

Türkiye’deki Kadrosuz Öğretmen İstihdamının Kadrosuz İstihdam Edilen Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

According to the Views of Non-contracted Teachers' Evaluation of the Employment of Non-contracted Employed in Turkey

Murat TUNCER*
Fırat Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları kapsamında istihdam edilen öğretmenlerin bu istihdam biçimlerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik ürettikleri metaforların yanı sıra görev yaptıkları okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimleri tartışılmış, Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe teşkilatlarında görev yapan idari personelin bu öğretmenlere karşı tutumları ele alınmıştır. Araştırmanın ana çerçevesini 16 farklı ilde kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev alan 53 öğretmenden elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Bu bulgular nitel analize tabi tutularak kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını “Kölelik”, “Sömürü” gibi olumsuz metaforlarla tanımlamaları, okul yönetimi ve kadrolu öğretmenlerin kendilerine mesafeli yaklaştıklarını ifade etmeleri, MEB teşkilatlarında çalışanların olumsuz tutum sergilemeleri ulaşılan sonuçlardan birkaçıdır.

Anahtar Kelimeler: Sözleşmeli Öğretmenlik, Ücretli Öğretmenlik, Öğretmen Sorunları, Öğretmen İstihdamı, Kadrosuz öğretmenlik

Abstract

In this research, we researched opinions of teachers employed under applications for contracted and paid teachers regarding this form of employment. Within this context, management of school where they serve, their communication with teachers and students were discussed in addition to metaphors created by teachers for non-contracted teacher applications and attitudes of administrative personnel serving in the Ministry of Education Provincial and District organizations towards these teachers were dealt with. Main framework of the research is formed by findings obtained from 53 teachers serving under non-contracted teacher applications in 16 different cities. Significant results were obtained regarding non-contracted teachers application through qualitative analysis of

* *Yazışma Adresi:* Fırat Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl. 23119 ELAZIĞ
e-posta: mtuncer@firat.edu.tr

this data. Some of the results obtained include definition of applications of non-contracted teachers with metaphors such as “Slavery”, “Exploitation”, their expression to the effect that school management and permanent teachers keep them at a distance, negative attitudes of employees in Ministry of Education organizations.

Keywords: Contracted Teachers, Paid Teachers, Problems of Teachers, Teacher Employment, Non-contracted teachers

I. GİRİŞ

Eğitim sistemi bütüncül bir sistem olarak tanımlanabilir. Bu sistemdeki her bir öge gibi sisteme işlerlik kazandıran öğretmenlerin de önemi vurgulanmalıdır. Nitelikten yoksun bir eğitim işgücünün varlığı ülke adına öncelikle kalkınma anlamında ciddi sorunlar yaratacaktır.

Ülkemizdeki eğitim sektörüne yapılan istihdamın son yıllarda diğer sektörler gibi sözleşmeli bir yapıya doğru ilerlediği söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmen atamalarında kadrolu öğretmen istihdamının yanı sıra sözleşmeli ve ücretli öğretmen istihdamı gibi farklı bir istihdam biçimini de tercih etmektedir. Bu her iki istihdam biçimi bu araştırma kapsamında “*Kadrosuz Öğretmenlik*” olarak anılacaktır.

MEB’in istihdam biçimindeki bu değişimi farklı boyutlarda tartışmak mümkündür. Nitekim Güler (2003) bu yeni yapıyı neo-liberal bir dalganın ülkemizi etkilemesi olarak yorumlamıştır. Uçman ise (2006) kamu sektöründeki bu yeni istihdamın gerekçesini Devlet faaliyetlerindeki nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan bir durum ya da Devletin faaliyet gösterdiği alanları terk etmesi olarak açıklamaktadır. Benzer eğilim pek çok ülkede de görülmektedir. Gelişmiş Ülkelerde bu uygulamalara uzak ve kırsal kesimlere düzenli şekilde öğretmen sağlamak, çatışma bölgelerine eğitim imkânı ulaştırmak, azınlıkların yoğun olarak yaşadığı bölgelere kendi dillerinde konuşabilen öğretmenler temin etmek, öğrenci ve öğretmen sayılarını sabit tutmak, yardım ulaştırmak, eğitilmiş gençler için istihdam olanağı sağlamak ve öğretim maliyetlerini düşürmek v.b. nedenlerle başvurulmaktadır(Fyfe, 2007).

MEB’in İstihdam biçimindeki bu değişim tarihsel bir süreçte de değerlendirilebilir. Güler’e göre (2003) bu süreç seksenli yıllarda başlamıştır. Yürütülen politikaların temelinde ise personel alımını sınırlandırma ve bu yolla kamu istihdam hacminin küçültülmesi, bu mümkün olamıyorsa en azından istihdam hacminin genişlemesine engel olunması yatmaktadır. Arslan ve diğerlerine göre (2006) ise bu değişimin asıl nedeni öğretmen açığını kapatmaktır. Ne var ki Karahanoğulları (2003) askerlik gibi istisnai haller dışında kamu hizmetleri alanının örgütlenmesi için gerekli olan işgücünün sözleşmeyle karşılanamayacağını, Kamu hizmetine girmenin Anayasal bir hak olduğunu ve Anayasanın 70.maddesinde “*Her Türk Kamu Hizmetine Girme Hakkına Sahiptir*” ifadesiyle yer bulduğuna dikkat çekmiştir. Dolayısıyla MEB’in istihdam planlamasını bu tarihsel süreçten

etkilenmiş olarak ifade etmek olguyu anlamlandırma noktasında büyük iş görmektedir. Sebebi ne olursa olsun istihdam planlamasındaki bu değişim eğitim örgütlerini bir dizi zorluklarla baş başa bırakmaktadır. Daha detaylı bir tanımlama ile öğretmen yetiştiren kurumların programı, finansmanı, resmi statüsü, öğrenci kaynak ve talebi gibi pek çok durumun etkilenmesi olasıdır.

İstihdam olgusunu değerlendirirken işgücünün nitelikleri dikkate alınması gereken bir unsurdur. Öğretmenlik mesleğini icra edecek kişilerin belli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Boyer'den aktaran Aksu'ya göre (2000:144) bir öğretmenden öğrenci başarısını özenle değerlendirebilme, duyarlı ve sıcak ilişkiler kurabilme, öğrenenleri öğrenme etkinliğine katabilme, konu alanı hâkimiyeti ve öğrenme potansiyeline inanma gibi pek çok niteliğe sahip olması beklenmektedir. Alkan ise (1984), öğretmen niteliklerini öğrencinin öğrenme etkinliğinde sorumluluk almasını sağlama, başarı ölçütlerinin öğrenciye iyi anlatılması ve öğrencinin kendi başarısı hakkında öz-değerlendirme yapabilmesi ile açıklamıştır. Demircioğlu (2008:3) öğretmen görevlerini öğretme, yönetim, mesleki uzmanlık ve danışmanlık görevleri şeklinde sınıflamıştır. Öğretmen istihdamı konusunda uluslar arası bakış açısını yorumlamamıza imkan tanıyan bir değerlendirme UNESCO (2006) tarafından yapılmış, temel öğretim konuları, özellikle öğrenci katılımını öne çıkaran öğretim metotları, yaşam becerileriyle alakalı konular, travma yardımı ve okul öncesi öğretim metotları gibi konularda öğretmen eğitime ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Bir başka çalışmada öğretmenlik mesleğinin pedagojik yanına dikkat çekilmiş, öğretmen eğitiminde alan bilgisinin yeterli olamayacağı öğretim ve iletişim becerilerinin de kazanılması gerektiği belirtilmiştir (Skills Commission, 2010). Cullingford (1995) etkili öğretmenlik kavramı üzerinde durarak, etkili öğretmenin dürüst olması, etkili öğrenmeyi sağlaması, iyi bir organizatör olması, iletişim yeteneğinin olması ve iyi bir mizah anlayışına sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Bütün bu görüşler öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık gerektirdiği noktasında birleşmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin sorunları ile ilgili yapılan çalışmalarda da bu nitelikler ön plana çıkmaktadır. Nitekim Buchanan (2009) tarafından yapılan çalışmada da yer bulan bulgulara göre öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar hizmet öncesi eğitimleriyle alakalı bulunmuş, sınıf yönetimi ve disiplini sağlama, öğretim becerisi, iletişim ve yönetim boyutlarında yoğunlaşmıştır. Bazı çalışmalarda ise öğretmen eğitimindeki sorunlar alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve genel kültür bilgisi olarak aktarılmıştır (Ayas, 2009; Küçükahmet, 1999). Harris ve Sass (2008) öğretmen eğitimi ile öğretmen verimliliği arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi mesleki gelişim ve informal iş deneyiminden edinilen bilgilerin bu sürece katkısını önemli görmüşlerdir.

Bütün bu çalışmalar ve görüşler doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin bir eğitim altyapısı olduğunu söyleyebiliriz. Buna karşın kadrosuz öğretmenlik uygulamalarında belli bir standart olmadığı, hatta öğretmenlik diplomasına sahip olmayanların bile bu uygulamalar kapsamında görev alabildiği bilinmektedir (Arslan

ve Diğerleri, 2006). Bu durum Afrika, Asya ve Latin Amerika için de geçerlidir (Fyfe, 2007). Ancak, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde “*Öğretmenlik Özel Bir İhtisas Mesleğidir*” denilmektedir (MEB, 2011). Uzmanlık alanı dikkate alınmadığına göre kadrolu ve kadrosuz öğretmenler arasında verimlilik boyutu itibariyle fark olması doğaldır. Bu duruma öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin tercih nedeni olarak üretmeyi sevme, çocukları sevme ve öğretmenliğin saygın bir meslek olduğuna inanmaları (Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2009) eklendiğinde kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını anlamlı kılan gerekçeler zayıflamaktadır.

Öğretmenlik mesleği diğer meslek alanlarıyla kıyaslandığında kendi içinde farklı sorunlar barındırır. Bu sorunlardan biri de kariyer edinmeyle alakalı olup, meslekte yükselme olanaklarının belirgin ve bilinen özellikler taşmamasıyla ilgilidir (Akçay, 2005). Diğer taraftan öğretmenlik mesleğinin maddi getirisine ilişkin tatminkâr bir durum da söz konusu değildir (Sağlam ve Sağlam, 2005). Yazıcı ise (2009) öğretmen yetiştirme sistemindeki değişikliklerin öğretmenleri olumsuz etkilediğini, performans değerlendirme sistemi ile kariyer gelişimi arasında ilişki olduğundan performans değerlendirme sistemlerine yönelik memnuniyetin iş performansı ve motivasyona olumlu katkı yapacağına değinmiştir. Öğretmenler diğer kamu görevlilerinden farklı olarak köylerde de görev yapmakta, kültürel faaliyetlerden yoksun kalmakta, çevresel koşullar nedeniyle zor şartlarda çalışmaktadırlar (Özpinar ve Sarpkaya, 2010). Küçükahmet (2007) ise öğretmen eğitime dikkat çekerek “*son yapılan program değişiklikleri ile öğretmen yetiştirme sisteminin en az 40 yıl geriye gittiği*” görüşünü dile getirmiştir. Bütün bu sorunlara kadrosuz öğretmenlik uygulamaları yeni bir boyut kazandırmıştır.

Yeni uygulamaların yeni yapılar olarak işlerlik kazanması zaman alacaktır. Bu süreçte kusurların tespit edilmesi ve giderilmesinde noktasında araştırmalara ihtiyaç olduğu üzerinde uzlaşılacak bir durumdur. Bu araştırma yeni istihdam anlayışının bir sonucu olarak karşımıza çıkan sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamalarını tartışmak amacıyla yürütülmüştür. Kadrosuz öğretmenlik uygulamaları çok yeni bir istihdam biçimi olarak tanımlanamamasına rağmen bu konuda neredeyse hiç araştırma yapılmamıştır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev alan öğretmenlerin bu istihdam biçimine yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

- Kadrosuz öğretmenlik yapmamış, yapmış veya yapmakta olan öğretmenlerin bu istihdam biçimine yönelik görüşleri nelerdir?
- Kadrosuz öğretmenlik yapmış veya yapmakta olan öğretmenlerin bu istihdam biçiminde yeniden görev alma isteği var mıdır?
- Kadrosuz öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik geliştirdikleri metaforların branş bazında dağılımı nasıldır?

- Kadrosuz öğretmenlik deneyimi ile kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumsuz etkilediğine inanılan faktörler arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Kadrosuz öğretmenliği benimseme, kadrosuz öğretmenlik yapma durumu ve kadrosuz öğretmenlik yapma isteği arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Kadrosuz öğretmenlik yapma nedenine ilişkin görüşler nelerdir?
- Okul yönetimi ve kadrolu öğretmenlerin kadrosuz öğretmenlere bakışı nasıldır?
- Kadrosuz öğretmenler kadrolu olmaları durumunda öğrencileriyle olan birlikteliklerinde ne gibi değişimler olacağını düşünmektedirler?
- MEB teşkilatlarında çalışanların kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumları nasıldır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” olarak belirlenmiştir. Bu desende farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışımızın olmadığı olgulara odaklanarak araştırma yürütülür (Yıldırım ve Şimşek, 2006:72). Betimleme olarak da bilinen olgusal süreçte olgular ve olgular arasındaki ilişkileri saptama, sınıflama ve kaydetme amacı güdülür (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008:6).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Aracın ilk bölümü katılımcıların branş, yaş ve kadrosuz öğretmenlik yapıp yapmadığı gibi bilgilerini tespit etmeye yöneliktir. İkinci bölüm beş açık uçlu sorudan meydana gelmektedir. Bu sorulardan ilki katılımcıların kadrosuz öğretmenlik uygulamasına yönelik metaforlarını saptamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bu soru “*kadrosuz öğretmenlik benim için.....dir. Çünkü.....*” şeklinde yöneltilmiştir. Bir diğer soru ile kadrosuz öğretmenlik yapma nedeni tespit edilmeye çalışılmıştır. Geriye kalan sorular kadrosuz öğretmenlere karşı okul yönetimi ve öğretmenlerin tutumu, kadrosuz öğretmenlerin kadrolu öğretmen olmaları durumunda öğrencilerle olan birlikteliklerinin nasıl değişeceği ve MEB teşkilatlarının (İl, İlçe müd. v.b.) kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumlarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında yöneltilen açık uçlu sorular uzman kanısına göre şekillendirilmiş, bu kapsamda Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden üç öğretim üyesinin görüşleri esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veri toplama sürecinde şunlara dikkat edilmiştir; öncelikle verilerin toplandığı ortam düzenlenmiş, katılımcıların birbirlerinden etkilenmemeleri sağlanmıştır. Araştırma amacı ifade edilerek objektif veri toplamanın öneminden bahsedilmiştir. Sonrasında kadrosuz öğretmenlik uygulamasına yönelik metafor sorusu için bir açıklama yapılarak, sadece bir metafora odaklanmaları ve geliştirdikleri metaforları açıklamak için 30 dakika süre tanındığı bilgisi verilmiştir. Açık uçlu sorularda için sadece kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında

görev almış veya görev yapmakta olan 53 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen görüşlerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramları geliştirmektir. Bu nedenle veriler benzerlik ve karşıtlık bakımından organize edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227).

Çalışma Grubu

Araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde ortaöğretim alan öğretmenliği pedagojik formasyon eğitimi alan 141 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Ancak kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik açık uçlu sorular kadrosuz öğretmenlik yapmış veya yapmakta olan 53 öğretmen adayına yöneltilmiştir. Bu uygulamanın gerekçesi önyargılardan arındırılmış, kadrosuz öğretmenlik deneyimi olan öğretmen adaylarından görüşlerinin alınmasıdır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına yönelik bulgular ele alınmıştır. Araştırma bulgularının bir bölümü katılımcıların çeşitli kişisel bilgileri ve bazı sorulara verdikleri cevaplarla ilgilidir. Bu duruma ilişkin bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunun demografik özellikleri ve bazı sorulara verdikleri yanıtlar

DURUM		f	%
Yaş Dağılımı	20-25	104	73,8
	26-31	33	23,4
	32 ve Üzeri	4	2,8
	Toplam	141	100,0
Kadrosuz Öğretmenlik Uygulamasını destekliyor musunuz?	Evet, Destekliyorum	28	19,9
	Hayır, desteklemiyorum	72	51,1
	Kararsızım	41	29,1
	Toplam	141	100,0
Kadrosuz Öğretmenlik yapma durumu	Hiç yapmadım	88	62,4
	Daha önce yapmıştım	28	19,9
	Halen yapmaktayım	25	17,7
	Toplam	141	100,0
Kadrosuz Öğretmenlik yapmak İster misiniz?	Evet, yapmak isterim	31	22
	Hayır, yapmak istemem	83	58,9
	Kararsızım	27	19,1
	Toplam	141	100,0
Kadrosuz Öğretmenlik Yapılan İller	Elazığ (19)	19	35,9
	Samsun(4), Malatya(4), Bingöl(4)	12	22,6
	Şırnak(3), Tokat(3), Hatay(3)	9	17
	Batman(2), Ş.Urfa(2), K.Maraş(2), Adana(2)	8	15
	Adıyaman(1), Ağrı(1), Aydın(1), D.Bakır(1), Ordu(1)	5	9,5
	Toplam	53	100,0
Kadrosuz öğretmenlik uygulamasını olumsuz etkilediğine inanılan faktörler	Okul Yönetimi	2	1,4
	Öğretmenler	29	20,6
	Öğrenciler	23	16,3
	MEB politikaları	36	25,5
	Programlar	10	7,1
	Özlük Hakları	33	23,4
	Diğer	8	5,7
Toplam	141	100,0	
Branş	Tarih	25	17,7
	Edebiyat	26	18,4
	Coğrafya	7	5,0
	Felsefe	7	5,0
	İlahiyat	10	7,1
	İletişim	4	2,8
	Matematik	28	19,9
	Fizik	3	2,1
	Kimya	14	9,9
	Biyoloji	9	6,4
Konservatuar	8	5,7	
Toplam	141	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere kadrosuz öğretmenlik uygulamasını öğretmen adaylarının %51,1'i (72 kişi) desteklememektedir. Buna karşın 28 öğretmen adayı

(%19,9) bu tür uygulamaları desteklediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan 141 öğretmen adayından 88'i (%62,4) daha önce hiç sözleşmeli veya ücretli öğretmenlik yapmamıştır. Bunun yanında 28 aday (%19,9) öğretmen daha önce sözleşmeli veya ücretli öğretmenlik yapmış, 25 öğretmen adayı (%17,7) ise halen aktif olarak öğretmenlik yapmaktadır. Genel olarak 53 öğretmenin bir şekilde kadrosuz öğretmenlik yapmış veya yapmakta olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları kadrosuz öğretmenlik uygulamasını olumsuz etkileyen faktörleri öncelikle MEB politikaları (36 kişi, %25,5) ve sırasıyla Özlük hakları (33 kişi, %23,4), öğretmenler (29 kişi, %20,6), öğrenciler (23 kişi, %16,3) şeklinde belirtmişlerdir. Araştırma kapsamındaki öğretmenler 16 farklı ilde kadrosuz öğretmenlik yaptığından ifade edilen görüşlerin il ya da bölgeden çok genel durumu özetlediği düşünülmektedir.

Kadrosuz Öğretmenlik Yapma durumu ile Kadrosuz Öğretmenlik Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Faktörler Arasındaki İlişki

Araştırma kapsamında açıklığa kavuşturulmaya çalışılan durumlardan biri kadrosuz öğretmenlik yapma ile kadrosuz öğretmenliği olumsuz etkilediğine inanılan faktörler arasında bir ilişki olup olmadığıdır. Bu duruma ilişkin olarak elde edilen bulgular tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Kadrosuz öğretmenlik yapma durumu ile kadrosuz öğretmenlik uygulamasını olumsuz etkilediğine inanılan faktörler arasındaki ilişki

	Hiç Yapmadım		Daha önce yapmıştım		Halen yapmaktayım		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okul Yönetimi	1	1,1	1	3,6	0	0,0	2	1,4
Öğretmenler	22	25,0	3	10,7	4	16,0	29	20,6
Öğrenciler	14	15,9	5	17,9	4	16,0	23	16,3
MEB politikaları	24	27,3	7	25,0	5	20,0	36	25,5
Yürürlükteki program	5	5,7	3	10,7	2	8,0	10	7,1
Özlük hakları	21	23,9	6	21,4	6	24,0	33	23,4
Diğer	1	1,1	3	10,7	4	16,0	8	5,7
Toplam	88	100,0	28	100,0	25	100,0	141	100,0

Tablo 2'de ilk gözlemlenen durum kadrosuz öğretmenlik yapmayan grubun kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumsuz etkileyen faktörleri sırasıyla MEB politikaları (24 Kişi,%27,3), Öğretmenler (22 kişi, %25) ve Özlük Hakları (21 kişi, %23,9) şeklinde dile getirmeleridir. Daha önce kadrosuz öğretmenlik yapmış gruba göre ise öncelikli sorunlar MEB politikaları (7 kişi, %25) ve Özlük haklarıdır (6 kişi, %21,4). Halen görev yapmakta olan öğretmenler de özlük haklarını ön plana çıkarmışlardır. Genel olarak bakıldığında MEB politikaları, Özlük haklarının kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumsuz etkileyen başlıca faktörler olduğu söylenebilir.

Kadrosuz Öğretmenliği Destekleme, Yapma İsteği ve Yapma Durumu Arasındaki İlişki

Araştırma ile elde edilen bulgulardan biri de kadrosuz öğretmenliği destekleme durumudur. Kadrosuz öğretmenliği destekleme durumu, kadrosuz öğretmenlik yapma durumu ve kadrosuz öğretmenlik yapma isteği tablo 3'te birlikte ele alınmıştır.

Tablo 3: Kadrosuz öğretmenliği destekleme, kadrosuz öğretmenlik yapma ve kadrosuz öğretmenlik yapma isteği arasındaki ilişki

		Yapmak İsterim	Yapmak İstemem	Kararsızım	Toplam	
Destekliyorum	Hiç Yapmadım	f	12	6	3	21
		%	57,1	28,6	14,3	100,0
	Daha Önce Yapmıştım	f	4	0	1	5
		%	80,0	0,0	20,0	100,0
	Halen Yapmaktayım	f	2	0	0	2
		%	100,0	0,0	0,0	100,0
Toplam		f	18	6	4	28
		%	64,3	21,4	14,3	100,0
Desteklemiyorum	Hiç Yapmadım	f	1	42	0	43
		%	2,3	97,7	0,0	100,0
	Daha Önce Yapmıştım	f	2	12	1	15
		%	13,3	80,0	6,7	100,0
	Halen Yapmaktayım	f	0	13	1	14
		%	0,0	92,9	7,1	100,0
Toplam		f	3	67	2	72
		%	4,2	93,1	2,8	100,0
Kararsızım	Hiç Yapmadım	f	3	7	14	24
		%	12,5	29,2	58,3	100,0
	Daha Önce Yapmıştım	f	2	1	5	8
		%	25,0	12,5	62,5	100,0
	Halen Yapmaktayım	f	5	2	2	9
		%	55,6	22,2	22,2	100,0
Toplam		f	10	10	21	41
		%	24,4	24,4	51,2	100,0
Genel Toplam		f	31	83	27	141
		%	22,0	58,8	19,2	100,0

Kadrosuz öğretmenlik uygulamasını destekleyen 28 öğretmenden daha önce kadrosuz öğretmenlik yapan 4 kişi tekrar görev almak istediğini ifade etmişken, halen görev yapan öğretmenlerden sadece ikisi tekrar kadrosuz öğretmenlik yapmak istediğini beyan etmiştir. Bu boyut itibarıyla en yüksek talebin hiç öğretmenlik yapmamış gruptan geldiği görülmüştür. Kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev almayan ve bu uygulamaları desteklemeyen 42 kişi yapmak istemediğini dile getirmiştir. Kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev almış ve bu uygulamaları desteklemeyen 29 öğretmen adayından sadece 2 aday tekrar kadrosuz öğretmenlik yapmak istediğini ifade etmiştir. Genel olarak kadrosuz

öğretmenlik uygulamaları kapsamında görev alan ve almayan 31 kişi(%22) bu uygulamalar kapsamında tekrar görev alabileceğini belirtirken, 110 (%78) aday görev almak istemediğini söylemiştir.

Kadrosuz Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Metaforlar

141 öğretmen adayından sadece 53'ü kadrosuz öğretmenlik uygulamaları (Sözleşmeli veya Ücretli öğretmenlik) kapsamında görev almıştır. Bu 53 öğretmenin kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik olarak ürettiği metaforlar tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4: Çalışma grubunun kadrosuz öğretmenlik olarak uygulamasına yönelik geliştirdikleri metaforlar

Metafor Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Branş
1	<i>Mecburiyet</i>	11	20,7	Kimya (4), Tarih (2), Edebiyat(2), İlahiyat(1), Matematik(1), Biyoloji (1)
2	<i>Tecrübe</i>	4	7,5	Kimya(1), Matematik(1), Biyoloji(1), Konservatuar(1)
3	<i>Zaman Geçirme</i>	2	3,7	Konservatuar(2)
4	<i>İyi bir uygulama</i>	1	1,9	Konservatuar(1)
5	<i>Kölelik</i>	8	15,1	Matematik (3), Edebiyat(3), Biyoloji(1), Tarih(1)
6	<i>Ceza</i>	1	1,9	Matematik(1)
7	<i>Hamallık</i>	4	7,5	Matematik(4)
8	<i>Dezavantaj</i>	2	3,7	Matematik(2)
9	<i>Zaman Kaybı</i>	1	1,9	Matematik(1)
10	<i>Kısıtlama</i>	1	1,9	Matematik(1)
11	<i>Engel</i>	2	3,7	Matematik(1), Tarih(1)
12	<i>Haksızlık</i>	4	7,5	İlahiyat(3), Tarih(1)
13	<i>Sıkıntı</i>	1	1,9	Tarih(1)
14	<i>Başarısızlık Nedeni</i>	1	1,9	Edebiyat(1)
15	<i>Uygun değil</i>	2	3,7	Edebiyat(2)
16	<i>Hakaret</i>	1	1,9	Coğrafya(1)
17	<i>Sömürü</i>	4	7,5	Fizik(1), Felsefe(3)
18	<i>Ekmek Kapısı</i>	1	1,9	İlahiyat(1)
19	<i>Gerekliklik</i>	2	3,7	Edebiyat(2)
Toplam		53	100,0	

Tablo 4'teki kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik olarak üretilen metaforlara bakıldığında ilk sırayı "*Mecburiyet*" metaforunun (11 kişi, %20,7) aldığı görülmektedir. Bu metaforu "*Kölelik*" (8 kişi, %15,1), "*Tecrübe*", "*Hamallık*", "*Haksızlık*" ve "*Sömürü*" (4'er kişi, %7,5) metaforlarının izlediği gözlenmiştir. Diğer taraftan "*Mecburiyet*" metaforunu en çok kimya, tarih ve edebiyat öğretmenleri, "*Kölelik*" metaforunu en çok matematik ve edebiyat, "*Hamallık*" metaforunu en çok matematik, "*Haksızlık*" metaforunu en çok ilahiyat ve "*Sömürü*" metaforunu en çok felsefe öğretmenlerinin kullandığı görülmüştür. Genel olarak bakıldığında kadrosuz öğretmenlik uygulamalarına yönelik oldukça

olumsuz bir bakış açısının geliştiği söylenebilir. Sadece 6 kişi kadrosuz öğretmenlik uygulamasını yerinde bir uygulama olarak görmüştür.

Kadrosuz Öğretmenlik Yapma Nedenine İlişkin Görüşler

Araştırmanın bu boyutunda kadrosuz öğretmenlik uygulamaları kapsamında öğretmenlik yapan 53 öğretmenin kadrosuz öğretmenlik yapma nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5: Kadrosuz öğretmenlik yapma nedenleri

Nedenler	f	%	Bazı İfadeler
Para kazanmak zorundayım	23	43,40	Pedagojik formasyon kurs ücretini ödemek için çalışmalıyım Hiçbir gelirim yok, başka iş bulamam Yaşam koşulları çok zor Evliyim aileme bakmalıyım Mecburiyetten yapıyordum, artık sanayide çalışırmda yine yapmam KPSS’den yeterli puanı alamadım, çalışmak zorundayım Tamamen maddi nedenlerden
Tecrübe edinmek için	4	7,55	İleride öğretmen olduğumda sorun yaşamamak için yapıyorum Kendimi yeterli görmeye ihtiyacım var, bunu tecrübe edinerek sağlayabilirim
Çevre baskısı nedeniyle	1	1,89	Arkadaş ve akrabalarımın baskısı nedeniyle
Öğretmenliği sevdiğim için	1	1,89	Üretmeliyim ve öğrencilerimin öğrendiğini görmeliyim
Şerefim için	1	1,89	Alay konusu olmamak için yapıyorum
Boşta kalmamak için	3	5,66	Başkaca yapacak bir işim yok, sıkılıyorum İşim yok başka ne yapabilirim ki
Bir sebebi yok	2	3,77	Dostlar alışverişte görsün diye Sebebi yok
Görüş belirtmeyen	18	33,96	
Toplam	53	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere kadrosuz öğretmenliğin en çok “Para kazanmak zorunda olma” nedeniyle tercih edildiği görülmüştür. Bu durumu “tecrübe edinmek” amacıyla kadrosuz öğretmenliğin tercih edildiği izlemiştir.

Okul Yönetimi ve Öğretmenlerle İletişime İlişkin Görüşler

Kadrosuz öğretmenlik yapan öğretmenlerin birlikte görev yaptıkları okul yönetimi ve öğretmenlerle olan iletişimleri de araştırılmış, bu boyuta ilişkin sonuçlar tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Okul yöntemi ve öğretmenlerle olan iletişime ilişkin görüşler

Görüşler	f	%	Bazı İfadeler
Olumlu içerikteki görüşler	12	22,5	Ücretli çalışıyorum ama bunu bana hiç yansıtmadılar İletişim konusunda bir farklılık olduğu kanaatinde değilim İletişimimiz çok iyi Gayet iyi Çok seviyeli ve iyi bir iletişimimiz var
Olumsuz içerikteki görüşler	41	77,5	İdareciler kadrolu kadrosuz ayrımı yapıyorlar Kadrosuz öğretmenlere nasıl olsa gidecek gözüyle bakılıyor Sen ücretlisin lafını sürekli kullanıyorlar İdarecilerin yaptığı ayrıma bir süre sonra öğretmenlerde katılıyor Bazı öğretmenler bizimle konuşmak dahi istemiyor İdarecilerden çok öğretmenlerle iletişim kuramadım İşçi-patron ilişkisinde iletişim nasıl olursa öyle Bütün yönetmelikler, kurallar sadece bizi bağlıyor Kadrolu öğretmenler gruplaşıyor Yapmacık iletişim var İkinci sınıf muamelesi görünürken iletişim olur mu? Okul panolarında bile ayrımcılığı görebilirsiniz Tanımlayamayacağım kadar kötü
Toplam	53	100,0	

Tablodaki bulgulardan olumsuz ifadelerin(41 ifade, %77,5) olumlu ifadelere (12 ifade, %22,5) oranla daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Kadrosuz öğretmenlere geçici gözle bakıldığı, dışlandığı, kadrolu-kadrosuz ayrımı yapıldığı gibi dikkat çekici bulgular göze çarpmaktadır. Bunun yanında hiçbir olumsuz durumla karşılaşmayan kadrosuz öğretmenler olduğu da görülmektedir.

Öğrencilerle olan birlikteliğe ilişkin görüşler

Kadrosuz öğretmenlerin öğretmenlik görevleri esnasında öğrencileriyle olan birliktelikleri araştırılması gereken bir diğer durumdur. Dolayısıyla kadrosuz öğretmenlik yapan öğretmenlere “Kadrolu öğretmenlik yapmanız durumunda öğrencilerinizle olan birlikteliğinizin nasıl değişeceğini düşünmektесiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar tablo 7’de özetlenmiştir.

Tablo 7: Kadrosuz çalışmış veya çalışmakta olan öğretmenlerin kadrolu çalışmaları durumunda öğrencileriyle olan birlikliliklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	%	Bazı İfadeler
Değişmez	20	37,73	Değişeceğini sanmıyorum Öğrencilerime tavrım değişmez İletişimimiz aynı olur sadece daha mutlu olurum Aynı şekilde devam eder Değişmez, sadece otoriteyi sağlamada katkısı olur Değişmez, kadrolu olmak öğretmen kimliğine artı koymaz
Kalıcı işler yaparız	5	9,43	Söz hakkım olacağından kalıcı işler yapabilirim İşlerim yarım kalmaz, sürdürebilirim Bir şeylerin yarım kalacağı endişesini taşımam Bazı işlerde ısrarcı olur, eğitim adına diretebilirim Kovulmaktan korkmaz, dik durabilirim
Verimimiz artar	5	9,43	Ekonomik açıdan rahat olacağımdan daha fazla verimli olabilirim Öğrencilerle daha fazla zaman geçiririm, bu ise olumlu etki yapar Onlara daha fazla zaman ayıracağımdan verim artar Kendimi okula ait hissedeceğimden verimim artacaktır Verimimiz artacaktır
Güvenim artar	2	3,77	Sadece kendine daha çok güvenen öğretmenleri olur Kendime güvenim artar
Boş	21	39,62	
Toplam	53	100,0	

Kadrosuz öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%37,77) kadrolu olmaları durumunda öğrencileriyle olan birlikliliklerinin değişmeyeceğini ifade etmektedir. Bunun yanında kadrolu olmaları durumunda özgüvenleri artacağından(%3,77) kalıcı işler yapabileceklerini(%9,43) ve dolayısıyla verimlerinin artacağını(%9,43) belirten öğretmen görüşlerine ulaşmıştır.

MEB Teşkilatlarının Kadrosuz Öğretmenlere Yönelik Tutumu

Araştırma kapsamında merak edilen bir diğer durum MEB teşkilatlarında çalışanların kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumlarıdır. Bu boyuta ilişkin bulgular tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8: MEB Teşkilatlarının kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumu

Tutum	f	%	Bazı İfadeler
Olumlu	10	18,87	Eh işte, idare eder- İyi- Olumlu ve saygılılar-İyi olduğu kanaatindeyim-Benim açımdan çok iyiydi - Üst yetkililerle herhangi bir sorun yaşamadım- öğretmen yanlısı
Mevsimlik (Geçici)işçi	5	9,43	Ezme, üstünlük sağlama konusunda çok başarılılar - Mevsimlik, ucuz işçi gözüyle bakılıyor - Bizi işçi kendilerini işveren olarak görüyorlar- İster çalış ister çalışma yaklaşımı var- Geçici, izin hakkı olmayan, tehdit edebileceği kişiler
Maaşı düşük adamlar	2	3,77	Maaşı düşük adamlar olarak bakıyorlar - Maaşımız alay konusu oluyor
İkinci sınıf adamlar	1	1,89	İkinci sınıf muamele gördüğümüzü söyleyebilirim
Ücretli Askerler	1	1,89	Ücretli askerlik gibi
Az ücretle çalışan işçi	1	1,89	Az ücretle çalışan işçiler olarak bakıyorlar
Acınacak insanlar	1	1,89	Bize acıyorlardı
Kullanılacak insanlar	3	5,66	Sömürülüyoruz - Olumsuz bizi kullanıyorlar - Beni kullanıyorlar
Çaresiz İnsanlar	1	1,89	Çaresiz insanlar gibi algılıyorlar
Farklı davranıyorlar	4	7,55	Farklı muamele gördüğümüzü söyleyebilirim - Hizmetlilerden daha aşağı görülüyoruz - Kadrolu öğretmenlere göre farklı davranıyorlar- Onları da algılarını da sevmiyorum
Yorum Yok	2	3,77	-
Boş	22	41,51	
Toplam	53	100,0	

MEB teşkilatlarında çalışanların kadrosuz öğretmenlere yönelik olumsuz olarak nitelenebilecek tutumlarının olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü (10 kişi, %18,87) çalışanların kendilerine yönelik tutumlarını olumlu olarak nitelendirmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin çarpıcı ifadeler kullandığı da görülmektedir. Beş öğretmen kendilerine yönelik algıyı “Geçici İşçi”, dört öğretmen “farklı tutum”, üç öğretmen “kullanılacak insanlar” gibi dikkat çekici ifadelerle dile getirmişlerdir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın genel toplamda 141, özelde ise kadrosuz öğretmenlik tecrübesi yaşamış 53 öğretmen üzerinde yürütülmesi ile oldukça çarpıcı sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Bu sonuçları şu şekilde sıralamak mümkündür;

- 141 kişiden sadece 28 kişi (%19,9) kadrosuz öğretmenlik uygulamasını desteklenmekte, 31 kişi (%22) kadrosuz öğretmenlik yapmak istemektedir.
- Araştırma kapsamındaki öğretmenler 16 farklı ilde kadrosuz öğretmenlik yapmışlardır.
- Kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumsuz etkileyen başlıca faktörler olarak MEB politikaları, Özlük hakları ve öğretmenler gösterilmiştir.

- Katılımcıların büyük bölümü kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını “*Mecburiyet*”, “*Kölelik*”, “*Hamallık*”, “*Haksızlık*” ve “*Sömürü*” metaforlarıyla tanımlamaktadırlar. 53 katılımcıdan sadece 7 kişi kadrosuz öğretmenlik uygulamalarını olumlu metaforlarla dile getirmiştir.
- Kadrosuz öğretmenlik tecrübesi yaşamayan katılımcılar sorunun kökenini “*MEB politikaları*” olarak tanımlamışken, bu konuda tecrübe sahibi öğretmenlerinde benzer algıları olduğu görülmüştür.
- 53 katılımcıdan 28 kişinin kadrosuz öğretmenliği desteklediği, bunlardan 21 kişinin daha önce böyle bir tecrübe yaşamadığı tespit edilmiştir. Kadrosuz öğretmenlik yapmak isteyen 31 katılımcıdan 16 kişi daha önce kadrosuz öğretmenlik yapmamıştır. Daha önce kadrosuz öğretmenlik yapan ve tekrar yapmak isteyen, aynı zamanda kadrosuz öğretmenliği destekleyen öğretmen sayısı 6’dır. Kadrosuz öğretmenlik yapmayı isteyen, bu tecrübeye sahip ancak kadrosuz öğretmenlik uygulamasını desteklemeyen öğretmen sayısı 2’dir. 7 öğretmen ise kadrosuz öğretmenlik yapma konusunda kararsız olup, yeniden yapma konusunda istekli ve tecrübe sahibidir.
- Kadrosuz Öğretmenlik yapma nedenlerine bakıldığında büyük çoğunluğun (23 kişi,%43,40) “*Para Kazanmak Zorundayım*” cevabını verdikleri görülmüştür. Bu görüşü “*tecrübe edinmek için*” cevabını veren 4 kişi (%7,55) izlemektedir.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (41 kişi, %77,5) okul yönetimi ve kadrolu öğretmenlerin kendilerine “*nasıl olsa gidecek*” gözüyle baktığını, kadrolu-kadrosuz ayrımı yapıldığını, dışlandıklarını, iletişim kuramadıklarını ve ikinci sınıf muamelesi gördüklerini belirtmişlerdir. 12 öğretmen ise (%22,5) okul yönetimi ve öğretmenlerin kendilerine yönelik olumlu tutumlarının olduğunu ifade etmiştir.
- Kadrosuz öğretmenlik yapmış öğretmenler kadrolu olmaları durumunda büyük çoğunlukla öğrencileriyle olan birliktelikleri konusunda bir değişimin yaşanmayacağını, buna karşın bir kısım öğretmen ise kadrolu olmaları durumunda geleceğe güvenle bakabileceklerini, kalıcı işler yapabileceklerini ve daha verimli olabileceklerini vurgulamışlardır.
- Araştırma ile tespit edilen bir diğer önemli konu MEB teşkilatlarında çalışanların kadrosuz öğretmenlik yapanlara yönelik olumsuz tutum ve tavırlarıdır. Öğretmenler bu teşkilatlarda çalışanların kendilerini önemsemediğini, küçümsediğini, farklı davrandıklarını v.b. ifade etmişlerdir.

Bütün bu bulgular birlikte ele alındığında kadrosuz öğretmenlik uygulamalarının mevcut şekliyle yürütülmesinde ciddi sakıncalar göze çarpmaktadır. Öncelikle öğretmen görüşlerinden kadrosuz öğretmenliğin istek ve eğilimden çok bir takım zorunluluklar neticesinde tercih edilen bir durum olduğu anlaşılmaktadır. Oysa ki Hacıömeroğlu ve Taşkın (2009) öğretmenlik mesleğinin severek yapılan bir meslek olduğunu aktarmaktadırlar. Zorunlu nedenlerle yerine getirilen bu görevlerden işlevsellik ve verimlilik anlamında çok şey

beklenmemelidir. Ayrıca okul yönetimi ve öğretmenlerin kadrosuz öğretmenlere yönelik tutumu okul personeli arasında bulunması gereken eşgüdümüne zarar vermektedir. Kadrosuz öğretmenlerin kadrolu öğretmenler ve okul yönetimlerinden gördüklerini iddia ettikleri olumsuz tutumların amaç birlikteliği yapmalarına ve dolayısıyla eğitim-öğretim görevlerini kusursuz biçimde yürütmelerine engel olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programında da yer bulunduğu şekliyle Okul yöneticilerinden okul çalışanları ile eşgüdüm içinde bulunmaları, eşgüdümü sağlamaları beklenmektedir(MEB, 2006).

Kadrosuz öğretmenlere yönelik okul yönetimi ve öğretmenlerin olumsuz tutumlarına benzer yaklaşımları MEB çalışanlarının da sergiledikleri araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bu durum “zorbalık” kavramıyla açıklanabilir. Olweus’a göre (2005) zorbalık doğrudan ve dolaylı olmak üzere sınıflanabilir. Doğrudan zorbalık fiziksel ve sözel saldırı olarak tanımlanırken, dolaylı zorbalık kasıtlı yalnız bırakma ve sosyal ortamlardan yalıtma şeklinde görülmektedir. Sampson (2002) ise zorbalığı tekrarlayan zararlı bir davranışın bulunması ve güç dengesizliğinin olması şeklinde karakterize etmiştir. Bu iki araştırma bulgusundan yola çıkılarak kadrosuz öğretmenlerin dolaylı bir zorbalığa maruz kaldıkları söylenebilir.

Bu araştırmanın dikkat çeken bir başka bulgusu çalışanlar arasındaki iletişime yöneliktir. Tubbs ve Moss’tan (1974) aktaran Dökmen’ e göre (2004:24) belli bir yakınlık içinde yüz yüze olunmuyorsa, kişiler arasında karşılıklı mesaj alışverişi yoksa sözlü ve sözsüz mesajlar kullanılmıyorsa kişiler arası iletişimden bahsedilemez. Bu araştırma ile görülmüştür ki kadrolu ve kadrosuz öğretmenler arasında bir iletişimsizlik süregelmektedir.

Çelikten ve diğerlerine göre (2005) kadrolu olarak atanan ancak görev yerini benimsemeyen öğretmenler görev yaptıkları çevre ile psikolojik bir bağ kurmamakta, uzun ve orta vadeli planlar yapmamaktadır. Ne var ki bu araştırma ile kadrosuz öğretmenlerin kendilerine yönelik algıyı “geçici işçi” v.b. olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerin geleceğe yönelik eğitim-öğretimi güçlendirici kararlar almalarını beklemek oldukça iyimser bir yaklaşım olacaktır.

Kadrosuz öğretmen görüşlerinden çıkarılan bir diğer bulgu aldıkları ücretlerin üzerlerinde bir baskı yarattığıdır. Bazı öğretmenler aldıkları ücretin alay konusu olduğunu ifade etmiştir. Ekonomik gelir düzeyi öğretmenlerin okuldaki uyumunu etkileyen önemli bir değişkendir (Klassen ve Diğerleri, 2008). Ancak unutulmamalıdır ki meslek sadece ekonomik gereksinimlerin karşılanması için değil, aynı zamanda psiko-sosyal gelişim ve doyum sağlamak için de sürdürülen bir uğraştır(Yazıcı, 2009). Mesleki doyum sağlayamayan bireylerde tükenmişlik sendromu (Cemaloğlu ve Erdemoğlu, 2007) ve stres tepkileri (Zoraloğlu, 1998) gözlenir. Henüz ilk mesleki deneyimlerini yaşamakta olan bu kişilerin bu nitelikteki bir tahribatla karşı karşıya bulunmaları onların gelecekteki mesleki becerilerini olumsuz etkileyecektir.

Kadrosuz öğretmenlik öğretmen sayısının düşük mali bedellerle artırılması konusunda işlevsel bir yol olarak görülmektedir. Ancak eğitim düzeyi daha düşük ve daha niteliksiz öğretmenlerin istihdam edilmesinin kalite endişesini de arttıracığı (Atherton ve Kingdon, 2010) unutulmamalıdır. Kadrosuz öğretmenliğin gerekçe ve biçim olarak kadrosuz öğretmenlik uygulamaları ile istihdam edilmiş öğretmenler tarafından benimsenmediği bu araştırmada açıkça gözlenmiştir. Diğer taraftan bu sorunun kısa vadede aşılamayacağı da düşünülmektedir. Dolayısıyla sözleşmeli ve ücretli öğretmenlikle ilgili ücret, özlük hakları ve çalışma olanakları temelinde yapısal düzenlemelerin yapılmasında yarar görülmektedir. Ücret anlamında motive edici bir durum tesis edilemeyecekse yürütülen hizmetin süresi ve niteliğine göre teşvik unsurlarının yaratılması, öğretmenlerin görevlerinde daha istekli ve kararlı olmalarına zemin hazırlayabilir. Bunun yanında dezavantajlı bölgelerde görev yapacak öğretmenlerin maddi ve manevi kazanımların geliştirilmesi bu yörelerdeki eğitimin en azından daha gelişmiş bölgelere yaklaştırılmasına imkân tanıyacaktır.

Kaynakça

- Akçay, R., C. (2005). The problems of teaching profession which are caused by contemporary changes in career management and a career system model. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2005(Winter), Issue 18.
- Aksu, M. (2000). Yükseköğretimde eğitim ortamları. Öğretim birliğinin 75. yılı eğitim bilimlerinin dünü, bugünü ve yarını. Sempozyum bildirileri ve Panel Tartışmaları, 3-4 Mayıs 1999. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:184. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alkan, C. (1984). Eğitim teknolojisi (3. Baskı). Ankara: Aşama Yayıncılık.
- Arslan, H., Sabah, S., ve Göksu, M., Z. (2006). İlköğretim okullarında çalışan ücretli öğretmenlerin verimliliklerinin araştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 33-43.
- Atherton, P. ve Kingdon, G. (2010). The relative effectiveness and costs of contract and regular teachers in India. <http://www.csae.ox.ac.uk/workingpapers/pdfs/2010-15text.pdf> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Ayas, A. (2009). The importance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu University Journal of The Faculty Of Education*. December 2009, Special Issue/ Volume. 10, Issue. 3, pp. 1-11. Invited Paper,
- Buchanan, J. (2009). Where are they now? ex-teachers tell their life-work stories. <http://www.iier.org.au/iier19/buchanan.pdf> (Erişim Tarihi: Aralık 2010)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 19 (2), 207-237.

- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu, Ş., D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 465-484.
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London. Cassell.
- Demircioğlu, İ., H. (2008). Etkili öğretmen: İ.H. Demircioğlu (Ed.) *Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fyfe, A. (2007). The use of contract teachers in developing countries: Trends and impact. <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/wp252.pdf> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Güler, B., A. (2003). Kamu personel sisteminde reform zorlamaları. *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 36(4), 17-34.
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç., Ş.(2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. I. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- Harris, D. ve Sass T., R. (2008). Teacher training, teacher quality and student achievement. http://www.caldercenter.org/pdf/1001059_teacher_training.pdf (Erişim Tarihi Aralık 2010).
- Karahanoğulları, O. (2003). Kamu hizmeti ve kamu çalışanı. <http://www.80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/karahan/makaleler>
- Klassen, R., M., Chong, W., H., Huan, V., S., Wong, I., Kates, A. ve Hannok, W. (2008). Motivation beliefs of secondary school teachers in Canada and Singapore: A Mixed Methods Study. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1919-1934.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul:Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 Öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 203-218.
- (MEB, 2006). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı. http://orgm.meb.gov.tr/arsiv/Rehberlik_Programi.pdf (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- (MEB, 2011). Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, 17-29.
- Sağlam, M. ve Sağlam, A., Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3(3), 317-328.
- Sampson, R. (2002). *Bullying in schools*. <http://www.cops.usdoj.gov/pdf/e12011405.pdf> (Erişim Tarihi: Ocak 2011)
- (Skills Commission, 2010). *Teacher Training in Vocational Education: An Inquiry by the Skills Commission into Teacher Training in Vocational Education*. <http://www.policyconnect.org.uk> (Erişim Tarihi: Ocak 2012)

- Olweus, D. (2005). *Bullying at school. What we know and what we can do.* Blackwell Publishing Ltd.
- Uçman, H. (2006). MEB'in öğretmen istihdam biçimleri.
<http://www.80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/.../2005.../meh-hamitucman.pdf>
- (UNESCO, 2006). *Teacher training: Teaching and Learning Methods.*
<http://www.ineesite.org/toolkit/docs/Chapter18.pdf> (Erişim Tarihi: Aralık 2010).
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 17(1), 33-46.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Zoraloğlu, Y., M.(1998). *Öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel doğurguları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

According to the Views of Non-contracted Teachers' Evaluation of the Employment of Non-contracted Employed in Turkey

Purpose

In this research, we researched opinions of teachers employed under applications for contracted and paid teachers regarding this form of employment. Within this context, management of school where they serve, their communication with teachers and students were discussed in addition to metaphors created by teachers for non-contracted teacher applications and attitudes of administrative personnel serving in the Ministry of Education Provincial and District organizations towards these teachers were dealt with.

Result

One of the findings found under the research is that only 28 of 141 teachers (19.9%) support non-contracted teacher application, 31 persons (22%) desire to work as a permanent teacher. Teachers expressed main factors that adversely affect non-contracted employment of teachers to be policies of the Ministry of Education, personal rights and teachers. In addition, most part of the teachers under the research define non-contracted employment of teachers with metaphors of “*Obligation*”, “*Slavery*”, “*Portage*”, “*Unfairness*” and “*Exploitation*”. Only 7 of 53 participants expressed non-contracted teacher applications with positive metaphors. Considering reasons for working as a non-contracted teacher, most of them (23 persons, 43.40%) replied “*I have to earn money*”. This opinion is followed by the reply of “*for gaining experience*” by 4 persons (7.55%). Most of the teachers (41 persons, 77.5%) stated that school management and contracted teachers consider them to “leave from the school in any case”, that there is a discrimination of contracted-non-contracted teachers, that they are excluded, that they cannot establish communication and are treated as second-class teachers. 12 teachers (22.5%), however, expressed that school management and teachers have positive attitude towards them. Contracted teachers who were non-contracted before emphasized that there would be no change in their relation with current students after being contracted mostly but some of the teachers stated that they might consider the future safely if they become contracted, might perform temporary jobs and might be more effective. Another important matter found by this research is adverse attitudes and behaviors of employees in the Ministry of Education organizations towards non-contracted teachers. Teachers stated that employees in these organizations do not care them; that they underestimate them behaving different etc.

Discussion

Considering all these findings as a whole, serious drawbacks are noticed in current conduct of non-contracted teacher applications. Firstly, it is understood from teacher opinions that employment as a non-contracted teacher is preferred due to

certain obligations rather than desire and tendency. Profession of teacher is performed voluntarily by its nature (Haciomeroglu and Taskin, 2009). We may not expect much functionality and efficiency from such tasks performed due to compulsory reasons. In addition, attitude of school management and teachers towards non-contracted teachers impairs coordination which must be among school personnel. It is thought that negative attitudes from contracted teachers and school managements asserted by non-contracted teachers may prevent aim integrity and thus perfect conduct of education-learning functions. On the other hand, school managers are expected to “*work in coordination with school guidance service, teachers and vice managers for identifying and correcting any problems likely to be caused by application of the program*” as included in ME Primary and Secondary Education Authorities Class Guidance Program (ME, 2006). This task expected from school management also applies to education-learning activities. In addition, it is necessary to mention about lack of communication between teachers between non-contracted teachers and school management and contracted teachers. It is not possible to mention about communication between persons if there is lack of face-to-face communication in certain closeness, lack of reciprocal message exchange, verbal or otherwise (quoted from Tubbs and Moss, 1974; Dokmen, 2004:24). Findings under the research show lack of communication among people.

Non-contracted teachers define perception towards them as “temporary worker” etc., it must not expected from those teachers to make decisions to support education-learning for future. Since it is know that teachers appointed as a contracted teacher who do not adopt their place of service do not establish a psychological link with the environment they serve and do not make long and medium term plans (Celikten et. al. 2005), it will be rather optimistic conclusion to expect from non-contracted teachers to make positive contributions with a contrary conscious. Non-contracted employment of teachers is a functional way to increase number of teachers with a low financial cost; however, it will increase anxious of quality due to employment of teachers with low educational level and quality (Atherton and Kingdon, 2010).

Another finding from opinions of non-contracted teachers is creation of stress on them by their wages. Some teachers express that their wage becomes an object of derision; whereas it is understood from these expressions that teachers also feel problems internally. Economic income level is an important variable affecting adaptation of teachers in the school (Klassen et. al., 2008). However, it must not be forgotten that profession is not only required to meet economic requirements but also an occupation conducted to achieve psycho-social development and satisfaction (Yazıcı, 2009). Burnout syndrome (Cemaloglu and Erdemoglu, 2007) and stress reactions (Zoraloglu, 1998) are observed in individuals failed to achieve professional satisfaction. Exposure of such persons who have their first professional experience yet to such injuries may be said to adversely affect their future professional skills.

Conclusion

It is seen that employment of non-contracted teachers is not adopted by candidate teachers as to its justification and form. On the other hand, it is also considered that it will not be possible to overcome this problem in a short term. Thus, it would be beneficial to make structural regulations in basis of salary, personal rights and working opportunities for contracted and paid employment of teachers. In case of failure in establishing a motivating condition in terms of salary, creation of incentive factors depending on term and nature of service conducted may establish a ground for making teachers more wishful and determined in their tasks. Furthermore, development of material and spiritual gains of teachers to serve in more disadvantageous areas may give result in the possibility of balancing education in those areas with more developed areas as a minimum.