Soydan, T. (2015). Osmanlı Son Dönemi'nden Günümüze Türkiye'de Öğretmen İstihdamı ve Sorunlarına Bakış, **Prof. Dr. Mahmut Adem'e Armağan** (Ed. Kasım Karakütük), sy. 581-597, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 214.

**Osmanlı Son Döneminden Günümüze Türkiye’de Öğretmen İstihdamı ve Sorunlarına Bakış[[1]](#footnote-1)**

**Giriş**

Türkiye’de modern anlamda öğretmenlerin istidamı konusu, Osmanlı Tanzimat dönemine kadar götürülebilecek uzun bir tarihselliğe ve ülkenin farklı gelişme dönemlerinde farklı politik yaklaşımların yön verdiği bir toplumsallığa sahip olup günümüz Türkiye’sinde tam bir sorunsala dönüşmüş durumdadır. Bu sorunsalın bir yanında farklı alanlar için öğretmen kaynağını oluşturan fakültelerden mezun olan yüz binlerce öğretmen adayı ve öğretmen seçme ve atama sisteminin barındırdığı çok yönlü sorunlar, diğer yanında yüz binleri bulan öğretmen açığı ve görev yapan öğretmenlerin Doğu-Batı ve kır-kent arasında dengesiz dağılımlarının yarattığı sorunlar bulunmaktadır. Bu çalışmada Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde öğretmen istihdamının tarihsel ve toplumsal gelişimi bağlamına yaslanarak günümüz Türkiye’sinde öğretmen istihdamının durumu ve bu alanda yaşanan sorunlar ele alınmış ve tartışılmıştır.

**Osmanlı-Türk Modernleşmesi Sürecinde Öğretmenlik**

Klasik Osmanlı sisteminde eğitim denildiğinde asıl olarak geleneksel vakıf yapıları ve loncalar içinde gerçekleştirilen kurumsal ve kitlesel temeli zayıf bir dizi etkinlikten ve yaygın nitelikte ‘formel’ eğitim kurumları olarak sıbyan okulları ve medreselerden söz etmek mümkündür.

Osmanlı eğitiminde çocuklara ilk eğitim-öğretim verilen temel kurumlar, varlıklarını Cumhuriyet dönemine kadar koruyan sıbyan mektepleri olmuştur. Sıbyan mektepleri, genel olarak mahalle aralarında ayrı ya da camiye bitişik inşa edilmiş taş binalardan oluşan okullardır. Bir kısmı vakıflar aracılığıyla yaptırılan ve finanse edilen bu okullar daha çok yerel halkın çabası ve katılımı ile inşa edilmiş ve işlevlerini sürdürmüştür (Ergin, 1977; Unat, 1964). Sıbyan mektepleri aracılığıyla çocukların toplumdaki dinsel ağırlıklı sosyalizasyonunu sağlanmıştır. Bu okullarda öğretmen olabilmek için medrese diplomasına sahip olmak yeterli görülmüş, hatta cami imamları, müezzinler ya da okuyup yazabilen ‘ağırbaşlı kimseler’ bile sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapabilmiştir (Akyüz, 1985; Tekeli ve İlkin, 1999).

Klasik Osmanlı sisteminde medreseler bir tür ‘yükseköğretim kurumu’ olarak vakıf sistemi içinde varlık kazanmıştır. Eğitimin ve çoğu zaman barınma ve yemek gibi bir takım ihtiyaçların parasız karşılandığı bu kurumlar ilmiye sınıfının yeniden üretimi açısından önem taşımıştır. Medreselerde öğretmenlik işlevi kurumun kendi içinden yetiştirilen kişilerce üstlenilmiştir (Kaya, 1984; Tekeli ve İlkin, 1999).

Osmanlı’nın gerilediği ve yenilenme ihtiyacı duyduğu dönemde, gerileme ve bozulmanın ilk yakıcı sonuçlarının ortaya çıktığı askerlik alanından çıkışla, yeni eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. Zira bu dönemde askerlik alanındaki başarısızlıkların nedeni ordunun eğitimsizliğinde görülmüş ve bunun için bir yandan yabancı uzmanlar getirterek ordu, araç-gereç ve örgütlenme olarak yeniden yapılandırılmaya çalışılırken, diğer yandan yeni eğitim kurumları açarak ordunun işlerliğini artırmak hedeflenmiştir. Bu amaçla açılan ilk okul 1773'te III. Mustafa döneminde eğitime başlayan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun olmuştur.

II. Mahmut döneminde daha önce açılan askeri nitelikteki okullara sivil nitelikte okullar eklenmeye başlamıştır. Bu dönemde rüştiye okulları açılmaya başlanmış ve bu okulları yönetmek için Mekatib-i Rüşdiye Nezareti kurulmuştur. Sıbyan mektepleri basit düzeyde eğitim-öğretim veren ilk derece okullardır. 1838 yılında kurulan rüşdiyeler kurulduklarında sıbyan mekteplerinin uzantısı olarak düşünülmüş ancak zamanla daha üst düzeyde eğitim-öğretim veren okullar olmaları için uğraş verilmiştir (Akyüz, 1985).

Gerek rüştiyeler kurulurken gerekse medreseler dışında bir okul sistemi arayışına gidilirken karşılaşılan en önemli sorunlardan biri öğretmen eksikliği olmuştur. Yeni eğitim-öğretim kurumları açılmaya başlandığı dönemde öğretmen olarak görevlendirilecek personelin çoğu medreselerde yetişmiş kişilerden seçilmiştir. 1848'de Dârü'l-muallimin, 1870'te ise kız öğretmenler yetiştir­mek üzere Dârü'l-muallimat kurulmuştur. Ancak bu okullar hem az sayıda meslek elemanı yetiştirebilmiş hem de medreselerin programatik ve pratik etkisi içinde faaliyet yürütmekten kurtulamamışlardır (Akyüz, 1985; Berkes, 2007).

Tanzimat döneminde II. Mahmut dönemindeki eğitsel çabalar sürmüştür. Bu dönemde ilk olarak geleneksel eğitim kurumları olan medreseler ve sıbyan mektepleri dışında yeni eğitim kurumları açılmaya çalışılmıştır. Batılılaşma reformları içinde Tanzimat öncesinde açılan eğitim kurumları (II. Mahmut döneminde açılanlar bir ölçüde farklılaşmaya başlamışsa da) büyük ölçüde askeri kurumlar iken, Tanzimat’la birlikte sivil eğitim kurumlarının sayısı artmaya başlamıştır. Sivil eğitim kurumlarının bir kısmı yönetsel reform için ihtiyaç duyulan sivil bürokrasiyi yetiştirebilmek üzere açılmış ve Tanzimat bürokrasisinin ihtiyaç duyduğu memur kadrolarının bu okullardan yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Diğer yandan bu dönemde sıbyan mektepleri ıslah edilmeye çalışılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999).

Tanzimat döneminin sonunda Fransa etkisiyle girişilen kapsamlı eğitim reformu arayışı sonucunda Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi (1869) hazırlanmıştır. Osmanlı’da ilk defa olarak eğitimi bütünsel bir şekilde örgütlemeyi ve düzenlemeyi hedefleyen bu nizamnamenin ana eğilimi, Avrupa’nın çağdaşlaşmış ülkelerinde oluşturulmuş genel eğitim kurumlarını örnek almak ve bu ülkelerde yürütülen eğitim prensiplerini hakkiyle Osmanlı eğitim sistemine taşımaktır (Karal, 1988, 375, 376).

 Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi, Osmanlı’nın sonuna kadar, hatta yeni devletin ilk inşa sürecinde geçerliğini sürdüren 198 maddelik bir düzenlemedir*.* Çoğu hükmü uzun yıllar boyunca uygulanamamış olmakla birlikte, Osmanlı’da ilk kapsamlı ve sistemli eğitim düzenlemesidir. Nizamname’nin temel eğitimle ilgili hükümleri, ülke geneline yayılan, merkezi bir eğitim-öğretim sistemi öngörmüş; ülke çapında sıbyan, rüştiye, idadi ve sultani okulları ile kız rüştiyeleri açılmasını düzenlemiş, ayrıca temel eğitim düzeyinde eğitim zorunluluğu getirmiştir.

Nizamname’nin getirmek istediği yeni okulsistemine uygun bir öğretmen yetiştirme sistemini kurmaya çalıştığı, bunun için Büyük Darülmuallimin ve Darülmuallimat adlarında iki yeni öğretmen okulunun daha açılmasını düzenlediği görülmektedir. Daha önce sözü geçtiği gibi, bu okullardan Darülmuallimatkız rüştiyeleri ile sıbyan okullarının kadın öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla, 1870’de İstanbul’da açılmıştır. Büyük Darülmuallimin’in ise bazı bölümleri açılabilmiş, fakat kısa bir süre sonra kapanmış ve nihayet Darülmuallimin-i Aliyeadıyla 1891’de yeniden faaliyete geçirilmiştir. Bu okul varlığını Yüksek Muallim Mektebi adıyla Cumhuriyet dönemine kadar sürdürmüştür (Duman, 2009).

Nizamname’nin 4. maddesine göre, sıbyan mekteplerinin başta inşa, tamir ve öğretmen maaşları olmak üzere her türlü masrafı okulun ait olduğu toplum kesimi tarafından karşılanacaktır. 5. maddesine göre, öğretmenler daha sonra hazırlanacak nizamnameye göre seçilip atanacaktır. 178. maddesine göre ise, öğretmenler Osmanlı tebasından olacaklar ve Darülmuallimin-i Sıbyan mezunu olmayan ya da sınavla “şehadetname” almaya hak kazandıklarını belgelemeyenler sıbyan mektebi öğretmenliğine tayin edilmeyeceklerdir.

Nizamname’nin birçok hükmü gibi öğretmenlik konusundaki hükümleri de uzun süre uygulanamamıştır. Zira sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapma hakkının Darülmuallimin mezunlarına verileceğinin belirtilmesi gerçekçi bir yaklaşım değildir. Çünkü İstanbul’da bulunan ülkenin tek Darülmuallimin-i Sıbyan’ında 10’larla ifade edilecek sayıda mezun verilmektedir. Okulların tüm masraflarının ilgili topluluğun katılımına bağlanmış olması yanında öğretmen maaşlarının da yerel halk tarafından ödeneceğinin düzenlenmiş olması Nizamname ile hedeflenen eğitsel gelişmeleri önemli ölçüde engellemiştir.

Tanzimat döneminin sonuna doğru Osmanlı eğitiminin sayısal göstergelerine bakıldığında öğretmen sayılarının oldukça yetersiz olduğu görülür. 1860’lı yıllarda İmparatorlukta 12 binden fazla sıbyan mektebi bulunmakta ve bu kurumlarda daha çok imamlar görev yapmaktadır. 1868’de açılan Darülmuallimîn-i Sıbyan’ın 1870’li yıllarda öğrenci sayısı 25’i geçmemektedir. Rüşdiye, idadi ve sultaniler için yetiştirilen öğretmenler de çok az sayıdadır. 1871’de Darülmuallimînin üç şubesinde 100 maaşlı ve 100 maaşsız olmak üzere toplam 200 öğrenci bulunmaktadır. Dolayısıyla, Darülmuallimînler, 1874’de sayıları tüm ülkede 300’ü aşan rüşdiye mekteplerinin öğretmen ihtiyacını bile karşılayamamaktadır. Darülmuallimat’a bakılacak olursa, 1871’de okulun tüm öğrenci sayısı 37, 1872’de ise 39’dur. Hicrî 1316 tarihli Maarif Salnamesi’nden anlaşıldığına göre, Darülmuallimat, açılışından itibaren, 1895 yılına kadar, toplam 302 mezun verebilmiştir (Akyüz, 1985, 159).

II. Abdülhamit döneminde, modern iptidai, rüşdiye, idadi ve yüksekokul sayılarında ve genel olarak okullaşma oranlarında, ülke düzeyinde ciddi artışlar meydana gelmiştir. 1900’de imparatorlukta 29.130 sıbyan okulu ya da iptidai bulunmakta ve bunlarda 899.932 öğrenci okumaktadır. 1905-1906 ders yılında imparatorlukta “usul-u cedid”e göre eğitim-öğretim yapılan 9.347 resmi ve özel iptidai okulu vardır. 1906-1907 eğitim-öğrenim yılında imparatorlukta 25’i askeri nitelikte olmak üzere, toplam 619 rüşdiye ve bu okullarda eğitim-öğretim gören 40.000 civarında öğrenci bulunmaktadır. 1906’da imparatorlukta bulunan 109 idadide 20.000 civarında öğrenci okumaktadır. Bu dönemde daha çok ilkokul öğretmeni yetiştirilmesine önem verilmiştir.1881'de İstanbul'da Darülameliyât adında bir uygulama okulu açılmıştır. 1875'lerden itibaren taşrada öğretmen yetiştirmeye başlanmış ve taşradaki öğretmen okulları 1882-1890 yılları arasında ciddi ölçüde artmıştır. Bu girişimler dışında taşra öğretmen okullarının ihtiyacı karşılamaktan çok uzak oluşu nedeniyle öğretmen yetiştirmek için bazı kursların açılması yoluna da gidilmiştir (Akyüz, 1985, 226; Tekeli ve İlkin, 1999, 76).

II. Meşrutiyet döneminde çeşitli tür ve düzeyleri ile eğitimi geliştirme çabaları devam etmiştir. Bu dönemde, 1913 tarihinde “geçici” kaydıyla çıkarılan “Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu-i Muvakkat”ı zaman içinde bir takım değişiklikler geçirmekle birlikte 48 yıl süre ile eğitim sisteminin ilk basamağının yasal dayanağını ve çerçevesini oluşturmuştur.

II. Meşrutiyet döneminde hem nitelikli, hem de çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi düşüncesi önem kazanmış ve hemen dönemin başında taşrada 30 Darülmuallimîn açılmıştır. Ancak bu gelişim savaş koşulları nedeniyle sürdürülememiş aksine daha sonraki süreçte okul sayısı azalmıştır. 1913-1914 ders yılında taşrada 21 Darülmuallimîn bulunmaktadır. Bakan­lığın ‘kesin bilgi’ aldığı 16’sında 61 yönetici ve 162 öğretmen görev yapmakta ve 1.550 öğrenci okumaktadır (Akyüz, 1985, 259).

Türkiye devletinin kuruluşu bir savaşlar dizisinin ve iç çatışmaların sonrasında gerçekleştiği için ülkede eğitimin kurumsal alt yapısı ciddi zararlar görmüştür. Öyle ki savaş yıllarında Anadolu köylerinin % 98’i okulsuz durumdadır (Basgöz ve Wilson, 1968, 59). Ülkenin nüfusu büyük oranda kırsal alanlarda yaşamakta ve herhangi bir eğitim olanağından yoksun bulunmaktadır. Okur-yazarlık oranları son derece düşüktür. Cumhuriyet’in ilk yıllarında, hatta 1960’lı yılların sonuna kadar, kırsal nüfusun toplam nüfus içindeki payı oldukça yüksektir. Şöyle ki, 1927 yılında % 83,6 olan kırsal nüfus, 1940’da % 82’e, 1955’de % 77,9’a ve 1960’da ancak %74,5’e gerilemiştir (Kodamanoğlu, 1964, 9). Kırsal nüfusun oransal ağırlığı yeni devletin temel eğitim sorununun asıl olarak bir köy eğitimi sorunu olduğunu göstermektedir.

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. Öğretmenlik konusunda, 13 Mart 1924 tarih ve 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” kabul edilmiştir. Bu Kanunla öğretmenlik, “devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek” haline getirilmiş ve ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademede düzenlenmiştir. Kanunda öğretmen olabilme koşulları da ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Buna göre öğretmen okullarını bitirenler, Bakanlığın uygun göreceği yere stajyer öğretmen olarak atanacak ve bir yıl sonra stajyerlikleri kalkarak öğretmen unvanını alacaklardır (Kavcar, 2002).

 Öğretmen okulu dışındaki okulları bitirenlerden öğretmen olmak isteyenler ise, kanunun 6. maddesine göre sıkı bir elemeden geçirilecektir. Buna göre, öğretmen okulları dışındaki yükseköğretim kurumlarını bitirenlerden kendi dallarında öğretmenlik yapmak isteyenlerin, Bakanlığın göstereceği bir okulda en az bir yıl staj yapmaları ve bir yılın sonunda okul öğretmenler kurulunun onayı alındıktan sonra bu adayların Türkçe, fenn-i terbiye (pedagoji) ve felsefe derslerinden yapılacak sınavda başarılı olmaları gerekmektedir (Cicioğlu, 1985).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmenliği bir meslek haline getirmek için çeşitli çabalar sergilenmişse de öğretmenlerin statülerini geliştirmek açısından büyük başarılar elde edilememiştir. Öğretmenliğin geliri azdır, dolayısıyla öğretmenlik toplumsal statüsü düşük bir meslek olarak görülmektedir. Hele ilkokul öğretmenlerinin durumu daha kötüdür. Bunlar sıradan memurdan daha az maaş almaktadırlar. Maaşların azlığı yanında düzenli olarak ödenememesi de önemli bir sorundur.

 Cumhuriyet’in ilk yılında öğretmen sayılarına ve öğretmenlerin yetiştirildiği kaynaklara bakılacak olursa; 1923'te ülkede 10.102 ilkokul öğretmeni bulunmaktadır. Bunların 1081'i kadın, 9021 ise erkektir. Meslekî öğrenim görmüş olanlar, 378'i kadın, 2356'sı erkek olmak üzere toplam 2734'tür. Bunların önemli bir kısmı da medreselerin alt sınıflarından ayrılmış, yetersiz bir öğrenimle 1-2 yıllık Darülmuallimîn’lerden mezun olmuş, çoğu imamlık ve müezzinlikle de görevli olan kişilerdir. Geriye kalan 7368 öğretmenden 1357'si ancak ilköğrenim görmüş, 711’i doğrudan medreseden ayrılmış, 152'si herhangi bir düzenli öğrenim görmemiş, 2107’si ise hiçbir öğretmenlik ehliyeti taşımayan kişilerdir (Akyüz, 1985, 348).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında ilköğretimde öğrenci ve okul sayısı açısından kısa sürede büyük bir artış gerçekleşmiştir. Ancak bu artış oransal olarak büyük bir atılım gibi görünüyorsa da gelişmenin başladığı noktanın son derece kötü olduğu düşünüldüğünde oldukça yetersizdir. İsmet İnönü’nün 13 Mart 1934 tarihinde, CHP toplantısında yaptığı konuşmaya bakıldığında (Akt: Cicioğlu, 1985) Türkiye’de, şehirde 1.143, köyde 5.401 olmak üzere toplam 6.544 ilkokul bulunmaktadır. 1934 yılında bile ilköğretim çağ nüfusunun ancak üçte biri okullaşmıştır. Yıllık mezuniyet sayılarına bakıldığında ise okul terklerinin tüm öğrencilerin yarısı gibi çok büyük bir oranı bulduğu görülmektedir. Yani çağ nüfusunun ancak altıda biri ilköğretimden mezun olabilmektedir. Milli Eğitim Bütçesi oldukça yetersizdir, dolayısıyla öğretmenlere yeterince ve zamanında aylık verilememektedir. İlköğretimde 13.262 öğretmen görev yapmaktadır. Bunların şehirlerde görev yapanları 6.624 ve köylerde görev yapanları ise 6.638 kişidir.

Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın Mayıs 1936'da TBMM'de ifade ettiğine göre (Akt: Akyüz, 1985), 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!

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 (Akyüz, 1985 ; Cicioğlu, 1985, 303).

1950’li yıllara kadar Türkiye’de ilköğretim düzeyinde öğretmen yetiştirmek amacıyla sırasıyla şu okullar açılmıştır: Köy Muallim Mektepleri, Köy Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okulları. 1950’li yıllardan 1981 yılına kadar ise İlköğretmen Okulları ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ilköğretim düzeyine öğretmen yetiştiren kurumlar 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 ve Akbaba-Altun, 2007).

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 hükümle, 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 imkân sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Bu hükümler çerçevesinde 1974-1975 eğitim-öğretim yılında İlköğretmen Okullarının bir bölümü 2 yıllık Eğitim Enstitüleri’ne, bir bölümü 3 yıllık Öğretmen Liseleri’ne dönüştürülmüş ve diğerleri de kapatılmıştır.

1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştiren yüksekokullar, enstitüler ve akademiler, 20 Temmuz 1982’de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniver­siteler bünyesinde toplanmıştır. Bu aşamada dört yılık Yükseköğretim Okulları, Eğitim Fakültelerine, iki yıllık Eğitim Enstitüleri Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüştür. Yabancı Diller Yüksekokulları ve Spor Akademileri ise bölüm olarak Eğitim Fakülteleri bünyesine dâhil edilmiştir (Kavak, Aydın ve Akbaba-Altun, 2007).

1983 yılı öncesine kadar öğretmenlerin seçimi, eğitimi ve istih­damı ağırlıklı olarak tek bir kurum tarafından, yani Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, yürütülmüştür. Öğretmen yetiştirmede üniversite dönemi başladığında, öğrencilerin öğretmen adayı olarak yetiştirilmesi ve yetiştirilen öğretmen adaylarının istihdamı farklı kurumlar ta­rafından yapılmaya başlanmıştır. Bu şekilde ikili yapıya geçilmesinden bugüne kadar ge­çen sürede ilgili kurumlar arasında eşgüdüm eksikliğinden kaynaklanan çeşitli prob­lemler ortaya çıkmıştır. Özellikle öğretmen yetiştirme ve istihdam politikalarında arz talep dengesi bir türlü sağlanamamıştır. Kimi dönemlerde öğretmen ihtiyacı doğmuş kimi dönemlerde ise ihtiyaç fazlası mezun verilmiştir. Öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredildiğinde üniversite bünyesinde 17 adet Eğitim Yüksekokulu ve 17 adet Eğitim Fakültesi olmak üzere toplam 34 adet öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumu bulunmakta ve bu kurumlarda toplam 39,684 öğrenci öğrenim görmektedir (Özoğlu, 2010).

Öğretmen yetiştirme yetkisinin üniversite­lere devredilmesinden günümüze kadar geçen sürede gerek eğitim fakültelerine gerekse öğretmen kaynağını oluşturan diğer fakültelere yönelik çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Ancak bu düzenlemeler öğretmen yetiştirme ve istihdamı alanında yaşanan sorunlara çözüm olmadığı gibi yer yer sorunu daha da ağırlaştıran nitelikler taşımıştır.

**Günümüz Türkiye’sinde Öğretmen İstihdamı ve Sorunları**

 Personel açısından geniş anlamda istihdam, personelin işe alınma öncesindeki eğitim ve yetiştirilme süreçlerini, işe seçilmesini ve atanmasını ve/veya yerleştirilmesini, hizmetiçi eğitimini, denetimini ve değerlendirilmesini, ücret sistemini, mesleki örgütlenmesini, tabi olduğu istihdam biçimi ve yürüttüğü görev gibi öğeleri bünyesinde barındıran geniş kapsamlı bir kavram olarak ele alınabilir. Dar anlamda istihdam ise, personelin çalışma ilişkisi içine girmesini ve bu ilişki içinde işgörmesini anlatmaktadır (Canman, 1995; Tortop, 1992; Tutum, 1979). Bu çalışmada öğretmen istihdamı dar anlamıyla ele alınmıştır.

Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi içinde görev yapacak öğretmenler başta Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri olmak üzere çeşitli fakültelerden mezun olan adaylar arasından Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile sıralanmakta ve puan üstünlüğüne göre atanmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 1 Eylül 2013 tarihi itibariyle Bakanlık bünyesinde 69 bin 415'i eğitim kurumu yöneticisi, 739  bin 595'i kadrolu öğretmen olmak üzere toplam  809 bin 14 eğitimci görev yapmaktadır. Bu rakama 2014 yılında yapılan yaklaşık 40 bin kişilik atama eklenir aynı dönemde emeklilik, ölüm, iş değiştirme gibi nedenlerle sistemden ayrılan kişiler düşülürse 2014 yılı sonu itibari ile Milli Eğitim Sistemi’nde yaklaşık 830 bin kadrolu eğitimcinin istihdam edildiği söylenebilir. Bu rakama da tam sayısı ‘bilinmeyen’ ancak 50 binin üzerinde oldukları tahmin edilen ücretli öğretmenler dahil edilmelidir.

Türkiye’de öğretmen istihdamı alanında yaşanan sorunlar, öğretmen seçme ve atama sisteminin barındırdığı çok yönlü sorunlar, farklı alanlar için öğretmen kaynağını oluşturan fakültelerden mezun olan yüz binlerce öğretmen adayının varlığı, bir diğer ifade ile “öğretmen işsizliği”, diğer yandan yüz binleri bulan öğretmen açığı ve görev yapan öğretmenlerin Doğu-Batı ve kır-kent arasında dengesiz dağılımlarının yarattığı sorunlar olarak ele alınabilir.

 **Öğretmen Seçme ve Atama Sistemi**

1983 yılında yürürlüğe giren 2809 sayılı kanuna kadar hem öğretmenlerin yetiştirilmesi hem de atanmasında yetkili ve görevli kurum Milli Eğitim Bakanlığı olmuştur. 2809 sayılı kanunla birlikte öğretmen yetiştirme yetkisi ve görevi Yükseköğretim Kurulu üzerinden üniversitelere verilirken Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen atama görevini üstlenmiştir. Bakanlık tarafından 1985-1991 yılları arasında “Öğretmenlik Yeterlik Sınavı” yapılmış, ancak sınava giren adayların sayısı ataması yapılacak öğretmen sayısının altında kalmış ve 1991 yılından itibaren tüm adaylar kura çekme yöntemiyle atanmıştır. Ancak sonraki dönemde farklı branşlarda mezun olan öğretmen adayları Milli Eğitim Bakanlığı’nın atamayı planladığı öğretmen sayısını aşınca yeniden sınav yapılmaya başlanmıştır.

1999 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) adlı bir sınav yapılmış ve bu sınav 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) adını alarak yeniden düzenlenmiştir (Yüksel, 2004). KMS bir yıl uygulanmış ve 2002 yılından itibaren Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) adı altında yeni bir sınav yapılmaya başlanmıştır. Bugün öğretmen adayları ÖSYM’nin yılda bir defa düzenlediği KPSS’ye girmek suretiyle atanma şansı bulabilmektedir. Öğretmen adayları için KPSS iki oturum şeklinde yapılmakta ve adaylara “genel yetenek”, “genel kültür”, “eğitim bilimleri” ve “öğretmenlik alan” testleri uygulanmaktadır.

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, başvuru yaptıkları öğretmenlik branşlarına uygun eğitim fakültesi ve diğer ilgili fakülte ve bölümlerden mezun olmaları ya da pedagojik formasyon almış olmaları, ilk defa bir kamu görevine atanacak adayların, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 48. maddesinde düzenlenmiş olan devlet memurluğuna girişte aranan genel kriterlere sahip olmaları ve KPSS’den yeterli puanı almış olmaları gerekmektedir.

KPSS Bakanlığın ilan ettiği öğretmenlik kadrolarına atanabilmek üzere adaylar arasında öncelik sonralık durumunu belirlemeyi hedefleyen bir sıralama sınavıdır. KPSS ilk uygulandığı zamandan bugüne çeşitli yönlerden tartışılan bir sınav olmuştur. KPSS’ye yönelik 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. Eleştirilerin diğer bir kısmı ise sınavın niteliği ile ilgilidir. Bu açıdan, öğretmenlerin test tekniğine göre oluşturulmuş bir sınavla eğitsel yeterliklerinin ölçülmeye çalışılması yaygın tereddütlerle karşılanmaktadır. Zira öğretmenlik mesleği, bilişsel, duyuşsal ve duygusal yeterlikler gerektiren, kuramsal ve uygulamalı yönleri bulunan bir uzmanlık mesleğidir.

Yukarıda belirtildiği gibi, KPSS bir yeterlik belirleme sınavı olmaktan ziyade bir sıralama sınavıdır. Dolayısıyla, KPSS’nin gerekliliği üzerine Bakanlık yetkililerince genel olarak dile getirilen, nitelikli adayları mesleğe kazandırarak öğretmenlerin ve bir bütün olarak eğitim siteminin 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 göreli olarak az, kontenjanların göreli 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 olmuştur. Bakanlığın son atamalarda 60 taban puan koşulu getirmesi yukarıda ifade edilen çarpıklığı ortadan kaldırabilmiş değildir.

**Ataması Yapılmayan Öğretmen Adayları Sorunu**

Türkiye’de 1980'li yıllara kadar, hemen her öğretmenlik alanında öğretmen açığı sorunu yaşanmış ve bu sorunu ortadan kaldırmak üzere, farklı dönemlerde farklı çözümler üretilmiştir. 1960'lı yıllarda yedek subay öğretmenlik, 1970'li yıllarda hızlandırılmış eğitim ve mektupla öğretimle öğretmen yetiştirilmesi, 1980'li yıllardan itibaren yaygın olarak uygulanan pedagojik formasyon kursları, başvurulan çözümler arasındadır. 1981'de yürürlüğe giren 2547 Sayılı Yükseköğretim Yasası ile öğretmen yetiştiren tüm kurumlar "eğitim fakülteleri" çatısı altında üniversite bünyesine alınmıştır. Eğitim fakültelerinin, ilk yıllarda daha çok ortaöğretim branş öğretmeni yetiştirecek şekilde yapılanması, temel eğitimde öğretmen açığına, ortaöğretim alanında istihdam fazlalığına yol açmıştır. Yaşanan istihdam sorununu çözmek için ortaöğretim öğretmenliğine atanacak öğretmenler "yeterlilik sınavı" ile seçilmeye başlanmış ve böylece Türkiye'de ilk kez 1980'li yıllarda "atanamayan öğretmenler" sorunu gündeme gelmiştir (Eşme, 2014).

Üniversite sayılarının artışı, eğitim fakültelerinde ikinci öğretim kanalı da açılarak kontenjanların her geçen yıl arttırılması, farklı fakültelerin de çeşitli branşlarda öğretmenlik kaynağı olarak kabul edilmesi, formasyon uygulamalarının yaygınlaştırılması gibi nedenlerle ataması yapılmayan yüzbinlerce öğretmen adayı ortaya çıkmıştır. Duman’a göre (2009) ihtiyaç olmadığı halde, hem de yeterli sayıda öğretim üyesi, fiziki şartlar olmadan yeni eğitim fakülteleri açılmakta, bununla da kalınmayarak, birçok eğitim fakültesinde ikinci öğretim yapılmaktadır. Bir de buna, fakültelere kapasitelerinin üstünde öğrenci alma durumu eklenince, eğitimin kalitesi düşmekte, çok sayıda, işsiz öğretmen adayı yetiştirilmektedir.

Eşme’ye göre (2014), öğretmen yetiştiren okulların ihtiyacı karşılayamadığı dönemlerde pedagojik formasyonla öğretmen yetiştirilmesi kabul edilebilir bir yol olarak görülebilirdi ancak bugün eğitim fakülteleri, ihtiyacın üzerinde öğretmen yetiştirme kapasitesine sahip olduğuna göre bu uygulamaya neden ihtiyaç duyulduğu sorulabilir ve pedagojik formasyonla öğretmen yetiştirilmesinin, öğretmen ihtiyacından değil, fen edebiyat fakültelerine ilgiyi arttırma amacından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan pedagojik formasyonun fen edebiyat fakültesi mezunlarına öğretmen olma imkanı verdiği de tartışmalıdır. Zira, geçmiş on yıllık atama bilgilerine bakıldığında, ortaöğretim branş öğretmenliğinde atanma oranlarının % 6 civarında olduğu görülmektedir. Buna göre, gelecek yıl pedagojik formasyon verilecek 60 bin öğrencinin en çok 5 bini atanabilecek, kalan 55 bin kişiye ise boşuna öğretmenlik umudu verilmiş olacaktır.

2013-2014 eğitim-öğretim yılı itibari ile, Türkiye’de 108 devlet üniversitesi ve 71 vakıf üniversitesi bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinin sayısı son 10 yılda 63’ten 97’ye, fen edebiyat fakültelerinin sayısı ise 91’den 184’e yükselmiştir. Yani eğitim fakülteleri % 54, fen edebiyat fakülteleri % 102 oranında büyümüştür. Bu fakültelerde 600 bin kadar öğrenci eğitim-öğretim görmektedir. Türkiye ’de 87 temel alanda ve 146 branşta öğretmen istihdamı gerçekleştirilirken eğitim fakülteleri her yıl 40 bin dolayında mezun vermektedir. 2001-2002 ile 2009-2010 yılları arasında eğitim fakültelerinde okuyan öğrenci oranı % 13.63, mezun öğrenci oranı da ise % 27.39 düzeyinde artmıştır. Fen edebiyat fakültelerindeki öğrenci ve mezun sayılarında da önemli artışlar vardır. Son 10 yılda fen edebiyat fakültelerinde okuyan öğrenci sayısındaki artış % 67.12, mezun öğrenci oranı ise % 44.63 düzeyinde gerçekleşmiştir.

2014 yılına gelindiğinde kontenjanları sınırlamak için bazı adımlar atılmaya başlanmıştır. Örneğin YÖK’ün 5 Nisan 2014 tarihindeki genel kurul toplantısında, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi’ndeki okulöncesi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği programlarına ve mevcut uzaktan eğitim öğretmenlik programlarına öğrenci alınmaması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, okulöncesi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim bölümü öğretmenlikleri hariç tutularak eğitim fakültelerindeki ikinci öğretim programlarının kapatılması karara bağlanmıştır. Bu yolla 15 bin kontenjanın azaltılacağı planlanmıştır.

Ancak bu tür önlemler, ataması yapılmayan öğretmen adayları sorununun büyüklüğü karşısında etkili görünmemektedir. Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı’nın 21 Mart 2014 tarihinde Anadolu Ajansına yaptığı açıklamaya göre, Milli Eğitim Sisteminde farklı branşlarda 126 bin öğretmen açığı bulunmaktadır. Eğitim ve Bilim İşkolundaki sendikaların kestirimleri (ki sendikalar genel olarak OECD standartlarında okul ve sınıf büyüklüğü gibi değişkenleri baz almakta ve ücretli öğretmenlik uygulamasının kaldırılmasını talep etmektedirler) Bakan’ın açıklamalarının çok üzerinde öğretmen açığı olduğuna işaret etmektedir. Ancak ne Bakan’ın ne de sendikaların ifade ettiği öğretmen açığının atama yoluyla kapatılması, ataması yapılmayan öğretmen adayları sorununu çözebilecektir. Zira öğretmen yetiştirme sistemimiz hızla yeni öğretmen adayları mezun etmektedir.

**Eğitim Sisteminde Hızla Kapsamlı Değişikliklere Gidilmesi**

Öğretmen istihdamı alanında yaşanan çeşitli sorunların ortaya çıkmasının nedenlerinden birini eğitim siteminde zaman zaman yapılan hızlı ve radikal değişiklikler oluşturulmaktadır. Türkiye’de eğitim sistemi son yıllarda herhangi bir ön hazırlık yapılmadan, konunun muhatabı olabilecek toplum kesimleri, uzmanlar, sendikalar ve üniversitelerin görüşleri dikkate alınmadan hızla yeniden yapılandırılmaktadır. Bu değişiklikler istihdam açısından çok önemli sorunları beraberinde getirebilmektedir.

Türkiye’de 18 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmiştir. Bu uygulamanın başladığı dönemde öğretmen açığı sorunu da içinde olmak üzere çeşitli eğitsel yetersizlikler ve sorunlar yaşanmışsa da yıllar içinde bunlar aşılmaya çalışılmıştır. 2012 yılına gelindiğinde 6287 sayılı kanun (yaygın bilinen adıyla 4+4+4 eğitim düzenlemesi) ile 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda bir dizi değişiklik yapılarak örgün eğitim sistemi yeniden yapılandırılmaya başlanmıştır. Söz konusu düzenleme ile zorunlu eğitim 4’er yıllık periyodlarla, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere toplam 12 yıla çıkarılırken ilköğretime giriş yaşı çocuğun okula başlayacağı Eylül ayı için 60-72 ay aralığı olarak belirlenmiştir. Sonraki dönemde bu aralık esnetilmiştir.

6287 sayılı kanunla yapılan düzenlemelerin öğretmen istihdamı açısından bir boyutunu, zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasına bağlı olarak, eğitim sisteminde artacak olan öğretmen ihtiyacının nasıl karşılanacağı oluşturmuştur. Diğer boyutunu ise, okul sistemi içindeki öğretmenlerin durumu oluşturmuştur. Bu açıdan, dönüştürülen okullarda çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenlerin bir kısmı norm fazlası haline gelmiş, özellikle sınıf ve okul öncesi öğretmenleri önemli mağduriyetler yaşamıştır. Bu mağduriyetler özre bağlı yer değiştirmelerde yaşanan sorunlar dolayısı ile bir kat daha artmıştır. Ankara, İstanbul, İzmir gibi büyük kentlerde sınıf öğretmenliği gibi bazı branşlarda çok sayıda norm fazlası öğretmenin ortaya çıkması, ki temel eğitimin birinci kademesi 5 yıldan 4 yıla indirildiği için bu sorun ağırlaşmıştır, sınıf öğretmenlerinin normal ve özre bağlı yer değiştirmelerini de imkânsız hale getirmiştir.

6287 sayılı kanunla yapılan düzenlemelerin öğretmen istihdamı açısından bir başka boyutunu müfredatın değişimine bağlı olarak gündeme gelen sorunlar oluşturmuştur. 6287 sayılı yasa, “Kur’an-ı Kerim” ve “Hz. Peygamberin Hayatı” gibi bir dizi seçmeli dersi, ‘isteğe bağlı seçmeli ders’ olarak ortaokul ve lise düzeyinde okutmayı öngörmüştür. Adı anılan derslerin ve belirlenecek seçmeli derslerin hangi öğretmenlerce verileceği üzerinde fazlaca düşünülmemiştir.

Sistemdeki hızlı ve radikal yeniden yapılandırmalar Doğu-Batı ve kırsal-kentsel alanlar arasındaki öğretmen dağılımı sorunlarını ağırlaştırdığı gibi Doğu’da ve kırsal alanlarda yürütülen eğitim-öğretimin niteliği ile ilgili tereddütleri de artırmıştır. Doğu’da ve kırsal alanlarda deneyimsiz öğretmenler görev yaparken deneyimli öğretmenler genel olarak büyük merkezlerde toplanmıştır. Eğitim sistemindeki hızlı ve kapsamlı değişikliklerin ağırlaştırdığı öğretmen istihdamı sorunlarından biri ücretli öğretmenlik olmuştur. Sistemin ihtiyaç duyduğu sayıda öğretmen atanamayınca öncelikle öğretmenliğe kaynak oluşturan fakülte ve bölümlerden olmak üzere üniversite mezunları arasından ücretli öğretmenler görevlendirilmiştir. Girdikleri ders başına ücret alan ve çalışma ilişkisi içinde önemli dezavantajları yaşayan ücretli öğretmenlere dayalı sistemin işleyişi, yürütülen eğitimin niteliği ve etkililiği açısında önemli tereddütleri beraberinde getirmiştir.

Eğitim sisteminde hızlı ve kapsamlı değişiklikler yapılırken öğretmen yetiştirme ve atama işlevini yürüten devlet kurumları arasındaki koordinasyonsuzluk da önemli bir sorun alanını olmayı sürdürmüştür. Bu açıdan, arz-talep dengesinin sağlanamamasında MEB ile yükseköğretim kurumları arasındaki iletişim eksikliğinin yanında, hem YÖK hem de MEB’in plansız gerçekleştirdiği birtakım düzenlemeler etkili olmuştur. Örneğin, 1989 yılında YÖK’ün sınıf öğretmeni yetiştiren Eğitim Yüksekokullarının eğitim süresini iki yıldan dört yıla çıkarması ile birlikte 1990’lı yılların başlarından itibaren ciddi sınıf öğretmeni açığı oluşmuştur. MEB bu açığı kapatmak için 1996-1997 eğitim öğretim yılında ziraat mühendisliği, veterinerlik, işletme vb. bölümlerden mezun olan 30 bin civarın üniversite mezunu hiçbir sınava veya formasyon eğitimine tabi tutulmadan sınıf öğretmeni olarak istihdam edilmiştir. Bu öğretmenlerin formasyon ihtiyaçları kısa süreli hafta sonu ve yaz kurslarıyla geçiştirilmiştir (Özoğlu, 2010).

**Sonuç ve Öneriler**

Günümüzde Türkiye’de yükseköğretimle istihdam edilme arasındaki bağ ciddi ölçüde zayıflamıştır. Yükseköğretim alanında yığınlaşma eğilimi artarken farklı yükseköğretim programlarından mezun olanların istihdam sorunları giderek ağırlaşmaktadır. Bu açıdan öğretmen adaylarının istihdamı da önemli bir sorun alanını oluşturmaktadır.

Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde öğretmen istihdamı konusunun temel boyutunu, öncelikle yeterli sayıda olmak üzere, yeterli sayı ve nitelikte öğretmen yetiştirme sorunu oluşturmuştur. Osmanlı yenileşme sürecinde Batı tipi yeni okullar açılırken ve 1869 Maarif Nizamnamesi’nden sonra yeni bir eğitim sistemi oluşturulmaya çalışılırken temel sorunlardan biri yeni türde eğitim-öğretim yapacak personelin yetiştirilmesi ve istihdamı olmuştur. Bu konuda atılan adımlar tatmin edici bir gelişme sağlamaktan uzaktır. Cumhuriyet döneminde köklü eğitsel reformlar yapılırken önemli engellerden biri yine yeterli nicelikte ve nitelikte öğretmen yetiştirme ve atama sorunu olmuştur.

1980’li yıllara kadar Türkiye’de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve atanması işlevleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstlenilmiş ve ilgili fakültelerden mezun olan tüm öğretmen adayları istihdam edilme şansı bulabilmiştir. 1982 yılından itibaren öğretmen yetiştirme işlevi YÖK’ün görevi olarak tanımlanmış ve öğretmenlerin yalnızca fakültelerden yetiştirilmesi süreci başlamıştır. 1980’li yıllarda, öğretmenlik yeterlik sınavı gibi bazı uygulamalara gidildiyse de, mezun olan öğretmen adayı sayıları atama yapılması düşünülen öğretmen kadro sayısının altında kaldığı için öğretmen adayları için “atanamama” sorunu ortaya çıkmamıştır. Zaman içinde üniversitelerin ve öğretmenliğe kaynak oluşturan fakültelerin artışıyla birlikte mezun sayıları artmış ve öğretmen adayları arasında puan sıralaması yapmaya dönük sınavlar gündeme gelmiştir.

Bu sınavlardan sonuncusu olan KPSS günümüz Türkiye’sinde de öğretmenliğe kaynak oluşturan fakültelerden mezun olan ve formasyon alarak öğretmen adayı durumuna gelen kişilerin girmek zorunda oldukları bir sıralama sınavıdır. Günümüzde gerek üniversite ve fakültelerin artışı gerekse ikinci öğretim, formasyon gibi uygulamaların yaygınlaşmasıyla ataması yapılmayan öğretmen adayı sayıları yüzbinleri bulmuştur. Öte yandan, mevcut sistem içinde yüzbini aşkın öğretmen açığı olmakla birlikte, Milli Eğitim Sistemi’nin istihdam hacminin sınırlarına gelinmek üzeredir.

Öğretmen istihdamı alanında yaşanan temel sorunlardan biri etkili bir işgücü planlamasının yapılmamış olmasıdır. Adem’in (1977, 125) belirttiği gibi, eğitim-istihdam ilişkisi ile nitelikli işgücü yetiştirme politikası, ancak 15-20 yıllık uzun vadelerle planlama yapmayı gerektirirken ülkemizde 5 yıllık planlamalarla politika belirlendiğini söylemek bile mümkün değildir. Eğitim alanında etkili bir işgücü planlaması yapılmasına ihtiyaç olduğu açıktır. Ülkemizde bu konuda etkili bir planlama faaliyeti olmadığı gibi öğretmen yetiştirmekle yükümlü fakülteler ve YÖK ile öğretmen atama işlevi üstlenen MEB arasında eşgüdüm olduğunu söylemek de zordur.

Dolayısıyla etkili bir işgücü planlaması yapılması ve kurumlar arası eşgüdümün geliştirilmesi eğitim alanındaki istihdam sorunlarının çözümünde büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlik programlarının kontenjanları ilgili branşlardaki öğretmen ihtiyacına uygun olarak sınırlanmalıdır. Öte yandan sorunu nicel olarak çözmekten ziyade nitel olarak çözmeye dönük bir öneri olarak, öğretmen adayları ilgili öğretmenlik programlarının bulunduğu fakültelerden yetiştirilmeli, formasyon gibi uygulamalardan vazgeçilmelidir.

**Kaynakça**

Âdem, M. (1977).*Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası.* Ankara: Bilim Matbaası.

Akyüz, Y. (1985). *Türk Eğitim Tarihi.* Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri (1946). 1.Cilt, Ankara.

Başgöz, İ. ve Wilson, H. E. (1968). *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk***,** Ankara: Dost Yayınları.

Berkes, N. (2007). *Türkiye’de Çağdaşlaşma.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Canman, D. (1995). *Çağdaş Personel Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Ortaöğretim.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Duman, T. (2009). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunları, *Türk Yurdu Dergisi*, 29(262), 32-36.

Ergin, O. N. (1977). *Türk Maarif Tarihi.* Cilt I-II, İstanbul.

Eşme, İ. (2014). Türkiye'de eğitimci istihdamı ve 'atanamayan öğretmenler'” http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turkiyede-egitimci-istihdami-ve-atanamayan-ogretmenler#, İndirilme tarihi: 20.04.2014.

Karal, E. Z. (1988). *Osmanlı Tarihi VIII. Cilt.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kavak, Y. ; Aydın, A. ; Akbaba, Altun, S.(2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*, Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirmek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 35(1-2).

Kaya, Y. K. (1984). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Ankara.

Kodamanoğlu, M. N. (1964). *Türkiye’de Eğitim (1923-1960).* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24076\_0.html, İndirme Tarihi: 05.01.2013

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. SETA Analiz.

Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Tortop, N. (1992). *Personel Yönetimi.* Ankara: TODAİE Yayınları.

Tutum, C. (1979). *Personel Yönetimi.* Ankara: TODAİE Yayınları.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Yüksel, S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.* 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

1. Tarık Soydan, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yrd.Doç.Dr. tsoydan@ankara.edu.tr [↑](#footnote-ref-1)