilmiş ifadelerden oluşan bir “madde havuzu” oluşturmakla başlanmıştır. Bu aşamada benzer ya da ilişkili araştırmalarda kullanılmış veri toplama araçları incelenmiş, araştırmannın problemine ve amaç sorularına uygun değişkenler saptanmıştır. Daha sonra, madde havuzundaki ifadeler alt amaç sorularına yanıt oluşturabilecek şekilde kümelenmiştir.

Büyüköztürk’e (2009, s.167, 168) göre, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi kapsam geçerliğidir. Oluşturulan taslak form kapsam geçerliğini belirleyebilmek üzere uzman görüşüne sunulmuştur.<sup>3</sup> Daha sonra, uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş olan veri toplama aracındaki ifadelerin araştırmannın hedef kitlesini oluşturan yönetici ve öğretmenlerce ne oranda ve nasıl anlaşıldığını test edebilmek için yönetici ve öğretmenlerden oluşan iki ayrı grupta görüşmeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri ve anlaşılabilirlik testleri doğrultusunda geliştirilen veri toplama aracı iki alt ölçek olarak düşünülmüş ve birinci alt ölçek, “eğitim sisteminin dönüşümüne ilişkin görüşler” başlığı altında 29, ikinci alt ölçek ise, “öğretmen istihdamına ilişkin görüşler” başlığı altında 42 ifadeden oluşmuştur. Veri toplama aracında en düşük puan (1) ve en yüksek puan (5) olmak üzere 5’li likert derecelemesi yapılmıştır. Buna göre, (1) “hiç katılmıyorum”, (2) “çok az katılıyorum”, (3) “kısmen katılıyorum”, (4) “büyük ölçüde katılıyorum” ve (5) “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Çizelge 6’da Yönetici ve Öğretmenlerin her ifadeye ilişkin katılma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan puan sınırları yer almaktadır.

---

<sup>3</sup> Bu aşamada uzman görüşü alınan öğretim elemanları Doç.Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Prof.Dr. Ali Balcı, Prof.Dr. Kasım Karakütük, Prof.Dr. Meral Uysal, Prof. Dr. İnayet Pehlivan Aydın, Prof.Dr. Nejal Kurul, Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, Öğr.Gör.Dr. Fevziye Sayılan, Arş.Gör.Pelin Taşkın ve Arş.Gör.Cengiz Arslan’dır.

### Çizelge 6. Yönetici ve Öğretmenlerin İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları

Anket Katılma Düzeyi	Puan	Puan Sınırları
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.49
Çok Az katılıyorum	2	1.50-2.49
Kısmen Katılıyorum	3	2.50-3.49
Büyük Ölçüde Katılıyorum	4	3.50-4.49
Tamamen Katılıyorum	5	4.50-5.00

Çizelge 6'da görüldüğü gibi en düşük puan 1, en yüksek puan 5 olarak belirlenmiştir.

Veri toplama aracındaki görüşler eğitimin yapısal dönüşümü sürecini ve bu sürecin öğretmen istihdamına dönük sonuçlarını olumlayan ifadeler ve sürece tereddütlü ve/veya olumsuz yaklaşan ifadeler olmak üzere iki yaklaşımla yazılmıştır. Veri analizinde sürece tereddütlü ve/veya olumsuz yaklaşan ifadelerin puan değerleri ters çevrilmiştir.

Veri toplama aracının yapı geçerliğini test edebilmek için, 124 eğitimcinin katılımı ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiş ve faktör analizi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2009, s.168) göre, yapı geçerliği testin ölçülmek istenen davranış bağlamında faktörü doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Kalaycı'ya (2006) göre, faktör analizi, birbiri ile ilişkili çok sayıda değişkeni az sayıda, anlamlı ve birbirinden bağımsız faktörler haline getiren çok değişkenli istatistik tekniklerinden biridir. Faktör analizinde amaç, değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasındaki ilişkilerdeki yapıyı ortaya çıkarmak, başka bir ifade ile, değişkenleri sınıflandırmaktır.

Deneme uygulaması sonucu elde edilen verilere, iki alt ölçeğe ayrı ayrı olmak üzere, açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör yük değerleri belirlenmiştir. Faktör yük değerleri, ifadelerin faktörle bağıntı ortaya koyan katsayılarıdır. Faktör yük değerleri ele alınırken faktör yükü (.30) ve üzerinde olan maddeler yorumlanabilir nitelikte kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2009).

Faktör yük değerleri görece olarak düşük olan ve birden fazla faktörde yer alan, faktör yapısını bozan, ifadeler veri toplama aracından çıkarılmıştır. Bu şekilde birinci alt ölçekte 18 ifade kalmış ve bu ifadeler dört faktör oluşturacak şekilde kümelenemiştir. İkinci alt ölçekte 27 ifade kalmış ve bu ifadeler altı faktör oluşturacak şekilde kümelenemiştir. Öğretmen seçme sistemine ilişkin bir ifade (Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ölçmek açısından etkili bir sınavdır) kendi başına değerlendirilmek üzere veri aracında korunmuştur. Son olarak, veri toplama aracına hizmetiçi eğitimle ilgili üç yeni ifade eklenmiştir. Deneme uygulaması yapılan veri toplama aracı Ek. 1'de, deneme uygulaması sonrası son şekli verilen veri toplama aracı ise Ek.2'de verilmiştir.

Çizelge 7'de birinci alt ölçekte bulunan görüşler ve faktör yük değerleri verilmiştir.

#### Çizelge 7. Eğitim Sistemine İlişkin İfadeler ve Faktör Yük Değerleri

No	Görüşler	Faktör Yüğü
1	Eğitim alanındaki kapsamlı değişikliklerin nedeni dünya genelinde etkisini artıran sosyo-ekonomik krizdir.	,552
2	Türk Eğitim Sistemi uluslararası büyük siyasi ve ekonomik güçlerin (devletler, sermaye kuruluşları, uluslararası kuruluşlar...) etkisiyle yeniden yapılandırılmaktadır.	,683
3	Eğitim alanındaki dönüşümle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillenmektedir.	,739
4	Milli eğitim sisteminde gerçekleştirilen kapsamlı değişiklikler eğitimin niteliğine zarar vermektedir.	,611
5	Eğitim sistemindeki değişikliklerle birlikte giderek daha fazla insan nitelikli eğitim olanaklarından yararlanabilmektedir.	,691
6	Eğitim sistemi giderek iş çevrelerinin (şirketlerin) beklentilerine göre şekillenmektedir.	,646
7	Yeniden yapılandırma politikaları eğitim sistemini daha demokratik bir sistem haline getirmektedir.	,646
8	Eğitim alanında ticarileşme artmaktadır.	,585
9	Farklı sosyo-ekonomik konumlara sahip kişiler giderek benzer eğitim	,450

	olanaklarına sahip olabilmektedir.	
10	Okulun maddi ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalı, öğrenci velilerinden herhangi bir maddi katkı istenmemelidir.	,714
11	Eğitimi, devlet, veliler ve gönüllü kuruluşlar işbirliği içinde (paydaşlığa göre) finanse etmelidir.	,451
12	Öğretmenler öğrencilerine para karşılığı hafta sonu kursları düzenleyebilmelidir.	,516
13	Devlet okullarında görev yapan öğretmenler özel dersanelerde çalışabilmelidir.	,475
14	Okulların sahip olduğu fiziki mekanlar (okul bahçesi, spor salonu, konferans salonu gibi) okula gelir sağlamak üzere kullanılabilirdir.	,479
15	Okullar çevrelerindeki imkanları kullanarak (sponsorluk gibi) kendi gelirlerini yaratabilmelidir.	,734
16	Eğitim sistemindeki merkezi sınavlar (SBS, ÖSYS) öğrencileri ilgi ve yeterliklerine göre yönlendirmeye uygundur.	,668
17	Okullarda verilen eğitim öğrencinin ilgi ve yeteneklerini geliştirmesine yönelik olmalıdır.	,358
18	Etkili bir yönlendirme sistemi için sınav başarısı baz alınmalıdır.	,697

Çizelge 7'de görüldüğü gibi, birinci alt ölçekteki 18 ifade (.30)'ün üzerinde faktör yük değeri almıştır. Ölçekte en düşük yük değeri (.358) ve en yüksek yük değeri (.739) olmuştur.

Çizelge 8'de ikinci alt ölçekte bulunan görüşler ve faktör yük değerleri verilmiştir.

### Çizelge 8. Öğretmen İstihdamına İlişkin Görüşler ve Faktör Yük Değerleri

No	Görüşler	Faktör Yükü
1	Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılamaları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre zayıftır.	,520
2	Günümüzde yetiştirilen öğretmen adayları genel kültür yönünden önceki dönemlere göre daha güçlüdür.	,796
3	Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha fazladır.	,795
4	Öğretmenler giderek mesleğinin gerektirdiği duygusal yeterlikler	,780

	bakımından daha yeterli hale gelmektedir.	
5	Günümüzde yetiştirilen öğretmenler önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha gelişmiş bir meslek bilgisine sahiptir.	,669
6	Kamu personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ölçmek açısından etkili bir sınavdır.	,588
7	Öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmeleri verdikleri hizmetin kalitesini artırır.	,744
8	Öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır.	,718
9	Kadrolu statüde istihdam edilme öğretmenlerin işe bağlılığını artırır.	,768
10	Sözleşmeli statüde istihdam edilme öğretmenleri daha verimli kılar.	,630
11	Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar eğitimin niteliğine zarar verir.	,531
12	Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar öğretmen açığını kapatmak açısından yararlıdır.	,513
13	Öğretmenlik kariyer basamakları (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) düzenlemesi öğretmenlerin güdülenmesini artırır.	,780
14	Öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı yıpratır.	,759
15	Öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması öğretmenleri kendilerini yetiştirmeye teşvik eder.	,745
16	Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması okul içindeki uyumu bozar.	,737
17	Öğretmen performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilebilir.	,694
18	Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri onları kendilerini geliştirmeye teşvik eder.	,707
19	Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri kaygı düzeylerini artırarak iş başarılarına zarar verir.	,732
20	Performansa göre ücret ödenmesi eğitim çalışanları arasındaki dayanışmaya zarar verir.	,650
21	Öğretmenler mesleki çıkarlarını birlikte savunmak üzere örgütlenmelidir.	,779
22	Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmelidir.	,905
23	Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmesi eğitim hizmetinin sürekliliğine zarar verir.	,810
24	Öğretmenlerin grevli toplu sözleşme hakkına sahip olmaları devlet otoritesini zaafiyete uğratar.	,728
25	Türk eğitim sisteminde nesnel kurallara dayanan bir göreve atanma sistemi vardır.	,712
26	Türk eğitim sisteminde görevde yükselmeler nesnel kurallara göre	,674



	gerçekleşmektedir.	
27	Türk Eğitim Sistemi'nde yer değiştirmeler nesnel kriterlere göre yapılmaktadır.	,673

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, ikinci alt ölçekteki 27 ifade (.30)'ün üzerinde faktör yük değeri almıştır. Ölçekte en düşük yük değeri (.513) ve en yüksek yük değeri (.905) olmuştur.

Birinci alt ölçeğin varyansı % 59,4 ve ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach's Alpha katsayısı ise ,871'dir. Bu şekilde birinci alt ölçekte dört faktör bulunmaktadır: Eğitim alanındaki değişikliklerin arka planı, eğitim alanındaki değişikliklerin eğitsel etkileri, eğitim alanındaki değişikliklerin eğitim finansmanına etkileri ve eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğrenci yönlendirme sistemi. Bu dört faktör başlığı altında toplanan ifadeler ve bu ifadelerin bir boyut oluşturacak şekilde aldığı faktör yük değerleri aşağıda verilmiştir.

#### Çizelge 9. Eğitim Alanında Yaşanan Değişikliklerin Arka Planı Faktörü

No	Görüşler	Faktör Yüğü
1	Eğitim alanındaki kapsamlı değişikliklerin nedeni dünya genelinde etkisini sosyo-ekonomik krizdir.	,724
2	Türk Eğitim Sistemi uluslararası büyük siyasi ve ekonomik güçlerin (devletler, sermaye kuruluşları, uluslararası kuruluşlar...) etkisiyle yeniden yapılandırılmaktadır.	,776
6	Eğitim sistemi giderek iş çevrelerinin (şirketlerin) beklentilerine göre şekillenmektedir.	,756

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, eğitim alanında yaşanan değişikliklerin arka planı faktöründe üç ifade bulunmaktadır. Her üç ifade de yüksek faktör değerleri almıştır.

### Çizelge 10. Eğitim Alanındaki Değişikliklerin Eğitsel Etkileri Faktörü

No	Görüşler	Faktör Yüğü
3	Eğitim alanındaki dönüşümle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillenmektedir.	,813
4	Milli eğitim sisteminde gerçekleştirilen kapsamlı değişiklikler eğitimin niteliğine zarar vermektedir.	,695
5	Eğitim sitemindeki değişikliklerle birlikte giderek daha fazla insan nitelikli eğitim olanaklarından yararlanabilmektedir.	,794
7	Yeniden yapılandırma politikaları eğitim sistemini daha demokratik bir sistem haline getirmektedir.	,762
9	Farklı sosyo-ekonomik konumlara sahip kişiler giderek benzer eğitim olanaklarına sahip olabilmektedir.	,471

Eğitim alanındaki değişikliklerin eğitsel etkileri faktöründe beş ifade bulunmaktadır. Bu faktörde en düşük yük değeri ,471 olup bu değeri araştırmanın asgari faktör yük değeri olarak aldığı ,30'dan yüksektir.

### Çizelge 11. Eğitim Alanındaki Değişikliklerin Eğitim Finansmanına Etkileri Faktörü

No	Görüşler	Faktör Yüğü
10	Okulun maddi ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalı, öğrenci velilerinden herhangi bir maddi katkı istenmemelidir.	,507
11	Eğitimi, devlet, veliler ve gönüllü kuruluşlar işbirliği içinde (paydaşlığa göre) finanse etmelidir.	,613
12	Öğretmenler öğrencilerine para karşılığı hafta sonu kursları düzenleyebilmektedir.	,613
13	Devlet okullarında görev yapan öğretmenler özel dershanelerde çalışabilmektedir.	,686
14	Okulların sahip olduğu fiziki mekanlar (okul bahçesi, spor salonu, konferans salonu gibi) okula gelir sağlamak üzere kullanılabilir.	,811
15	Okullar çevrelerindeki imkanları kullanarak (sponsorluk gibi) kendi gelirlerini yaratabilmektedir.	,751
8	Eğitim alanında ticarileşme artmaktadır.	,378

Eğitim alanındaki değişikliklerin eğitim finansmanına etkileri faktöründe yedi ifade bulunmaktadır. Bu faktörde en düşük faktör yük değeri ,378'dir. Birinci alt ölçeğin 11. Maddesi olan "eğitimde ticarileşme artmaktadır" ifadesi, eğitim alanındaki değişikliklerin eğitsel etkileri faktöründe ,465 faktör yük değeri almıştır. Araştırmacı bu ifadenin eğitim alanındaki değişikliklerin eğitim finansmanına etkileri faktöründe bulunması gerektiğini düşünmüştür.

### **Çizelge 12. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğrenci Yönlendirme Sistemi Faktörü**

No	Görüşler	Faktör Yüğü
16	Eğitim sistemindeki merkezi sınavlar (SBS, ÖSYS) öğrencileri ilgi ve yeterliklerine göre yönlendirmeye uygundur.	,766
17	Okullarda verilen eğitim öğrencinin ilgi ve yeteneklerini geliştirmesine yönelik olmalıdır.	,555
18	Etkili bir yönlendirme sistemi için sınav başarısı baz alınmalıdır.	,750

Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğrenci yönlendirme sistemi faktöründe üç ifade bulunmaktadır. En düşük faktör yük değeri ,555 olmuştur.

Öğretmen istihdamına ilişkin görüşler başlıklı ikinci alt ölçeğin varyansı % 70,887 ve ölçeğin güvenilirliğini gösteren Cronbach's Alpha katsayısı ise ,911'dir. Bu alt ölçekte altı faktör bulunmaktadır: Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğretmen yeterlikleri, Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde istihdam biçimi, eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde kariyer basamakları, eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde performans değerlendirme, eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde mesleki örgütlenme ve eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde atama, yükseltme ve yer değiştirme düzeni. Bu altı faktör başlığı altında toplanan ifadeler ve bu ifadelerin bir boyut oluşturacak şekilde aldığı faktör yük değerleri aşağıda verilmiştir.

### Çizelge 13. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmen Yeterlikleri Faktörü

No	Görüşler	Faktör Yüğü
1	Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılamaları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre zayıftır.	,630
2	Günümüzde yetiştirilen öğretmen adayları genel kültür yönünden önceki dönemlere göre daha güçlüdür.	,878
3	Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha fazladır.	,857
4	Öğretmenler giderek mesleğinin gerektirdiği duygusal yeterlikler bakımından daha yeterli hale gelmektedir.	,857
5	Günümüzde yetiştirilen öğretmenler önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha gelişmiş bir meslek bilgisine sahiptir.	,777

Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğretmen yeterlikleri faktöründe beş ifade bulunmaktadır. Bu faktördeki en düşük faktör yük değeri ,630'dur.

### Çizelge 14. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde İstihdam Biçimi Faktörü

No	Görüşler	Faktör Yüğü
7	Öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmeleri verdikleri hizmetin kalitesini artırır.	,853
8	Öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır.	,568
9	Kadrolu statüde istihdam edilme öğretmenlerin işe bağlılığını artırır.	607
10	Sözleşmeli statüde istihdam edilme öğretmenleri daha verimli kılar.	,766
11	Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar eğitimin niteliğine zarar verir.	,684
12	Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar öğretmen açığını kapatmak açısından yararlıdır.	,642

Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde istihdam biçimi faktöründe altı ifade bulunmaktadır. Bu faktörde en düşük faktör yük değeri ,568'dir. "Öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır" şeklindeki bu ifade bir başka

faktör altında ,602 faktör yük değeri almıştır. Araştırmacı, iki yük değeri arasındaki farkın 0,10'dan az olduğunu da gözönüne alarak söz konusu ifadenin eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde istihdam biçimi faktöründe olması gerektiğine karar vermiştir.

#### **Çizelge 15. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Kariyer Basamakları Faktörü**

No	Görüşler	Faktör Yüğü
13	Öğretmenlik kariyer basamakları (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) düzenlemesi öğretmenlerin güdülenmesini artırır.	,757
14	Öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı yıpratır.	,606
15	Öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması öğretmenleri kendilerini yetiştirmeye teşvik eder.	,723
16	Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması okul içindeki uyumu bozar.	,594

Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde kariyer basamakları faktöründe dört ifade bulunmaktadır. Bu faktördeki en düşük faktör yük değeri ,594'dür.

#### **Çizelge 16. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Performans Değerlendirme Faktörü**

No	Görüşler	Faktör Yüğü
17	Öğretmen performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilebilir.	,763
18	Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri onları kendilerini geliştirmeye teşvik eder.	718
19	Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri kaygı düzeylerini artırarak iş başarılarına zarar verir.	,745
20	Performansa göre ücret ödenmesi eğitim çalışanları arasındaki dayanışmaya zarar verir.	,599

Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde performans değerlendirme faktöründe dört ifade bulunmaktadır. Bu faktördeki en düşük faktör yük değeri ,599'dur.

### Çizelge 17. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Mesleki Örgütlenme Faktörü

No	Görüşler	Faktör Yüğü
21	Öğretmenler mesleki çıkarlarını birlikte savunmak üzere örgütlenmelidir.	,748
22	Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmelidir.	,891
23	Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmesi eğitim hizmetinin sürekliliğine zarar verir.	,856
24	Öğretmenlerin grevli toplu sözleşme hakkına sahip olmaları devlet otoritesini zaafiyete uğrattır.	,810

Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde mesleki örgütlenme faktöründe dört ifade bulunmaktadır. Bu faktördeki en düşük faktör yük değeri ,748'dir.

### Çizelge 18. Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Atama, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Faktörü

No	Görüşler	Faktör Yüğü
25	Türk eğitim sisteminde nesnel kurallara dayanan bir göreve atanma sistemi vardır.	,768
26	Türk eğitim sisteminde görevde yükselmeler nesnel kurallara göre gerçekleşmektedir.	,735
27	Türk Eğitim Sistemi'nde yer değiştirmeler nesnel kriterlere göre yapılmaktadır.	,799

Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde atanma, yükseltme ve yer değiştirme düzeni faktöründe üç ifade bulunmaktadır. Bu faktördeki en düşük faktör yük değeri ,735'dir.

### Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili birimlerine Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile başvuru yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Söz konusu izin yazısı Ek 3'te verilmiştir.

Veri toplama sürecinde öncelikle bir deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasına, çoğunlukla Ankara'da görev yapanlar olmak üzere Türkiye'nin farklı yerleşim birimlerinde, ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler katılmıştır. Deneme uygulamasında kullanılan veri toplama aracı hem internet ortamında doldurulabilir formatta hem de elle doldurulabilecek şekilde düzenlenmiştir. Deneme uygulamasına katılan kişilerin bir kısmı veri aracını internet üzerinden, diğer kısmı ise çıktı alınmış şekliyle doldurmuştur.

Deneme uygulamasının ardından son şekli verilen veri toplama aracının çıktıları alınmış ve araştırmanın örneklemini oluşturan okullara gidilerek veri aracı uygulanmıştır. Bu süreçte sözkonusu okullarda bulunan bazı yönetici ve öğretmenlerin gönüllü yardımlarından yararlanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Türkiye'de eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğretmenlerin istihdamını konusunu yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak çözümlenmeyi amaçlayan bu araştırmada anket aracılığıyla toplanan verilerin analizinde Excel ve SPSS 13.0 istatistik programı kullanılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin eğitim alanında meydana gelen değişiklikler ve farklı alt boyutları ile geniş anlamda öğretmenlerin istihdamına ilişkin görüşleri betimsel istatistik teknikleri ile çözümlenmiş; yüzdelik dağılımlar, ortalamalar ve standart sapmalar belirlenmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında, eğitim basamağı, cinsiyet, görev, kıdem, gelir düzeyi, göreve başladıkları istihdam biçimi, öğretmenlik statüsü ve sendika üyeliği değişkenlerine göre bir farklılık olup olmadığı, varsa hangi yönde değişiklik olduğu konusunda ise, fark testleri yapılmıştır.

Bu açıdan, eğitim basamağı, cinsiyet ve görev değişkenleri için t-testi, kıdem, gelir düzeyi, göreve başladıkları istihdam biçimi, öğretmenlik statüsü ve sendika üyeliği değişkenleri için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıkların anlamlandırılmasında Post-Hoc yöntemlerinden Scheffe, LSD ve DunnetC testleri yapılmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Ankara merkez ilçelerde devlet genel ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak elde edilen verilere ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Veriler yorumlanırken önce her bir boyuta ilişkin ifadelerin tek tek yüzdellik dağılımları, ortalamaları ve standart sapmaları ele alınmıştır. Sonra, her bir boyut kendisini oluşturan ifadelerin birlikte aldığı puanlara göre yorumlanmıştır. Bu aşamada yoruma konu olan puan değerleri belirlenirken bazı ifadelerle ilişkin puan değerleri ters çevrilmiştir. Zira veri toplama aracı eğitim alanındaki dönüşüme ve bu dönüşüm bağlamında öğretmenlerin istihdamı politikalarına ilişkin olarak, olumlayıcı yaklaşımlar ve tereddütlü ve/veya olumsuz yaklaşımlar arasında bir ayrım gözetilerek hazırlanmış ve ölçeğin puan değerleri olumlayıcı olan yaklaşımlara göre belirlenmiştir.

Son olarak yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında, görev yaptıkları eğitim basamağı, cinsiyet, görev, kıdem, gelir düzeyi, öğretmenlik statüsü, göreve başlandığında tabi olunan istihdam biçimi ve sendika üyeliği değişkenlerine göre bir farklılık olup olmadığı üzerinde durulmuştur.

#### **Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu alt bölümde araştırmanın birinci alt ölçeğini oluşturan, eğitim sisteminin dönüşümüne ilişkin görüşler, dönüşümün arka planı, eğitsel sonuçları ve eğitim finansmanına dönük etkileri boyutları ile ele alınmıştır. Veri toplama aracında bu bölümün dördüncü boyutunu oluşturan öğrenci yönlendirme sistemine ilişkin görüşler, veri analizi sürecinde açıklayıcı bulunmamış ve dolayısıyla yorumlanmamıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin arka planı konusundaki görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 19'da verilmiştir.

**Çizelge 19. Yönetici ve Öğretmenlerin Değişikliklerin Arka Planı Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Eğitim alanındaki kapsamlı değişikliklerin nedeni dünya genelinde etkisini artıran sosyo-ekonomik krizdir.	44	10,50	63	15,03	188	44,86	109	26,01	15	3,57	2,97	0,99
Türk Eğitim Sistemi uluslararası büyük siyasi ve ekonomik güçlerin (devletler, sermaye kuruluşları, uluslararası kuruluşlar...) etkisiyle yeniden yapılandırılmaktadır.	22	5,26	54	12,91	104	24,88	140	33,49	98	23,44	3,57	1,14
Eğitim sistemi giderek iş çevrelerinin (şirketlerin) beklentilerine göre şekillenmektedir.	16	3,81	52	12,41	170	40,57	103	24,58	78	18,61	3,42	1,05

Çizelge 19'da görüldüğü gibi, katılımcıların % 44,86'ini oluşturan 188 kişi eğitim alanında yaşanan kapsamlı değişikliklerin ekonomik krizle bağıntılı olduğu görüşüne kısmen, % 26,01'ini oluşturan 109 kişi büyük ölçüde ve % 4'ünü oluşturan 15 kişi tamamen katılmıştır. Öte yandan, katılımcıların % 11'ini oluşturan 44 kişi hiç katılmamış, %15'ini oluşturan 63 kişi ise çok az katılmıştır. Bu görüşe ilişkin olarak ortalama puan 2,97 ve standart sapma 0,99 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler eğitim alanında yaşanan kapsamlı değişikliklerle ekonomik kriz arasında bir bağıntı olduğu görüşüne "kısmen" katılmıştır.

Eğitim alanındaki dönüşümün ve yeniden yapılandırma sürecinin arkasında uluslararası büyük siyasi ve ekonomik güçler olduğu yönündeki görüşe katılımcıların %33'ünü oluşturan 140 kişi büyük ölçüde, % 25'ini oluşturan 104 kişi kısmen ve % 23'ünü oluşturan 98 kişi tamamen katılmıştır.

Öte yandan, söz konusu görüşe katılımcıların % 13'ünü oluşturan 54 kişi çok az katılmış, %5'ini oluşturan 22 kişi ise hiç katılmamıştır. Bu görüşe ilişkin ortalama puan 3,57 ve standart sapma 1,14 olmuştur. Yani eğitim alanındaki dönüşümün ve yeniden yapılandırma sürecinin arkasında uluslararası büyük siyasi ve ekonomik güçler olduğu yönündeki görüşe katılımcılar “büyük ölçüde” katılmıştır.

Özdem (2007)'in araştırması bu sonucu teyit eden bir araştırmadır. Söz konusu araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticileri ve öğretmenler, eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en önemli rolü uluslararası kuruluşların oynadığını belirtmiştir.

Eğitim sisteminin giderek iş çevrelerinin beklentilerine göre şekillendiğine ilişkin görüşe katılımcıların % 41'ini oluşturan 170 kişi kısmen, % 25'ini oluşturan 103 kişi büyük ölçüde ve % 19'unu oluşturan 78 kişi tamamen katılmıştır. Öte yandan, söz konusu görüşe katılımcıların % 12'sini oluşturan 52 kişi çok az katılmış, % 4'ünü oluşturan 16 kişi ise hiç katılmamıştır. Bu görüşe ilişkin ortalama puan 3,42 ve standart sapma 1,05 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler eğitim sisteminin giderek iş çevrelerinin beklentilerine göre şekillendiğine ilişkin görüşe “kısmen” katılmıştır. Bu değer, “büyük ölçüde katılıyorum”un puan değerine (3.50-4.49) oldukça yakındır.

Yukarıda tek tek betimsel olarak yorumlanan görüşler anketin değerlendirme yönüne göre ters çevrilip bir boyut oluşturacak şekilde ele alındığında; “eğitim alanındaki kapsamlı değişikliklerin nedeni dünya genelinde etkisini artıran sosyo-ekonomik krizdir” görüşünün ortalama puanı 3,03 ve standart sapması 0.99 ; “Türk Eğitim Sistemi uluslararası büyük siyasi ve ekonomik güçlerin (devletler, sermaye kuruluşları, uluslararası kuruluşlar...) etkisiyle yeniden yapılandırılmaktadır” görüşünün ortalama puanı 2,43 ve standart sapması 1,14 ve “eğitim sistemi giderek iş çevrelerinin (şirketlerin) beklentilerine göre şekillenmektedir” görüşünün ortalama puanı 2,58 ve standart sapması 1,05 olmuştur. Bu üç ifade birlikte değerlendirildiğinde ise ortalama puan 2,68 ve standart sapma 1,06 olmuştur.

Yani yönetici ve öğretmenler değişimin arka planında dünya genelinde etkisini gösteren ekonomik kriz ve bununla bağıntılı olarak ulusal ve uluslar arası ekonomik ve siyasal güçlerin olduğu görüşüne “kısmen” katılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin değişimin arka planı ile ilgili görüşlerinden çıkan sonuçlar Okur (2008) ve Uzunyayla (2007)'nin belirlemelerine uygundur. “Okur (2008) “Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Sosyal Devletin Geleceği” başlıklı doktora tezinde küreselleşme adı verilen kriz ve yeniden yapılanma sürecinde yeni liberal politikaların işlerlik ve yaygınlık kazanması ile birlikte sosyal politikanın da yeniden yapılandırıldığını, Avrupa’daki sürecin Türkiye’ye yansımalarının Türkiye’de sosyal devlet uygulamalarının ortadan kaldırılmasını beraberinde getirdiğini göstermiştir.

Uzunyayla (2007) ise, “Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Eğitim ve İstihdam Politikaları” başlıklı yüksek lisans tezinde eğitimde yaşanan dönüşümlerin, dışarıdan dayatılan bir süreç olduğu kadar içerdeki/dışarıdaki aktörlerin karşılıklı bir etkileşimi içinde özellikle içerdeki aktörlerin çatışan ve çakışan talepleri üzerinden biçimlendiğine ve eğitimdeki bu dönüşüm sürecinin, sermaye birikim sürecindeki istek ve zorunluluklar temelinde gerçekleştiğine dikkat çekmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 20’de verilmiştir.

**Çizelge 20. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamaklarına Göre Durumu**

Eğitim Basamakları	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	sd	t	P
İlköğretim	255	8,00	2,56	416	,361	,718
Ortaöğretim	163	8,10	2,80			

Çizelge 20'de görüldüğü gibi, Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşleri görev yaptıkları eğitim basamaklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t = .361$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 21'de verilmiştir.

**Çizelge 21. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Kadın	247	8,10	2,52	416	,50	,615
Erkek	171	7,96	2,84			

Çizelge 21'de görüldüğü gibi, Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t = .50$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 22'de verilmiştir.

**Çizelge 22. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Öğretmen	372	8,059	2,638	416	,299	,765
Yönetici	46	7,934	2,862			

Çizelge 23'te görüldüğü gibi, Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t = .299$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 24’de verilmiştir.

**Çizelge 23. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	21,233	2	10,617	1,503	,224
Gruplar içi	2930,903	415	7,062		
Toplam	2952,136	417			

Çizelge 23’te görüldüğü gibi, Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F= 1,503$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 24’de verilmiştir.

**Çizelge 24. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Gelirlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	14,253	4	3,563	,501	,735
Gruplar içi	2906,114	409	7,105		
Toplam	2920,367	413			

Çizelge 25’te görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşleri gelirlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F= ,501$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 25’de verilmiştir.

**Çizelge 25. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişikliklerin Arka Planına İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	103,818	2	51,909	7,563	,001**	Sendika üyesi – Sendika üyesi değil
Gruplar içi	2848,318	415	6,863			
Toplam	2952,136	417				

\*\*p<.01

Çizelge 25’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişikliklerin arka planına ilişkin görüşleri arasında sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F= ,7,563; p<.05). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sendika üyesi olmayanların görüşleri ( $\bar{X}$ =8,618,  $S_x$ = 2,384), sendika üyesi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}$ =7,592,  $S_x$ = 2,850) daha yüksek değer almıştır. Yani sendika üyesi olanlar sendika üyesi olmayanlara göre, eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikler konusunda ekonomik kriz gerekçesine, uluslararası aktörlerin rolüne ve şirketlerin beklentilerine daha yüksek oranda rol atfetmektedirler.

Bu sonuç eğitim alanında faaliyet yürüten kamu sendikalarının üyelerini, kendilerini ve yürüttükleri hizmeti etkileyen iç ve dış koşullar konusunda etkileyebildiklerini, onlarda bilinç ve farkındalık yaratmada görece olarak başarılı olabildiklerini ve/veya bu konularda görece olarak bilinçli eğitim çalışanlarının sendika üyesi olduklarını göstermektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlar konusundaki görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 26'da verilmiştir.

**Çizelge 26. Yönetici ve Öğretmenlerin Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlar Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Eğitim alanındaki dönüşümle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillenmektedir.	153	36,69	108	25,89	104	24,94	35	8,39	17	4,07	2,17	1,14
Milli eğitim sisteminde gerçekleştirilen kapsamlı değişiklikler eğitimin niteliğine zarar vermektedir.	38	9,06	30	7,15	93	22,19	145	34,60	113	26,96	3,63	1,21
Eğitim sitemindeki değişikliklerle birlikte giderek daha fazla insan nitelikli eğitim olanaklarından yararlanabilmektedir.	117	27,92	126	30,07	112	26,73	45	10,73	19	4,53	2,34	1,13
Yeniden yapılandırma politikaları eğitim sistemini daha demokratik bir sistem haline getirmektedir.	166	39,61	94	22,43	104	24,82	41	9,78	14	3,34	2,15	1,15
Farklı sosyo-ekonomik konumlara sahip kişiler giderek benzer eğitim olanaklarına sahip olabilmektedir.	151	36,12	124	29,66	86	20,57	39	9,33	18	4,30	2,16	1,14

Çizelge 26'da görüldüğü gibi, eğitim alanında gerçekleşen dönüşümle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillendiği görüşüne katılımcıların % 37'sini oluşturan 153 kişi hiç katılmazken, % 26'sını oluşturan 108 kişi çok az katılmıştır. Aynı görüşe katılımcıların ancak % 4'ünü oluşturan 17 kişi tamamen katılırken, % 8'ini oluşturan 35 kişi büyük ölçüde katılmış ve katılımcıların % 25'ini oluşturan 104 kişi kısmen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,17 ve standart sapma 1,14 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, eğitim alanında gerçekleşen dönüşümle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillendiği görüşüne "çok az" katılmıştır. Eğitim alanında gerçekleşen dönüşümle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillendiği



görüşüne katılımcıların ancak % 12'si herhangi bir kuşku duymaksızın katılmıştır. Oysa katılımcıların % 62'si değişimle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillendiğinden ciddi olarak kuşku duymaktadır.

Bu katılım düzeyi günümüzde eğitim alanında gerçekleştirilen kapsamlı değişiklikler konusunda sıklıkla gösterilen “çağdaş dünya referansları”nın yönetici ve öğretmenler nazarında pek destek görmediğini göstermektedir.

Eğitim sisteminde gerçekleştirilen kapsamlı değişikliklerin eğitim sistemine zarar verdiğine ilişkin görüşe katılımcıların % 35'ini oluşturan 145 kişi büyük ölçüde, % 27'sini oluşturan 113 kişi tamamen ve % 22'sini oluşturan 93 kişi kısmen katılmıştır. Bu görüşe katılımcıların ancak % 9'unu oluşturan 38 kişi hiç katılmazken, % 7'sini oluşturan 30 kişi çok az katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 3,63 ve standart sapma 1,21 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, eğitim sisteminde gerçekleştirilen kapsamlı değişikliklerin eğitim sistemine zarar verdiğine ilişkin görüşe büyük ölçüde katılmıştır.

Eğitim sistemindeki değişikliklerle birlikte giderek daha fazla insanın nitelikli eğitim olanaklarından yararlanabildiği yönündeki görüşe katılımcıların % 30'unu oluşturan 126 kişi çok az katılırken, % 28'ini oluşturan 117 kişi hiç katılmamıştır. Bu görüşe katılımcıların % 27'sini oluşturan 112 kişi kısmen, %11'ini oluşturan 45 kişi büyük ölçüde ve ancak % 5'ini oluşturan 29 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,34 ve standart sapma 1,13 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, eğitim sistemindeki değişikliklerle birlikte giderek daha fazla insanın nitelikli eğitim olanaklarından yararlanabildiği yönündeki görüşe “çok az” katılmıştır.

Eğitim alanındaki “reform” süreçlerinin temel argümanlarından biri, gerçekleştirilen kapsamlı değişikliklerin eğitimi geniş toplum kesimlerine daha nitelikli bir tarzda götürmek için yapıldığıdır. Ancak yukarıda görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenler bu argümanın gerçeklik kazandığına “çok az” düzeyde katılmıştır. Yani, genel olarak yönetici ve öğretmenlere göre,

“reform” süreçleri geniş halk yığınlarının daha nitelikli eğitim almalarını sağlamamaktadır.

Yeniden yapılandırma politikalarının eğitim sistemini daha demokratik bir sistem haline getirdiği yönündeki görüşe katılımcıların % 40’ını oluşturan 166 kişi hiç katılmazken, % 22’sini oluşturan 94 kişi çok az katılmıştır. Bu görüşe katılımcıların % 25’ini oluşturan 104 kişi kısmen, % 10’unu oluşturan 41 kişi büyük ölçüde ve % 3’ünü oluşturan 14 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,15 ve standart sapma 1,15 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, yeniden yapılandırma politikalarının eğitim sistemini daha demokratik bir sistem haline getirdiği yönündeki görüşe çok az katılmıştır.

Yeni liberal paradigmanın ve bu paradigma çerçevesinde geliştirilen “eğitim reformu”nun temel argümanlarından biri, toplumun tercihlerinin demokratik mekanizmalar aracılığıyla eğitim sürecine yansıtıldığı ve ilgili bileşenlerin eğitim etkinliğini demokratik bir şekilde (yönetişim yaklaşımına uygun olarak) gerçekleştirebilmesine dönük adımların atıldığıdır. Ancak bu araştırma sonuçlarına göre, gerçekleştirilen kapsamlı değişikliklerle Türkiye Eğitim Sistemi daha demokratik bir sistem haline gelmemektedir.

Farklı sosyo-ekonomik konuma sahip kişilerin giderek benzer eğitim olanaklarına sahip olabildiği yönündeki görüşe, katılımcıların % 36’sını oluşturan 151 kişi hiç katılmazken, % 30’unu oluşturan 124 kişi çok az katılmıştır. Bu görüşe katılımcıların % 21’ini oluşturan 86 kişi kısmen, % 9’unu oluşturan 39 kişi büyük ölçüde ve ancak % 4’ünü oluşturan 18 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,16 ve standart sapma 1,14 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, farklı sosyo-ekonomik konuma sahip kişilerin giderek benzer eğitim olanaklarına sahip olabildiği yönündeki görüşe çok az katılmıştır.

Eğitim sisteminde fırsat ve olanak eşitliği sağlanması ve bununla yetinilmeyip sonuçlarda eşitliği sağlamaya dönük politikalar izlenmesi büyük önem taşımaktadır. Oysa, yeni liberal eğitim politikaları, eğitim alanında

ticarileştirme ve özelleştirme gibi politikalarla farklı toplum kesimlerinin benzer eğitsel olanaklara sahip olmasını engellemektedir. Eğitim alanında “ayrışma” olgusunun bir boyutunu oluşturan bu durum, bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla da teyit edilmiştir. Yukarıda görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenler çok büyük oranda, uygulanan eğitim politikaları aracılığı ile farklı sosyo-ekonomik konuma sahip kişilerin giderek benzer eğitim olanaklarına sahip oldukları yönündeki görüşe katılmamıştır.

Yolcu'nun (2007) araştırması bu araştırmada ulaşılan sonucu desteklemektedir. Söz konusu araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim okullarının çok farklı bütçe dışı gelir kaynaklarına sahip olduğu ve okulların bütçe dışı gelir kaynaklarının sayısı açısından sosyo-ekonomik düzey farklılığına göre birbirlerinden ayrıldığı ve bunun da okulların gerçekleştirdiği eğitsel faaliyetler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler yarattığı ortaya çıkmıştır. Benzer bir şekilde, Öztürk (2002) araştırmasında, okulların sahip oldukları fiziksel ve parasal kaynakların okulun bulunduğu yerleşim yerine göre (kent-köy) farklılık gösterdiğini tespit etmiş ve bu durumun okullar arasındaki mali eşitsizlikleri artırdığını göstermiştir.

Yukarıda tek tek betimsel olarak yorumlanan görüşler anketin değerlendirme yönüne göre bir boyut oluşturacak şekilde ele alındığında; ters çevrilerek değerlendirilen “Milli Eğitim Sisteminde gerçekleştirilen kapsamlı değişiklikler eğitimin niteliğine zarar vermektedir” görüşüne ilişkin ortalama puan 2,37 ve standart sapma 1,21 olurken Yönetici ve Öğretmenlerin değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri boyutunun ortalama puanı 2,24 ve standart sapması 1,15 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 27'de verilmiştir.

**Çizelge 27. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlara İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu**

Eğitim Basamağı	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
İlköğretim	253	11,383	4,805	385,462	1,254	,211
Ortaöğretim	163	10,834	4,047			

Çizelge 27'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri görev yaptıkları eğitim basamağına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t = 1,254$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 28'de verilmiştir.

**Çizelge 28. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Kadın	245	10,9143	4,441	414	1,371	,171
Erkek	171	11,532	4,635			

Çizelge 28'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t = 1,371$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 29'da verilmiştir.

**Çizelge 29. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	sd	t	P
Öğretmen	370	11,0378	4,451	414	1,670	,096
Yönetici	46	12,217	5,024			

Çizelge 29'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= 1,670$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 30'da verilmiştir.

**Çizelge 30. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	298,476	2	149,238	7,511	,001**	16 yıl ve üstü- 6-15 yıl arası
Gruplar içi	8205,746	413	19,869			
Toplam	8504,221	415				

\*\* $p<.01$

Çizelge 30'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (  $F= 7,511$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 16 yıl ve üstü kıdemi olanların görüşleri ( $\bar{X}=11,988$ ,  $S_x= 4,492$ ), 6-15 yıl arası kıdemi olanların görüşlerine ( $\bar{X}=10,339$ ,  $S_x= 4,380$ ) göre daha yüksek değer almıştır. Yani 16 yıl ve üstü kıdemi olanlar 6-15 yıl kıdemi

olanlara göre Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara daha olumlu yaklaşmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 31’de verilmiştir.

**Çizelge 31. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	126,650	4	31,663	1,548	,187
Gruplar içi	8324,095	407	20,452		
Toplam	8450,745	411			

Çizelge 31’te görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F=1,548$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 32’de verilmiştir.

**Çizelge 32. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişikliklerin Yarattığı Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	316,396	2	158,198	7,90	,00*	Sendika üyesi değil-
Gruplar içi	8187,85	413	19,825			Sendika üyesi ;
Toplam	8504,21	415				Sendika üyesi değil- Sendika üyeliğinden ayrılmış

\*\*p<.01

Çizelge 32'te görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri arasında sendika üyeliğine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (F= 7,980; p<.05). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan DunnettC testinin sonuçlarına göre sendika üyesi olmayanların görüşleri ( $\bar{X}$ =12,118,  $S_x$ = 4,289), sendika üyesi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}$ =10,581,  $S_x$ = 4,694), daha yüksek değerler almıştır. Yani sendika üyesi olmayanlar sendika üyesi olanlara göre Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara daha olumlu yaklaşmıştır. Öte yandan, sendika üyesi olmayanların görüşleri ( $\bar{X}$ =12,118,  $S_x$ = 4,289), sendika üyeliğinden ayrılanların görüşlerinden ( $\bar{X}$ =9,105,  $S_x$ = 2,622) daha yüksek değer almıştır. Yani sendika üyesi olmayanlar sendika üyeliğinden ayrılanlara göre de Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara daha olumlu yaklaşmıştır.

Yukarıdaki fark testlerinin sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri, görev yaptıkları eğitim basamağı, cinsiyet, görev ve gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum öğretmenler arasında "benzeşme"nin arttığı yönündeki görüşleri

desteklemektedir. Kıdem ve sendika üyeliği değişkenleri açısından ise yönetici ve öğretmenler arasında bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Kıdem açısından, 16 ve üstü kıdem sahibi olanlarla 6-15 yıl kıdemi olanlar arasında bir farklılık tespit edilmiştir. Sendika üyeliği açısından, sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler, sendika üyesi olanlara ve sendika üyeliğinden ayrılmış olanlara göre, Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara daha olumlu yaklaşmıştır. Bu durum, sendikaların eğitim alanında yaşanan kapsamlı değişikliklerin anlamı ve değeri ile ilgili olarak üyelerini bilgilendirdikleri ya da onlarda bu konuda bir bilinç oluşturmada etkili oldukları ve/veya sendika üyesi olan ya da daha önceki süreçte sendika üyesi olmuş olan çalışanların yaşanan değişim süreci ile ilgili daha eleştirel bir yaklaşıma sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmeler konusundaki görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 33'te verilmiştir.



**Çizelge 33. Yönetici ve Öğretmenlerin Değişikliklerin Eğitim Finansmanına Etkisi Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Eğitim alanında ticarileşme artmaktadır.	14	3,34	17	4,05	64	15,27	110	26,25	214	51,07	4,18	1,05
Okulun maddi ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalı, öğrenci velilerinden herhangi bir maddi katkı istenmemelidir.	108	25,77	33	7,87	71	16,94	46	10,97	161	38,42	3,28	1,64
Eğitimi, devlet, veliler ve gönüllü kuruluşlar işbirliği içinde (paydaşlığa göre) finanse etmelidir.	78	18,61	34	8,11	96	22,91	68	16,22	143	34,12	3,39	1,48
Öğretmenler öğrencilerine para karşılığı hafta sonu kursları düzenleyebilmelidir.	162	38,66	48	11,45	92	21,95	79	18,85	38	9,06	2,48	1,39
Devlet okullarında görev yapan öğretmenler özel dersanelerde çalışabilmelidir.	147	35,08	33	7,87	115	27,44	80	19,09	44	10,50	2,62	1,40
Okulların sahip olduğu fiziki mekanlar (okul bahçesi, spor salonu, konferans salonu gibi) okula gelir sağlamak üzere kullanılabilir.	128	30,54	43	10,26	95	22,67	93	22,19	60	14,31	2,79	1,44
Okullar çevrelerindeki imkanları kullanarak (sponsorluk gibi) kendi gelirlerini yaratabilmelidir.	125	29,90	49	11,72	90	21,53	88	21,05	66	15,78	2,81	1,46

Çizelge 33'te görüldüğü gibi, eğitim alanında ticarileşmenin arttığı yönündeki görüşe katılımcıların % 51'ini oluşturan 214 kişi tamamen, % 26'sını oluşturan 110 kişi büyük ölçüde ve %16'sını oluşturan 64 kişi kısmen katılmıştır. Bu görüşe katılımcıların sadece % 4'ünü oluşturan 17 kişi çok az katılmış, % 3'ünü oluşturan 14 kişi ise hiç katılmamıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 4,18 ve standart sapma 1,05 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, eğitim alanında ticarileşmenin arttığı yönündeki görüşe "büyük ölçüde" katılmıştır.

Görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenler çok büyük bir oranda eğitim alanında ticarileşmenin arttığı görüşündedir. Bu sonucu destekleyen çok sayıda araştırma yapılmıştır. Öztürk'ün (2002) çalışmasında elde ettiği bulgulara göre, devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay yetersiz olup ve istikrarsız bir gelişim seyri izlemiştir. Mevcut finansman kaynakları ile ilköğretim okulları eğitsel gereksinimlerini karşılamada sorun yaşamaktadır. Devletin ilköğretim okullarına verdiği destek azalmaktadır. İlköğretim okulları fiziksel ve parasal kaynaklarını daha çok özel kaynaklardan sağlayarak yaşamlarını sürdürmektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarının tamamının bütçe dışı kaynaklara başvurdukları tespit edilmiştir.

Yolcu'nun (2007) araştırmasına göre, İlköğretim harcamalarının 1974-2003 yılları arasındaki MEB harcamaları içindeki oransal gelişimi, öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa karşın, ortalama % 6,2 oranında bir azalma göstermiştir. İncelenen dönemde ilköğretimde öğrenci ve öğretmen sayılarındaki artışa paralel olarak cari harcamalar artarken, yatırım harcamalarında düşme gözlenmiştir. Araştırmada ilköğretimin 13 farklı bütçe dışı kaynağa sahip olduğu ortaya konulmuştur. İlköğretimdeki bu çoklu finansman yapısı, ilköğretimin finansmanı ve sunumundaki devletin sorumluluğunun yerelleşme, özelleştirme ve yönetim uygulamalarıyla birlikte yerel birimlere, sivil toplum örgütlerine, firmalara ve bireylerin kendi sorumluluklarına indirildiğini göstermekte ve bu durum ilköğretimi olumsuz yönde etkilemektedir.

Akça'nın (2002) araştırmasına göre, aileler, çocuklarının eğitimi için hem okula sarf ettikleri hem de kişisel olarak katlandıkları masraflar yoluyla iki farklı harcama yapmaktadırlar. Araştırma sonucunda ailelerin, ilköğretim harcaması yaparak gelirlerinin önemli bir bölümünü eğitim için harcadıkları ve eğitimi "bireysel gelişim" için bir ihtiyaç olarak gördükleri belirlenmiştir. Bunun yanında ilköğretim okulu yöneticilerinin bütçe dışı kaynaklara yönelmek zorunda kaldıkları saptanmıştır.

Birgi'nin (2002) araştırmasına göre de, İl Özel İdarelerinden okullara ayrılan parasal kaynaklar yetersiz olup ödenekler, okulların gereksinimlerine

göre dağıtılmamaktadır. İnandı'nın (2005) araştırmasına göre, Türkiye'de Avrupa ülkelerine göre, eğitime ayrılan kamusal kaynaklar oldukça düşük durumdadır. Şöyle ki, Türkiye'de 1990'li yıllarda kamu harcamaları içinde eğitime ayrılan kaynak oranı %18 civarında iken 2000'li yıllarda bu oran % 8'lere düşmüştür.

Okulun maddi ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması gerektiği, velilerden herhangi bir maddi katkı istenmemesi gerektiği yönündeki görüşe katılımcıların % 38'ini oluşturan 161 kişi tamamen, % 11'ini oluşturan 46 kişi büyük ölçüde ve % 17'sini oluşturan 71 kişi kısmen katılmıştır. Bu görüşe katılımcıların % 26'sını oluşturan 108 kişi hiç katılmazken % 8'ini oluşturan 33 kişi çok az katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 3,28 ve standart sapma 1,64 olmuştur. Yani, Yönetici ve Öğretmenlerin okulun maddi ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması gerektiği, velilerden herhangi bir maddi katkı istenmemesi gerektiği yönündeki görüşe katılımı kısmen katılıyorum şeklinde olmuştur.

Standart sapmanın yüksekliği ilgi çekicidir. Bu konuda Yönetici ve Öğretmenlerin görüşleri geniş bir aralıkta dağılmış ve kutuplaşmıştır. Katılımcıların % 38'i okulun maddi ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması gerektiğine tamamen katılırken, % 26'sı hiç katılmamıştır. Sonuçta, Yönetici ve Öğretmenlerin okulun maddi ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması gerektiği, velilerden herhangi bir maddi katkı istenmemesi gerektiği yönündeki görüşe katılımı "kısmen katılıyorum" düzeyinde olmuştur.

Bu konuda, Birgi (2002)'nin araştırmasına göre, öğretmen ve velilerin büyük çoğunluğu, okullara ek parasal kaynak sağlayan bugünkü uygulamaları doğru bulmamaktadır. Para toplama işi okullarda yönetim, öğretmen, veli ve öğrenciler arasındaki iletişimi bozmaktadır.

Eğitimi devlet, veliler ve gönüllü kuruluşlar işbirliği içinde (paydaşlığa göre) finanse etmelidir şeklindeki görüşe katılımcıların % 34'ünü oluşturan 143 kişi tamamen, % 23'ünü oluşturan 96 kişi kısmen ve % 16'sını oluşturan

68 kişi büyük ölçüde katılmıştır. Bu görüşe, katılımcıların % 19'unu oluşturan 78 kişi hiç katılmazken, % 8'ini oluşturan 34 kişi çok az katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 3,39 ve standart sapma 1,48 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, eğitimi devlet, veliler ve gönüllü kuruluşlar işbirliği içinde (paydaşlığa göre) finanse etmelidir şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Eğitimin paydaşlığa göre finanse edilmesine yönelik görüşe ilişkin sonuçlar standart sapmanın yüksekliği dolayısıyla ilgi çekici olduğu kadar bir önceki ifade ile oluşturduğu çelişki açısından da ilgiye değerlidir. Bu ifadeye ilişkin görüşlerde de bir kutuplaşma olduğu görülmektedir. Diğer yandan, eğitim finansmanında kamusal finansman yaklaşımını büyük ölçüde destekleyen katılımcıların bir kısmının eğitimde karma finansmanın yeni liberal yaklaşıma özgü bir biçimi olan paydaşlığa dayalı finansmana olumlu yaklaşmış olmaları ilginçtir.

“Öğretmenler öğrencilerine para karşılığı hafta sonu kursları düzenleyebilmelidir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 48'ini oluşturan 162 kişi hiç katılmazken, % 11'ini oluşturan 48 kişi çok az katılmıştır. Bu görüşe, katılımcıların % 22'sini oluşturan 92 kişi kısmen, % 19'unu oluşturan 79 kişi büyük ölçüde ve % 9'unu oluşturan 38 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,48 ve standart sapma 1,39 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin “öğretmenler öğrencilerine para karşılığı hafta sonu kursları düzenleyebilmelidir” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Devlet okullarında görev yapan öğretmenler özel dersanelerde çalışabilmelidir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 35'ini oluşturan 147 kişi hiç katılmazken, % 8'ini oluşturan 33 kişi çok az katılmıştır. Bu görüşe, katılımcıların % 27'sini oluşturan 115 kişi kısmen katılırken, % 19'unu oluşturan 80 kişi büyük ölçüde, % 11'ini oluşturan 44 kişi ise tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,62 ve standart sapma 1,40 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, “devlet okullarında görev

yapan öğretmenler özel dersanelerde çalışabilmelidir” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Okulların sahip olduğu fiziki mekanların okula gelir sağlamak üzere kullanılabilmesine yönelik görüşe katılımcıların % 31’ini oluşturan 128 kişi hiç katılmazken, % 10’unu oluşturan 43 kişi çok az katılmıştır. Bu görüşe, katılımcıların % 23’ünü oluşturan 95 kişi kısmen, % 22’sini oluşturan 93 kişi büyük ölçüde ve % 14’ünü oluşturan 60 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,79, standart sapma ise 1,44 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, okulların sahip olduğu fiziki mekanların okula gelir sağlamak üzere kullanılabilmesine yönelik görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Okulların çevrelerindeki imkanları kullanarak kendi gelirlerini yaratabilmelerine yönelik görüşe katılımcıların % 30’unu oluşturan 125 kişi hiç katılmazken, % 12’sini oluşturan 49 kişi çok az katılmıştır. Bu görüşe, katılımcıların % 21’ini oluşturan 90 kişi kısmen, % 21’ini oluşturan 88 kişi büyük ölçüde ve % 16’sını oluşturan 66 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,81, standart sapma ise 1,46 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, okulların çevrelerindeki imkanları kullanarak kendi gelirlerini yaratabilmelerine yönelik görüşe katılımı, “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Yukarıda tek tek betimsel olarak yorumlanan görüşler anketin değerlendirme yönüne göre bir boyut oluşturacak şekilde ele alındığında; ters çevrilerek değerlendirilen “eğitim alanında ticarileşme artmaktadır” görüşüne ilişkin ortalama puan 1,82 ve standart sapma 1,05 , “okulun maddi ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalı, öğrenci velilerinden herhangi bir maddi katkı istenmemelidir” görüşüne ilişkin ortalama puan 2,72 ve standart sapma 1,64 ve Yönetici ve Öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri boyutunun ortalama puanı 2,66 ve standart sapması 1,41 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen

değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri kısmen olumlu kısmen de tereddütlü ve/veya olumsuz yöndedir.

Bu boyutu oluşturan ifadelerin genel olarak yüksek standart sapmalara sahip olması Yönetici ve Öğretmenlerin görüşlerinin geniş bir aralıkta ve kutuplaştırma oluşturacak şekilde dağılmış olmasıyla ilgilidir. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri geniş bir aralıkta dağılmış ve yer yer kutuplaşmalar oluşturmuştur.

Özdem'in (2007) araştırması bu çalışmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Söz konusu araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamına yakın bölümü, 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yaşanan dönüşümde önemli bir etken olduğunu, Türkiye'de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde finansman politikalarının daha çok etkisi olduğunu, 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarıyla, okulların kaynak sorununu çözenin okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakıldığını ve eğitime ayrılan kaynakların azalmasının, okuldaki çalışma koşullarını güçleştirdiğini düşünmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencileri ve aileleri bir "müşteri" olarak algılayan ve eğitimi piyasa koşullarına açan okul aile birlikleri yönetmeliği gibi eğitim politikası araçlarının okullar arasında dolayısıyla eğitimde eşitsizliklerin artmasına neden olduğunu düşünmektedirler.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin eğitim finansmanına etkisine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 34'de verilmiştir.

**Çizelge 34. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu**

Eğitim Basamağı	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
İlköğretim	255	19,207	5,213	416	2,559	,011
Ortaöğretim	163	17,809	5,797			

Çizelge 34'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri görev yaptıkları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (  $t = 2,559$ ;  $p < .05$ ). İlköğretim basamağında görev yapan Yönetici ve Öğretmenlerin görüşleri ( $\bar{X}=19,207$ ,  $S_x= 5,213$ ), ortaöğretim basamağında görev yapan öğretmen görüşlerinden ( $\bar{X}=17,809$ ,  $S_x= 5,797$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani ilköğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ortaöğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin daha olumlu düşünmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin eğitim finansmanına etkisine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 35'de verilmiştir.

**Çizelge 35. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Kadın	248	18,737	5,610	416	,338	,735
Erkek	170	18,552	5,310			

Çizelge 35'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı

alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t = ,338$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin eğitim finansmanına etkisine ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 36'da verilmiştir.

**Çizelge 36. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Öğretmen	372	18,650	5,565	416	,129	,898
Yönetici	46	18,760	4,831			

Çizelge 36'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t = ,129$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin eğitim finansmanına etkisine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 37'de verilmiştir.

**Çizelge 37. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Kıdeme Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	97,642	2	48,821	1,628	,198
Gruplar içi	12445,796	415	29,990		
Toplam	12543,438	417			

Çizelge 37'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı



alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F= 1,628$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin eğitim finansmanına etkisine ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 38’de verilmiştir.

**Çizelge 38. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	95,092	4	23,773	,784	,536
Gruplar içi	12394,203	409	30,304		
Toplam	12489,295	413			

Çizelge 38’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F= ,784$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişikliklerin eğitim finansmanına etkisine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 39’da verilmiştir.

**Çizelge 39. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Eğitim Finansmanı Alanındaki Gelişmelere İlişkin Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	790,410	2	395,205	13,95	,00*	Sendika üyesi-
Gruplar içi	11753,028	415	28,321			Sendika üyesi değil
Toplam	12543,438	417				

\* $p<.01$

Çizelge 39'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin görüşleri sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F= 13,955$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, sendika üyesi olmayanların görüşleri ( $\bar{X}=20,251$ ,  $S_x= 4,865$ ), sendika üyesi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}=17,463$ ,  $S_x= 5,633$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani, sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler sendika üyesi olanlara göre, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında eğitim finansmanı alanındaki gelişmelere ilişkin daha olumlu görüşlere sahiptir.

### **Türkiye'de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmen İstihdamı Politikalarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu alt bölümde araştırmanın ikinci alt ölçeğini oluşturan öğretmen istihdamına ilişkin görüşler, öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin istihdam biçimi, kariyer basamakları düzenlemesi, performans değerlendirme, KPSS, hizmetiçi eğitim, mesleki örgütlenme ve atama, yükseltme ve yer değiştirme boyutları olarak ele alınmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 40'da verilmiştir.

**Çizelge 40. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{x}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılamaları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre zayıftır.	47	11,27	30	7,19	89	21,34	102	24,46	149	35,73	3,66	1,33
Günümüzde yetiştirilen öğretmen adayları genel kültür yönünden önceki dönemlere göre daha güçlüdür.	148	35,32	88	21,00	96	22,91	57	13,60	30	7,15	2,36	1,28
Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha fazladır.	178	42,48	120	28,63	72	17,18	33	7,87	16	3,81	2,02	1,12
Öğretmenler giderek mesleğinin gerektirdiği duygusal yeterlikler bakımından daha yeterli hale gelmektedir.	160	38,18	102	24,34	99	23,62	43	10,26	15	3,57	2,17	1,15
Günümüzde yetiştirilen öğretmenler önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha gelişmiş bir meslek bilgisine sahiptir.	88	21,00	48	11,45	125	29,83	109	26,01	49	11,69	2,96	1,30

Çizelge 40’da görüldüğü gibi, “günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılamaları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre zayıftır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 36’sını oluşturan 149 kişi tamamen katılırken, % 24’ünü oluşturan 102 kişi büyük ölçüde ve % 21’ini oluşturan 89 kişi kısmen katılmıştır. Bu görüşe, katılımcıların % 11’ini oluşturan 47 kişi hiç katılmazken, % 7’sini oluşturan 30 kişi çok az katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 3,66, standart sapma ise 1,33 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, “günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılamaları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre zayıftır” şeklindeki ifadeye katılımı “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Standart sapmanın yüksek olması yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin geniş bir aralıkta dağılmış olmasıyla ilgilidir. Yönetici ve

Öğretmenlerin görüşleri beş düzeye dağılmıştır. Ancak yönetici ve öğretmenler genel olarak günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılarının düşük olduğunu düşünmektedir.

“Günümüzde yetiştirilen öğretmen adayları genel kültür yönünden önceki dönemlere göre daha güçlüdür” şeklindeki görüşe katılımcıların % 35’ini oluşturan 148 kişi hiç katılmazken, % 21’ini oluşturan 88 kişi çok az katılmıştır. Bu görüşe katılımcıların % 23’ünü oluşturan 96 kişi kısmen katılırken, % 14’ünü oluşturan 57 kişi büyük ölçüde, % 7’sini oluşturan 30 kişi ise tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,36 ve standart sapma 1,28 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, “günümüzde yetiştirilen öğretmen adayları genel kültür yönünden önceki dönemlere göre daha güçlüdür” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha fazladır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 42’sini oluşturan 178 kişi hiç katılmazken, % 29’unu oluşturan 120 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 17’sini oluşturan 72 kişi kısmen, % 8’ini oluşturan 33 kişi büyük ölçüde ve % 4’ünü oluşturan 16 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,02 ve standart sapma 1.12 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha fazladır” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Öğretmenler giderek mesleğinin gerektirdiği duygusal yeterlikler bakımından daha yeterli hale gelmektedir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 38’ini oluşturan 160 kişi hiç katılmazken, % 24’ünü oluşturan 102 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 23’ünü oluşturan 99 kişi kısmen, % 10’unu oluşturan 43 kişi büyük ölçüde ve % 4’ünü oluşturan 15 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,17 ve standart sapma 1,15 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenler giderek mesleğinin gerektirdiği duygusal yeterlikler bakımından daha yeterli

hale gelmektedir” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Günümüzde yetiştirilen öğretmenler önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha gelişmiş bir meslek bilgisine sahiptir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 30’unu oluşturan 125 kişi kısmen, % 26’sını oluşturan 109 kişi büyük ölçüde ve % 12’sini oluşturan 49 kişi tamamen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 21’ini oluşturan 88 kişi hiç katılmazken, % 11’ini oluşturan 48 kişi çok az katılmıştır. Söz konusu ifadeye ilişkin ortalama puan 2,96 ve standart sapma 1.30 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “günümüzde yetiştirilen öğretmenler önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha gelişmiş bir meslek bilgisine sahiptir” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur. Bu ifadede yönetici ve öğretmenlerin görüşleri geniş bir aralıkta dağıldığı için standart sapma yüksek çıkmıştır.

Yukarıda tek tek betimsel olarak yorumlanan görüşler anketin değerlendirme yönüne göre bir boyut oluşturacak şekilde ele alındığında; ters çevrilerek değerlendirilen “günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılamaları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre zayıftır” görüşüne ilişkin ortalama puan 2,34 ve standart sapma 1,33 olurken yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri boyutunun ortalama puanı 2,37 ve standart sapması 1,24 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri tereddütlü ve/veya olumsuz yöndedir.

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 41’de verilmiştir.

**Çizelge 41. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu**

Eğitim Basamağı	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
İlköğretim	256	12,472	5,084	415	3,341	,001
Ortaöğretim	161	10,838	4,488			

Çizelge 41'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşleri görev yaptıkları eğitim basamağına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (  $t= 3,341$ ;  $p < .05$ ). İlköğretim basamağında görev yapan Yönetici ve Öğretmenlerin görüşleri ( $\bar{X}=12,472$ ,  $S_x= 5,084$ ), ortaöğretim basamağında görev yapan eğitici görüşlerinden ( $\bar{X}=10,838$ ,  $S_x= 4,488$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani İlköğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ortaöğretim basamağında görev yapanlara göre Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 42'de verilmiştir.

**Çizelge 42. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Kadın	246	12,122	4,855	415	1,396	,163
Erkek	171	11,438	5,003			

Çizelge 43'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= 1,396$  ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 43'de verilmiştir.

**Çizelge 43. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Öğretmen	372	11,967	4,970	415	1,505	,133
Yönetici	45	10,800	4,413			

Çizelge 43'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t = 1,505$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 44'de verilmiştir.

**Çizelge 44. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	281,629	2	140,815	5,95	,003*	1-5 yıl arası - 6-15 yıl arası 1-5 yıl arası - 16 yıl ve üstü
Gruplar içi	9797,925	414	23,666			
Toplam	10079,54	416				

\* $p < .01$

Çizelge 44'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F = 5,95$ ;  $p < .05$ ). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan DunnettC testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl arası kıdemi olanların görüşleri ( $\bar{X} = 14,388$ ,

$S_x= 4,636$ ), 6-15 yıl arası kıdemi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}=11,831$ ,  $S_x= 5,272$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani 1-5 yıl arası kıdemi olan yönetici ve öğretmenler 6-15 yıl arası kıdemi olanlara göre, Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir. 1-5 yıl arası kıdemi olanların görüşleri ( $\bar{X}=14,388$ ,  $S_x= 4,636$ ), 16 yıl ve üstü kıdemi olan Yönetici ve Öğretmenlerin görüşlerinden ( $\bar{X}=11,305$ ,  $S_x= 4,337$ ) de daha yüksek değer almıştır. Yani 1-5 yıl arası kıdemi olan yönetici ve öğretmenler 16 yıl ve üstü kıdemi olan yönetici ve öğretmenlere göre de Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir. Görüldüğü gibi yeni göreve başlayan ya da ilk görev yıllarında olan öğretmenler, günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili daha olumlu düşüncelere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 45'de verilmiştir.

**Çizelge 45. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	196,118	4	49,030	2,102	,080
Gruplar içi	9518,691	408	23,330		
Toplam	9714,809	412			

Çizelge 45'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşleri gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F= 2,102$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 46'de verilmiştir.



**Çizelge 46. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	386,634	2	193,317	8,257	,000*	Sendika üyesi değil-
Gruplar içi	9692,920	414	23,413			Sendika üyesi ;
Toplam	10079,554	416				Sendika üyesi değil- Sendika üyeliğinden ayrılmış

\*p<.01

Çizelge 46'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşleri sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( F= 8,257; p<.05). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sendika üyesi olmayanların görüşleri ( $\bar{X}$ =12,926,  $S_x$ =4,791), sendika üyesi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}$  =11,135,  $S_x$ = 4,890) daha yüksek değer almıştır. Yani sendika üyesi olmayan Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşleri sendika üyesi olanlara göre daha olumludur. Sendika üyesi olmayanların görüşleri ( $\bar{X}$  =12,926,  $S_x$ =4,791) sendika üyeliğinden ayrılanların görüşlerinden ( $\bar{X}$ =9,947,  $S_x$ = 4,660) de daha yüksek değer almıştır. Yani sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşleri sendika üyeliğinden ayrılanlara göre de daha olumludur.

**Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmenlerin İstihdamı**

Yönetici ve öğretmenlerin eğitim alanındaki istihdam biçimlerine ilişkin görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 47'de verilmiştir.

**Çizelge 47. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmen İstihdamı Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmeleri verdikleri hizmetin kalitesini artırır.	334	79,71	50	11,93	23	5,48	5	1,19	7	1,67	1,33	0,78
Öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır.	13	3,11	9	2,15	45	10,76	121	28,94	230	55,02	4,31	0,96
Kadrolu statüde istihdam edilme öğretmenlerin işe bağlılığını artırır.	12	2,86	11	2,62	46	10,97	131	31,26	219	52,26	4,27	0,96
Sözleşmeli statüde istihdam edilme öğretmenleri daha verimli kılar.	315	75,17	55	13,12	30	7,15	9	2,14	10	2,38	1,43	0,90
Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar eğitimin niteliğine zarar verir.	21	5,01	13	3,10	49	11,69	56	13,36	280	66,82	4,34	1,12
Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar öğretmen açığını kapatmak açısından yararlıdır.	213	50,83	59	14,08	118	28,16	14	3,34	15	3,57	1,95	1,11

Çizelge 47’de görüldüğü gibi, “öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmeleri verdikleri hizmetin kalitesini artırır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 80’ini oluşturan 334 kişi hiç katılmazken, % 12’sini oluşturan 50 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, yalnızca katılımcıların % 5’ini oluşturan 23 kişi kısmen, % 2’sini oluşturan 7 kişi tamamen ve % 1’ini oluşturan 5 kişi büyük ölçüde katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama 1,33 ve standart sapma 0.78 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmeleri verdikleri hizmetin kalitesini artırır” şeklindeki görüşe katılımı “hiç katılmıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 55’ini oluşturan 230 kişi tamamen, % 29’unu oluşturan 121 kişi büyük ölçüde ve % 11’ini oluşturan 45 kişi kısmen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların yalnızca % 3’ünü oluşturan 13 kişi hiç katılmazken, % 2’sini oluşturan 9 kişi çok az katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama 4,31 ve standart sapma 0,96 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır” şeklindeki görüşe katılımı “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Kadrolu statüde istihdam edilme öğretmenlerin işe bağlılığını artırır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 52’sini oluşturan 219 kişi tamamen, % 31’ini oluşturan 131 kişi büyük ölçüde ve % 11’ini oluşturan 46 kişi kısmen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe yalnızca katılımcıların yaklaşık % 3’ünü oluşturan 11 kişi çok az katılırken, yine katılımcıların %3’ünü oluşturan 12 kişi hiç katılmamıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama 4,27 ve standart sapma 0.96 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “kadrolu statüde istihdam edilme öğretmenlerin işe bağlılığını artırır” şeklindeki görüşe katılımı “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Sözleşmeli statüde istihdam edilme öğretmenleri daha verimli kılar” şeklindeki görüşe katılımcıların % 75’ini oluşturan 315 kişi hiç katılmazken, % 13’ünü oluşturan 55 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 7’sini oluşturan 30 kişi kısmen, yaklaşık % 2’sini oluşturan 9 kişi büyük ölçüde ve %2’sini oluşturan 10 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 1,43 ve standart sapma 0,90 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “sözleşmeli statüde istihdam edilme öğretmenleri daha verimli kılar” şeklindeki görüşe katılımı “hiç katılmıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar eğitimin niteliğine zarar verir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 67’sini oluşturan 280 kişi tamamen, % 13’ünü oluşturan 56 kişi büyük ölçüde ve % 12’sini

oluşturan 49 kişi kısmen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların yalnızca % 3'ünü oluşturan 13 kişi çok az katılırken, % 5'ini oluşturan 21 kişi hiç katılmamıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 4,34 ve standart sapma 1.12 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, “ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar eğitimin niteliğine zarar verir” şeklindeki görüşe katılımı “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar öğretmen açığını kapatmak açısından yararlıdır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 51'ini oluşturan 213 kişi hiç katılmazken, % 14'ünü oluşturan 59 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 28'ini oluşturan 118 kişi kısmen, % 3'ünü oluşturan 14 kişi büyük ölçüde ve % 4'ünü oluşturan 15 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 1.95 ve standart sapma 1,11 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar öğretmen açığını kapatmak açısından yararlıdır” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Yukarıda tek tek betimsel olarak yorumlanan görüşler anketin değerlendirme yönüne göre bir boyut oluşturacak şekilde ele alındığında; ters çevrilerek değerlendirilen “öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır” görüşüne ilişkin ortalama puan 1,69 ve standart sapma 0,97, “kadrolu statüde istihdam edilme öğretmenlerin işe bağlılığını artırır” görüşüne ilişkin 1,73 ve standart sapma 0,96 olurken yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri boyutunun ortalama puanı 2,08 ve standart sapması 0,97 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri, yeni istihdam yaklaşım ve politikalarına ilişkin olarak, “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile yönetici ve öğretmenler bu konuda tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler.

Yeni liberal kamu yönetimi politikalarının temel argümanlarından biri kamu hizmetleri alanında kaliteyi artırmaktır. Bunun için kamu çalışanlarının esnek istihdam edilmesi gerektiği, böylelikle motive olacakları ve iş performanslarının artacağı iddia edilmektedir. Öte yandan, kamu yararı ve kamu hizmeti kavramlarını merkeze alan yaklaşımlar, çalışanların kadrolu ve güvenceli istihdam edilmeleri gerektiğini, böylelikle kamu hizmetinin niteliğinin artacağını ve çalışanların daha etkili hizmet üretebileceğini savunmaktadırlar. Yukarıda gerek ifadelerin tek tek ele alınmasından gerekse bir boyut oluşturacak şekilde değerlendirilmesinden çıkan sonuç, yönetici ve öğretmenlerin yeni liberal personel istihdamı politikalarına karşı tereddüt taşıdığı ve sözleşmeli istihdamı ve ücretli öğretmenliği çok büyük bir oranda onaylamadıklarıdır.

Bu konuda çok sayıda araştırma yapılmış ve bu araştırmada elde edilen sonuçları destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Güven (2008) araştırmasında, güvencesiz istihdamın, kapitalist üretim biçiminin örgütlenme modelinin içsel dönüşümüyle ilişkisini ve güvencesiz istihdamın çalışma yaşamı üzerinde ne gibi sonuçlar doğurduğunu değerlendirmeye çalışmış, kamu ve özel sektörde çalışan çeşitli kişilerle yapılan görüşmelerin analizine dayalı olarak, devlette istihdamın özel sektöre göre daha yüksek bir güvence sağladığını, güvencesiz istihdamın işyerinde gerilim doğurduğunu ve çalışanların motivasyonunu düşürdüğünü ortaya koymuştur.

Yalçın'ın (2011) yaptığı araştırmanın sonucuna göre, sözleşmeli personel uygulamasının bugün geldiği nokta, kamu personel sistemindeki eşitsizliği arttırarak derinleştirmektedir. Bu durum kamu personeli arasında huzursuzluğa neden olarak, çalışanların motivasyonunu, takım çalışmasını, iş verimini olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca bu durum kamu personel sistemindeki bütünlüğü de zedelemektedir.

Bayram'ın (2009) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, sözleşmeli ve ücretli öğretmenler istihdam biçimleri dolayısı ile, bir dizi sorun yaşamaktadırlar. En önemli sorun iş güvencesi ve özlük haklarının yetersizliği olarak belirlenmiştir. Araştırmada istihdam biçimlerinin ücretli öğretmenleri

sözleşmeli öğretmenlere göre daha olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Sözleşmeli öğretmenler sözleşmelerinin yenilenmemesi endişesi taşırken, ücretli öğretmenler geleceğe dair birçok endişeye sahiptir. Ücretli öğretmenler daha fazla olmak üzere, sözleşmeli öğretmenler ve ücretli öğretmenler yöneticilerle, diğer öğretmenlerle, öğrenci ve velilerle olan ilişkilerinde çeşitli sorunlar yaşamaktadır.

Çolak Ölmez'in (2009) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, sözleşmeli öğretmenler ile ilgili yapılacak resmi işlemlerde bir standardın olmayışı dolayısıyla ilçeler arasında farklı uygulamalar görülmüştür. Okul yöneticileri sözleşmeli öğretmenlerin özlük haklarını yeterince öğrenememiştir. Sözleşmeli çalışanlar iş arkadaşları tarafından kabullenilme sorunları yaşamıştır. Sözleşmeli öğretmenlere geçici personel gözüyle bakılmıştır. Sözleşmeli öğretmenlerin öğrenciler ve veliler ile ilişkileri istihdam biçimlerinden olumsuz etkilenmiştir.

Karadeniz ve Demir'in (2010) araştırmasının bulgularına göre, sözleşmeli öğretmenlerin, isteğe bağlı tayin hakkının olmaması, asker öğretmen olarak görevlendirilmemeleri, yönetici olamamaları, kıdem ve derece alamamaları, sağlık güvencesini 90 iş günü çalışmadan elde edememeleri, çalıştıkları okuldan hastalık nedeniyle sevk alamayıp mesafe ne olursa olsun bağlı oldukları milli eğitim müdürlüklerinden alabilmeleri, sözleşmeli sınıf öğretmenlerinin İLKSAN üyesi olamaması, ek ders ücretlerinden yapılan SSK kesintisi, dil tazminatından yararlanamamaları, çocuk ve eş yardımı alamamaları, öğrenim durumundan özre bağlı tayin isteyememeleri gibi bir dizi olumsuzluğu yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenler arasında özlük haklarından kaynaklanan farklılıklar, sözleşmeli öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki iş doyumlarını olumsuz yönde etkilemiştir.

Savgun Doğruöz'ün (2009) araştırmasının sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görev yapan kadrolu öğretmenler ile sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında farklılık bulunmaktadır. Kadrolu

öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri sözleşmeli öğretmenlerinkine göre yüksektir.

Yönetici ve öğretmenlerin istihdam biçimine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 48'de verilmiştir.

**Çizelge 48. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu**

Eğitim Basamağı	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
İlköğretim	255	12,145	2,899	416	2,823	,005
Ortaöğretim	163	12,993	3,147			

Çizelge 48'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri görev yaptıkları eğitim basamağına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (  $t = 2,823$ ;  $p < .05$ ). Ortaöğretim basamağında görev yapan Yönetici ve Öğretmenlerin görüşleri ( $\bar{X} = 12,993$ ,  $S_x = 3,147$ ), ilköğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden ( $\bar{X} = 12,145$ ,  $S_x = 2,899$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani ortaöğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ilköğretim basamağında görev yapanlara göre Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir. Bir başka ifade ile, ortaöğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ilköğretim basamağında görev yapanlara göre, Yönetici ve Öğretmenlerin sözleşmeli istihdamına ve ücretli öğretmenlik gibi düzenlemelere yönelik daha olumlu görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin istihdam biçimine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 49'da verilmiştir.

**Çizelge 49. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	sd	t	P
Kadın	247	12,384	2,920	416	,743	,458
Erkek	171	12,608	3,170			

Çizelge 49'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( t= ,743 ; p>.05).

Yönetici ve öğretmenlerin istihdam biçimine ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 50'de verilmiştir.

**Çizelge 50. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	sd	t	P
Öğretmen	372	12,411	2,975	416	1,247	,213
Yönetici	46	13,000	3,379			

Çizelge 50'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( t= 1,247; p>.05).

Yönetici ve öğretmenlerin istihdam biçimine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 51'de verilmiştir.



**Çizelge 51. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	12,821	2	6,411	,700	,497
Gruplar içi	3799,440	415	9,155		
Toplam	3812,261	417			

Çizelge 51'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F = ,700$ ;  $p > 05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin istihdam biçimine ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 52'de verilmiştir.

**Çizelge 52. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	68,518	4	17,130	1,884	,112
Gruplar içi	3718,508	409	9,092		
Toplam	3787,027	413			

Çizelge 52'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F = 1,884$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin istihdam biçimine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 53'de verilmiştir.

**Çizelge 53. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,068	2	,034	,004	,996
Gruplar içi	3812,13	415	9,186		
Toplam	3812,21	417			

Çizelge 53'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F = ,004$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin istihdam biçimine ilişkin görüşlerinin göreve başlarken tabi oldukları istihdam biçimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 54'de verilmiştir.

**Çizelge 54. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında İstihdam Biçimi Konusundaki Görüşlerinin Göreve Başlarken Tabi Oldukları İstihdam Biçimine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	13,524	2	6,762	,739	,478
Gruplar içi	3798,77	415	9,154		
Toplam	3812,21	417			

Çizelge 54'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri göreve başlarken görev yaptıkları istihdam türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F = ,739$ ;  $p > .05$ ).

**Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında  
Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına Ayrılması**

Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında yönetici ve öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılmasına ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 55'de verilmiştir.

**Çizelge 55. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	SS
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%		
Öğretmenlik kariyer basamakları (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) düzenlemesi öğretmenlerin güdülenmesini artırır.	185	44,15	50	11,93	90	21,47	50	11,93	44	10,50	2,33	1,40
Öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı yıpratır.	53	12,64	55	13,12	106	25,29	65	15,51	140	33,41	3,44	1,39
Öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması öğretmenleri kendilerini yetiştirmeye teşvik eder.	137	32,69	58	13,84	104	24,82	69	16,46	51	12,17	2,62	1,40
Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması okul içindeki uyumu bozar.	48	11,45	58	13,84	115	27,44	82	19,57	116	27,68	3,38	1,32

Çizelge 55'de görüldüğü gibi, "öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenlerin güdülenmesini artırır" şeklindeki görüşe katılımcıların % 44'ünü oluşturan 185 kişi hiç katılmamış, % 12'sini oluşturan 50 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 21'ini oluşturan 90 kişi kısmen, % 12'sini oluşturan 50 kişi büyük ölçüde ve % 11'ini oluşturan 44 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,33 ve standart sapma 1,40 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin,

“öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenlerin güdülenmesini artırır” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı yıpratır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 33’ünü oluşturan 140 kişi tamamen katılırken, % 16’sını oluşturan 65 kişi büyük ölçüde ve % 25’ini oluşturan 106 kişi kısmen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların %13’ünü oluşturan 55 kişi çok az katılırken, yine yaklaşık %13’ünü oluşturan 53 kişi hiç katılmamıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 3,44 ve standart sapma 1,39 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı yıpratır” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması öğretmenleri kendilerini yetiştirmeye teşvik eder” şeklindeki görüşe katılımcıların % 33’ünü oluşturan 137 kişi hiç katılmazken, % 14’ünü oluşturan 58 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 25’ini oluşturan 104 kişi kısmen katılırken, % 16’sını oluşturan 69 kişi büyük ölçüde ve % 12’sini oluşturan 51 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,62 ve standart sapma 1.40 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması öğretmenleri kendilerini yetiştirmeye teşvik eder” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması okul içindeki uyumu bozar” şeklindeki görüşe katılımcıların % 27’ini oluşturan 115 kişi kısmen katılırken, % 20’ini oluşturan 82 kişi büyük ölçüde ve % 28’ini oluşturan 116 kişi tamamen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 14’ünü oluşturan 58 kişi çok az katılırken, % 11’ini oluşturan 48 kişi hiç katılmamıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 3,38 ve standart puan 1.32 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması okul içindeki uyumu bozar” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Yukarıda tek tek betimsel olarak yorumlanan görüşler anketin değerlendirme yönüne göre bir boyut oluşturacak şekilde ele alındığında; ters çevrilerek değerlendirilen “öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı yıpratır” görüşüne ilişkin ortalama puan 2,56 ve standart sapma 1,39 ve “öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması okul içindeki uyumu bozar” görüşüne ilişkin ortalama puan 2,62 ve standart sapma 1,33 olurken yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları düzenlemesine yönelik görüşleri boyutunun ortalama puanı 2,53 ve standart sapması 1,38 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin öğretmen kariyer basamakları düzenlemesine yönelik görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, bu konuda yönetici ve öğretmenler ne tam anlamıyla olumsuz yönde ne de tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler. Bu konudaki ortalama değer “çok az katılıyorum” düzeyine oldukça yakındır. Standart sapmanın yüksekliği yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin belirli bir noktada toplanmadığını, görece olarak geniş bir aralıkta dağıldığını göstermektedir.

Bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarını teyit eden bir araştırma olarak, Taşkaya’nın (2007) araştırmasının bulgularına göre, öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılmasının eğitimin niteliğine olumlu etkileri olacağına az düzeyde katılım gerçekleşmiştir. Yine öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları biçiminde yapılandırılması, öğretmenlerin statüsünü az düzeyde artıracaktır. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmede esas alınan ölçütler ve oranlar, orta düzeyde kabul görmüştür.

Urfalı (2008) öğretmenlerin kariyer basamakları düzenlemesi için eğitim (hizmet içi eğitim dahil), kıdem ve etkinlik gösterme ölçütlerine olumlu, sınav ve sicil ölçütlerine ise olumsuz yaklaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Canpolat’ın (2011) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler bu uygulamanın, öğretmenlerin mesleki bilgilerini artıracığı gibi öğretmenler

arasındaki rekabeti artıracaklarını da düşünmektedir. Uzman öğretmenlerin içsel motivasyonları, normal öğretmen statüsünde olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Artan'ın (2007) araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınava giriş nedenlerinin başında maaşlarına gelecek ek zam birinci sırada yer almaktadır. Ortaöğretim öğretmenleri kendilerini geliştirmek istemekte ancak yapılan sınavın içeriğini sorunlu bulmakta, sınav sistemi yerine kıdem, etkinlikler ve eğitim gibi farklı ölçütlerin geçerli olması gerektiğini düşünmektedirler.

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 56'da verilmiştir.

**Çizelge 56. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu**

Eğitim Basamağı	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
İlköğretim	256	10,117	5,070	417	,024	,981
Ortaöğretim	163	10,128	4,620			

Çizelge 56'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları konusundaki görüşleri görev yaptıkları eğitim basamağına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t = ,024$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 57'de verilmiştir.

**Çizelge 57. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	sd	t	P56'da veev
Kadın	248	9,854	4,831	417	1,345	,179
Erkek	171	10,508	4,974			

Çizelge 57'de görüldüğü gibi, yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( t= 1,345 ; p>.05).

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 58'de verilmiştir.

**Çizelge 58. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	sd	t	P
Öğretmen	373	10,032	4,787	53,122	,931	,356
Yönetici	46	10,847	5,699			

Çizelge 58'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları konusundaki görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( t= ,931; p>.05).

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 59'de verilmiştir.

**Çizelge 59. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	190,346	2	95,173	4,00	,018	1-5 yıl arası - 6-15 yıl arası
Gruplar içi	9824,446	416	23,616			
Toplam	10014,72	418				

Çizelge 59'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları konusundaki görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F= 4,030$ ;  $p< .05$ ). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl arası kıdemi olanların görüşleri ( $\bar{X}=11,805$ ,  $S_x= 4,646$ ), 6-15 yıl arası kıdemi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}=9,562$ ,  $S_x= 4,800$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani 1-5 yıl arası kıdemi olan yönetici ve öğretmenler 6-15 yıl arası kıdemi olanlara göre, Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları düzenlemesine yönelik olarak daha olumlu görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı Çizelge 60'da verilmiştir.

**Çizelge 60. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	231,704	4	57,926	2,458	,045	2501 - 3500 TL ile 3501 – 4500 ; 2501 - 3500 TL ile 4501 – 5500
Gruplar içi	9661,269	410	23,564			
Toplam	9892,973	414				



Çizelge 60'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları konusundaki görüşleri gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (  $F= 2,458$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre 2501 - 3500 TL arası geliri olanların görüşleri ( $\bar{X}=11,212$ ,  $S_x= 4,978$ ), 3501 – 4500 TL arası geliri olanların görüşlerinden ( $\bar{X}=9,562$ ,  $S_x= 4,758$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani 2501 - 3500 TL arası geliri olan yönetici ve öğretmenler, 3501–4500 TL arası geliri olanlara göre, öğretmen kariyer basamakları düzenlemesi konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir. 2501 - 3500 TL arası geliri olanların görüşleri ( $\bar{X}=11,212$ ,  $S_x= 4,978$ ), 4501 - 5500 TL arası geliri olanların görüşlerinden ( $\bar{X}=8,867$ ,  $S_x= 4,867$ ) de daha yüksek değer almıştır. Yani 2501 - 3500 TL arası geliri olan yönetici ve öğretmenler, 4501 - 5500 TL arası geliri olanlara göre de, öğretmen kariyer basamakları düzenlemesi konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 61'de verilmiştir.

**Çizelge 61. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	573,046	2	286,523	12,624	,000	Sendika üyesi değil- Sendika üyesi
Gruplar içi	9441,747	416	22,697			
Toplam	10014,72	418				

Çizelge 61'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları konusundaki görüşleri sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı

bir farklılık göstermektedir (  $F= 12,624$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sendika üyesi olmayanların görüşleri ( $\bar{X}=11,474$ ,  $S_x=4,674$ ), sendika üyesi olanların görüşlerine ( $\bar{X}=9,095$ ,  $S_x= 4,78112$ ) göre daha yüksek değer almıştır. Yani sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler sendika üyesi olanlara göre, öğretmen kariyer basamakları konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşlerinin öğretmenlik statülerine göre farklılaşp farklılaşmadığı Çizelge 62’de verilmiştir.

**Çizelge 62. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Kariyer Basamakları Konusundaki Görüşlerinin Öğretmenlik Statülerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	605,363	3	201,788	8,900	,000
Gruplar içi	9409,430	415	22,673		
Toplam	10014,72	418			

Çizelge 62’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları konusundaki görüşleri öğretmenlik statülerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (  $F= 8,900$ ;  $p<.05$ ). Ancak gruptaki kişi sayısından dolayı Post-Hoc testler çalıştırılmamıştır.

**Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Sistemi**

Yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 63’de verilmiştir.

**Çizelge 63. Yönetici ve Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Sistemi Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Öğretmen performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilebilir.	166	39,71	69	16,50	113	27,03	45	10,76	25	5,98	2,27	1,25
Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri onları kendilerini geliştirmeye teşvik eder.	111	26,49	61	14,55	124	29,59	86	20,52	37	8,83	2,71	1,30
Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri kaygı düzeylerini artırarak iş başarılarına zarar verir.	32	7,67	93	22,30	130	31,17	73	17,50	89	21,34	3,23	1,23
Performansa göre ücret ödenmesi eğitim çalışanları arasındaki dayanışmaya zarar verir.	26	6,20	26	6,20	81	19,33	107	25,53	179	42,72	3,92	1,19

Çizelge 63’de görüldüğü gibi, “öğretmenler performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilebilir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 40’ını oluşturan 166 kişi hiç katılmazken, %16’sını oluşturan 69 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 27’sini oluşturan 113 kişi kısmen, % 11’ini oluşturan 45 kişi büyük ölçüde ve % 6’sını oluşturan 25 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,27 ve standart sapma 1,25 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenler performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilebilir” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri onları kendilerini geliştirmeye teşvik eder” şeklindeki görüşe katılımcıların % 26’sını

oluşturan 111 kişi hiç katılmazken, % 15'ini oluşturan 61 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 30'unu oluşturan 124 kişi kısmen, % 21'ini oluşturan 86 kişi büyük ölçüde ve % 9'unu oluşturan 37 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,71 ve standart sapma 1,30 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, “öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri onları kendilerini geliştirmeye teşvik eder” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri kaygı düzeylerini artırarak iş başarılarına zarar verir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 31'ini oluşturan 130 kişi kısmen katılırken, % 17'sini oluşturan 73 kişi büyük ölçüde ve % 21'ini oluşturan 89 kişi tamamen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 22'sini oluşturan 93 kişi çok az katılırken, % 8'ini oluşturan 32 kişi hiç katılmamıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 3,23 ve standart sapma 1,23 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, “öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri kaygı düzeylerini artırarak iş başarılarına zarar verir” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Performansa göre ücret ödenmesi eğitim çalışanları arasındaki dayanışmaya zarar verir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 43'ünü oluşturan 179 kişi tamamen katılırken, % 26'sını oluşturan 107 kişi büyük ölçüde ve % 19'unu oluşturan 81 kişi kısmen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 6'sını oluşturan 26 kişi çok az katılırken, yine % 6'sını oluşturan 26 kişi hiç katılmamıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 3,92 ve standart sapma 1,19 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “performansa göre ücret ödenmesi eğitim çalışanları arasındaki dayanışmaya zarar verir” şeklindeki görüşe katılımı “büyük ölçüde katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Yukarıda tek tek betimsel olarak yorumlanan görüşler anketin değerlendirme yönüne göre bir boyut oluşturacak şekilde ele alındığında; ters çevrilmesi gereken “öğretmenlerin performans kriterlerine göre

değerlendirilmeleri kaygı düzeylerini artırarak iş başarılarına zarar verir” görüşüne ilişkin ortalama puan 2,77 ve standart sapma 1,23 ve “performansa göre ücret ödenmesi eğitim çalışanları arasındaki dayanışmaya zarar verir” görüşüne ilişkin ortalama puan 2,08 ve standart sapma 1,19 olurken, Yönetici ve Öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans değerlendirme konusundaki görüşleri boyutunun ortalama puanı 2,46 ve standart sapması 1,24 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirme konusundaki görüşleri “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler bu konuda tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler.

Performans değerlendirme yeni liberal personel yaklaşımının en önemli öğelerinden birisidir. Bu araştırmada görüldüğü gibi genel olarak yönetici ve öğretmenler performans değerlendirmeye ve başarıya dayalı ücret düzenlemesine olumsuz yaklaşmaktadırlar. Yönetici ve öğretmenlerin yaklaşımı standart sapmaların görece olarak yüksek olmasından anlaşılacağı gibi görece olarak geniş bir aralığa dağılıma eğilimi göstermiştir.

Performans değerlendirmeye ilişkin çok sayıda araştırma yapılmıştır. Koç’un (2006) araştırmasına göre, başarı değerlendirme sistemleri ve başarıya dayalı ücret uygulamaları ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, sistemden elde edilen faydalar ve sistemin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar benzerlik göstermektedir. Ortaya çıkan sorunların başında değerlendirmenin nasıl yapıldığı veya yapılacağı gelmektedir. Kurumlar tarafından başarı değerlendirme ölçütlerinin ölçülebilir olması veya sayısal olarak ifade edilebilmesi ve dolayısıyla sistemin objektif, adil, güvenilir ve geçerli bir şekilde oluşturulabilmesi en temel problemlerdir.

Çelik’in (2009) kamu personeline yönelik yaptığı araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan personelin, %92’si kamu kurumlarında da çalışan ile çalışmayanın birbirinden ayrılması ve çalışanın ödüllendirilmesi gerektiği görüşüne katılmıştır. Ancak, katılımcıların %64’ü performans değerlendirmesi yapan yöneticilerin ya da değerlendiricilerin önyargılı davrandığı kanaatinde. Bu görüşe katılmayanların oranı yalnızca %15’dir.

Yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 64’de verilmiştir.

**Çizelge 64. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu**

Eğitim Basamağı	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
İlköğretim	254	9,559	4,108	414	1,665	,097
Ortaöğretim	162	10,253	4,203			

Çizelge 64’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans değerlendirme konusundaki görüşleri görev yaptıkları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= 1,665$ ;  $p> .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 65’de verilmiştir.

**Çizelge 65. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Kadın	246	9,597	4,138	414	1,370	,171
Erkek	170	10,164	4,166			

Çizelge 65’de görüldüğü gibi, Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sisteminde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans değerlendirme konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= 1,370$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 66'da verilmiştir.

**Çizelge 66. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Öğretmen	371	9,7143	4,07753	414	1,625	,105
Yönetici	45	10,7778	4,68503			

Çizelge 66'da görüldüğü gibi, Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans değerlendirme konusundaki görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= 1,625$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 67'de verilmiştir.

**Çizelge 67. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	43,294	2	21,647	1,256	,286
Gruplar içi	7119,588	413	17,239		
Toplam	7162,882	415			

Çizelge 67'de görüldüğü gibi, Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans değerlendirme konusundaki görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F= 1,256$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 68’de verilmiştir.

**Çizelge 68. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	72,765	4	18,191	1,050	,381
Gruplar içi	7052,468	407	17,328		
Toplam	7125,233	411			

Çizelge 68’de görüldüğü gibi, Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans değerlendirme konusundaki görüşleri gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F=1,050$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 69’da verilmiştir.

**Çizelge 69. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	442,706	2	221,353	13,604	,000	Sendika üyesi değil- Sendika üyesi
Gruplar içi	6720,176	413	16,272			
Toplam	7162,882	415				

Çizelge 69’da görüldüğü gibi, Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans



değerlendirme konusundaki görüşleri sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (  $F= 13,604$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan Dunnet C testinin sonuçlarına göre sendika üyesi olmayanların görüşleri ( $\bar{X}=11,016$ ,  $S_x=3,839$ ), sendika üyesi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}=8,895$ ,  $S_x= 4,087$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler sendika üyesi olan yönetici ve öğretmenlere göre, performans değerlendirme sistemi konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir.

Yönetici ve Öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin öğretmenlik statülerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 70'de verilmiştir.

**Çizelge 70. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Performans Değerlendirme Konusundaki Görüşlerinin Öğretmenlik Statülerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	111,863	3	37,288	2,179	,090
Gruplar içi	7051,019	412	17,114		
Toplam	7162,882	415			

Çizelge 70'de görüldüğü gibi, Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans değerlendirme konusundaki görüşleri öğretmenlik statülerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F= 2,179$ ;  $p>.05$ ).

**Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmen Seçme Sistemi**

Yönetici ve Öğretmenlerin KPSS'ye ilişkin görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 71'de verilmiştir.

**Çizelge 71. Yönetici ve Öğretmenlerin KPSS Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Kamu personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ölçmek açısından etkili bir sınavdır.	299	71,53	51	12,20	51	12,20	12	2,87	5	1,19	1,52	1,01

Çizelge 71’de görüldüğü gibi, “Kamu personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ölçmek açısından etkili bir sınavdır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 71’ini oluşturan 299 kişi hiç katılmazken %12’sini oluşturan 51 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların %12’sini oluşturan 51 kişi kısmen, % 3’ünü oluşturan 12 kişi büyük ölçüde ve % 1’ini oluşturan 5 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 1,52 ve standart sapma 1,01 olmuştur. Yani Yönetici ve Öğretmenlerin, Kamu personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ölçmek açısından etkili bir sınavdır” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Bu konuda Şenay’ın (2008) öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar aldıkları akademik eğitimin uygulamaya dönük olarak yeterli olmadığını düşünmekte ve KPSS’nin kaldırılmasını istemektedirler.

Yönetici ve Öğretmenlerin KPSS’ye ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 72’de verilmiştir.

**Çizelge 72. Yönetici ve Öğretmenlerin KPSS'ye ilişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu**

Eğitim Basamağı	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
İlköğretim	256	1,449	,91038	288,262	1,774	,077
Ortaöğretim	163	1,638	1,14839			

Çizelge 72'de görüldüğü gibi, Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen seçme sistemi konusundaki görüşleri görev yaptıkları eğitim basamağına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= 1,774$ ;  $p> .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin KPSS'ye ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 73'de verilmiştir.

**Çizelge 73. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında KPSS'ye ilişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Kadın	248	1,4839	,90865	417	,945	,345
Erkek	171	1,5789	1,14708			

Çizelge 73'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen seçme sistemi konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= ,945$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin KPSS'ye ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 74'de verilmiştir.

**Çizelge 74. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında KPSS'ye İlişkin Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{x}$	$S_x$	sd	t	P
Öğretmen	373	1,5282	1,03039	417	,315	,753
Yönetici	46	1,4783	,86253			

Çizelge 74'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen seçme sistemi konusundaki görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= ,315$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin KPSS'ye ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 75'de verilmiştir.

**Çizelge 75. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında KPSS'ye İlişkin Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,912	2	,456	,444	,642
Gruplar içi	427,622	416	1,028		
Toplam	428,535	418			

Çizelge 75'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen seçme sistemi konusundaki görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F=,444$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin KPSS'ye ilişkin görüşlerinin göreve başlarken tabi oldukları istihdam biçimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 76'da verilmiştir.

**Çizelge 76. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında KPSS'ye İlişkin Görüşlerinin Göreve Başladıkları İstihdam Biçimine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	1,053	2	,526	,512	,599
Gruplar içi	427,482	416	1,028		
Toplam	428,535	418			

Çizelge 76'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen seçme sistemi konusundaki görüşleri göreve başladıkları istihdam biçimine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F = ,512$ ;  $p > .05$ ).

**Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi**

Yönetici ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 77'de verilmiştir.

**Çizelge 77. Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Öğretmenler ihtiyaç duydukları konuda hizmetiçi eğitim olanağı bulabilmektedir.	88	21,00	116	27,68	125	29,83	79	18,83	11	2,62	2,54	1,10
Öğretmenlere yeterli sayıda hizmetiçi eğitim olanağı sunulmaktadır.	71	16,98	94	22,48	132	31,57	88	21,05	33	7,89	2,80	1,18
Öğretmenlere sağlanan hizmetiçi eğitimler onların mesleki gelişimlerine yardımcı olmaktadır.	63	15,03	83	19,80	206	49,16	58	13,84	9	2,14	2,68	0,96

Çizelge 77’de görüldüğü gibi, “öğretmenler ihtiyaç duydukları konuda hizmetiçi eğitim olanağı bulabilmektedir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 30’unu oluşturan 125 kişi kısmen, % 19’unu oluşturan 79 kişi büyük ölçüde ve % 3’ünü oluşturan 11 kişi tamamen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 21’ini oluşturan 88 kişi hiç katılmazken, % 28’ini oluşturan 116 kişi çok az katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,54 ve standart sapma 1.10 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenler ihtiyaç duydukları konuda hizmetiçi eğitim olanağı bulabilmektedir” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Öğretmenlere yeterli sayıda hizmetiçi eğitim olanağı sunulmaktadır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 32’sini oluşturan 132 kişi kısmen katılırken, % 21’ini oluşturan 88 kişi büyük ölçüde ve % 8’ini oluşturan 33 kişi tamamen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 17’sini oluşturan 71 kişi hiç katılmazken % 22’sini oluşturan 94 kişi çok az katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,80 ve standart sapma 1,18 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlere yeterli sayıda hizmetiçi eğitim olanağı sunulmaktadır” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” şeklinde olmuştur.

“Öğretmenlere sağlanan hizmetiçi eğitimler onların mesleki gelişimlerine yardımcı olmaktadır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 49’unu oluşturan 206 kişi kısmen katılırken, % 14’ünü oluşturan 58 kişi büyük ölçüde ve %2’sini oluşturan 9 kişi tamamen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 15’ini oluşturan 63 kişi hiç katılmazken, % 20’sini oluşturan 83 kişi çok az katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,68 ve standart sapma 0,96 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlere sağlanan hizmetiçi eğitimler onların mesleki gelişimlerine yardımcı olmaktadır” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” şeklinde olmuştur.

Yukarıda tek tek betimsel olarak yorumlanan görüşler anketin değerlendirme yönüne göre bir boyut oluşturacak şekilde ele alındığında; yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen

değişiklikler bağlamında hizmetiçi eğitim konusundaki görüşleri boyutunun ortalama puanı 2,68 ve standart sapması 1,08 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim konusundaki görüşleri “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler mevcut hizmetiçi eğitim uygulamaları ile ilgili ne tümüyle olumlu ne de tümüyle tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler.

Bu konuda, Doğan'ın (2009) yaptığı araştırmanın sonucuna göre, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımın eğitim ve öğretime olan etkisine ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu ancak bunun ortalama düzeyde kaldığı görülmüştür.

Yönetici ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 78'de verilmiştir.

**Çizelge 78. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu**

Eğitim Basamağı	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
İlköğretim	255	8,176	3,012	416	1,292	,197
Ortaöğretim	163	7,791	2,909			

Çizelge 78'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında hizmetiçi eğitim konusundaki görüşleri görev yaptıkları eğitim basamağına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= 1,292$ ;  $p> .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 79'da verilmiştir.

**Çizelge 79. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Kadın	247	8,222	2,985	416	1,625	,105
Erkek	171	7,742	2,945			

Çizelge 79'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında hizmetiçi eğitim konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= 1,625$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 80'de verilmiştir.

**Çizelge 80. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetiçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Öğretmen	372	7,997	2,942	416	,566	,571
Yönetici	46	8,260	3,248			

Çizelge 80'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında hizmetiçi eğitim konusundaki görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= ,566$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 81'de verilmiştir.



**Çizelge 81. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	32,773	2	16,386	1,859	,157
Gruplar içi	3657,938	415	8,814		
Toplam	3690,711	417			

Çizelge 81'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında hizmetçi eğitim konusundaki görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F= 1,859$ ;  $p> .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin hizmetçi eğitime ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 82'de verilmiştir.

**Çizelge 82. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	55,343	4	13,836	1,565	,183
Gruplar içi	3615,636	409	8,840		
Toplam	3670,978	413			

Çizelge 82'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında hizmetçi eğitim konusundaki görüşleri gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=1,565$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin hizmetçi eğitime ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 83'de verilmiştir.

**Çizelge 83. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Hizmetçi Eğitim Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	20,161	2	10,080	1,140	,321
Gruplar içi	3670,550	415	8,845		
Toplam	3690,711	417			

Çizelge 83'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında hizmetçi eğitim konusundaki görüşleri sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F= 1,140$ ;  $p>.05$ ).

**Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenmesi**

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 84'de verilmiştir.

**Çizelge 84. Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Öğretmenler mesleki çıkarlarını birlikte savunmak üzere örgütlenmelidir.	4	0,95	27	6,44	65	15,51	73	17,42	250	59,66	4,28	1,01
Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmelidir.	26	6,22	20	4,78	62	14,83	71	16,98	239	57,17	4,14	1,20
Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmesi eğitim hizmetinin sürekliliğine zarar verir.	232	55,36	63	15,03	79	18,85	28	6,68	17	4,05	1,89	1,17
Öğretmenlerin grevli toplu sözleşme hakkına sahip olmaları devlet otoritesini zaafiyete uğrattır.	270	64,59	63	15,07	58	13,87	15	3,58	12	2,87	1,65	1,03

Çizelge 84'de görüldüğü gibi, “öğretmenler mesleki çıkarlarını birlikte savunmak üzere örgütlenmelidir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 60'ını oluşturan 250 kişi tamamen katılırken, % 17'sini oluşturan 73 kişi büyük ölçüde ve % 16'sını oluşturan 65 kişi kısmen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 6'sını oluşturan 27 kişi çok az katılırken, % 1'ini oluşturan 4 kişi hiç katılmamıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 4,28 ve standart sapma 1,01 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, “öğretmenler mesleki çıkarlarını birlikte savunmak üzere örgütlenmelidir” şeklindeki görüşe büyük ölçüde katılmıştır.

“Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmelidir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 57'sini oluşturan 239 kişi tamamen katılırken, % 17'sini oluşturan 71 kişi büyük ölçüde ve % 16'sını oluşturan 65 kişi kısmen katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 5'ini oluşturan 20 kişi çok az katılmış ve % 6'sını oluşturan 26 kişi hiç katılmamıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 4,14 ve standart sapma 1,20 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, “öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmelidir” şeklindeki görüşe büyük ölçüde katılmıştır.

“Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmesi eğitim hizmetinin sürekliliğine zarar verir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 55'ini oluşturan 232 kişi hiç katılmamış, % 15'ini oluşturan 63 kişi ise çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 19'unu oluşturan 79 kişi kısmen, % 7'sini oluşturan 28 kişi büyük ölçüde ve % 4'ünü oluşturan 17 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 1,89 ve standart sapma 1.17 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler “öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmesi eğitim hizmetinin sürekliliğine zarar verir” şeklindeki görüşe çok az katılmıştır.

“Öğretmenlerin grevli toplu sözleşme hakkına sahip olmaları devlet otoritesini zaafiyete uğratar” şeklindeki görüşe katılımcıların % 64'ünü oluşturan 270 kişi hiç katılmamış, % 15'ini oluşturan 63 kişi ise çok az

katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 14'ünü oluşturan 58 kişi kısmen, % 4'ünü oluşturan 15 kişi büyük ölçüde ve % 3'ünü oluşturan 12 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 1,65 ve standart sapma 1.03 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, “Öğretmenlerin grevli toplu sözleşme hakkına sahip olmaları devlet otoritesini zaafiyete uğratar” şeklindeki görüşe çok az katılmıştır.

Görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin, mesleki örgütlenme konusundaki görüşleri mesleki örgütlenmeyi ve sendikal hakları olumlayıcı yöndedir. Ancak ülkemizde sendikal haklara ilişkin mevzuatta ciddi sıkıntılar vardır. Bu konuda Alkurt'un (2001) yaptığı araştırmaya göre, Türkiye'de mevcut yasal düzenlemeler, sendikacılığın temel taşları olan toplu sözleşme ve grev hakkı açısından gereksinime yanıt verememektedir. Yine aynı durum, bağlayıcılığı Anayasa'nın 90. maddesinde kesinleşmiş olan uluslararası sözleşmelere de aykırı düşmektedir. Araştırmacı, kamu çalışanlarının, toplu sözleşme ve grev hakkını kullanabilecekleri biçimde, sendikalarla ilgili yeni yasal düzenlemelere gidilmesini önermiştir. Bibilik'e (2008) göre de, sendikaların büyük bir çoğunluğunun hedefi grevli toplu sözleşme hakkı kazanmaktır. Ancak, 4688 sayılı yasaya bu konuda kısıtlayıcı olup memurların memnun kalmadığı bir toplu görüşme sistemi öngörmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları eğitim basamağına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 85'de verilmiştir.

**Çizelge 85. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Eğitim Basamağına Göre Durumu**

Eğitim Basamağı	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
İlköğretim	256	7,000	3,705	415	,849	,396
Ortaöğretim	161	7,316	3,712			

Çizelge 85'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında mesleki örgütlenme konusundaki görüşleri görev yaptıkları eğitim basamağına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= ,849$ ;  $p> .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 86'da verilmiştir.

**Çizelge 86. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Kadın	247	7,522	3,787	415	2,675	,008
Erkek	170	6,541	3,516			

Çizelge 86'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında mesleki örgütlenme konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (  $t= 2,675$ ;  $p<.05$ ). Buna göre kadın yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenme ve sendikal haklar konusuna ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=7,522$ ;  $S_x= 3,787$ ), erkek yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenme ve sendikal haklar konusuna ilişkin görüşlerine ( $\bar{X}=6,541$ ;  $S_x= 3,516$ ) göre daha yüksek değer almıştır. Yani kadın yönetici ve öğretmenler mesleki örgütlenme ve sendikal haklar konusunda erkek yönetici ve öğretmenlere göre daha tereddütlü ve/veya olumsuz görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 87'de verilmiştir.

**Çizelge 87. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Kıdemlerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	14,866	2	7,433	,540	,583
Gruplar içi	5701,896	414	13,773		
Toplam	5716,763	416			

Çizelge 87'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında mesleki örgütlenme konusundaki görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $F = ,540$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 88'de verilmiştir.

**Çizelge 88. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	97,570	4	24,393	1,778	,132
Gruplar içi	5598,081	408	13,721		
Toplam	5695,651	412			

Çizelge 88'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında mesleki örgütlenme konusundaki görüşleri gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=1,778$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 89'da verilmiştir.

**Çizelge 89. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	sd	t	P
Öğretmen	372	7,997	2,942	416	,566	,571
Yönetici	46	8,260	3,248			

Çizelge 89'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında mesleki örgütlenme konusundaki görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( t= ,566; p>.05).

Yönetici ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşlerinin sendika üyeliği değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 90'da verilmiştir.

**Çizelge 90. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Mesleki Örgütlenme Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	637,551	2	318,775	25,983	,000	Sendika üyesi değil- Sendika üyesi ; Sendika üyesi değil- Sendika üyeliğinden ayrılmış
Gruplar içi	5079,212	414	12,269			
Toplam	5716,763	416				

Çizelge 90'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında mesleki örgütlenme konusundaki görüşleri sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( F= 25,983; p<.05). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan DunnettC testinin sonuçlarına göre, sendika üyesi olmayan Yönetici ve Öğretmenlerin görüşleri ( $\bar{X}$ =8,547;S<sub>x</sub>=3,863), sendika üyesi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}$ =6,036, S<sub>x</sub>= 3,266) daha yüksek değer almıştır. Yani sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler mesleki örgütlenme ve sendikal haklar

konusunda sendika üyesi olan yönetici ve öğretmenlere göre daha tereddütlü ve/veya olumsuz görüşlere sahiptir. Sendika üyesi olmayan Yönetici ve Öğretmenlerin görüşleri ( $\bar{X}=8,547; S_x=3,863$ ), sendika üyeliğinden ayrılanların görüşlerinden ( $\bar{X}=6,210, S_x= 2,323$ ) de daha yüksek değer almıştır. Yani sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler mesleki örgütlenme ve sendikal haklar konusunda sendika üyeliğinden ayrılan yönetici ve öğretmenlere göre de daha tereddütlü ve/veya olumsuz görüşlere sahiptir.

### **Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Öğretmenlerin Atama, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni**

Yönetici ve öğretmenlerin atama, yükseltme ve yer değiştirme düzenine ilişkin görüşlerine dayalı betimsel istatistikler Çizelge 91'de verilmiştir.

#### **Çizelge 91. Yönetici ve Öğretmenlerin Atama, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşleri (n=419)**

Görüşler	Hiç Katılmıyorum		Çok Az Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		$\bar{X}$	ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Türk eğitim sisteminde nesnel kurallara dayanan bir göreve atanma sistemi vardır.	147	35,08	70	16,70	128	30,54	51	12,17	23	5,48	2,36	1,23
Türk eğitim sisteminde görevde yükselmeler nesnel kurallara göre gerçekleşmektedir.	176	42,00	82	19,57	89	21,24	50	11,93	22	5,25	2,19	1,24
Türk Eğitim Sistemi'nde yer değiştirmeler nesnel kriterlere göre yapılmaktadır.	111	26,55	79	18,89	132	31,57	74	17,70	22	5,26	2,56	1,20

Çizelge 91'de görüldüğü gibi, "Türk eğitim sisteminde nesnel kurallara dayanan bir göreve atanma sistemi vardır" şeklindeki görüşe katılımcıların % 35'ini oluşturan 147 kişi hiç katılmazken, % 17'sini oluşturan 70 kişi çok az katılmıştır. Öte u-yandan bu görüşe, katılımcıların % 31'ini oluşturan 128 kişi kısmen, % 12'sini oluşturan 51 kişi büyük ölçüde ve %5'ini oluşturan 23 kişi



tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,36 ve standart sapma 1,23 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “Türk eğitim sisteminde nesnel kurallara dayanan bir göreve atanma sistemi vardır” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Türk eğitim sisteminde görevde yükselmeler nesnel kurallara göre gerçekleşmektedir” şeklindeki görüşe katılımcıların % 42’sini oluşturan 176 kişi hiç katılmazken, % 20’sini oluşturan 82 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 21’ini oluşturan 89 kişi kısmen, % 12’sini oluşturan 50 kişi büyük ölçüde ve % 5’ini oluşturan 22 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,19 ve standart sapma 1,24 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “Türk eğitim sisteminde görevde yükselmeler nesnel kurallara göre gerçekleşmektedir” şeklindeki görüşe katılımı “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

“Türk Eğitim Sistemi’nde yer değiştirmeler nesnel kriterlere göre yapılmaktadır” şeklindeki görüşe katılımcıların % 26’sını oluşturan 111 kişi hiç katılmazken, % 19’unu oluşturan 79 kişi çok az katılmıştır. Öte yandan bu görüşe, katılımcıların % 32’sini oluşturan 132 kişi kısmen, % 18’ini oluşturan 74 kişi büyük ölçüde ve % 5’ini oluşturan 22 kişi tamamen katılmıştır. Söz konusu görüşe ilişkin ortalama puan 2,56 ve standart sapma 1,20 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, “Türk Eğitim Sistemi’nde yer değiştirmeler nesnel kriterlere göre yapılmaktadır” şeklindeki görüşe katılımı “kısmen katılıyorum” düzeyinde olmuştur.

Yukarıda tek tek betimsel olarak yorumlanan görüşler anketin değerlendirme yönüne göre bir boyut oluşturacak şekilde ele alındığında; yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişiklikler bağlamında atama, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusundaki görüşleri boyutunun ortalama puanı 2,37 ve standart sapması 1.23 olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenlerin, atama, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusundaki görüşleri “çok az katılıyorum” düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler atama, yükseltme ve

yer değiştirme dzeneni konusunda tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler.

Türkiye’de eğitim çalışanlarının atanması, yükseltilmesi ve yer değiştirmesi konusu çeşitli yönetmeliklerce düzenlenmiştir. Ancak, araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenler atama, yükseltme ve yer değiştirme dzeneni konusunda genel olarak tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler. Bu durum akla, ilgili yönetmeliklerin nesnel bir şekilde uygulanmadığını, çokça istisna ile atama, yükseltme ve yer değiştirme dzeninin nesnellikten uzaklaştırıldığını getirmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin atama, yükseltme ve yer değiştirme dzenine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 92’de verilmiştir.

**Çizelge 92. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Durumu**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Kadın	248	7,133	3,241	416	,213	,832
Erkek	170	7,064	3,214			

Çizelge 92’de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişiklikler bağlamında atanma, yükseltme ve yer değiştirme dzeneni konusundaki görüşleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (  $t= ,213$ ;  $p>.05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin atama, yükseltme ve yer değiştirme dzenine ilişkin görüşlerinin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 93’de verilmiştir.

**Çizelge 93. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Kıdeme Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	98,617	2	49,308	4,83	,008	6-15 yıl arası - 16 yıl ve üstü
Gruplar içi	4242,752	415	10,223			
Toplam	4341,368	417				

Çizelge 93'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında atanma, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusundaki görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (  $F= 4,823$ ;  $p< .05$ ). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 16 yıl ve üstü kıdemi olanların görüşleri ( $\bar{X}=7,535$ ,  $S_x= 3,301$ ), 6-15 yıl arası kıdemi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}=6,641$ ;  $S_x= 3,163$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani 16 yıl ve üstü kıdemi olan yönetici ve öğretmenler 6-15 yıl arası kıdemi olanlara göre atanma, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir.

Yönetici ve öğretmenlerin atama, yükseltme ve yer değiştirme düzenine ilişkin görüşlerinin gelir düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 94'de verilmiştir.

**Çizelge 94. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Gelir Düzeylerine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	24,183	4	6,046	,574	,681
Gruplar içi	4304,706	409	10,525		
Toplam	4328,889	413			

Çizelge 94'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında atanma, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusundaki görüşleri gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F = ,574$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin atama, yükseltme ve yer değiştirme düzenine ilişkin görüşlerinin görevlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 95'de verilmiştir.

**Çizelge 95. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Görevlerine Göre Durumu**

Görev	N	$\bar{X}$	$S_x$	sd	t	P
Öğretmen	372	7,005	3,161	416	1,805	,072
Yönetici	46	7,913	3,650			

Çizelge 95'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında atanma, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusundaki görüşleri görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $t = 1,805$ ;  $p > .05$ ).

Yönetici ve öğretmenlerin atama, yükseltme ve yer değiştirme düzenine ilişkin görüşlerinin sendika üyeliğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Çizelge 96'da verilmiştir.

**Çizelge 96. Yönetici ve Öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde Meydana Gelen Değişiklikler Bağlamında Atanma, Yükseltme ve Yer Değiştirme Düzeni Konusundaki Görüşlerinin Sendika Üyeliği Değişkenine Göre Durumu**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	133,032	2	66,516	6,559	,002	Sendika üyesi değil- Sendika üyesi
Gruplar içi	4208,337	415	10,141			
Toplam	4341,368	417				

Çizelge 96'da görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında atanma, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusundaki görüşleri sendika üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $F=6,559$ ;  $p<.05$ ). Gruplar arası farkı bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sendika üyesi olmayanların görüşleri ( $\bar{X}=7,670$ ;  $S_x=3,144$ ), sendika üyesi olanların görüşlerinden ( $\bar{X}=6,572$ ,  $S_x= 3,178$ ) daha yüksek değer almıştır. Yani sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler sendika üyesi olanlara göre, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında atanma, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusunda daha olumlu görüşlere sahiptir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlara ve bu sonuçlara ve araştırma kapsamına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Türkiye’de 1980 sonrası dönemde etkili olan ekonomik ve toplumsal politikalarla birlikte eğitim alanında gerçekleşen değişimi ve bu değişimin genel anlamda öğretmen istihdamı politikalarına yönelik etkilerini yönetici ve öğretmenlerin görüşleri yoluyla çözümlenmeyi hedefleyen bu araştırmanın sonuçları aşağıda verilmiştir.

#### **Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecine İlişkin Sonuçlar**

Araştırma kapsamında Türkiye’de eğitimin yapısal dönüşümü süreci, dönüşümün arka planındaki aktörler ve gelişmeler, eğitimin niteliği başta olmak üzere eğitsel sonuçları ve eğitim finansmanına dönük etkileri olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır.

Yönetici ve öğretmenler değişimin arka planında dünya genelinde etkisini gösteren ekonomik kriz olduğu görüşüne kısmen ve bununla bağıntılı olarak değişimin uluslararası ekonomik ve siyasal güçlerin etkisiyle gerçekleştiği görüşüne büyük ölçüde katılmıştır. Bu konuda, değişim sürecinde şirketlerin beklentisinin önem taşıdığına ilişkin görüşe ise yönetici ve öğretmenler kısmen katılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin dönüşümün arka planına ilişkin görüşlerinin, görev yaptıkları eğitim basamağı, cinsiyet, görev, kıdem, gelir düzeyi ve sendika üyeliği değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakıldığında ise, yalnızca sendika üyeliği değişkeninde

anlamalı bir fark olduğu, bu açıdan sendika üyesi olanların sendika üyesi olmayanlara göre daha yüksek oranda, dünya genelinde etkisini gösteren ekonomik krizin, uluslararası ekonomik ve siyasal güçlerin ve şirketlerin beklentilerinin değişim sürecinde etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Eğitim alanında yaşanan değişikliklerin eğitsel sonuçları konusunda; yönetici ve öğretmenler, eğitim alanında gerçekleşen dönüşümle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillendiği görüşüne, eğitim sistemindeki değişikliklerle birlikte giderek daha fazla insanın nitelikli eğitim olanaklarından yararlanabildiği yönündeki görüşe, yeniden yapılandırma politikalarının eğitim sistemini daha demokratik bir sistem haline getirdiği yönündeki görüşe ve farklı sosyo-ekonomik konuma sahip kişilerin giderek benzer eğitim olanaklarına sahip olabildiği yönündeki görüşe çok az katılmıştır. Buna karşın, yönetici ve öğretmenler eğitim sisteminde gerçekleştirilen kapsamlı değişikliklerin eğitim sistemine zarar verdiğine ilişkin görüşe büyük ölçüde katılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişikliklerin yarattığı eğitsel sonuçlara ilişkin olarak tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda, 16 yıl ve üstü kıdemi olan yönetici ve öğretmenler, 6-15 yıl kıdemi olanlara göre, sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler, sendika üyesi olanlara ve sendika üyeliğinden ayrılmış olanlara göre, daha olumlu yaklaşım göstermiştir. Diğer değişkenler açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Eğitim alanında yaşanan değişikliklerin eğitim finansmanına etkileri konusunda; yönetici ve öğretmenler, eğitim alanında ticarileşmenin arttığı yönündeki görüşe büyük ölçüde katılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin okulun maddi ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması gerektiği velilerden herhangi bir maddi katkı istenmemesi gerektiği yönündeki görüşe katılımı kısmen olurken, eğitimi “devlet, veliler ve gönüllü kuruluşlar işbirliği içinde (paydaşlığa göre) finanse etmelidir” şeklindeki görüşe katılımlarının da kısmen olması ilgi çekicidir. Yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenler öğrencilerine para karşılığı hafta sonu kursları düzenleyebilmelidir” şeklindeki görüşe katılımı çok az düzeyde olurken, “devlet okullarında görev yapan öğretmenler özel dersanelerde çalışabilmelidir” şeklindeki görüşe, okulların

sahip olduğu fiziki mekanların okula gelir sağlamak üzere kullanılabilmesine yönelik görüşe ve okulların çevrelerindeki imkanları kullanarak kendi gelirlerini yaratabilmelerine yönelik görüşe katılımları kısmen katılıyorum düzeyinde olmuştur. Görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenler eğitim alanında genel olarak ticarileşmenin arttığı yönünde düşünce belirtmiş ve eğitimde ticarileşme uygulamaları içinde değerlendirilebilecek argümanlara genel olarak tereddütlü ve/veya olumsuz yaklaşmıştır.

Bu konuda, ilköğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ortaöğretim basamağındakilere göre ve sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler sendika üyesi olanlara göre, egemen politikalara yönelik olarak daha olumlayıcı yaklaşım göstermiştir.

### **Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmenlerin İstihdamına İlişkin Sonuçlar**

Araştırma kapsamında Türkiye’de eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde geniş anlamda öğretmen istihdamına ilişkin görüşler, öğretmen yeterlikleri, istihdam biçimi, kariyer basamakları düzenlemesi, performans değerlendirme, KPSS, hizmetiçi eğitim, mesleki örgütlenme ve atama, yükseltme ve yer değiştirme boyutları üzerinden ele alınmıştır.

Öğretmen yeterlikleri konusunda; yönetici ve öğretmenler, “günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılamaları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre zayıftır” şeklindeki görüşe büyük ölçüde katılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin, “günümüzde yetiştirilen öğretmen adayları genel kültür yönünden önceki dönemlere göre daha güçlüdür”, “günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha fazladır” ve “öğretmenler giderek mesleklerinin gerektirdiği duygusal yeterlikler bakımından daha yeterli hale gelmektedir” şeklindeki görüşlere katılımı çok az düzeyde olmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin, “günümüzde yetiştirilen öğretmenler önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha gelişmiş bir meslek bilgisine sahiptir” şeklindeki görüşe katılımı ise kısmen katılıyorum düzeyinde



olmuştur. Bu sonuçlara göre, yönetici ve öğretmenler günümüzde yetiştirilen öğretmenleri, toplumsal sorumluluk algılaması, genel kültür yeterlikleri, mesleki adanmışlık ve duygusal yeterlikler açısından oldukça zayıf değerlendirirken, meslek bilgisi açısından görece olarak iyi değerlendirmiştir.

Yukarıda ele alınan görüşler birlikte değerlendirildiğinde; yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri tereddütlü ve/veya olumsuz yöndedir. Bu konuda, ilköğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ortaöğretim basamağında görev yapanlara göre, 1-5 yıl arası kıdemi olan yönetici ve öğretmenler 6-15 yıl arası ve 16 yıl ve üstü kıdemi olanlara göre, sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler sendika üyesi olanlara ve sendika üyeliğinden ayrılmış olanlara göre, daha olumsuz görüşlere sahiptir.

İstihdam biçimi konusunda; yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmeleri verdikleri hizmetin kalitesini artırır” ve “sözleşmeli statüde istihdam edilme öğretmenleri daha verimli kılar” şeklindeki görüşlere katılımı hiç katılmıyorum düzeyinde olurken, “öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır” ve “kadrolu statüde istihdam edilme öğretmenlerin işe bağlılığını artırır” şeklindeki görüşlere katılımı büyük ölçüde katılmıyorum düzeyinde olmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin, “ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar eğitimin niteliğine zarar verir” şeklindeki görüşe katılımı büyük ölçüde katılmıyorum düzeyinde olurken, “ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar öğretmen açığını kapatmak açısından yararlıdır” şeklindeki görüşe katılımı çok az katılmıyorum düzeyinde olmuştur. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin büyük ölçüde sözleşmeli istihdam ve ücretli öğretmenlik uygulamasına karşı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda ele alınan görüşler birlikte değerlendirildiğinde; yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında istihdam biçimi konusundaki görüşleri, yeni istihdam yaklaşım ve

politikalarına ilişkin olarak, çok az katılıyorum düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler. Bu konuda, ortaöğretim basamağında görev yapan yönetici ve öğretmenler ilköğretim basamağında görev yapanlara göre daha olumlu yaklaşım göstermiştir.

Öğretmenlik kariyer basamakları konusunda; yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenlerin güdülenmesini artırır” şeklindeki görüşe katılımı çok az katılıyorum düzeyinde olurken, öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması öğretmenleri kendilerini yetiştirmeye teşvik eder” şeklindeki görüşe katılımı kısmen katılıyorum düzeyinde olmuştur. Öte yandan, yönetici ve öğretmenlerin “öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı yıpratır” ve “öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması okul içindeki uyumu bozar” şeklindeki görüşlere katılımı kısmen katılıyorum düzeyinde olmuştur. Görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin kariyer basamakları düzenlemesine ilişkin görüşleri net değildir.

Yukarıda ele alınan ifadeler birlikte değerlendirildiğinde; yönetici ve öğretmenlerin Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında öğretmen kariyer basamakları düzenlemesine yönelik görüşleri kısmen katılıyorum düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, bu konuda yönetici ve öğretmenler ne tam anlamıyla olumlu yaklaşım yönde ne de tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünce belirtmiştir. Kariyer basamakları konusunda, 1-5 yıl arası kıdemi olan yönetici ve öğretmenler, 6-15 yıl arası kıdemi olanlara göre, sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler, sendika üyesi olanlara göre ve 2501 - 3500 TL arası geliri olan yönetici ve öğretmenler, 3501 – 4500 TL arası ve 4501 - 5500 TL arası geliri olanlara göre daha olumlu yaklaşım göstermiştir.

Performans değerlendirme konusunda, yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenler performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilebilir” şeklindeki görüşe katılımı çok az katılıyorum düzeyinde olmuştur. Yani genel olarak yönetici ve öğretmenler eğitim alanında

performans değerlendirme sisteminin hakkaniyetli bir şekilde işletilemeyeceği yönünde düşünce belirtmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri onları kendilerini geliştirmeye teşvik eder” şeklindeki görüşe katılımı kısmen katılıyorum düzeyinde olmuştur. Öte yandan, yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri kaygı düzeylerini artırarak iş başarılarına zarar verir” şeklindeki görüşe katılımı kısmen katılıyorum düzeyinde olurken, “performansa göre ücret ödenmesi eğitim çalışanları arasındaki dayanışmaya zarar verir” şeklindeki görüşe katılımı büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde olmuştur. Görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri net değildir. Ancak, “performansa dayalı ücret” konusunda olumsuz düşüncelere sahip oldukları söylenebilir.

Yukarıda ele alınan görüşler birlikte değerlendirildiğinde, yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında performans değerlendirme konusundaki görüşleri çok az katılıyorum düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler bu konuda tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünce belirtmiştir. Bu konuda, sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenlerin sendika üyesi olanlara göre daha olumsuz görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen seçme konusunda; yönetici ve öğretmenlerin, Kamu personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ölçmek açısından etkili bir sınavdır” şeklindeki görüşe katılımı çok az katılıyorum düzeyinde olmuştur. Yani, yönetici ve öğretmenlerin KPSS'nin etkililiği konusundaki görüşü olumsuz yönde olmuştur. Bu konuda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında, görev yaptıkları eğitim basamağı, cinsiyet, görev, kıdem, gelir düzeyi ve sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Hizmetiçi eğitim konusunda; yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenler ihtiyaç duydukları konuda hizmetiçi eğitim olanağı bulabilmektedir” ve “öğretmenlere yeterli sayıda hizmetiçi eğitim olanağı sunulmaktadır” şeklindeki görüşlere katılımı kısmen katılıyorum düzeyinde olmuştur. Yani,

yönetici ve öğretmenler öğretmenlere ihtiyaç duydukları konularda ve sayıda yeterince hizmetiçi eğitim olanağı sunulmadığı yönünde düşünce belirtmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin, “öğretmenlere sağlanan hizmetiçi eğitimler onların mesleki gelişimlerine yardımcı olmaktadır” şeklindeki görüşe katılımı da kısmen katılıyorum düzeyinde olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim çalışmalarının genel olarak etkili olmadığı yönünde düşünce belirtmiştir.

Yukarıda ele alınan görüşler birlikte değerlendirildiğinde; yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi'nde meydana gelen değişiklikler bağlamında hizmetiçi eğitim konusundaki görüşleri kısmen katılıyorum düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler mevcut hizmetiçi eğitim uygulamaları ile ilgili ne tümüyle olumlu ne de tümüyle tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler. Yönetici ve öğretmenlerin bu konudaki görüşleri arasında, görev yaptıkları eğitim basamağı, cinsiyet, görev, kıdem, gelir düzeyi ve sendika üyeliği değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Mesleki örgütlenme ve sendikal haklar konusunda; yönetici ve öğretmenler, “öğretmenler mesleki çıkarlarını birlikte savunmak üzere örgütlenmelidir” ve “öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmelidir” şeklindeki görüşlere büyük ölçüde katılmıştır. Yönetici ve öğretmenler “öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmesi eğitim hizmetinin sürekliliğine zarar verir” ve “öğretmenlerin grevli toplu sözleşme hakkına sahip olmaları devlet otoritesini zaafiyete uğratır” şeklindeki görüşlere çok az düzeyde katılmıştır. Yani yönetici ve öğretmenler, genel olarak mesleki örgütlenmenin gereğine inanmakta ve sendikal hakların eksiksiz olarak tanınması gerektiğini düşünmektedirler. Nitekim, sendikal haklarla ilgili tereddüt doğurabilecek iki argüman yönetici ve öğretmenler tarafından genel olarak destek görmemiştir.

Yukarıda ele alınan görüşler birlikte değerlendirildiğinde, yönetici ve öğretmenlerin, mesleki örgütlenme konusundaki görüşleri mesleki örgütlenmeyi ve sendikal hakları olumlayıcı yöndedir. Bu konuda, kadın

yönetici ve öğretmenler erkek yönetici ve öğretmenlere göre ve sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler sendika üyesi olanlara ve sendika üyeliğinden ayrılmış olanlara göre, daha tereddütlü ve/veya olumsuz görüşlere sahiptir.

Atama, yükseltme ve yer değiştirme konusunda; yönetici ve öğretmenlerin, “Türk eğitim sisteminde nesnel kurallara dayanan bir göreve atanma sistemi vardır” ve “Türk eğitim sisteminde görevde yükselmeler nesnel kurallara göre gerçekleşmektedir” şeklindeki görüşlere katılımı çok az katılıyorum düzeyinde olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler genel olarak eğitim sisteminde göreve atanma ve yükseltme sisteminin nesnel kurallara uygun olarak işlemediğini düşünmektedirler. Yönetici ve öğretmenlerin, “Türk Eğitim Sistemi’nde yer değiştirmeler nesnel kriterlere göre yapılmaktadır” şeklindeki görüşe katılımı ise kısmen katılıyorum düzeyinde olmuştur. Yani yönetici ve öğretmenler, yer değiştirmelerin kısmen nesnel kurallara uygun yapıldığını düşünmekle birlikte bu konuda güçlü bir tereddütü de taşımaktadırlar.

Yukarıda ele alınan görüşler birlikte değerlendirildiğinde; yönetici ve öğretmenlerin, Türkiye Eğitim Sistemi’nde meydana gelen değişiklikler bağlamında atama, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusundaki görüşleri çok az katılıyorum düzeyinde olmuştur. Bir başka ifade ile, yönetici ve öğretmenler atama, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusunda genel olarak tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünce belirtmiştir. Bu konuda, 16 yıl ve üstü kıdemi olan yönetici ve öğretmenler, 6-15 yıl arası kıdemi olanlara göre ve sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenler sendika üyesi olanlara göre, daha olumlayıcı yönde düşünce belirtmiştir.

## Öneriler

Araştırma kapsamına ve sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler politika önerileri ve araştırma önerileri başlıkları altında aşağıda sıralanmıştır.

## Politika Önerileri

Araştırma sonuçlarına göre Türkiye Eğitim Sistemi'nin yeniden yapılandırılması sürecinin arka planında uluslararası siyasal ve ekonomik güçlerin etkisi ve şirketlerin beklentileri büyük önem taşımaktadır. Türkiye eğitim sistemi, uluslararası olduğu kadar ulusal çıkar, güç ve iktidar sahibi çevrelerin etkisinden ve beklentilerinden uzak bir şekilde, kamu yararı gözetilerek, kamusal usul ve esaslar kullanılarak yeniden yapılandırılmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'de eğitim sisteminde yaşanan kapsamlı değişiklikler eğitimin niteliğine olumsuz yansıdığı gibi geniş halk kesimlerinin daha nitelikli eğitim olanağına sahip olmaları açısından da önemli olumsuzluklar doğurmaktadır. Dolayısıyla eğitim politikalarını belirleyen kamusal otoritelerin eğitim alanındaki değişimi sistematik bir yaklaşımla, niteliğin geliştirilmesine ve kamusal yararın gerçekleştirilmesine dönük olarak gerçekleştirmesi ve koordine etmesi gerekir.

Araştırma sonuçlarına göre, eğitim alanında ticarileşme artmaktadır. Bu açıdan eğitim finansmanında kamusal finansman modeli benimsenmeli, farklı toplumsal sınıfların eğitim finansmanına gelir ve servetleri oranında katılmalarını sağlayacak maliye politikaları uygulanmalıdır.

Eğitimin dönüşümü bağlamında geniş anlamda öğretmen istihdamı konusunun bir parçası olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi konusunda, araştırma sonuçlarına göre, günümüzde yetiştirilen öğretmenler geçmişte yetiştirilenlere göre, genel kültür yeterlikleri, mesleki adanmışlıkları ve duygusal yeterlikleri açısından oldukça zayıf durumda olup, meslek bilgisi açısından görece olarak iyi durumdadır. Dolayısıyla, ağırlıklı Anglo-Sakson Batı ülkelerinin uygulamalarını ülkemize aktarmaya dayanan, bir katalog halinde alan yeterliklerinin sıralanıp performans kriterlerinin belirlendiği öğretmen yetiştirme modeli yerine, öğretmenliğin bilişsel, duyuşsal, duygusal ve toplumsal yeterlikler gerektiren bir meslek olduğu bilinciyle, geniş bir disiplinler arası bilim yeterliğine ve uygulama becerilerine sahip kişiler olarak

yetiştirilmesi için, üniversite bileşenlerinin, eğitim ve bilim sendikalarının ve çeşitli demokratik kitle örgütlerinin katılımı ile ülkemize özgü bir model arayışına girilmelidir.

Araştırma sonuçlarına göre, KPSS nitelikli adayları öğretmenlik mesleğine kazandırmak açısından etkili bir sınav değildir. KPSS açısından iki temel sorundan söz edilebilir. Birincisi sınav aracılığıyla öğretmen seçme uygulamasının kendisidir. İkincisi ise sınavın etkililiği sorunudur. İçinde yaşadığımız toplumsal düzende tam istihdamı sağlamaya dönük kamusal politikaların gerçekleşmesini beklemek mümkün gözükmemektedir. Tam istihdamın gerçekleşmesi, alternatif bir toplumsal düzen tasavvuru ile gerçekleşebilecek bir beklentidir. İçinde yaşadığımız toplumsal formasyon sınırları içinde önerilebilecek politika, hem eğitim hizmetinin nitelikli bir şekilde halka götürülmesi açısından hem de öğretmen adaylarının işsizliğine çare olabilmek açısından, daha fazla sayıda öğretmen adayının göreve atanmasıdır. Ancak, bu durumda da seçme sınavına gereksinim ortadan kalmayacaktır. Öğretmen yetiştiren fakültelerin kontenjanlarının eğitim alanındaki personel ihtiyacı beklentilerine uygun olarak planlanması, sorunu hafifletebilecek bir çözümdür. KPSS'nin etkililiğini geliştirmek açısından ise, sınavın içerik olarak özgül öğretmenlik alanlarına uygun şekilde dönüştürülmesi yararlı olacaktır.

Bu araştırmanın belki de en net sonucu yönetici ve öğretmenlerin sözleşmeli ve ücretli istihdam konusundaki olumsuz görüşlerinin net olarak ortaya çıkmış olmasıdır. Eğitim alanında ve tüm kamusal hizmet alanlarında istihdam biçimi kamusal usul ve esaslarla belirlenmeli, çalışanlar kadrolu olarak istihdam edilmelidir.

Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğretmenlerin istihdamı konusunun alt boyutlarından biri öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesidir. Bu düzenleme konusunda araştırma kapsamında yönetici ve öğretmenler ne tam anlamıyla olumlayıcı yönde ne de tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünce belirtmişler, ancak kariyer basamakları düzenlemesinin yaratabileceği, okulda uyumun bozulması, öğretmenler

arasındaki mesleki dayanışmanın yıpranması gibi argümanlara genel olarak katılmışlardır. Düzenleme, öğretmenleri aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen kategorilerine ayırmayı öngörmektedir. Oysa, ilgili mevzuatta öğretmenlik zaten, bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmaktadır. Öte yandan, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde nitelikli öğretmen yetiştirmek için reformlar gerçekleştirildiği ifade edilmekte ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitim çalışmaları aracılığıyla uzmanlıklarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla, düzenleme öğretmenler arasında mesleki dayanışmayı ve gelişmeyi tehdit edebilecek bir iç hiyerarşi oluşturmaya yönelik olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesinden vazgeçilmelidir.

Eğitimin yapısal dönüşümü sürecinde öğretmenlerin istihdamı konusunun alt boyutlarından biri olan performans değerlendirme sistemi güncel bir konu olarak önümüzdeki süreçte eğitim çalışanlarının karşısına gelme olasılığı güçlü bir düzenlemedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, genel olarak yönetici ve öğretmenler performans değerlendirme sisteminin hakkaniyetli bir şekilde işletilemeyeceği yönünde düşünce belirtmiştir. Performans sisteminin bir yönü, performans kriterlerinin hangi anlayışla, kim tarafından, nasıl hazırlanacağı ve uygulanacağıdır. Bu yönden bakıldığında performans düzenlemelerinin içinde ifade edildiği paradigma ve politikalar yeterince açıktır. Bununla birlikte performans değerlendirme sistemine geçiş kamuda siyasi kadrolaşmanın hiç görülmemiş düzeylere çıkmasına da yol açabilecek, keyfi işten çıkarmalar ve cezalandırmalar yaşanabilecektir. Dolayısıyla eğitim çalışanlarını etkili tarzda hizmet üretmeye teşvik edecek düzenlemeler yapılmalı ancak bu düzenlemeler yeni kamu işletmeciliğinin paradigmatik yaklaşımı, kavramları ve politikaları dışında, kamusal usul ve esaslar gözetilerek, gerçekleştirilmelidir.

Hizmetiçi eğitim çalışmaları çalışanların mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlere öğretmenlerin talep ettiği konularda ve yeterli sayıda hizmetiçi eğitim olanağı sağlanmadığı gibi gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim etkinlikleri de yeterince etkili olamamaktadır. Dolayısıyla Bakanlık, hizmetiçi eğitim ihtiyacını



belirlemek üzere eğitim çalışanlarının görüşlerini almalı ve daha fazla sayıda hizmetiçi eğitim etkinliğini, katılımı eşitliği gözeterek daha etkili tarzda gerçekleştirmeye çalışmalıdır.

Geniş anlamda öğretmen istihdamının önemli bir alt boyutunu oluşturan mesleki örgütlenme ve sendikal haklar konusunda bu araştırmada ulaşılan sonuç, gerek mesleki örgütlenmenin gerekse sendikal hakların, grev ve toplu sözleşme haklarını da içerecek şekilde, tanınması gerektiğidir. Türkiye bu konudaki uluslararası sözleşmeleri imzalamış olmasına ve Anayasa'nın 90. maddesi gereği, imzalanmış olan uluslararası anlaşmalar kanun hükmünde hatta ulusal mevzuatla çelişmesi durumunda "kanundan öncelikli" nitelikte kabul edilmesine rağmen grevli toplu sözleşme hakkının tanınmamış olması temel bir eksiklik. Hükümet kamu çalışanlarının bu haklarını tanımalı ve ulusal mevzuatı uluslararası mevzuata uygun olarak düzenlemelidir.

Türkiye'de eğitim çalışanlarının atanması, yükseltilmesi ve yer değiştirmesi konusu çeşitli yönetmeliklerce düzenlenmiştir. Ancak, araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenler atama, yükseltme ve yer değiştirme düzeni konusunda genel olarak tereddütlü ve/veya olumsuz yönde düşünmektedirler. Bu durum akla ilgili yönetmeliklerin nesnel bir şekilde uygulanmadığını, çokça istisna ile atama, yükseltme ve yer değiştirme düzeninin nesnellikten uzaklaştırıldığını getirmektedir. Bu konuda objektif kurallar oluşturulmalı ve uygulanmalı, kural istisnaları olabildiğince azaltılmalı ve birörneklik sağlanmalıdır.

### **Araştırma Önerileri**

Bu araştırmada Türkiye'de eğitimin yapısal dönüşümü süreci bağlamında geniş anlamda öğretmen istihdamı konusu, farklı alt boyutlarının bütünlüğü üzerinden pozitivist paradigmanın temel yöntem ve araçları kullanılarak ele alınmıştır.

Gerek eğitimin yapısal dönüşümü süreci bağlamının farklı alt boyutlarına gerekse geniş anlamda öğretmen istihdamının farklı alt boyutlarına odaklanan yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Performans değerlendirme sistemi önümüzdeki süreçte Türkiye’de genel olarak kamu alanı için olduğu kadar eğitim alanı için de önemli bir uygulama ve tartışma konusu olacaktır. Dolayısıyla, “yeni kamu işletmeciliği” yaklaşımının bu politika aracı konusunda yeni kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapılması büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmalarda pozitivist paradigmanın görünen gerçekliğin arkasında yatan asıl saikleri çözümlmeyi engelleyen bilim yaklaşımı kuramsal araçlar kullanılarak daha etkili hale getirilebilir. Bu açıdan, kamu politikası analizi tekniği önemli bir katkı sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

“Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik”,  
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html>, İndirilme Tarihi: 05.01.2012

“Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiş-tirme Yönetmeliği”, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27318\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27318_0.html), İndirilme Tarihi: 05.01.2012

“Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiş-tirme Yönetmeliği”, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24076\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24076_0.html), İndirilme Tarihi: 05.01.2012

“Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/28054\\_652.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/28054_652.html), İndirilme Tarihi: 05.01.2012

4688 sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu,  
<http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/1148.html>, İndirilme Tarihi: 10.04.2012

Ağaoğulları, Mehmet Ali (2000) **Kent Devletinden İmparatorluğa**, Ankara: İmge Yayınevi.

Ağaoğulları, Mehmet Ali ; Çulha Zabcı, Filiz ve Ergün, Reyda (2005) **Kral – Devletten Ulus Devlete**, İmge Kitabevi, Ankara.

Akça, Şafak (2002) **Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akıllıoğlu, Tekin (1995) **Çalışma Yaşamını Belirleyen Uluslararası Belgeler**, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakóltesi Yayınları.

Aksoy, Hasan Hüseyin (1999) “Avrupa ve ABD’de Eğitim Bilimleri Eğitiminin Yapılanması ve Öğretmen Eğitimi” sy.119-137, **Öğretim Birliđinin 75. Yılı, Eğitim Bilimlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını Sempozyumu**, 3-4 Mart, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayını.

Akyüz, Yahya (1970), “Türkiye’de Öğretmen Kuruluşları Hakkında Orijinal Bir Belge İle Unutulmuş Bir Kaynak”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi**, III,1-4.

Akyüz, Yahya (1978), **Türkiye’deki Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)**, Ankara: Doğan Basımevi.

Akyüz, Yahya (1980) **Öğretmenlerin Örgütlenmesi Türkiye, Fransa, İsviçre’de ve Uluslararası Düzeyde Kuruluşlar, Etkinlikler, Sorunlar**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Yayınları.

Akyüz, Yahya (1985 ve 1989) **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayınları.

Al, Hamza (2002) **Kamu Yönetiminde Paradigma Değişimi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

**Alkurt, Belgin Baysal (2001)Türkiye’de Memur Sendikacılığı ve Memur Sendikalarının Toplu Sözleşme ve Grev Hakkı Problemi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.**

Altan, Yakup (2005) **Türk Kamu Personel Yönetiminde Performans Değerlendirmesi Sistemi ve Çağdaş Bir Model Önerisi**,

Yayımlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Altunya, Niyazi (1998) **Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesi**, Ankara: Ürün Yayınları.

Amin, Samir (1997) “Kapitalizm, Emperyalizm, Küreselleşme” **Özgür Üniversite Forumu, sayı:1**, Ankara.

Amin, Samir (1997) **Emperyalizm ve Eşitsiz Gelişme**, İstanbul: Kaynak Yayınları.

Amin, Samir (2004) “Emperyalizm ve Küreselleşme”, **Mürekkep, Sayı:24-25**, Ankara

Apple, Michael(2004) “Piyasalar, Standartlar, Tanrı ve Eşitsizlik” **Neo-Liberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar içinde**, sy. 43-93, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Artan, Beril (2007) **Kariyer Basamakları Yükselme Sınavı (KBYS): Ortaöğretim Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde Nitel Bir Araştırma**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aslan, Onur Ender (2005) **Kamu Personel Rejimi-Statü Hukukundan Esnekliğe**, Ankara: TODAİE Yayınları.

ASOSAI (2002) **Performans Denetimi Rehberi**, Ankara: Sayıştay Başkanlığı.

Ataay, Faruk (2005) **Kamu Reformu İncelemeleri**, Ankara: Ankara Tabip Odası Yayını.

Ateş, Hamza ve Ünal, Soner (2003) "Türk Kamu Yönetiminde Performansa Dayalı Ücret Sistemlerinin Uygulanabilirliği Sorunu", **III. Kamu Yönetiminde Kalite Kongresi**, TODAİE, Ankara.

Aytaç, Burhan (1999) **İnsan Kaynakları Yönetimi ve İnsan Kaynaklarının Stratejik Planlaması**, Ankara: Nobel Yayım Dağıtım.

Aytaç, Kemal (1972) **Avrupa Eğitim Tarihi**, Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Yayınları – 225, Ankara.

Balcı, Ali (2010) **Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri**, Ankara, Pegem Yayıncılık.

Balta, Tahsin Bekir (1970) **İdare Hukukuna Giriş**, Ankara: TODAİ yayını.

Baransel, Atilla (1979) **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi yayını.

Barutçugil, İsmet (2002) **Performans Yönetimi**, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Başaran, İbrahim Ethem (1996) **Türkiye Eğitim Sistemi**, Kendi Yayını, Ankara.

Başaran, İbrahim Ethem (1966) **Hizmetiçi Eğitim Araştırması**, Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Başaran, İbrahim Ethem (1996) **Eğitime Giriş**, Ankara: Yargıcı Matbaası.

Başaran, İbrahim Ethem (1996) **Türkiye Eğitim Sistemi**, Ankara: Kendi Yayını.

Başkaya, Fikret (1997) "Sermayenin Küreselleşmesi veya Neo-liberalizmin Vahşeti", **Özgür Üniversite Forumu, Aralık**, Ankara.

Başkaya, Fikret (2004) **Çığırından Çıkmış Bir Dünya**, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Forumu Vakfı Yayınları.

Baykul Güvence, Saadet (2008) **Küreselleşen Dünyada Kalkınma Sürecinde AB'deki ve Türkiye'deki Eğitim Finansmanının Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, İstanbul.

Bayraktar Gonca (2003) "Yeni Sağ Düşüncesinin Kamu Yönetimindeki Yansıması Olarak Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı", **Türkiye'de Kamu Yönetimi**, Ankara: Yargı Yayınevi.

Bayram, Gülçin (2009) **Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Ücretli ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Bibilik, Erkan (2008) Memur Sendikacılığı ve Toplu Görüşme Hakkı**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bilgiç, Veysel. (2003). "Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı", **Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar**, Ankara: Seçkin Yayınları.

Bilim, Cahit Yalçın (1998) **Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Bingöl, Dursun (1997) **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Bingöl, Dursun (1998) **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Birgi, Bayram (2002) **İlköğretim Okullarında Kaynak Sağlama Yolları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Boratav, Korkut (2000) **Emperyalizm mi Küreselleşme mi?** , Ankara: İmge Yayınevi.

Boratav, Korkut (2003) “Küreselleşme Politikaları ve Kamu Hizmetleri”, **Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar Paneli**, 1-2 Şubat 2003, Ankara.

Bottomore, Thomas Burton (1984) **Toplumbilim Sorunlarına ve Yazınına İlişkin Bir Klavuz**, Beta Yayınları, İstanbul.

Büyüköztürk, Şener (2009) **Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem Akademi.

Canman, Doğan (1993) **Personelin Değerlendirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkiye’de Kamu Personelinin Değerlendirilmesi**, Ankara: TODAİE yayınları.

Canman, Doğan (1995) **Çağdaş Personel Yönetimi**, Ankara: TODAİE yayınları.

Canman, Doğan (1995) **Çağdaş Personel Yönetimi**, Ankara: TODAİE Yayınları.

Canpolat, Cevdet (2011) **Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulaması İle Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Elazığ.

Cicioğlu, Hasan (1985) **Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Ortaöğretim**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.



Codd, John. (2005) Teachers as 'managed professionals' in the global education industry: The New Zeland experience, **Educational Review**, Vol.57, No.2, page. 193-206

Coşkun, Selim (2004) "Kamu Reformları: Değişim ve Süreklilik," **Çağdaş Kamu Yönetimi II**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çakıroğlu, Ali (2005) Öğretmen Yeterlikleri ve Kariyer Basamakları. [www.fedu.metu.edu.tr/documents/AliCakiroglu.ppt](http://www.fedu.metu.edu.tr/documents/AliCakiroglu.ppt), İndirilme Tarihi: 12.09.2011

Çamur, Doğa (2008) **Toplumsal Mücadeleler İçerisindeki Rollerini Bakımından Sendikalar ve Sivil Toplum Örgütleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelik, Gülhan Özcan (2009) **Kamu Çalışanlarının Performansa Dayalı Ücrete İlişkin Algılamaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çolak Ölmez, Zübeyde (2009) **Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi (Trabzon İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Dahlström. L. (2007) When eagles are allowed to fly – a global and contextual perspective on teacher education in Ethiopia, **International Journey of Progressive Education**, Vol.3, No. 2

Demir, Serdar (2007) **Performansa Dayalı Ücret Sistemleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirhan, Yılmaz (2003) **Türkiye'de Memur Sendikacılığı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.**

Dereli, Bengü (1977) **Türkiye'de Sendika Demokrasisi**, İstanbul: Güray Matbaacılık.

Dilaver, Hüseyin (1992) **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Şartları**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dinçer, Ömer (2003) **Değişimin Yönetimi İçin Yönetimde Değişme**, Ankara: TC. Başbakanlık.

Doğan, Olgun (2009) **Hizmetiçi Eğitime Katılımın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi İle İlgili Öğretmen ve Yönetici Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DPT (2000) Verimliliğe Dayalı Ücret Sistemlerine Geçiş Özel İhtisas Raporu, Ankara: DPT Yayınları.

DPT (2000) **Verimliliğe Dayalı Ücret Sistemlerine Geçiş Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara: Yayın No: 2342.

DPT (2006) **Orta Vadeli Program (2007-2009)**, <http://ekutup.dpt.gov.tr/program/2007-09.pdf>, İndirilme Tarihi: 13.07.2011

DPT (2006) **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8str.pdf>, İndirilme Tarihi: 13.07.2011

DPT(2006) **Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)**,  
[http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/ix/9kalkinmaplani\\_20061208.pdf](http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/ix/9kalkinmaplani_20061208.pdf), İndirilme  
 Tarihi: 13.07.2011

Duran, Tamer (2006) **1980 Sonrası Kamu istihdamının Seyri**,  
 Yayınlanmamış Yüksel Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal  
 Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Düren, Zeynep (2002) **2000'li Yıllarda Yönetim**, İstanbul: Alfa Basım Yayım  
 Dağıtım.

Eisenstadt, S.N (2007) **Modernleşme: Başkaldırı ve Değişim**, Doğu Batı,  
 İstanbul.

Ellwood, Wayne (2002) **Küreselleşmeyi Anlama Kılavuzu**, Metis, İstanbul.

Ercan, Fuat (1998) **Eğitim ve Kapitalizm: Neo-Liberal Eğitim  
 Ekonomisinin Eleştirisi**, Ankara: Bilim Yayıncılık.

Ercan, Fuat (2003) "1980'lerde Eğitim Sisteminin Yeniden Yapılanması:  
 Küreselleşme ve Neo-Liberal Eğitim Politikaları",  
[www.antimai.org/ba/fercanegitim.htm](http://www.antimai.org/ba/fercanegitim.htm). İndirilme Tarihi: 15.07.2004.

Ercan, Fuat (2003) "Neo-Liberal Orman Yasalarından Kapitalizmin Küresel  
 Kurumsallaşma Sürecine Geçiş", **İktisat Dergisi**, sayı: 437, İstanbul.

Erdoğan, Seyhan (2005) "Yeni Liberal Küreselleşme Sürecinde Esnek Kamu  
 Personel Rejimi", **Toplum ve Hekim**, Ocak-Şubat 2005, Cilt 20, Sayı  
 1, s 53-64.

Ergin, Osman Nuri (1977) **Türk Maarif Tarihi**, Cilt I-II, İstanbul.

Erişen, Yavuz (2001) **Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite  
 Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara**

**Uygunluğunun Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eroğul, Cem (2009) **Anatüzeeye Giriş**, İmaj Yayınları, Ankara.

Ersen, Haldun (1997) **Toplam Kalite ve İnsan Kaynakları Yönetimi İlişkisi - Verimli ve Etkin Olmanın Yolu**, İstanbul: Sim Matbaacılık.

Ertan, Murat (2002) **Öğretmen Yetiştirilmesi ve Atamalarının İncelenmesi (MEB, YÖK ve DPT Uygulamaları 1980-2000)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eryılmaz, Bilal (2002), **Kamu Yönetimi**, İstanbul: Erkam Yayıncılık.

Fındıkçı, İlhami (2002) **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul: Alfa Yayım Basım Dağıtım.

Friedman, Milton (1988) **Kapitalizm ve Özgürlük**, İstanbul: Altın Kitaplar.

Gandin. L. A ; Apple. M. W. (2002) Challenging neo-liberalism, building democracy: creating the Citizen School in Porto Alegre, Brazil, **J.Education Policy**, Vol. 17, No: 2, page. 260-279

Giddens, Anthony (2008) **Sosyoloji**, Kırmızı Yayınları, İstanbul.

Gouverneur, J. (1997) **Kapitalist Ekonominin Temelleri**, Ankara: İmge Kitabevi.

Göldaş, İsmail (1986), "Türkiye'de Muallim ve Muallimler Birliği Üzerine Kısa Bir Tahlil", **Abece Dergisi, Sayı 4, Temmuz**.

Gözübüyük, Şeref (1999) **Yönetim Hukuku**, Ankara: Turhan Kitabevi.

Gözübüyük, Şeref ve Tan, Turgut (1998), **İdare Hukuku**, Cilt I, Genel Esaslar, Ankara: Turhan Kitabevi.

Gülcan, Murat Gürkan (2003) **Avrupa Birliğine Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güler, Birgül Ayman (1996) **Yeni Sağ ve Devletin Değişimi**, Ankara: TODAİE yayınları.

Güler, Birgül Ayman (2000) "Devletin Yeniden Yapılandırılması" **Yerel Gündem, Sayı:9**, Ankara.

Güler, Birgül Ayman (2003) "Türkiye'de Kamu Hizmetleri ve Yeniden Yapılandırma Politikaları" **Değişim Sürecinde Kamu Hizmetleri ve Sendikal Politikalar Sempozyumu.1-2 Şubat**, KESK, İstanbul.

Güler, Birgül Ayman (2004) "Devlette Reform"  
[www.mimarlarodasiankara.org/dosya/birgulaymanguler.pdf](http://www.mimarlarodasiankara.org/dosya/birgulaymanguler.pdf).

Gülmez, Mesut (1990) **Memurların ve Öğretmenlerin Sendikal Hakları**, Ankara: Eğitim İş Yayınları.

Gülmez, Mesut (1991) **Öğretmenlerin Statü Tavsiyesi**, Ankara: Eğitim İş Yayınları.

Gülmez, Mesut (1993) **Toplu Pazarlık ve Grev Hakları ve Türkiye**, Ankara: TODAİE yayınları.

Gülmez, Mesut (1994) **Türkiye'de Memurlar ve Sendikal Haklar**, Ankara: TODAİE Yayını.

Gülmez, Mesut (1998) **Sendikal Hakların Uluslararası Kuralları ve Türkiye**, Ankara: TODAİE Yayınları.

Gülmez, Mesut (2002) **Kamu Görevlileri Sendika ve Toplu Görüşme Hukuku: 788'den 4688'e: 1926-2001**, Ankara: TODAİE yayını

Günday, Metin (2004) **İdare Hukuku**, Ankara: İmaj Yayınevi.

Hesapçioğlu, Muhsin (1994) **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi**, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım Anonim Şirketi.

Hirst, Paul;Thompson, Grahame (1998) **Küreselleşme Sorgulanıyor**, Ankara: Dost Kitabevi.

Işıklı, Alparıslan (1994) **Türkiye'de Sendika Hareketi İçinde Demokrasi Kavramının Gelişimi**, Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Yayınları.

Işıklı, Alpaslan (1985) **Kamu Kesiminde Çalışanların Sendikal Hakları**, Ankara: Elektrik Mühendisleri Odası Yayını.

Işıklı, Alpaslan (1993) **İş Hukuku Ders Notları**, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.

Işıklı, Alpaslan (2003), **Gerçek Örgütlenme Sendikacılık**, Ankara: İmge Kitabevi.

İbiş, Cebrail (2005) **Türkiye'de Memur Sendikacılığı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.**

İnalçık, Halil (1999) **“Osmanlı Fetih Yöntemleri”**, Cogito, Osmanlı Özel Sayısı (Üç Aylık Düşünce Dergisi), Sayı:19, İstanbul.

İnandı, Yusuf (2005) **AB Ülkeleri Eğitim Sistemi İle Türk Eğitim Sisteminde Eğitimin Yönetimi ve Finansmanı**, Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kademli, Serap (2006) **Cumhuriyet'ten Bugüne Kamu Personel Reform Girişimleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kalaycı, Şeref (2006) **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Ankara: Asil Yayın Basım Dağıtım.

Kanad, Halil Fikret (1966) **Kısaltılmış Pedagoji**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Kaptan, Saim (vd) (1980) **Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Araştırma**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi.

Karadeniz, Yılmaz ve Demir, Selçuk Beşir (2010) Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2010, 29 (2), 55-77

Karahanogulları, Onur (2002) **Kamu Hizmeti (Kavram ve Hukuksal Rejim)**, Ankara: Turhan Kitabevi.

Karataş, Nazan (2009) **Türkiye'de Kamu personeli Sisteminde Dönüşüm: Eğitimde TKY Üzerine Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karataş, Uğur (2010) **Türkiye'de Memur Sendikacılığı: KESK örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kargı, Bilal (2010) **Sermaye Birikimi ve Sermaye Fraksiyonları Sentezinde Kamu Kesimi Etkinliğindeki Değişim: 1980 Sonrası**

**Dönemde Türkiye’de Özelleştirme**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kavak, Yüksel ; Aydın, Aydan ; Akbaba, Altun. Sadegül(2007) **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

Kavuzlu, Funda (2007) **Türk Kamu Yönetiminde Performans Değerlendirme ve Performansa Dayalı Ücret Sistemi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Yahya Kemal(1984) **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Ankara.

Kazgan, Gülten (2002) **Küreselleşme ve Ulus-Devlet-Yeni Ekonomik Düzen**, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kestane, Doğan (2003) “Performansa Dayalı Ücret Sistemi ve Kamu Kesiminde Uygulanabilirliği”, **Maliye Dergisi**, Sayı: 142, Ocak- Nisan, Ankara.

Kili, Suna ve Gözübüyük, Şeref (2006) **Türk Anayasa Metinleri: Sened-i İttifaktan Günümüze**, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Koç, Mustafa (2006) **Kamu Personel Rejimi İçerisinde Devlet Memurlarının Başarısının Değerlendirilmesi ve Başarıya Dayalı Ücretin Devlet Memurlarına Uygulanabilirliği**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koç, Yıldırım (2003) **Türkiye İşçi Sınıfı ve Sendikacılık Hareketi Tarihi**, İstanbul: Analiz Basım Yayın.



Koçel, Tamer (1999) **İşletme Yöneticiliği**, İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.

Koçer, Hasan Ali (1967) **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)**, Ankara.

Koçer, Hasan Ali (1987) **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu 1773–1923**, Uzman Yayınları, No:1, Ankara.

Kodaman, Bayram (1991) **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

Kurul Tural, Nejla (2002) **Eğitim Finansmanı**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Makal, Ahmet (2003) **Cumhuriyetin 80. Yılında Türkiye’de Çalışma İlişkileri**, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

MEB (1997) **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimin Temel Esasları**, Yayın No: 10,

Meydan, Müceddin (1986), “Öğretmenlerin Örgütlü Mücadelesi”, **Abece Dergisi, Sayı 9**, Aralık

Mihçioğlu, Cemal (1968) **Türkiye’de Kamu Personeli Sendikaları**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Minibaş, Türkel (2003) “Liberalleşme Yolunda 80 Yıl”, **İktisat Dergisi, Sayı:440**, İstanbul

Nartgün, Şenay (2001) **Milli Eğitimi Geliştirme Projesine İlişkin Bir Çözümleme**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

OECD (2005), "Paying For Performance: Policies For Government Employees", Paris.

Okçabol, Rifat (vd.) (2003) **Öğretmen Yetiştirme Araştırması**, Ankara: Eğitim-Sen.

Okur, Nejla (2008) **Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye’de Sosyal Devletin Geleceği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öcal, Leyla (1998), **Türkiye’de Memur Sendikacılığı: Öğretmen Sendikacılığı Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ökmen, Özgün ve Dönmez, Durmuş (2005) **Yönetmel ve Organizasyonel Yapı Açısından Kamu Kurumlarında Mükemmellik**, İstanbul: Kalder Yayınları.

Özdem, Güven (2007) **Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özer, Hayrunnisa (2001) **Türkiye’de Kamu Personel Rejiminde Yeniden Yapılanma Girişimleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.

Öztekin, Ali (1989), "Türkiye’de Kamu Görevlilerinin Örgütlenme Süreci", **Abece Dergisi, Kasım.**

Öztürk, Cemil (1996) **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

Öztürk, Sermin (2002) **İlköğretim Okullarının Finansman Kaynakları (Ankara İli Polatlı ilçesi örneği)**, Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Palmer, Margaret J. (1993) **Performans Değerlendirmeleri**, İstanbul: Rota Yayın Tanıtım.

Sabuncuoğlu, Zeyyat (2000) **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Bursa: Ezgi Kitabevi.

Savgun Doğruöz, Seçil (2009) **Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Karşılaştırılması**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Savrul, Güven (2008) **Güvencesiz İstihdam, Örgütsel Dönüşüm ve Çalışma Üzerine Etkileri**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Saygılıoğlu, Nevzat ve Arı, Selçuk (2002) **Etkin Devlet**, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayını.

Serim, Bülent (1995) **Kamu Görevlilerinin Örgütlenmesinde Hukuksal Boyut**, Ankara: Öteki Yayınevi.

Sezer, Ercan (2006) **Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Çalışan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sezgin Nartgün, Şenay (2008) Aday Öğretmenlerin Gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Atama Esasları,

**Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 8,  
Sayı: 2, Yıl: 8, Aralık, Bolu.**

Soydan, Tarık (2006) **Türkiye’de Kamu Reformu Sürecinde Uygulanan Eğitim Politikalarının Çözümlemesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, Sinan (1998) **Dünya Ekonomisinde Dönüşüm: Sömürgecilikten Küreselleşmeye**, İmge Kitabevi, Ankara

Sülker, Kemal (1987) **Türkiye’de Sendikacılık Tarihi**, İstanbul: Bilim Kitabevi.

Şahin, M. (2006) **Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Şaylan, Gencay (1994) **Değişim Küreselleşme ve Devletin Yeni İşlevi**, Ankara: İmge Kitabevi.

Talas, Cahit (1975), “Sendikacılık ve Toplum”, **SBF Dergisi, Mart- Aralık**, sy.1-4

Talas, Cahit (1983) **Sosyal Ekonomi**, Ankara: Sevinç Yayınları.

Talas, Cahit (1990) **Toplumsal Politika**, Ankara: İmge Yayınları.

Taşkaya, Serdarhan Musa (2007) **Eğitimde Niteliğin Artırılması ve Öğretmenlerin Statüsünün İyileştirilmesinde Kariyer Basamaklarının Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Taymaz, Haydar (1981) **Hizmet içi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

Taymaz, Haydar (1981) **Hizmetiçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara:

Taymaz, Haydar (1997) **Hizmetiçi Eğitim**, Ankara: Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.

Taymaz, Haydar (2010) **Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara: Pegem Akademi

TED (2009) **Öğretmen Yeterlikleri**, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.

Tekeli, İlhan ; İlkin, Selim (1999) **Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Temizel, Handan (2007) **Neo-Liberal Politikalar Doğrultusunda Türkiye’de Devletin Yeniden Yapılanması**, küresel Sistemle Bütünleşme Sorunları, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tortop, Nuri (1992) **Personel Yönetimi**, Ankara: TODAİE yayınları.

Tortop, Nuri (1994) **Personel Yönetimi**, Ankara: Yargı Yayınları.

Tortop, Nuri ve İşbir, Eyüp (1986) **Yönetim Bilimi**, Ankara: Bilim Yayınları.

Turan, Bülent (2007) **Öğretmenlerin alışma Statülerine Göre Yeterliklerinin İncelenip Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselmelerinin Değerlendirilmesi**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Tutum, Cahit (1979) **Personel Yönetimi**, Ankara: TODAİE yayınları.

Tuzcu, Gökhan (1998) **İlk ve Ortaöğretime Dal Öğretmeni Yetiştirilmesinin Planlanması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.**

Unat, Faik Reşit (1964) **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Urfalı, Perizat (2008) **İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri (Eskişehir İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uyargil, Cavide (1994) **İşletmelerde Performans Yönetim Sistemi**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.

Uzunyayla, Ferda (2007) **Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Eğitim ve İstihdam Politikaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünsal, Engin (1999) **Memur Sendikaları**, İstanbul: Boyut Kitapları.

Whitty. G. (vd.) (1997) Teacher Education in England and Wales: Some Findings From the Mote Project, **American Educational Research Association Annual Meeting**, Chicago.

Yalçın, Berrin (2011) **Kamu Sektöründe Sözleşmeli Personel İstihdamı: Akdeniz Üniversitesi Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Yeldan, Erinç (2003) **Küreselleşme Sürecinde Türkiye Ekonomisi-Bölüşüm, Birikim ve Büyüme**, İstanbul: İletişim Yayınevi.

Yıldızoğlu, Ergin (1999) “Küresel Kriz ve Dünüşüm-Olanlar, Olasılıklar ve Umutlar”, **Petrol-iş (1997-1999) Yıllığı**, İstanbul

Yılman, M. (1987) **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme’nin Pedagojik Temelleri**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, Gaye (2001)**Kapitalizmin Kaleleri: Dünya Ticaret Örgütü**, İstanbul: TMMOB.

Yolcu, Hüseyin (2007) **Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, Sedat (2004) Öğretmen Atamalarında Merkezi Sınav Uygulamasının Değerlendirilmesi, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Zürcher, Erik Jan (2003) **Modernleşen Türkiye’nin Tarihi**, İletişim Yayınları, İstanbul.

## EK 1. DENEME UYGULAMASI YAPILAN VERİ TOPLAMA ARACI

### Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmenlerin İstihdamı Araştırması Anket Formu

Değerli Öğretmenler ve Yöneticiler,

Bu anket formu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde, Türkiye’de 1980 sonrası dönemde etkili olan ekonomik ve toplumsal politikalarla birlikte eğitim alanında gerçekleşen değişimi ve bu değişimin öğretmen istihdamı politikalarına yönelik etkilerini çözümlenmek amacı ile yapılan, “*Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmenlerin İstihdamı*” başlıklı doktora tezi için veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Lütfen her bölümü başında bulunan açıklamaya göre doldurunuz. Anket sorularına vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak; bilimsel amaçlar dışında herhangi bir kişi ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Veriler toplu olarak değerlendirileceğinden ad/soyad belirtmenize gerek yoktur.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve duyarlıktan dolayı teşekkür ederim.

#### İletişim

0 312 363 33 50 / 3006  
[soydantarik@yahoo.com](mailto:soydantarik@yahoo.com)

#### Arş. Gör. Tarık Soydan

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı  
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı



## I.BÖLÜM

## KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Bu bölümde bulunan sorularla araştırmanın gerektirdiği bazı kişisel bilgilerinize ulaşılacak istenmektedir. Lütfen size uygun gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz ya da ilgili seçeneğin yanına size uygun olan bilgiyi giriniz.

1. Okulunuzun bulunduğu ilçe .....
2. Okulunuzun eğitim düzeyi  
( ) a. İlköğretim ( ) b. Ortaöğretim
3. Cinsiyetiniz  
( ) a. Kadın ( ) b. Erkek
4. Okuldaki göreviniz  
( ) a. Öğretmen ( ) b. Yönetici
5. Kıdeminiz (Öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapma süreniz) .....
6. Öğretmenlik statünüz  
( ) a. Aday öğretmen ( ) b. Öğretmen ( ) c. Uzman öğretmen ( ) d. Baş öğretmen
7. Mesleğe **başladığınız** istihdam türü  
( ) a. Kadrolu ( ) b. Sözleşmeli ( ) c. Diğer (ücretli, vekil, vb.)
8. Mezun olduğunuz branş .....
9. Görev yaptığınız branş .....
10. Aile geliriniz (Sizin ve tüm aile fertlerinizin (ek ders ödemeleri dahil) maaş, ücret, faiz, kira vs. gelirlerinizin TL cinsinden toplamı)  
( ) a. 1500 – 2500 ( ) b. 2501 – 3500 ( ) c. 3501 – 4500 ( ) d. 4501 – 5500 ( ) e. 5501 ve üzeri
11. Sendika üyeliğiniz  
( ) a. Yok ( ) b. Var ( ) c. Ayrıldım

II. BÖLÜM  
EĞİTİM SİSTEMİNİN DÖNÜŞÜMÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Açıklama: Bu bölümde 1980 sonrasında Türkiye’de eğitim alanında genel olarak yaşanan değişimlere ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin sizin için ne oranda geçerli olduğunu size uygun gelen seçeneğin altındaki kutucuğu (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1	Türk Eğitim Sisteminde yaşanan dönüşümün nedeni toplumun gereksinimlerine yanıt verme gerekliliğidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Eğitim alanındaki kapsamlı değişikliklerin nedeni dünya genelinde etkisini artıran sosyo-ekonomik krizdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Türk Eğitim Sistemi uluslararası büyük siyasi ve ekonomik güçlerin (devletler, sermaye kuruluşları, uluslararası kuruluşlar...) etkisiyle yeniden yapılandırılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Eğitim alanındaki dönüşümler bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin doğal bir sonucudur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Eğitim alanındaki dönüşümle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillenmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Millî eğitim sisteminde gerçekleştirilen kapsamlı değişiklikler eğitimin niteliğine zarar vermektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Eğitim sistemindeki değişikliklerle birlikte giderek daha fazla insan nitelikli eğitim olanaklarından yararlanabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Eğitim sistemi giderek iş çevrelerinin (şirketlerin) beklentilerine göre şekillenmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Yeniden yapılandırma politikaları eğitim sistemini daha demokratik bir sistem haline getirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Eğitim olanaklarından yararlanma farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip toplum kesimlerine göre farklılaşmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Eğitim alanında ticarileşme artmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Okullarda verilen eğitim kişilerin ekonomik konularını geliştirmelerine yarar sağlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Farklı sosyo-ekonomik konumlara sahip kişiler giderek benzer eğitim olanaklarına sahip olabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Okullardaki eğitimsel alt yapı (ders araç ve gereçleri, sınıf yapısı ve donanımı gibi) nitelikli eğitim yapmaya elverişli durumdadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Farklı sosyo-ekonomik koşullara sahip öğrenciler genel olarak farklı okul türlerine (meslek liseleri, genel liseler, Anadolu ve Fen Liseleri...) devam etmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Eğitim sistemindeki merkezi sınavlar (SBS, ÖSYS) öğrencileri ilgi ve yeterliklerine göre yönlendirmeye uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Eğitim hizmeti devletin mali ve idari sorumluluğunda, toplumsal yarar gözetilerek örgütlenen bir kamu hizmeti olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Eğitim, devletin, iş çevrelerinin (şirketlerin), velilerin ve gönüllü kuruluşların paydaşlığıyla yürütülmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Okulun maddi ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalı, öğrenci velilerinden herhangi bir maddi katkı istenmemelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Okul giderleri öğrenci velileri tarafından karşılanmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Eğitimi, devlet, veliler ve gönüllü kuruluşlar işbirliği içinde (paydaşlığa göre) finanse etmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Öğretmenler öğrencilerine para karşılığı hafta sonu kursları düzenleyebilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Devlet okullarında görev yapan öğretmenler özel dershanelerde çalışabilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. BÖLÜM'ÜN DEVAMI		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
24	Okulların sahip olduğu fiziki mekanlar (okul bahçesi, spor salonu, konferans salonu gibi) okula gelir sağlamak üzere kullanılabilirlerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Okullar çevrelerindeki imkanları kullanarak (sponsorluk gibi) kendi gelirlerini yaratabilirlerdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Okullarda verilen eğitim öğrencilere iş çevrelerinin beklentilerine uygun yeterlikler kazandırmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Okullarda verilen eğitim öğrencinin ilgi ve yeteneklerini geliştirmesine yönelik olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Etkili bir yönlendirme sistemi için sınav başarısı temel gösterge olarak değerlendirilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Dezavantajlı sosyal kesimlerden gelen öğrenciler meslek liselerine yönlendirilerek çalışma yaşamına erken katılmaları sağlanmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### III. BÖLÜM ÖĞRETMEN İSTİHDAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Açıklama: Bu bölümde Türkiye'de öğretmen istihdamına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin sizin için ne oranda geçerli olduğunu size uygun gelen seçeneğin altındaki kutucuğu (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1	Bugün öğretmenlik mesleği toplumsal saygınlığı olmayan bir meslek haline gelmiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Öğretmen maaşları öğretmen ve ailesinin geçimi açısından yeterlidir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılamaları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre zayıftır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Günümüzde yetiştirilen öğretmen adayları genel kültür yönünden önceki dönemlere göre daha güçlüdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha fazladır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Öğretmenler giderek mesleğinin gerektirdiği duygusal yeterlikler bakımından daha yeterli hale gelmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Günümüzde yetiştirilen öğretmenler önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha gelişmiş bir meslek bilgisine sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Kamu personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ölçmek açısından etkili bir sınavdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	KPSS eğitim alanına nitelikli personelin kazanılması açısından yararlı bir sınavdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmeleri verdikleri hizmetin kalitesini artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III.Bölümün Devamı		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılıyorum
11	Öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Kadrolu statüde istihdam edilme öğretmenlerin işe bağlılığını artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Sözleşmeli statüde istihdam edilme öğretmenleri daha verimli kılar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar eğitimin niteliğine zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar öğretmen açığını kapatmak açısından yararlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Öğretmenlik kariyer basamakları (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) düzenlemesi öğretmenlerin güdülenmesini artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı yıpratır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması öğretmenleri kendilerini yetiştirmeye teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması okul içindeki uyumu bozar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Öğretmen performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Milli Eğitim Sisteminde nesnel bir performans değerlendirme sistemi geliştirmek mümkün değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Öğretmen başarısını değerlendirmek için geliştirilen performans sistemi nesnel bir şekilde işletilebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri onları kendilerini geliştirmeye teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri kaygı düzeylerini artırarak iş başarılarına zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Performans sistemine göre çalışmak öğretmeni rekabetçi kılarak iş verimliliğini artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Performans sistemine göre çalışmak iş yerinde gerilim doğurarak eğitimin niteliğine zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Performansa göre ücret ödenmesi eğitim çalışanları arasındaki dayanışmaya zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından hizmetiçi eğitim çalışmaları gereklidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Öğretmenlere yeterli sayıda hizmetiçi eğitim olanağı sunulmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Okullarda öğretim yılı başında ve sonunda düzenlenen seminer programları öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III.Bölümün Devamı		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılıyorum
31	Öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimler onların mesleki olarak gelişmesine yardım edecek niteliktedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Öğretmenler mesleki çıkarlarını birlikte savunmak üzere örgütlenmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Öğretmenlerin örgütlenme düzeyleri önceki yıllara göre artmıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmesi eğitim hizmetinin sürekliliğine zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Öğretmenlerin grevli toplu sözleşme hakkına sahip olmaları devlet otoritesini zaafiyete uğratar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Türk eğitim sisteminde nesnel kurallara dayanan bir göreve atanma sistemi vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Türk eğitim sisteminde görevde yükselmeler nesnel kurallara göre gerçekleşmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Öğretmenler tercih ettikleri hizmet alanlarında (coğrafi mekan ve okul) görev yapabilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Türk Eğitim Sistemi'nde yer değiştirmeler nesnel kriterlere göre yapılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Öğretmenlerin bazılarının özür durumu (eş, eğitim ve sağlık özrü) yer değiştirmeleri öğretmen yer değiştirmelerinde adaletsizlik yaratmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Mecburi hizmet bölgelerinde görev yapan öğretmenlere ek ödeme yapılmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Burada belirtilen ifadeler dışında konu ile ilgili paylaşmak istediğiniz görüş, açıklama ve önerilerinizi lütfen yazınız.

Anket bitmiştir. Vaktinizi ayırıp yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

## EK 2.VERİ TOPLAMA ARACI

### Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmenlerin İstihdamı Araştırması Anket Formu

Değerli Öğretmenler ve Yöneticiler,

Bu anket formu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde, Türkiye’de 1980 sonrası dönemde etkili olan ekonomik ve toplumsal politikalarla birlikte eğitim alanında gerçekleşen değişimi ve bu değişimin öğretmen istihdamı politikalarına yönelik etkilerini çözümlenmek amacı ile yapılan, “*Türkiye’de Eğitimin Yapısal Dönüşümü Sürecinde Öğretmenlerin İstihdamı*” başlıklı doktora tezi için veri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Lütfen her bölümü başında bulunan açıklamaya göre doldurunuz. Anket sorularına vereceğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak; bilimsel amaçlar dışında herhangi bir kişi ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır. Veriler toplu olarak değerlendirileceğinden ad/soyad belirtmenize gerek yoktur.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve duyarlıktan dolayı teşekkür ederim.

#### **İletişim**

0 312 363 33 50 / 3006  
[soydantarik@yahoo.com](mailto:soydantarik@yahoo.com)

#### **Arş. Gör. Tarık Soydan**

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı  
Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Doktora Programı

## I.BÖLÜM

## KİŞİSEL BİLGİLER

**Açıklama:** Bu bölümde bulunan sorularla araştırmanın gerektirdiği bazı kişisel bilgilerinize ulaşılmak istenmektedir. Lütfen size uygun gelen seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz ya da ilgili seçeneğin yanına size uygun olan bilgiyi giriniz.

1. Okulunuzun bulunduğu ilçe .....
2. Okulunuzun eğitim düzeyi  
( ) a. İlköğretim ( ) b. Ortaöğretim
3. Cinsiyetiniz  
( ) a. Kadın ( ) b. Erkek
4. Okuldaki göreviniz  
( ) a. Öğretmen ( ) b. Yönetici
5. Kıdeminiz (Öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapma süreniz) .....
6. Öğretmenlik statünüz  
( ) a. Aday öğretmen ( ) b. Öğretmen ( ) c. Uzman öğretmen ( ) d. Baş öğretmen
7. Mesleğe **başladığınız** istihdam türü  
( ) a. Kadrolu ( ) b. Sözleşmeli ( ) c. Diğer (ücretli, vekil, vb.)
8. Mezun olduğunuz branş .....
9. Görev yaptığınız branş .....
10. Aile geliriniz (Sizin ve tüm aile fertlerinizin (ek ders ödemeleri dahil) maaş, ücret, faiz, kira vs. gelirlerinizin TL cinsinden toplamı)  
( ) a. 1500 – 2500 ( ) b. 2501 – 3500 ( ) c. 3501 – 4500 ( ) d. 4501 – 5500 ( ) e. 5501 ve üzeri
11. Sendika üyeliğiniz  
( ) a. Yok ( ) b. Var ( ) c. Ayrıldım

II. BÖLÜM  
EĞİTİM SİSTEMİNİN DÖNÜŞÜMÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Açıklama: Bu bölümde 1980 sonrasında Türkiye’de eğitim alanında genel olarak yaşanan değişimlere ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin sizin için ne oranda geçerli olduğunu size uygun gelen seçeneğin altındaki kutucuğu (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.		Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Eğitim alanındaki kapsamlı değişikliklerin nedeni dünya genelinde etkisini artıran sosyo-ekonomik krizdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Türk Eğitim Sistemi uluslararası büyük siyasi ve ekonomik güçlerin (devletler, sermaye kuruluşları, uluslararası kuruluşlar...) etkisiyle yeniden yapılandırılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Eğitim alanındaki dönüşümle birlikte çağdaş bir eğitim sistemi şekillenmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Milli eğitim sisteminde gerçekleştirilen kapsamlı değişiklikler eğitimin niteliğine zarar vermektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Eğitim sistemindeki değişikliklerle birlikte giderek daha fazla insan nitelikli eğitim olanaklarından yararlanabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Eğitim sistemi giderek iş çevrelerinin (şirketlerin) beklentilerine göre şekillenmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Yeniden yapılandırma politikaları eğitim sistemini daha demokratik bir sistem haline getirmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Eğitim alanında ticarileşme artmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Farklı sosyo-ekonomik konumlara sahip kişiler giderek benzer eğitim olanaklarına sahip olabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Okulun maddi ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalı, öğrenci velilerinden herhangi bir maddi katkı istenmemelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Eğitimi, devlet, veliler ve gönüllü kuruluşlar işbirliği içinde (paydaşlığa göre) finanse etmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Öğretmenler öğrencilerine para karşılığı hafta sonu kursları düzenleyebilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Devlet okullarında görev yapan öğretmenler özel dershanelerde çalışabilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Okulların sahip olduğu fiziki mekanlar (okul bahçesi, spor salonu, konferans salonu gibi) okula gelir sağlamak üzere kullanılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Okullar çevrelerindeki imkanları kullanarak (sponsorluk gibi) kendi gelirlerini yaratabilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Eğitim sistemindeki merkezi sınavlar (SBS, ÖSYS) öğrencileri ilgi ve yeterliklerine göre yönlendirmeye uygundur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Okullarda verilen eğitim öğrencinin ilgi ve yeteneklerini geliştirmesine yönelik olmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Etkili bir yönlendirme sistemi için sınav başarısı baz alınmalıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



III. BÖLÜM  
ÖĞRETMEN İSTİHDAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Açıklama: Bu bölümde Türkiye’de öğretmen istihdamına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerin sizin için ne oranda geçerli olduğunu size uygun gelen seçeneğin altındaki kutucuğu (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Büyük ölçüde katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
1	Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin toplumsal sorumluluk algılamaları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre zayıftır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Günümüzde yetiştirilen öğretmen adayları genel kültür yönünden önceki dönemlere göre daha güçlüdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Günümüzde yetiştirilen öğretmenlerin mesleki adanmışlıkları önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha fazladır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğretmenler giderek mesleğinin gerektirdiği duygusal yeterlikler bakımından daha yeterli hale gelmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Günümüzde yetiştirilen öğretmenler önceki dönemlerde yetiştirilenlere göre daha gelişmiş bir meslek bilgisine sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kamu personeli Seçme Sınavı (KPSS) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri ölçmek açısından etkili bir sınavdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Öğretmenlerin sözleşmeli statüde istihdam edilmeleri verdikleri hizmetin kalitesini artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Öğretmenlerin kadrolu olarak istihdam edilmeleri yürüttükleri eğitim – öğretim faaliyetinin niteliğine olumlu yansır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Kadrolu statüde istihdam edilme öğretmenlerin işe bağlılığını artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Sözleşmeli statüde istihdam edilme öğretmenleri daha verimli kılar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar eğitimin niteliğine zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Ücretli öğretmenlik, vekil öğretmenlik gibi uygulamalar öğretmen açığını kapatmak açısından yararlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Öğretmenlik kariyer basamakları (öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen) düzenlemesi öğretmenlerin güdülenmesini artırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Öğretmenlik kariyer basamakları düzenlemesi öğretmenler arasındaki mesleki dayanışmayı yıpratır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Öğretmenlik kariyer basamakları oluşturulması öğretmenleri kendilerini yetiştirmeye teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Öğretmenlik kariyer basamakları uygulaması okul içindeki uyumu bozar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Öğretmen performans değerlendirme sistemi ile hakkaniyetli bir şekilde değerlendirilebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri onları kendilerini geliştirmeye teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Öğretmenlerin performans kriterlerine göre değerlendirilmeleri kaygı düzeylerini artırarak iş başarılarına zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Performansa göre ücret ödenmesi eğitim çalışanları arasındaki dayanışmaya zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Öğretmenler mesleki çıkarılarını birlikte savunmak üzere örgütlenmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmelidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Öğretmenlere grevli toplu sözleşme hakkı verilmesi eğitim hizmetinin sürekliliğine zarar verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Öğretmenlerin grevli toplu sözleşme hakkına sahip olmaları devlet otoritesini zaafiyete uğratar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Türk eğitim sisteminde nesnel kurallara dayanan bir göreve atanma sistemi vardır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Türk eğitim sisteminde görevde yükselmeler nesnel kurallara göre gerçekleşmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BÖLÜM III'ÜN DEVAMI		Hiç katılmıyorum	Çok az katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tamamen katılıyorum
27	Türk Eğitim Sistemi'nde yer değiştirmeler nesnel kriterlere göre yapılmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Öğretmenler ihtiyaç duydukları konuda hizmetiçi eğitim olanağı bulabilmektedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Öğretmenlere yeterli sayıda hizmetiçi eğitim olanağı sunulmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Öğretmenlere sağlanan hizmetiçi eğitimler onların mesleki gelişimlerine yardımcı olmaktadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Burada belirtilen ifadeler dışında konu ile ilgili paylaşmak istediğiniz görüş, açıklama ve önerilerinizi lütfen yazınız.

Anket bitmiştir. Vaktinizi ayırıp yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

## EK 3. ARAŞTIRMA İZNI